

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
FACULTAT DE CIÈNCIES SOCIALS
DEPARTAMENT DE
SOCIOLOGIA I ANTROPOLOGIA SOCIAL



TESIS DOCTORAL

**EVALUACIÓN FORMATIVA
DE UN CENTRO DE
REEDUCACIÓN**

Director: D. Gonzalo Anaya Santos

Autor: Jaume J. Portet Tiebas

Mayo, 2003

UMI Number: U603002

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI U603002

Published by ProQuest LLC 2014. Copyright in the Dissertation held by the Author.
Microform Edition © ProQuest LLC.

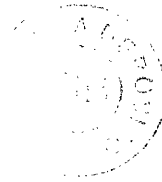
All rights reserved. This work is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.



ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

D. 1433844

L. 1433849



Preámbulo.

Realizar una tesis ha sido comparado con una carrera de fondo o con parir un hijo. En mi caso su realización a lo largo de casi 8 años ha supuesto un esfuerzo importante y discontinuo, lleno de dudas e incertidumbres y también lleno de gratas sorpresas y momentos no exentos de emoción cuando encontraba una idea iluminativa que podía ayudarme a entender lo que pasaba o que daba indicios de cómo hacerlo mejor.

Evaluar aún no es fácil en este país, nos falta mucho *saber hacer* y, sobre todo, tener claro que no basta 'cumplir' sino que hay que trabajar por hacer las cosas mejor, por la calidad y eso supone otra forma de ver las cosas, de establecer las prioridades, de trabajar en equipo, de planificar...

Trabajar y pensar la reeducación o reinserción de chicos y chicas con conductas y actitudes socialmente molestas, no es más fácil.

Evaluar una institución dedicada a la reeducación es una tarea difícil.

El reto era grande, pero la importancia de aportar un granito de arena a cómo mejorar estas instituciones, no era menor por eso no quise desaprovechar la oportunidad excepcional que se me presentó de hacer un análisis desde dentro, aunque a punto estuve de tirar la toalla.

Esta obra va destinada a los educadores y educadoras, a las personas que llevan la dirección de centros y programas de resocialización de adolescentes, a los que desde los despachos de las administraciones tienen capacidad de toma de decisiones sobre estos programas (planificadores, cargos administrativos...), a los políticos y legisladores, a los investigadores y estudiosos de estos temas. Espero que el conocer una institución por dentro, desde el punto de vista crítico de un educador, les ayude a entender algunas cosas y a plantear un trabajo conjunto tan necesario para poder avanzar en esta labor educativa.

Al lector le tocará valorar si el esfuerzo que ha supuesto este trabajo ha merecido la pena.



AGRADECIMIENTOS.

Una obra siempre es fruto de un esfuerzo colectivo, aunque sólo de uno (el redactor) sea la responsabilidad de los errores.

En primer lugar agradecer a los compañeros y compañeras del *Refor* las muchas horas compartidas, su esfuerzo e interés por los chicos/as internos y sus comentarios, incluida la crítica al trabajo de investigación previo. Igualmente cabe agradecer a otras personas que estuvieron vinculadas al Centro y con las pude entrevistarme y, por último, a algunos profesores universitarios, Vicente Garrido, Amparo Martínez, Inmaculada Serra, especialistas en el tema, que también tuvieron la paciencia de leer y comentar el contenido del trabajo previo. A todos aquellos otros, que por las características de este trabajo no cito, vaya mi más sincero agradecimiento.

Algunas instituciones como el Defensor del Pueblo, el Centro de Estudios de Menor (Madrid), el Consejo de Europa, etc. tuvieron a bien remitirme algunos valiosos documentos, de lo cual quedo reconocido.

Especial mención quiero hacer a mi tutor y director de tesis, Gonzalo Anaya. Siempre lo tuve accesible y en cada conversación con él siempre recibí una idea ingeniosa, un matiz importante, un punto de vista enriquecedor y sobre todo un apoyo incondicional y la plena confianza en mi capacidad de ir avanzando en esta tesis.

También hay otras personas en la sombra sin cuya ayuda este trabajo no habría sido posible: mis padres, Vicente y Pilar, que me permitieron, no sin esfuerzo por su parte, primero acceder a una formación universitaria y luego disponer de todo el tiempo necesario para la elaboración de esta tesis, y mi estimada compañera, Ana, sin cuya atenta revisión del texto y acertadas sugerencias no habría logrado realizar este trabajo.

SIGLAS.

Las iniciales utilizadas en el texto son y significan lo siguiente:

art.:	Artículo.
BOCG:	Boletín Oficial de las Cortes Generales.
BOE.:	Boletín Oficial del Estado.
CAES:	Centro de Acción Educativa Singular.
CC :	Código Civil.
CP:	Código Penal.
CR :	Centro de Reeducción/Reinserción.
CdR:	Consejo de Residencia.
CSPM.	Consejo Superior de Protección de Menores.
D.	Decreto.
DdP:	Defensor del Pueblo.
DG:	Dirección General.
DOGV:	Diario Oficial de la Generalitat Valenciana.
D.T.:	Dirección Territorial o Delegación Provincial.
EAS:	Especialista en Acción Social.
EdC:	Estatuto de Centros.
EEEMS:	Escuela de Educadores Especializados en Marginación social.
ESB:	Equipo Social de Base.
FONAS:	Fondo Nacional de Asistencia Social.
G.C.:	Generalitat de Catalunya.
G.V.:	Generalitat Valenciana.
ILE:	Institución Libre de Enseñanza.
JM:	Juzgado de Menores.
JMM:	Jornadas del Menor Marginado.
JPM:	Junta de Protección de Menores.
L.:	Ley
LO:	Ley Orgánica.
LOPJM:	Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor.
LOCPJM:	Ley reguladora de la Competencia y Procedimiento de los Juzgados de Menores.
MAC:	Memoria Anual de Centro.
O.:	Orden.
OM.:	Orden Ministerial.
OPM.:	Obra de Protección de Menores.
PAC:	Programación Anual de Centro.
PEC:	Proyecto Educativo de Centro.
PDI:	Programa de Desarrollo Individual.
RD:	Real Decreto.
RJ.:	Residencia Juvenil.
RRI:	Reglamento de Régimen Interno.
RPT:	Relación de Puestos de Trabajo.
SPE:	Servicio Psicopedagógico Escolar.
TC:	Tribunal Constitucional
TMEM:	Técnico Medio Especialista en Menores.
TTM:	Tribunal Tutelar de Menores.



EVALUACIÓN FORMATIVA DE UN CENTRO DE REEDUCACIÓN



Índice.

PREÁMBULO.....	3
Agradecimientos.....	5
Siglas.....	7
Índice.....	9
Parte I. Bases históricas y contextuales.....	13
1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	15
1.1. Objetivo.....	17
1.2. Enfoque.....	19
1.3. Metodo y técnicas.....	21
1.4. El desarrollo de la investigación.....	26
1.5. Redacción del informe. La presentación.....	32
2. LA INFANCIA.....	35
2.1. Historia de la infancia y la juventud.....	38
2.2. Evolución de las concepciones de la infancia.....	43
2.3. El concepto legal de minoría de edad.....	45
2.4. La edad penal.....	52
2.5. Derechos del niño y del menor.....	55
2.6. La protección de la infancia y sus figuras.....	57
2.7. Resumen y aplicación.....	61
3. HISTORIA DE LAS INSTITUCIONES DE ATENCIÓN A LA INFANCIA.....	65
3.1. De la antigüedad al siglo XV.....	67
3.2. Siglos XVI a XVIII. Institución pro-labore.....	68
3.3. Siglo XIX. El niño institucionalizado.....	72
3.4. Siglo XX. El siglo de los TTM.....	76
3.5. El trato de chicos en conflicto desde la Constitución de 1978.....	84
3.6. Resumen y aplicación.....	91

4.	DELINCUENCIA, CONDUCTA DESVIADA Y MARGINACIÓN.	95
4.1.	Desviación, marginación y delincuencia juvenil.	98
4.2.	Móviles de los delitos.	102
4.3.	Teorías criminológicas.	112
4.4.	Resumen y aplicación.	122
5.	PENA Y PRISIÓN.	125
5.1.	Historia de las prisiones.	128
5.2.	Penas y castigos.	139
5.3.	La prisión: función y crítica.	144
5.4.	Resumen.	147
6.	DERECHO PENAL DE MENORES.	151
6.1.	Los Tribunales Tutelares de Menores (TTM).	154
6.2.	Los Juzgados de Menores.	164
6.3.	La respuesta judicial penal.	173
6.4.	Resumen y aplicación.	179
7.	MODELOS DE INTERVENCIÓN ANTE EL DELITO.	181
7.1.	Fases históricas del trato institucional de chicos infractores.	184
7.2.	Intervención con muchachos infractores. Modelos teóricos.	190
7.3.	Algunos modelos históricos.	209
7.4.	Resumen y aplicación.	215
Parte II. Evaluación, organización y método.		221
8.	EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.	223
8.1.	Generalidades.	225
8.2.	¿Para qué evaluar?. Finalidad / función.	230
8.3.	¿El qué evaluar?. Sistema / objeto.	231
8.4.	¿Cómo evaluar?. Método.	235
8.5.	Agentes de la evaluación.	239
8.6.	¿Cuándo evaluar?.	243
8.7.	El informe.	244
8.8.	Evaluación y ética.	244
8.9.	Tipos de evaluaciones.	245
8.10.	Resumen y aplicación.	252

9.	LAS ORGANIZACIONES Y SU ANÁLISIS.....	257
9.1.	Las organizaciones.....	260
9.2.	Conceptos claves de la organización.....	270
9.3.	Las organizaciones educativas.....	275
9.4.	Resumen y aplicación.....	285
10.	EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y CENTROS DE REEDUCACIÓN..	291
10.1.	Modelos de evaluación de programas de reinserción.....	293
10.2.	Análisis de internados infantiles en España.....	300
10.3.	Resumen y aplicación.....	327
11.	LOS AGENTES: DIRECCIÓN, EDUCADORES E INTERNOS.	331
11.1.	La dirección.....	333
11.2.	El equipo educativo.....	340
11.3.	Los internos.....	356
11.4.	Resumen y aplicación.....	368
12.	LOS INTERNADOS.....	373
12.1.	Instituciones de internamiento.....	376
12.2.	Efectos y eficacia de los internados.....	382
12.3.	Condicionantes de un centro de reeducación.....	389
12.4.	Alternativas a la institución.....	395
12.5.	Resumen y aplicación.....	396
13.	MÉTODO EDUCATIVO.....	399
13.1.	El método en sentido amplio.....	401
13.2.	El método como organización del centro.....	413
13.3.	Método y técnicas socioeducativas.....	425
13.4.	Resumen y aplicación.....	442
	Parte III. El Refor.....	445
14.	DESCRIPCIÓN DEL REFOR.....	447
14.1.	Aspectos generales.....	452
14.2.	Instalaciones y recursos.....	455
14.3.	Personal.....	459
14.4.	Adolescentes internos.....	471
14.5.	Historia del Refor.....	474

15. LA ORGANIZACIÓN DEL REFOR.....	495
15.1. Estructura organizacional.....	497
15.2. La vida en el Refor.....	506
15.3. Dinámica relacional.....	517
15.4. Reacción ante los conflictos en el Refor.....	529
15.5. Procesos y funcionamiento organizativo.....	537
15.6. DAFO.....	540
16. LA INTERVENCIÓN: ¿CÓMO SE HACE?	543
16.1. Ingreso, permanencia y salida.....	545
16.2. Organización de la convivencia: Fases.....	552
16.3. Métodos y técnicas.....	554
16.4. Principios de intervención.....	557
17. DEL DERECHO AL HECHO.....	563
17.1. Las normas legales sobre atención a muchachos en conflicto...	566
17.2. Las normas legales antes del internamiento.....	568
17.3. Las normas legales en el internamiento.....	574
17.4. Medidas judiciales ante chicos infractores.....	585
17.5. Valoraciones.....	588
18. EL REFOR COMO CONSTRUCTOR DE IDENTIDADES.....	593
18.1. El mundo del interno y su carrera moral.....	598
18.2. El mundo del personal.....	608
18.3. Las ceremonias institucionales.....	614
18.4. La vida íntima de un internado.....	616
18.5. El modelo médico y el internamiento.....	627
19. ENSEÑANZAS DEL ANÁLISIS DEL REFOR.....	631
19.1. Contexto histórico ideológico de los centros de reeducación.....	633
19.2. Un centro de reeducación a finales del siglo XX.....	636
19.3. Condiciones de mejora de una organización educativa.....	640
19.4. Factores e interpretaciones.....	644
19.5. A modo de conclusión.....	654
BIBLIOGRAFÍA.....	656



Parte I.

Bases históricas y contextuales.

Dicen que un pueblo que no conoce su historia corre el riesgo de repetir los mismos errores que en el pasado y dicen que no hay *texto sin contexto*.

Cuando desde el trabajo cotidiano se mira el día a día es fácil perder la perspectiva, pensar que las cosas *son así* y no cuestionarlas, o también pensar que la solución está en una forma de hacer que la historia ha demostrado que no funciona.

Por todo ello, esta primera parte pretende, desde el repaso a la historia narrativa y a los modelos interpretativos, diseñar un contexto donde ubicar el análisis del centro que nos ocupa. Ello, nos puede abrir los ojos a lecturas y enfoques posibles y a la relatividad e historicidad de los mismos.

1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

Introducción.

1.1. Objetivo.

1.2. Enfoque,

1.3. Método y técnicas.

1.3.1. Técnicas de investigación

1.3.2. Sesgos y errores. Validez y fiabilidad

1.4. El desarrollo de la investigación

1.5. Redacción del informe. La presentación





1. Diseño de la investigación.

"El miedo a saber es un mecanismo de defensa cuando se sospecha que conocer la realidad implica graves tareas de responsabilidad." (INCIS:1985,1)

Esta obra responde a varios años de estudio e investigación sobre la realidad cotidiana y "percibida" de un *Centro de Reeducción de adolescentes* dependiente de una administración autonómica de Servicios Sociales.

El eje del análisis no se centra en los internos sino en la propia organización, en los educadores, sus relaciones y percepciones.

La investigación ha sido realizada desde dentro del Centro donde trabajé como educador social durante los cursos 1994/98, periodo que constituye el trabajo de campo sobre el que se ha aplicado un enfoque analítico-descriptivo e interpretativo.

Se trata del estudio de 'un caso', de un 'ejemplo auténtico' de lo que puede suceder -y de hecho sucede- en las instituciones 'totales' (Goffman). Lo rescatable del trabajo no es lo específico y diferencial de éste Centro sino aquello que en algún grado es común a las instituciones de su tipo y a ellas va dirigido.

Para preservar el anonimato y la intimidad de sus protagonistas, he omitido el nombre de los mismos y he dado un nombre ficticio ("el Refor" o "Centro") a la institución. No nos interesa tanto la individualidad o particularidad de este Centro y sus personajes como por lo que tenga de común con otros centros, instituciones o programas.

1.1. OBJETIVO.

El objetivo de esta investigación es describir, explicar y comprender la dinámica (procesos y factores) y contexto de un internado de reeducación en la España de finales del siglo XX y la forma de interpretarlos por los propios educadores para aportar claves con que mejorar la calidad de la organización e intervención socio-educativa de este tipo de centros.

Dicho de otra forma, nuestro objetivo es realizar un acercamiento a la dinámica organizacional, y su representación, de un Centro de Reeducción de adolescentes a la luz de diversas teorías, con vistas a proponer criterios y procedimientos para su mejora.

Su importancia viene dada porque afecta a un colectivo, el de muchachos/as en conflicto, que viven en unas condiciones de sufrimiento vital y que, en ocasiones, estas instituciones ahondan más su riesgo y malestar, al primar la defensa social sobre la educación emancipatoria.

Su dificultad está en la gran escasez de estudios sobre Centros de reforma en España, lo que impide tener referentes metodológicos y análisis en los que basar y con los que comparar nuestra investigación.

Su actualidad viene dada por el hecho de que la Ley 5/2000 de Responsabilidad Penal del Menor está suponiendo nuevos y viejos retos y dificultades a los Centros de Reeducción, en un momento en que los principios románticos de la educación como alternativa están chocando con el avance de el control como práctica.

La pregunta inicial y la buena pregunta.

Esta investigación por tratarse de una evaluación no tiene una hipótesis en el sentido clásico, pero si una guía que inspira todo su desarrollo.

A la hora de proponer esta investigación (1995) tras unos meses en el *Refor* y algunas lecturas, se hacía evidente que los centros de reeducación no conseguían la reinserción de adolescentes con problemas que decían perseguir. El primer interrogante que surgió es: si una institución de reinserción permanece sin cumplir el papel que oficial tiene encomendado ¿cuál es su función latente, oculta, que hace que siga existiendo?.

Sin embargo, aunque no habría sido difícil mostrar la funcionalidad oculta de estos centros, tampoco ello habría servido para que la cosa cambiara. Era mejor plantearse algo en términos de crítica constructiva; para ello la filosofía y metodología de la evaluación podía abrir caminos.

La pregunta podía ser ¿cómo funciona un centro de reeducación y cuáles son los factores que puedan ayudar a mejorar su labor socioeducativa?

Dos son las grandes posiciones frente a las instituciones socio-asistenciales-educativas, ambas parten de que éstas en la práctica presentan deficiencias que les impiden cumplir su papel, pero mientras para unos se trata de cuestiones que son superables y lograr que la institución funcione, para otros se trata de aspectos intrínsecos a la institución y que ésta nunca podrá superar. La primera opción se decantaría por estudiarlas para mejorarlas y la segunda por superarlas, buscar alternativas.

Esta pregunta no supone decantarse por la primera posición sino reconocer que los internados de reeducación están ahí y, aunque estén más por una lógica jurídico-penal que socio-educativa, no parece que vayan a desaparecer en breve y cabe hacer algo para mejorarlos.

Para responder a la cuestión partimos de una serie de asunciones, y es que los centros de reeducación funcionan como:

- Una organización, con su propia lógica institucional interna (*campus, emic*) pero abierta a su entorno (cultural, ideológico, socioeconómico, legal, administrativo-institucional).
- Un sistema relacional basado en identidades, cultura de grupo, dinámicas de poder, expectativas y representaciones sociales.
- Un conjunto de actores capaces, más allá de ser audiencia activa, de ser constructores instituyentes con los factores de que disponen.

1.2. ENFOQUE.

Investigación explicativa o im-plicativa.

Un primer problema a la hora de definir el objetivo de esta investigación científica es: si corresponde a la ciencia la intervención para la mejora, o esto es un objetivo extracientífico, debiendo la ciencia aportar una descripción-interpretación de los hechos pero sin llegar a intervenir.

Dicho en otros términos:

- La investigación científica busca interpretaciones teóricas que cada vez hagan más comprensible y explicable la realidad, pero sin una utilidad práctica inmediata dejando la intervención y 'transformación' de esta realidad a otros agentes sociales. Sólo así podrá ser más neutra y objetiva. Para algunos esta opción es la que mejor ha contribuido al avance material de las sociedades.
- O por el contrario, la ciencia no debe sólo intentar comprender el mundo, sino que ha de ayudar a transformarlo, a hacerlo mejor, y por tanto el saber debe ser transformado en reglas prácticas y seguras (tecnología).

Algunos autores defienden que el objetivo de la ciencia es ayudar a la comprensión de la realidad y pero no su transformación y que una investigación orientada a unas propuestas de acción no es científica. Sin embargo, por mi parte, desde el principio, este trabajo venía movido por intentar hacer algo para cambiar la situación que tan incómoda era para los educadores y tan nefasta (?) resultaba para los internos.

El enfoque interpretativo.

Cuando el tipo de investigación que se plantea es principalmente cualitativo, suele recaer sobre ella la sospecha de 'subjetividad'. Y no parecen convencer demasiado los argumentos a favor de que toda investigación

científica -incluso la más dura investigación cuantitativa y positiva- está cargada inevitablemente de subjetividad e ideología.

La Filosofía y Sociología de la Ciencia reconoce cómo la teoría científica, y más de la ciencia social, es hija de su tiempo y de su cultura, que el 'investigador es parte del objeto a investigar' y que la ciencia no busca -no puede buscar- tanto la 'objetividad' como interpretaciones útiles.

Además, "*Las cosas se ocultan o se desvelan en razón del lugar (desde) donde se observan. La perspectiva adquiere de este modo una significación epistemológica*". (GARCÍA, X:1991,20)

Una de las formas que los cualitativistas apoyan para dar 'transparencia' y hacer explícita esta subjetividad que permita al lector contrarrestarla es exponer el contexto sociocultural y formativo en el que se ha desarrollado tanto el autor como el área objeto de la investigación.

Entre los diferentes puntos de vista de la realidad se busca un consenso vía "*demostración*" o vía "*negociación*" (Ver RITZER,1975) (TREMBLAY:1983,88)

En sociología es un principio aceptado, enunciado por Thomas, según el cual 'la situación que los sujetos definen como real es real en sus consecuencias'. Dicho de otra forma las personas crean interpretaciones significativas de la realidad que les rodea y una vez efectuadas se toman como reales y se actúa en consecuencia.

Y como dice Foucault: "*Vivimos en una sociedad que... produce y pone en circulación discursos que cumplen función de verdad, que pasan por tal y que encierran gracias a ello poderes específicos*". (Citado por FRAILE:1978,43)

De hecho la 'realidad social' es 'objetivamente' construida (y real, al menos en sus consecuencias) a través de una negociación entre los puntos de vista de los diferentes grupos y categorías sociales con diferentes grados de poder.

Desde nuestro punto de vista, los hechos sociales e históricos no constituyen una realidad 'objetiva', exterior y sustancial que se impone al investigador, sino más bien una construcción de éste al seleccionar, recortar, construir su objeto en función de sus hipótesis, de su marco teórico y metodológico. Pero esta subjetividad del investigador está sujeta a unos controles: debe ser homogénea y con coherencia interna, seguir un procedimiento metodológico correcto que permita comprobar y discutir los resultados y hacer verificable sus proposiciones...

Para Lucien Febvre (1935) Las personas de cada sociedad y época determinada disponen de un "*Utillaje mental*" para analizar su realidad, entre ellos resalta el lenguaje y las nociones sobre el tiempo y el espacio. Esta percepción aparece influenciada por los modos de vida y por los valores sociales. Junto al inventario de instrumentos y mecanismos mentales hay que atender a cómo se forman, difunden y perpetúan, a través de la educación y la información que conforma la 'opinión pública'. Un tercer aspecto a atender son las creencias, los mitos, las cosmologías, los rituales, los símbolos y demás representaciones colectivas, más cambiantes con las épocas y los medios sociales. (CARDOSO:1977/86,330)

Acercamiento.

En esta investigación, hemos intentado conjugar:

- Lo concreto (la experiencia del Centro, su descripción, historia, cotidianeidad) y lo general (contextos históricos, sociales y teóricos).
- Lo coyuntural, los particularismos de este Centro, con lo estructural, aquello que es frecuente en este tipo de instituciones y cuya explicación trasciende al anecdotario local o casuística concreta.
- El análisis micro con el macro, que nos permite contrastar factores que parecen coyunturales y asociados a los actores concretos con otros que se nos muestran como más estructurales.
- La visión desde fuera o 'étic' (en comparación con otros centros y estudios), con las percepciones y significados que les dan los educadores desde su situación ('émic').
- Lo descriptivo-expositivo, con lo crítico-valorativo. Ocultar que en todo análisis científico subyacen elementos ideológicos y valorativos, lo único que hace es restar rigor al estudio, aquí lo hacemos explícito.

1.3. METODO Y TÉCNICAS.

El método se ha definido como una estrategia o lógica de investigación.

Esta lógica debe:

- Ser coherente con una epistemología y con una teoría social de base.
- Utilizar diversas técnicas o procedimientos que cumplan ciertas reglas para el control de sesgos y errores y
- Ser compatible con una cierta ética.

Siendo este un estudio de *casos*, *que* pretende *comprender*, la estrategia a seguir sería una aproximación cualitativa, próxima a la etnografía o estudio de la cultura de grupo.

Por su parte al tratarse de una evaluación de programas, en el apartado de *Resumen y aplicación* del capítulo 8, hacemos una descripción del modelo y características de la evaluación seguida.

1.3.1. Técnicas de investigación.

Las técnicas utilizadas en el estudio han sido:

- La observación cotidiana o persistente. A lo largo de casi 4 cursos (1994/98).
- Entrevistas abiertas o coloquiales a personal del Centro durante el trabajo de campo.
- Entrevistas semiestructuradas a personal que había pasado por el Centro.
- Consulta de documentos: memorias, proyectos, revistas, libretas de incidencias, actas de reuniones... elaborados por el Centro y por el propio investigador.
- Diario propio 1994/97.
- Consulta y contraste con expertos sobre reeducación sobre la base de la lectura por su parte del trabajo de investigación previo.
- Contraste con los educadores implicados en el análisis del Centro sobre el trabajo de investigación inicial.
- Comparación con lo que de otros centros reflejaba la bibliografía.

No se ha hecho uso de complicadas técnicas ni de aparato numérico, sino de un cruce de diversas técnicas sencillas utilizadas con prudencia y cuyos resultados venían inducidos y/o contrastados con la literatura, los expertos o algunos educadores.

Veámoslos con más detalle.

La observación.

Entre las técnicas a utilizar la observación se muestra como la más idónea, dado que mi trabajo en el Centro me permitía un acceso directo a dicha cotidianeidad y a las formas en que ésta era interpretada por el equipo de educadores.

Desde mi incorporación al Centro en octubre de 1994 fue habitual la toma de notas de las reuniones de educadores con indicación de expresiones y puntos de vista y no sólo de los acuerdos; igualmente inicié un diario personal de esta nueva y sorprendente aventura en un centro de reeducación y recogí en anotaciones temáticas algunos aspectos de los educadores, de los chicos, del Centro...

No cabe duda que esta técnica tiene una serie de riesgos: la observación es siempre selectiva, no se puede observar todo lo posible y se tiende a ver más lo manifiesto, lo esperado, a ser subjetivo... que intenté compensar. (ver sesgo y errores más abajo)

Entrevistas.

Aunque la entrevista tiene un nivel de comunicación muy inferior a la vivencia u observación, ya que expresa en palabra y gestos sólo una parte limitada de su pensamiento y sentir, es muy útil a veces para explicitar algunos códigos e interpretaciones de hechos y por ello complementa a la observación.

ENTREVISTAS ABIERTAS A LOS EDUCADORES.

Durante la jornada de trabajo (y descanso) hay muchas conversaciones informales sobre el sentir y pensar el Centro. En ocasiones también hacía preguntas explícitas, pero casi nunca tomaba notas delante del interlocutor sino que las recogía en el diario personal. Los casi 4 años, permitieron nuevos comentarios, aclaraciones y reinterpretaciones, y no es lo mismo que cuando uno aterriza entrevista y se va.

Tuve ocasión de hablar con los 14 compañeros, con unos más que con otros y de compartir conversaciones colectivas. Con unos había más afinidad, yo no era el investigador neutro, sino el compañero con su posición y ello marca lo que se me podía contar, pero no se daba el sesgo del entrevistador (responder lo que se piensa que puede esperar) ya que la discrepancia podía ser abierta.

Además estas conversaciones informales son diferentes a las que se hacen cuando es una entrevista formal. Se dicen cosas más espontáneas que no se dirían por escrito o en otros foros, de hecho hubo quien se sorprendió ver recogido en el trabajo de investigación "*ese comentario que había hecho tomando café*".

Con varios de los compañeros y compañeras y con la dirección tuve ocasión de comentar sus impresiones sobre el trabajo investigación.

ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS.

Entrevisté a dos personas que habían sido directores del Centro. Una de ellas permitió grabar la conversación, pero la otra, si bien aceptó la entrevista prefirió quedar en el anonimato.

También tuve ocasión de hablar con un profesor de derecho que había colaborado en la redacción de uno de los borradores de Ley Penal Juvenil.

Contraste con profesionales de reconocido prestigio.

Además de las opiniones de tribunal del proyecto de investigación: Inmaculada Serra, Antonio Ariño y Gonzalo Anaya, también comenté el mismo (tras su lectura) con Vicente Garrido y Amparo Martínez. Así como con una excompañera del Centro que revisó con todo detalle el estudio.

Todos ellos eran profesionales con conocimiento sobre este tipo de centros y su visión permitía contrastar mis observaciones e interpretaciones.

Curiosamente, si por parte de algunos compañeros del *Refor* se descalificaba el estudio, algunos por pesimista y otros buscándole errores metodológicos, la respuesta de estos otros profesionales (profesores de universidad) fue compartir -o cuanto menos no sorprenderse de- los hechos relatados: '*no decía nada nuevo sobre estos centros*'; también buscaban explicación a los mismos, comprendían el rechazo de los compañeros a que se recogiera por escrito tales descripciones e incluso pensaban que debía haber previsto tal rechazo.

Diario personal.

No se trata de un registro de observación, sino de un cuaderno sobre el acontecer diario y, en ocasiones, con mis sentimientos, impresiones y valoración. Siendo que como tal es subjetivo, no deja de reflejar hechos concretos, momentos por los que pasó el Centro, opiniones, etc. y evita el sesgo de memoria que con el tiempo se da de lo pasado.

Esta información era generalmente escrita directamente al ordenador el mismo día o el siguiente al de los hechos. Lamentablemente hay varias lagunas: una por un fallo del equipo informático que hizo perder varios de los primeros meses, luego hubo alguna omisión por baja y ausencia y un periodo en que no escribí nada.

Consulta de documentos.

Muchos son los documentos que se generan o pasan por estos centros, además de los informes sociales y en su caso judiciales, psicológicos, etc. de los cuales no he hecho uso alguno en esta investigación, ni el objeto de la misma lo requería ni la ética profesional lo permitía.

Otros documentos de los que si he hecho uso y consulta son la libreta de incidencias diarias, las actas de las reuniones de educadores (y en ocasiones de los muchachos/as), las fichas de servicios, las notas... También se hicieron escritos denunciando las condiciones de los trabajadores del Centro.

De cursos anteriores, ya que durante el tiempo del estudio no se hicieron, también había memorias y proyectos de cursos, el Reglamento de Régimen Interno, actas del Consejo de Residencia...

Todos ellos muestran partes de la vida del Centro que dan diferentes visiones (según sea el tipo de documento) de lo que acontece en el mismo.



Comparación con la literatura.

Mi acceso a otros centros de reeducación no era posible, ni por el tiempo y distancia, ni por los requisitos que ello suponía. La consulta vía OTRI sobre otros investigadores que pudieran estar trabajando el tema fue negativa y tampoco fue exitoso el contacto con el Centro de Estudios del Menor (CEM) del Ministerio. El Defensor del Pueblo me envió el informe por ellos realizado en 1991.

Consulté toda la literatura que pude sobre centros de reeducación. Realicé búsquedas de artículos de revistas en la base de datos del ISOC (CSIC) y de libros en el ISBN, aparte de algunas recomendaciones de Vicente Garrido. Busqué, localicé, fotocopie y leí cerca de medio centenar de artículos, no sólo sobre análisis de centros, sino también sobre metodología educativa, jurídicos, históricos etc.

1.3.2. Sesgos y errores. Validez y fiabilidad.

No cabe duda que la observación tiene una serie de riesgos: es selectiva, subjetiva, tiende a ver lo más manifiesto, lo esperado... A lo que hay que añadir mi situación de agente implicado en esa cotidianeidad (como educador) lo que suponía:

- Mayor dificultad de mantener la distancia cognitiva, teórica y emocional necesaria para un mayor control de la subjetividad.
- Mi propio estilo de intervención (como educador) condicionaba los propios procesos objeto del estudio.

Para compensar estas dificultades recurrí a lecturas de teorías y de otras experiencias que me permitían un punto de comparación y un acercamiento desde diferentes puntos de vista; ello favorecía ese distanciamiento necesario. Los periodos vacacionales, el diario y la síntesis retrospectiva, así como las críticas internas y externas también ayudaban a superar lo subjetivo. Por último, un distanciamiento de 4 años desde que se realizó el trabajo de campo y dejé de trabajar en el Centro permite también una mayor perspectiva.

Que yo fuera agente y observante era inevitable (si quería hacer el estudio), pero de alguna forma mi acción era sólo una parte, en absoluto la más importante, y que por tanto no determinaba el funcionamiento ni la dinámica del Centro.

Además, también tenía sus ventajas: Un investigador externo mediante la observación y *entrevistas* no podría nunca llegar a apreciar de igual forma y con igual profundidad las variables que modulan el acontecer cotidiano: ya que ante un observador externo, las personas suelen mostrar su mejor 'fachada', se inhiben, o controlan la información que muestran. Todas estas fuentes de sesgo quedaban muy mermadas en este caso. Por otro lado no he encontrado ningún caso en España, en el que un observador externo haya convivido durante un amplio periodo de tiempo estudiando el funcionamiento de un 'internado'. La mía era, de alguna forma, una situación muy excepcional, que valía la pena aprovechar.

Con todo, era evidente que las condiciones en que desarrollé la investigación no eran las óptimas en muchos sentidos, pero son las que permitía la realidad. Lo importante es ser consciente de esas limitaciones y poner los medios para reducir al mínimo los posibles sesgos y errores.

La **fiabilidad** supone que la medida de una misma variable en distintas ocasiones, con diversas técnicas y/u observadores, dé resultados consistentes, cuyas diferencias sólo se deban al posible cambio en la variable.

Lamentablemente en este caso el observador es un sólo individuo y con escasa experiencia, lo que puede afectar a la fiabilidad. Para compensarlo he recurrido a la triangulación de técnicas: uso simultáneo de varias técnicas (arriba citadas) de forma que permitieran un control de errores del observador, de memoria, de técnica.

Quizá se pueda pensar que ninguna de las técnicas utilizadas ha sido con todo rigor, pero el conjunto de todas ellas, creemos que sí que da suficiente amparo científico a lo que aquí se plantea. Las técnicas las hemos utilizado según nuestro saber hacer y nuestras posibilidades reales del momento.

A favor tenemos, los casi 4 años de trabajo de campo con intención de verlo también desde diferentes puntos de vista, la amplia literatura consultada, el tiempo pasado que da perspectiva, el conocimiento de los sesgos en que podíamos caer, una actitud personal sobre el tema que consideramos ética y propositiva, aunque a veces también crítica y sentida.

Validez externa. Este Centro no es representativo estadísticamente de los de su tipo (ni se buscaba), pero tampoco es la excepción: las lecturas han mostrado un gran paralelismo entre este Centro y los de su clase. Las conclusiones de este estudio aportan 'pistas' e interpretaciones válidas también para otros centros de reeducación, ya que más allá de la casuística particular de cada centro, comparten su carácter de institución y un similar contexto sociocultural y teórico-pedagógico.

1.4. EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

Muchas son las dudas, temores y decisiones que he tenido que ir aclarando, superando y tomando a lo largo de estos años de la investigación: ¿qué buscamos realmente?, ¿cómo dar visos de credibilidad a nuestras afirmaciones?, ¿qué métodos y técnicas seguir?, éstas, ¿tendrán el suficiente rigor?, ¿servirá de algo este estudio?, ¿cómo estructurar y presentar el trabajo?...

La investigación no ha sido fácil y he encontrado muchas dificultades, derivadas de las propias condiciones de trabajo como educador, no exenta de conflictos, que han condicionado la realización del mismo.

¿Por qué esta investigación?

En octubre de 1994, empecé a trabajar en el Centro de Reeducción, que denominé "Refor" (o "Centro"), como 'educador social: TMEM'. Un año antes había empezado los cursos de doctorado en Sociología y mis intereses de investigación iban por otros derroteros (el desarrollo rural sostenible), pero la dinámica del Centro absorbía fuertemente mi atención, tanto por mi escasa preparación para la tarea a desempeñar como por el alto grado de conflictividad y de problemática que presentaba el Centro.

Es por lo que decidí hacer un *trabajo de investigación*, con validez académica (para la suficiencia investigadora) pero también 'útil' para la toma de decisiones que mejorara la calidad de la intervención socioeducativa en estos centros.

Su lectura fue realizada en marzo de 1998 y fue valorado con sobresaliente por el tribunal. De ahí lo pase al Centro para poder ser leído por los compañeros. A muchos no les gustó, tampoco a algunos de la administración a los que les llegó parte del mismo. El rechazo, para algunos profesionales consultados, previsible, dejaba sin sentido continuarlo en forma de tesis, al menos en los términos que se planteaba, ya que no tendría ni apoyo ni reconocimiento por los mismos y, por tanto, no ayudaría a los cambios necesarios.

Sin embargo, el cambio de normativa, de infraestructuras y de personal (al privatizarse) lejos de suponer una historia ya pasada, le da nuevo sentido: Se trata de una experiencia habitual, que puede ayudar a planificadores y educadores de centros a reflexionar sobre su práctica, sus limitaciones y condicionantes, y a la toma de decisiones más acertadas. Así que tras dos años aparcado lo retomé para acabar la tesis.

¿Cómo se llevó a cabo la investigación?

Sin tener muy claro para qué, desde el principio de entrar a trabajar en el Centro, empecé a llevar un diario de mi experiencia en el mismo. Diario que no era del todo regular y del que además, como ya he apuntado, hubo una pérdida importante del primer curso por un problema en el ordenador. En él recogía además de las anécdotas cotidianas, algunos comentarios sobre historias pasadas del Centro, sobre las que habitualmente preguntaba a algunos trabajadores más veteranos.

Cuando me decidí a realizar un estudio del Centro, dude si debía comentarlo abiertamente a mis compañeros o mantenerlo en reserva. La primera opción, podía suponer la oposición abierta de los mismos, en cuyo caso no podría haberla realizado. Pero si no hacía comentario alguno, el hacer observaciones y uso de información que afectaba a compañeros y acogidos, sin su consentimiento, parecía falta de ética.

Que este estudio debía hacerlo, lo tenía decidido, en tanto que suponía una denuncia, a mis ojos necesaria, de la falta de atención e interés por dotar a los muchachos de una educación de calidad de la que tan necesitados se hallaban y que estaba suponiendo un deterioro de los mismos.

Por ello, decidí que, pese a todo, la investigación debía seguir a delante, sin pedir formalmente el consentimiento ni hacer tampoco una presentación explícita del objeto y contenido del estudio (que por entonces, además no tenía claro). Sin embargo si que comenté informalmente la realización de un estudio sobre el Centro y de hecho, en repetidas ocasiones, hablé de mis lecturas y siempre respondí abiertamente cuando se me preguntaba sobre de qué pensaba hacer el trabajo de investigación en sociología.

La reacción de los educadores fue diversa: Una educadora comentó encantada que iba a ser protagonista de una investigación, mientras otra preguntaba, un tanto -a mi parecer- molesta, por qué tenía que hacer el estudio sobre ese Centro, y no sobre otros. Otros prefirieron hacer cómo que ignoraban, lo que era de todos sabido.

Con el tiempo y las lecturas sobre evaluación, había desistido de hacer un estudio - denuncia, pues la reacción sería defensiva y nunca comprensiva. Además, no parecía que la realidad local fuera especial o muy diferente de lo que se daba en otros lugares. Lo que estaba pasando no parecía deberse a circunstancias personales y coyunturales, sino que parecía algo general, luego tenía motivaciones sociológicas y estructurales. De hecho parece que, en general salvo excepciones, en España falta una praxis madura de cómo intervenir con adolescentes "conflictivos". El que trascienda poco es objeto de otra reflexión sobre si la tan cacareada defensa de la intimidad del menor no se está utilizando para acallar el mal funcionamiento de estas instituciones y por ello dificultar éste tipo de estudios tan escasos en España y fuera de ella.

Un informe de los *Institutos para la Prevención de la Delincuencia y el Tratamiento del Delincuente* (N.U, 1984) se sorprende de que pese al coste social y económico que supone la delincuencia juvenil, sea tan escasa la investigación y la rehabilitación esté abarrotada de conceptos abandonados y programas desacreditados y se asiste a una huida de la teoría, cuando ésta es necesaria para diseñar programas y políticas. (JOVER, 1989:37)

En marzo-1998 realice la lectura del trabajo de investigación para la suficiencia investigadora en sociología sobre el análisis descriptivo de este Centro y meses después abandoné el Centro y también el tema de esta tesis mientras me iniciaba profesionalmente en otra actividad, el desarrollo local. Entre tanto, el Centro se derribó y construyó uno nuevo, cambió la gestión y todo el personal (se privatizó), se aprobó la ley de responsabilidad penal de menores. Fue el momento de completar la obra (en forma de tesis): sobre el trabajo de campo ya realizado, con la perspectiva del tiempo y las aportaciones teóricas, podía escribirse quizá el único estudio de España sobre un centro de reeducación de estas características: una observación desde dentro durante casi 4 años...

Sobre el investigador y el contexto en que surge la investigación.

La política de la infancia, en España, estaba basada tanto en su aspecto protector como reformador, en el internado en grandes instituciones, con personal escaso y poco cualificado, generalmente proveniente de órdenes religiosas y con pobres e inciertos recursos económicos.

Si la Constitución Española de 1978 marca una nueva definición del niño como sujeto de derechos, la celebración en 1979 del "Año Internacional del Niño" da pie a numerosos debates, jornadas y publicaciones sobre la marginación e inadaptación social del menor y a difundir 'otra' forma de actuar sobre la infancia.

En la década de los 1980' (tras una década de experiencias desde la iniciativa social: Noves Llars, etc.) se da en el País Valenciano una gran revolución desde las administraciones públicas en la política de atención a la infancia: se desmantelan las grandes instituciones como la Beneficencia y la Misericordia en Valencia, se crean y extienden los Equipos Sociales de Base (ESB) (a raíz de la riada del Xuquer, en 1982), se celebran (I, II y III) Jornadas del Menor Marginado (1979, 1981, 1983) por parte de la Conselleria, se crea una Escuela de Educadores Especializados en Marginación Social (EEMS 1981-84) desde la Diputación Provincial de Valencia...

Mi asistencia a estas Jornadas, a la citada Escuela de EEMS y a un campamento para chavales marginados me sensibilizó por el tema. A raíz de ello, y recién acabada la carrera de Ciencias de la Educación (1982), dediqué tres años a lo que pretendía ser la tesis de licenciatura sobre 'La marginación y la inadaptación social' (que nunca llegué a leer) que me mantuvo en contacto con todos estos movimientos. Además, también formé parte del Col·lectiu de Treballadors de l'Educació Especial al País Valencia, de 1983 a 1987.

Aunque después de 1986 mi dedicación fue más encaminada hacia otras actividades: educación ambiental, turismo rural y tiempo libre, ecologismo, gestión cultural, nunca dejé del todo el interés por los servicios sociales, llegando a trabajar 6 meses (en 1990) en un programa municipal de servicios sociales.

Como consecuencia de una oposición a TMEM (Técnico Medio Especialista en Menores), en octubre de 1994, fui llamado de la bolsa de trabajo. Cuando se me ofreció la plaza no se me explicó el tipo de centro al que se me remitía, un Centro de Reeducación, sólo se habló de una residencia de menores.

En ese tiempo (1986) se habían transferido las competencias del Estado a la Autonomía y se había promulgado la Ley de Servicios Sociales (1989). Los 'pisos' habían sido sustituidos por mini- residencias, se habían generalizado los ESB y habían desaparecido varios equipos de intervención comunitaria... pero no se había desarrollado la pedagogía correctora.

Es en este contexto cuando entré a trabajar en el *Refor* en Oct-1994.

Cuando llegué al Centro, tenía algo de experiencia en animación de niños y adolescentes principalmente en situación de acampadas y campamentos o granja escuela, pero no en ambiente escolar ni institucional y tampoco con muchachos 'conflictivos'. Mi primera impresión fue de asombro, había 10 educadores (repartidos en 4 turnos, am/pm/n/fs) para 3 ó 4 chavales, a la semana, coincidía con la petición de mis compañeros de que hacía falta más personal. El nivel de actividad y de organización estaba bajo cero pese a que el centro llevaba funcionando más de 40 años, la dirección había cambiado hacía 4 ó 5 meses, la mitad del personal tenía menos de un año en el Centro y

era temporal, el ambiente entre compañeros era de cierto desánimo y el grado de conflictividad muy alto.

En los casi cuatro años en el Centro, fue patente la evolución: se iba adquiriendo experiencia, se iba llegando a mínimos acuerdos sobre criterios de funcionamiento, se hicieron intentos de introducir algunas técnicas formativas, se realizó un curso de formación específica, se reclasificaron algunos educadores... pero también los cambios externos afectaron.

Es decir, que fui testigo de casi un ciclo casi completo: entrada de nuevos educadores y dirección, consolidación y (al poco después de acabar el trabajo de campo) súbita desaparición.

Pero, si ha cambiado la normativa (nueva Ley de Responsabilidad Penal del Menor), la infraestructura (nuevas instalaciones) la gestión y organización (privada y con otro personal)... ¿Qué sentido tiene ahora esta investigación?

La idea que subyace es que lo analizado no ha sido una excepción, sino lo habitual, y que pese a los cambios, la dinámica interna de los centros de reeducación mantiene unas constantes.

Es decir, que considero que hoy, 2003, tiene plena vigencia y que si no se hace por trabajar de otra forma, dentro y fuera de los centros, seguirán dándose los mismos problemas e ineficiencias.

Las críticas.

Cuando en los primeros meses de trabajar en el Centro comentaba con varios compañeros de facultad lo que ocurría en el Centro, su respuesta era que mi visión de la situación no podía ser real y objetiva, sino que estaba cargada de malestar... Esta crítica podría ser en parte superada si mi análisis de la realidad del Centro fuera documentada en una base teórica y en contraste a otras descripciones y reflexiones de instituciones de este campo. Mis observaciones ya no serían fruto de mi entera subjetividad, sino que vendrían guiadas por esa 'teoría' previa o por ese contraste. Además, tales dudas, me obligan a un mayor rigor metodológico y teórico que por un lado ayude a distinguir (sólo en parte) lo que es fruto de un, pre-supuesto o atribuido, malestar de lo que son 'habas contadas', y por otro que permita a otros investigadores confirmar, en otros centros, los hechos expuestos como reales y las interpretaciones como coherentes y no invenciones del que suscribe.

Otra crítica que se realizó es que siendo yo agente activo en la dinámica del Centro, no podía hacer a la par de investigador, ya que la información que se me facilitara estaría tamizada por esa implicación, y no se podía ser a la vez 'observador neutro' y agente activo. La epistemología actual reconoce que no hay punto de vista neutro, y que siempre hay un punto de vista, una interpretación y sentido (entre otras posibles). En otras palabras, que no se dan los requisitos necesarios para seguir la técnica de la observación participante y cabe recurrir a otras técnicas en triangulación como eje metodológico a seguir para el control de sesgos. Todo ello obligaba a ser prudente y no decir todo aquello que uno pensara, sino sólo aquello más evidente y contrastado.

Criticas al trabajo de investigación.

Tras la realización del trabajo de investigación para la suficiencia investigadora (marzo 1998), consistente principalmente en el análisis del centro, recogí una serie de críticas y valoraciones al mismo, que de forma sintética son:

Por parte del *personal del Centro*:

- Es negativista, aburrido y pesimista. La descripción debe ser lo más aséptica posible, no debería incluir adjetivaciones ni deficiencias, eso corresponde a las conclusiones.
- Es una visión desenfocada del trabajo, personal del autor que intenta imponer la realidad y expresa un cabreo, un malestar irónico. Supone un ataque directo y frontal. Falta la valoración y puntos de vista de los compañeros.
- Una persona ajena que leyera el trabajo pensaría que el Centro no funciona, que no queremos trabajar, que no nos preocupamos de los chavales.
- Tu crees que nosotros lo hacemos mal, tu quieres ir más rápido de lo que se puede con el equipo actual.
- No se explica cómo se puede llegar a esa situación desde la conciencia profesional y la ética concreta.
- Mirar la seguridad del Centro antes que al menor es mirar también por la seguridad del menor.
- En este Centro la relación entre compañeros es mejor que en otros. No es cierto que siempre se esté castigando. Hay que dar mayor reconocimiento a la voluntariedad del grupo.
- Parece dirigido a una persona concreta, un gerente de fuera.
- Excelente, un trabajo serio y bien sistematizado. Lo que se dice es verdad y objetivo aunque asoma cierta ironía y juicios de valor; hay párrafos que son muy duros. Ha faltado una introducción en la que se halagara y cuidara más a los compañeros.

Por su parte el tribunal y los profesores entrevistados manifestaron:

- Falta una parte teórica.
- No se recogen las entrevistas con los educadores.
- Hay claridad, rigor y sistematicidad.
- Más que de observación participante habría que hablar de observación vigilante.
- Refleja el estereotipo de la maldad de la institución pero ¿qué es lo que la afecta?
- El estudio muestra un profundo conocimiento de la pequeña historia del funcionamiento de este tipo de centros.

- El trabajo con los niños depende de la política y burocracia administrativa y de las relaciones internas (formales e informales) en el Centro.
- Es muy difícil el estudio de la institución, no suele aceptarse por los afectados, cuando se tocan aspectos de micropolítica del poder cuesta mucho reconocer que el análisis es cierto, hay que presentarlo de forma muy cuidadosa.
- Sorprende que el autor no haya previsto la reacción negativa de los compañeros ante el estudio.
- El colectivo tiene una visión externalista de la problemática: los chavales son malos y la administración no da recursos. El nivel de autocrítica entre los educadores no se da, falta preparación de los educadores para su labor.
- Según el documento el Centro está en la UVI, colapsado.
- A la administración le interesa que los centros no den problemas.
- Faltan testimonios con personas críticas con la postura que el autor defiende.
- En general, el trabajo es muy auténtico, yo reconozco el reflejo de 20 años de problemas, dudas...
- No vale sólo la mirada del autor por bien que esté documentada. Hace falta otros puntos de vista diferentes sobre los mismos puntos.

Espero en esta Tesis Doctoral, que incluye y complementa a la investigación anterior, haber superado en la medida de lo posible estas críticas.

1.5. REDACCIÓN DEL INFORME. LA PRESENTACIÓN.

La forma en que se presenta un estudio no suele coincidir con cómo se ha realizado el mismo.

Este informe se presenta en tres partes:

- La primera hace referencia a los aspectos históricos y contextuales de forma genérica, respecto a la infancia, las instituciones de protección, las penas y cárceles, los TTM, los modelos de intervención... Se trata de mostrar que los internados no están en el vacío cultural, sino llenos de historia, de prácticas y significados.
- La segunda recoge los aspectos metodológicos y conceptuales. La idea de evaluación de programas y organización, los análisis de centros hechos en España, o los actores y factores (la vida de un centro, la metodología educativa). Todo ello nos da una guía de cómo evaluar nuestro Centro y con qué compararlo.

- La tercera parte recoge el análisis descriptivo e interpretativo del *Refor* y un último capítulo de enseñanzas, a modo de conclusión.

Desde un punto de vista expositivo, parecería más claro que los temas referidos al personal, los internados y la metodología de intervención pudieran haberse integrado en los capítulos descripción, organización y método de la parte tres. Sin embargo, he optado por esa fórmula por tener más libertad de exponer las deficiencias de estos centros sin que pareciera que se hacía una descalificación del caso analizado, lo cual sería contraproducente a nuestro objetivo.

Por esta misma razón a lo largo de todo el trabajo se podrá observar que hay información que no está comentada o de ejemplos que bien podrían haberse explicado a la luz de otros comentarios previos o posteriores. Hemos dejado que sea el lector el que haga sus propios enlaces e interpretaciones, de forma crítica y re-creativa (del texto).

Igualmente, el trabajo presenta una serie de informaciones y comentarios que dan opción a mucha más reflexión y conclusiones que las que aquí hemos hecho. Muchas ideas podían haber sido desarrolladas y se han quedado en el tintero, somos conscientes de ello, -ni el tiempo ni la extensión lo permitían- pero hemos preferido dejar esos indicios abiertos, que no limitar la información a aquella que sólo fuera en nuestra línea argumental.

Tres son las formas en que me dirijo al lector/a.

- En primera persona del singular (yo), para aquellos aspectos más personales, vivenciales y particulares.
- Primera persona del plural (nos), para aquellas opciones compartidas con otros autores, o en las que el posicionamiento me parece una opción colectiva.
- El impersonal (se), para aspectos históricos y descriptivos, hechos considerados como 'objetivos' sin discusión, o teorías que creemos fácilmente asumibles por toda la comunidad científica.

Hay otras cosas que es importante avanzar:

- Las fechas: Lo habitual para referirse a una década era referirla sólo con las dos últimas cifras (p.ej. años 60 ó década de los 60), pero ante el cambio de siglo he considerado oportuno indicarlo con las 4 cifras (años 1960), sin embargo, en este caso lo habitual es referirse al año y no a la década, por ello he optado por añadir una comilla (') a la fecha (años 1960').
- El tema de género no está solventado. En general las referencias están en masculino. El recurso de utilizar los dos géneros (internos e internas o chicos/as) parece entorpecer la lectura. Quizá lo correcto fuera utilizar siempre el femenino cuando hablo de los agentes, pues de personas se trataba (persona educadora, persona interna) pero aún suena extraño y no es la primera interpretación que suele hacerse.

- Respecto a la denominación de la infancia, he huido de la expresión *menor*, término jurídico cada día más extendido en los servicios sociales y en la calle, pero que considero tiene unas connotaciones concretas que no son las que aquí queremos reflejar. La expresión *joven* mucho más acertada (por estar menos marcada por la lógica judicial) ha dejado de ser representativa del grupo de edad al que nos referimos, los 12 a 16-18 años. Es cierto que en criminología sigue utilizándose con frecuencia la expresión *delincuencia juvenil*, pero si en los años 1960, la *juventud* podía entenderse entre 14 y 18 a 21 años, el que hoy (2000) abarque sociológica y administrativamente hasta los 30 años, la separa del grupo adolescente al que nos referimos, y más con la ampliación del concepto de infancia (y de minoría y niñez) a los 18 años. Hablar de niños sería la otra opción pero socialmente suele aplicarse a menores de 12 y tampoco parecía acertado. De ahí que hayamos recurrido a las expresiones, *chicos/as*, *muchachos/as*, *adolescentes*, *chavales/as*.
- Otras expresiones: El lenguaje encierra formas de entender y pensar la realidad y por tanto de actuar sobre ella. Sin embargo, muchas veces se hace uso de unos términos de forma acrítica, porque está de moda, sin prever la carga ideológica que el mismo puede encerrar. En este trabajo he intentado hacer un uso crítico de muchas expresiones y sustituirlas (salvo en los entrecomillados) siempre que con ello no alterara el sentido que le diera el autor. Así por ejemplo he huido de expresiones como *mercado laboral* ('con el empleo no se *mercadea*'), *mano de obra* o *recursos humanos* (las personas no somos recursos y somos mucho más que manos), *individuo* (es una ficción irreal, éste siempre es un 'sujeto' en relación), *tratamiento* (tiene connotaciones del modelo curativo, mejor hablar de *método*, *trato* o *intervención*), *delincuente* (suele asociarse a una característica de la personalidad, he preferido hablar de *infractor*, o *actor de delitos...*), etc.
- Anonimato: Para guardar el anonimato del Centro en cuestión me refiero al mismo como "*el Refor*" o "*Centro*", tampoco hago referencia a otros datos que puedan dar pistas del mismo de ahí el uso de *Provincia*, *Ciudad*, *Prensa Local*, *Revista*, *Asociación*, etc. en sustitución de los nombres propios de las mismas. He intentado eludir toda referencia personal y cuando ésta parecía necesaria está expresada en siglas o nombres ficticios.
- Las citas literales. Están siempre entrecomilladas y en cursiva. En ocasiones he hecho más las citas de algunos autores y las he integrado en el texto, todo seguido. También en ocasiones he tomado una idea comentario de un autor que por no ser literal no está entrecomillado pero si citado.
- También se observará que hay textos con mayor sangría o con otra letra más pequeña. Con ello buscaba mostrar contenidos de diferente importancia, por tratarse de ejemplificaciones, anécdotas o ideas secundarias.

2. LA INFANCIA.

Introducción.

- 2.1. Historia de la infancia y juventud.
- 2.2. Evolución de las concepciones de la infancia.
- 2.3. El concepto legal de minoría de edad.
- 2.4. La edad penal.
- 2.5. Derechos del niño y del menor.
- 2.6. La Protección de la infancia y sus figuras.
- 2.7. Resumen y aplicación.

2. La infancia.

INTRODUCCIÓN.

¿A quién se interna en un centro de atención a la infancia?

Lo que en principio puede parecer muy simple: "se ingresa al chico/a abandonado, maltratado o conflictivo", realmente es fruto de un complejo sistema de concepciones sociales, de organización y medios sociales, de rituales técnicos, de procedimientos jurídicos y administrativos.

Se institucionaliza en centros a muchachos y muchachas, que entran dentro de la categoría (legal) de infancia (niños, adolescentes o jóvenes), considerados "menores de edad" y que ellos o su familia han manifestado un comportamiento ante el cual algún actor social se ha escandalizado y ha dado pie a un proceso técnico-político-jurídico, tras el cual, y según determinados condicionantes, se acuerda su ingreso en un centro.

Para ir desmadejando este ovillo habrá que empezar por lo que parece más obvio, por definir qué es la infancia y cuáles son sus atributos y, más en concreto ¿qué capacidad (natural y legal) de obrar se le atribuye a los niños?, ¿cómo han sido tratados y considerados?, ¿qué es la minoría y mayoría de edad (civil y penal)?.

Estas y otras cuestiones vamos a intentar aclarar en este capítulo.

¿Quiénes son nuestra infancia y juventud?

Al adolescente se le denomina joven, menor, púber, según el campo que lo describe: psicólogos, sociólogos, juristas o médicos.

Toda sociedad tiene una determinada concepción de la infancia y juventud que condiciona la forma de educar y socializar a sus niños y jóvenes y en especial a aquellos que manifiestan conductas "irregulares" y molestas.

Pero no es fácil definir qué es la infancia y la juventud, ya que sus características (edad que abarca, actitudes, opiniones, situación...) varían a lo largo de la historia y del medio geográfico y cultural, en función del modelo de 'familia' y sociedad. La infancia (y juventud) más que una edad es una categoría social que no ha existido siempre, sino que surge y se desarrolla conjuntamente con la extensión de la escolarización, la cual va pareja al fenómeno de la revolución industrial y urbana. El surgimiento de la infancia vendrá acompañado de nuevas ciencias destinadas a su estudio y observación (pediatría, psicología infantil...), así como de la definición de derechos distintivos.

2.1. HISTORIA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD.

Históricamente los hijos pequeños han poseído un status de inferioridad del que, pese a los avances, no terminan de salir.

Época preindustrial.

En la Roma clásica los hijos podían ser vendidos por sus padres.

Aristóteles ve la infancia como una desgracia; en Esparta se mataba a los niños no aptos para el servicio del Estado; en Roma el padre de la familia podía vender al hijo como esclavo, y aún para San Agustín la infancia era el estado más próximo a la situación de corrupción.

En la Edad Media europea, la mayoría de las personas eran esclavos o siervos dependientes de sus amos o señores sin apenas derechos. Los niños se consideraban *propiedad* del padre, quien tenía poder absoluto sobre ellos, los podía vender, empeñar, encerrar, maltratar, abandonar...

En la Edad Media era corriente someter a niños a castigos extremadamente rigurosos. Las Partidas facultaban al padre para vender o empeñar a los hijos.

Pero el niño desde que podía (6 ó 7 años) contribuía a las actividades económicas de la familia y no estaba aislado de las otras actividades adultas, fuesen las que fuesen: aprendía y se socializaba en el mundo de los adultos y compartía progresivamente las mismas actividades y derechos que ellos.

Todavía en el siglo XVII, Descartes (1596-1650) consideraba la infancia como un error de la naturaleza y Hobbes (1642) ve al niño como al siervo.

No será hasta bien entrado el Renacimiento cuando empieza a surgir la niñez como una categoría social diferenciada y se desarrolla con la extensión de la escolarización, la cual va pareja al desarrollo industrial y urbano.

Así nos lo explican varios autores:

"... La niñez, como una edad social y psicológica es reciente -se inicia en el Renacimiento- y en principio, reducida a la nobleza, que es la que empieza con una educación particular lo suficientemente intensa y formalizada como para definir una edad. Las clases bajas campesinas y artesanales integran al niño en el proceso productivo desde que podían realizar algún trabajo, y sin tener período educativo." (SOTELO, I. 1983:42)

"El concepto de niñez..., no cuajó hasta los siglos XVII y XVIII en la sociedad occidental gracias a la industrialización, la formación de las clases medias y la aparición de las instituciones de educación formal". (Del Campo, S.:1982,28)

"...el jove s'inventà alhora que la màquina de vapor: l'un per ROUSSEAU el 1762, l'altre per WATT el 1765." (CARDUS i ESTRUCH:1984,16)

Siglos XVIII y XIX.

Con el advenimiento de la burguesía (Europa, XVIII y XIX), se dan grandes cambios en la familia y en la función social de la infancia (se introducen valores nuevos como el amor romántico, la intimidad y el afecto hacia los niños) y la idea del hijo como propiedad de los padres irá dando paso a la del hijo como objeto de protección, por parte de su familia y luego también de la iglesia, las instituciones de caridad y, finalmente, del Estado.

El sociólogo francés Philippe Meyer (1981) interpreta este cambio como consecuencia del mayor control del Estado sobre la vida comunitaria. (Ver cuadro en página siguiente).

La extensión de la revolución industrial y urbana produce una situación social y cultural radicalmente nueva que conlleva grandes cambios en la familia y en la función social de la infancia:

La familia tradicional-preindustrial	La familia moderna
<p>Suele vivir en comunidades rurales estables, muy abierta a la comunidad, a la calle.</p> <p>Es una unidad (amplia, no sólo consanguínea) de producción y de socialización de los niños, bajo la autoridad absoluta del padre.</p> <p>En el seno familiar - comunitario se transmiten las normas sociales y culturales y se instruye a los niños en un oficio.</p>	<p>Suele vivir en ciudades con valores más individualistas.</p> <p>Pierde funciones como unidad de producción, derecho exclusivo de educación, formación ocupacional y socialización cultural y religiosa, cediendo competencias a otras instituciones: iglesia, Estado, escuela...</p> <p>El niño cada vez más escolarizado pierde su rol económico y aumenta su valor afectivo. Se extiende el amor romántico y las actitudes de afecto y educación, también mejoran las condiciones de vida... y se da una pérdida de autoridad paterna.</p>

La revolución industrial lleva a una gran concentración de población en las ciudades, las cuales sufren un desmesurado crecimiento para el que no están preparadas, dándose un gran deterioro de la condiciones de vida (barrios inestables, insalubres, bajo condiciones miserables de masificación y hacinamiento) con graves problemas de pobreza, enfermedad y muerte y también de desórdenes y revueltas obreras. La situación en el campo tampoco fue buena.

En este contexto liberal de revolución industrial, la situación de la infancia fue muy dura, de servidumbre y explotación:

En España, siglo XIX: Niños de 6 y 8 años trabajan hasta 17 h. diarias. Se ejecutan condenas de muerte contra personas de 13 años o menos. En 1855 no prosperó en España una ley que pretendía reducir a 10 horas de trabajo para los menores de 12 años.

Estado frente a comunidad.

La calle era el lugar de los oficios, la vida profesional, las conversaciones, los juegos, los espectáculos, era el marco familiar de las relaciones sociales, era el campo de desarrollo afectivo y social. El niño aprendía la vida en la diversidad urbana y social de la calle. La transmisión de conocimientos y cultura se realizaba directamente en la comunidad, en la que el niño tenía parte activa y contribuía a su desarrollo. La ciudad era el lugar común, espacio de sociabilidad, territorio habitado.

Pero en el siglo XVII, la ciudad empieza a reglamentarse en un espacio de orden: se ordena la circulación y se especifican las funciones sociales. La ciudad se convierte en un espacio monofuncional, en un territorio de tránsito. Se instaura una división entre espacio público y privado. El Estado se apropia del espacio público, la familia y la espontaneidad social queda reducida al espacio privado, donde la solidaridad consanguínea adquiere nueva importancia. La creación de este espacio público de orden se deja en manos de magistrados, ejército y policía. La higiene es asunto de la policía, los consejos de salubridad están dentro del orden público.

La sociedad se atomiza en familias y se reduce el espacio de intercambio social. El desarrollo afectivo y social del niño se limita a la familia conyugal que se repliega sobre si misma, recluida en la vivienda, el nuevo centro de vida. La familia debe asumir esa función educativa que antes asumía la comunidad y como no llega, deja campo libre a las instituciones, como la escuela, o los nuevos establecimientos para encerrar a los que no tienen "ni domicilio conocido ni trabajo fijo".

En esta transformación de la ciudad se inventa el carácter privado de la familia, que adquiere un nuevo orden, con nuevos hábitos domésticos, nueva delimitación del espacio afectivo, nueva codificación de las relaciones, otro acondicionamiento de la vivienda. Se exagera la diferenciación entre los sexos, la mujer "lleva la casa", es decir, instala, arregla y administra la familia.

Este orden familiar empieza en los grupos acomodados de la capital, "los barrios bajos siguen viviendo en tribus indistintas que ni los hábitos culturales ni las posibilidades materiales permiten dividir en familias... /... Así que el gobierno, las academias, los negocios y la filantropía ponen sus miras y sus empeños en la multitud. En conjunto se trata de sistematizar la lucha contra las enfermedades, de aliviar la miseria, de preparar terrenos para la especulación, de prevenir los motines y reprimir aquellos no previstos ni prevenidos, de poner a trabajar al ritmo de la fábrica a una población que vive al ritmo de la calle".

Al establecerse un sólo modelo de familia y de hábitat, el del burgués, toda particularidad es una trasgresión. La propia vivienda conyugal (separada y privada) se convierte en espacio de orden público (como antes la calle). La división del proletariado en familias, el reparto de hombres a la fábrica, mujeres al hogar y niños a la escuela es inseparable de la persecución a los solteros y concubinos.

El trabajo estatal de unificación y uniformidad social es, sin duda, una obra lenta, pero desde el último cuarto de siglo XIX avanza de forma importante al hacer de la familia una unidad estereotipada y universal que puede ser reglamentada.

Si antes la autoridad doméstica era plena, no estaba reglamentada ni sujeta a árbitros ni a jueces (sólo el soberano, como autoridad paternal, ponía límites), a mediados del XVII, el Estado, en su intento de control de las familias irregulares, excesivamente sociales o mal organizadas, tomando al niño como excusa y rehén, empieza a reglamentar la autoridad paterna como un repertorio de deberes familiares y un derecho del niño. Los padres ya no tienen todo el poder sobre los hijos, sino que deben cumplir unas funciones que son delegadas y supervisadas por el Estado, como las de conducir a la prole a las instituciones que monopolizan la enseñanza, la sanidad, el juego, etc., instituciones que transforman el hábitat y el trabajo y marcan las especificidades del niño.

Philippe MEYER (1981): El niño y la razón de Estado. Ed. Zero.

En esas circunstancias, y ante el riesgo de revueltas y epidemias, la ideología liberal de la época, basada en los principios de no intervención del Estado, independencia, libertad individual y paternalismo, va cediendo a la necesidad de tomar medidas y las administraciones asumen grandes reformas para aligerar los problemas más graves de enfermedad, invalidez, vejez y muerte. Son medidas tanto para proteger a la población como para controlarla: intervenciones dirigidas sobre todo a la clase trabajadora para disciplinarla y adaptarla a la vida urbana moderna, a las nuevas condiciones de trabajo y a una vida familiar diferente.

"Les classes dirigents reconeixien la necessitat d'una assistència per part de l'Estat per alleugerir les conseqüències extremes dels valors capitalistes com la llibertat individual i la responsabilitat personal. Però encara que horroritzades pel que veien al seu voltant, atribuïen la misèria, el crim i la corrupció als vicis dels individus, al pare brutal que pegava al seu fill, a l'embriaguesa intemeros, la negligència, a l'extravagància i la manca de previsió, a la manca de disciplina i la ignorància".

(JUNGER-TAS, 1989:38)

Los niños son también objetivo de estas reformas y empiezan a ser 'objeto de protección', lo que viene acompañado de un mayor control de la familia, y la Patria Potestad pasa a ser reglamentada por el Estado.

En España, la Ley 1873.07.24 prohíbe el trabajo antes de los 10 años y limita el horario a menores de 15. La ley 1878.06.26 prohíbe trabajos peligrosos para los niños, y un Reglamento de 1897 prohíbe trabajar en las minas a menores de 12 años (SEGURA, M. 1985:187)

La necesidad de un proletariado medianamente instruido y disciplinado, capaz de responder a la creciente complejidad de las máquinas y someterse al régimen fabril favorecerá la disminución del trabajo infantil y el aumento y generalización de la escolaridad. La familia va perdiendo fuerza como unidad de producción y socialización.

La escolarización supone una separación creciente de los niños de los adultos, lo que da lugar a que se constituyan en una categoría social diferenciada, y empieza a ser objeto y sujeto de nuevas ciencias de observación, enfermedades y terapias.

"En efecto el antiguo sistema no establecía ninguna distinción, al menos dentro de las clases explotadas, entre el niño y el adulto, ya que ambos estaban alienados en la producción. Pero la institución escolar al introducir una distinción entre el niño y el adulto, recluye a uno y otro en las instituciones diferentes. El niño se convierte en un ser aparte objeto y sujeto de nuevas ciencias de observación, creadas de normas, de enfermedades y de terapias." (BARDEAU, JM, 1978:84)

Siglo XX.

Siguen dándose normas protectoras de la infancia, ya que la explotación a la que se veían sometidos los niños entra en flagrante contradicción con los principios aceptados por las nuevas democracias.

La Ley 1900.o3.13 prohíbe el trabajo a menores de 10 años. La Ley 1902.o6.26 fija la jornada máxima de trabajo infantil en 11 horas. En 1904.o8.12 se promulga la Ley Tolosa de Protección de la Infancia.

El alargamiento del periodo de enseñanza obligatoria y el retraso del acceso al mundo del trabajo, que es lo que permite la autonomía económica propia del "adulto", van dando lugar a un nuevo colectivo diferenciado, la "juventud". Ésta definida también en términos de edad, se irá alargando conforme se van retrasando las posibilidades de acceso al trabajo.

Tras la II Gran Guerra, y hasta mediados de los años 1970', Europa y USA (y España con cierto retraso) conocen un crecimiento sin precedentes: se va generalizando la enseñanza hasta los 16 años, vacaciones pagadas... la familia se reduce y atomiza, pasa a formarse en base a las necesidades afectivas y emocionales de los cónyuges y con ello se hace inestable, vulnerable y frágil. Los hijos ya no son una fatalidad sino fruto de una opción consciente, cuyo valor ya no es económico sino afectivo.

Algunos de los jóvenes que han sido objeto de la manipulación bélica e ideológica sufren el desencanto y toman conciencia de su falta de participación y poder en la vida social y política. Con el desarrollismo de los años 1960' y principios de los 1970' los modelos tradicionales entran en crisis y surgen movimientos de protesta social y acciones vandálicas de chicos insatisfechos. Aparece una juventud consumidora y 'contracultural' (opuesta a la cultura de sus padres) seguidores de diferentes líderes políticos, musicales y movimientos juveniles... La juventud es también un buen mercado para los vendedores de moda, ocio e ideología (sea política o religiosa).

Entonces, la juventud se pone de moda y se convierte en edad modelo (ambiguo y narcisista, tipo ideal de una sociedad en crisis de valores). Es el tiempo del eslogan ¡Qué grande ser joven!, pero aunque la juventud tiene prestigio no tiene poder.

Los años 1970' son de crisis económica y desencanto y todos aquellos modelos de los jóvenes de los años 60: los líderes, las ideologías políticas, ídolos musicales y movimientos juveniles se vienen abajo.

Y surge como valor la autonomía y la libertad personal y privada; ser personal es ser diferente, ser consumidor de productos "personalizados". La *marginalidad* acaba siendo el mejor modelo de autonomía personal: la diferencia como derecho lleva a la desviación como modelo. Pero esta exaltación de la marginalidad y la diferencia no se traduce en desorden social, sino que se expresa en pequeñas diferencias desviadas, inofensivas y estimuladoras del consumo, tanto de mercancías como de ideologías (lenguaje, indumentaria...). (Enquestes a la joventut de Barcelona, 37-43).

También al niño se le busca como consumidor y reproductor de un sistema fundado sobre la competencia, las necesidades inducidas y la ideología del progreso (G^a ROCA, X. 1983: 2-3)

La familia evoluciona de unas relaciones autoritarias hacia otras más 'negociadas'. Todo esto se da en España con décadas de retraso respecto a los países centroeuropeos.

No será hasta la Constitución de 1978 cuando se convierte (legalmente, que no socialmente) al niño en ciudadano de pleno derecho. Anteriormente el niño era contemplado desde y en la institución familiar, considerado como un incapaz, sin derechos y atendido desde el paternalismo estatal y la práctica benéfico-asistencial.

Los ordenamientos jurídicos mantienen una actitud sumamente restrictiva en la atribución de las libertades públicas a los menores de edad y deben ser arrancadas legal y socialmente a través de movimientos reivindicativos.

La nueva sociedad 'democrática', tenía otros problemas importantes: tenía que 'limpiar' la imagen de una policía represiva (los *grises*), para ello debían mostrar que estaban al servicio de la sociedad, y se necesitaba un enemigo, 'el joven' fue el elegido, y se vende la imagen de que ser joven es ser peligroso. (G^a ROCA, X.1987)

Además, las crisis económicas del último cuarto de siglo XX dejaron a muchos jóvenes (el mayor contingente de la historia por el baby boom de la década de los años 1960') sin acceso al trabajo y con ello sin porvenir, lo que da lugar a una generación escéptica, desencantada, vuelta sobre si misma, que no espera ni exige nada, que se limita a subsistir en una sociedad fragmentada. Las expresiones juveniles se multiplican, los líderes anteriores ya no agrupan a la juventud. Las familias serán las principales encargadas de amortiguar esta situación crítica.

2.2. EVOLUCIÓN DE LAS CONCEPCIONES DE LA INFANCIA.

En este viaje histórico* encontramos tres concepciones principales de la infancia que aún coexisten. Según sea la visión que se tenga así será el trato y educación que se de a nuestros muchachos.

La infancia y juventud han sido construidas y definidas según el predominio de diferentes *patrones*, que han variado en el tiempo y lugar, aunque pueden coexistir simultáneamente. Entre ellos destacan:

- *La infancia como propiedad.*

En la sociedad preindustrial europea el hijo poseían un status de inferioridad, tratado como propiedad de sus padres, quienes podían disponer de él (venderlo, explotarlo, maltratarlo...) sin que en general el Estado interviniera. El hijo tenía sobre todo una función económica, ya que se necesitaba el esfuerzo de todos para subsistir y suelen socializarse, aprender el oficio y trabajar bajo la autoridad absoluta del padre.

* Extraído principalmente de JUNGER-TAS, J. (GV, 1989: 29 y ss.)

- La infancia objeto de protección y cuasi-persona.

Con la extensión de la burguesía, la idea del niño como propiedad de los padres va evolucionando hacia la de protección: la infancia debía ser protegida por la familia, la iglesia, y las instituciones de caridad.

La sociedad industrial moderna necesitaba valores nuevos en lo que se refiere al uso del tiempo, la gestión del presupuesto, los hábitos sexuales y los infantes, y exigía otras actitudes en relación al trabajo, el tiempo libre, y una cultura del hábitat diferente.

La filantropía y el humanismo paternalista propiciaron la protección y tutela del niño y su acceso a derechos económicos, educativos y sanitarios, pero a cambio lo consideraron como persona inmadura para el ejercicio de libertades y derechos civiles, las garantías procesales y, en general, los derechos-autonomía. (PRIETO, L.,1983:185-6).

Esta situación hace expresar a Platt (1982):

"Es una ironía que la solicitud obsesiva de la familia, la Iglesia, los moralistas y los administradores del bienestar infantil sirvieran para privar a los niños de las libertades que anteriormente habían compartido con los adultos y para negarles capacidad de iniciativa, responsabilidad y autonomía..." (GONZÁLEZ, C. :44)

El Estado liberal decimonónico para atribuir los derechos subjetivos requirió que se diera la *autonomía individual*, autonomía que negó a diversos colectivos (trabajadores, mujeres y jóvenes) que hoy ya los tienen reconocidos pero que aún se mantiene negada para el menor de edad. (PRIETO, L.:1985,4)

El niño, es contemplado desde y en la institución familiar, considerado como un incapaz, sin derechos propios y atendido desde el paternalismo estatal y la práctica benéfico-asistencial.

- La infancia como persona sujeto de derechos.

En España, la Constitución de 1978 convierte al niño en sujeto con los mismos derechos que el resto de ciudadanos y ya no en razón de su filiación, con lo que empieza a cambiar la *representación social* de la infancia. Sin embargo las circunstancias sociales, siempre son complejas, y en parte contradictorias: si desde el punto de vista jurídico, el niño (y joven) empieza a ser sujeto de derecho, desde el político-social el joven es visto como peligroso, en parte por intereses del sistema del poder ,y desde el económico muchos jóvenes quedan sin acceso al empleo y, por ello, sin porvenir. La sociedad parece ya no necesitar al joven.

En la práctica política, social y educativa pesa aún mucho la idea del menor incapaz, irresponsable, 'manipulable', y por tanto necesitado de una protección, a costa de sus derechos como persona, como ciudadano. Sin embargo algunas voces, como las del Consejo de Europa, empiezan a definir la infancia con el rol *negociador*, incluso dentro del ámbito familiar, y le han dado papel activo en algunos congresos internacionales sobre la juventud.

En España, la Ley 1/1996 LOPJM* define al menor como titular pleno de derechos, con un papel activo, capaz de modificar su propio medio personal y social, y cuya protección pasa por promover su autonomía como sujeto. Por contra, la ampliación de la minoría de edad a los 18 años, está suponiendo alargar la protección hasta esa edad y prohibiéndoles por decreto opciones antes permitidas (ej. acceso al tabaco y alcohol...), en vez de recurrir a su responsabilidad.

Sólo muy lentamente empieza a gestarse (con altibajos) un nuevo rol a la infancia, donde la responsabilidad esté presente, con un tímido reconocimiento de derechos sociales: participar en los órganos de gestión de las escuelas, convocar manifestaciones, crear asociaciones (tuteladas), derecho de petición, ser oído en temas de su interés... pero aún dista mucho de lo que sería posible y quizá deseable. (Ver LOPJM 1/1996)

2.3. EL CONCEPTO LEGAL DE MINORÍA DE EDAD

Niño, infante, púber, pibe, adolescente, joven, hijo, menor, muchacho, chaval, chico... hay una amplia gama de términos que pueden servir para referirnos a nuestros ciudadanos más jóvenes, sin embargo, la expresión legal de menor -y con ello, la ideología que conlleva- va ganando terreno en los servicios sociales (2000).

La importancia de este punto deriva de la gran influencia que tiene el concepto legal sobre la concepción social de la infancia y sus posibilidades de acción para construirse como persona y desarrollar su personalidad y la forma en que es tratado y educado. Las capacidades y madurez no son sólo cuestión de años, sino también de experiencia propia y confianza ajena. Cómo se pueda ejercer la enseñanza o la reeducación va a depender en gran parte de cómo se definan sus actores: educador/a - chico/a.

Las leyes son en parte reflejo: de una reflexión social, a veces muy prolongada, sobre un determinado problema, de un sistema de fuerzas sociales con su propia ideología e intereses y, en ocasiones, de las buenas intenciones de una sociedad. Muchas veces se pretende someter el complejo sistema social (que cuenta con sus propias lógicas de funcionamiento) al sistema legal, pero la realidad termina vengándose de esa mala interpretación.

"Basta con que algo parezca bueno para que, una vez, llevado al boletín oficial de turno, se piense que se cumplirá en la realidad, más o menos como lo concibe el que lo plasma en el documento o iniciativa oficial." (GIMENO, J.:1987,131)

* Ley Orgánica de la Protección Jurídica del Menor.

CONCEPCIONES DE LA INFANCIA. TRES PARADIGMAS.

	Propiedad	Protección	Personal
	Preindustrial	Era industrial. XIX - XX	A partir de los años 1970.
C o n t e x t o	<p>Vida en pequeñas comunidades.</p> <p>Familia: unidad de producción y socialización bajo la autoridad del padre.</p> <p>El status lo da la familia.</p> <p>El control social se apoya en los lazos familiares y comunitarios.</p> <p>Sociedad muy reglamentada.</p>	<p>Capitalismo industrial.</p> <p>El movimiento obrero reacciona ante las pésimas condiciones de vida urbana y el Estado aplica medidas de protección, asistencia y control, con lo que mejora la higiene, el nivel de vida y crece el individualismo.</p> <p>Crece la población escolarizada y con ella la infancia como grupo social.</p> <p>La familia queda en unidad de consumo. Aunque se debilita la autoridad paterna, sigue siendo autoritaria.</p>	<p>Se generaliza y prolonga la enseñanza.</p> <p>La pareja se forma por motivos emocionales, ya no económicos, y se vuelve inestable.</p> <p>Las relaciones familiares van siendo más negociadas y menos autoritarias. Se da mayor autonomía personal.</p> <p>Las instituciones sociales siguen siendo autoritarias y se dan revueltas juveniles.</p>
I n f a n c i a	<p>El niño tiene escasos derechos.</p> <p>Es propiedad del padre.</p> <p>Función ante todo económica.</p>	<p>Se regula la patria potestad: Los niños han de ser protegidos y las familias controladas.</p> <p>La infancia pierde valor económico y gana afectivo.</p>	<p>Se reconocen más derechos y también responsabilidades a los niños.</p> <p>Los hijos toman un valor afectivo que los padres necesitan.</p>
R e e d u c a c i ó n	<p>Los niños infractores comparten las mismas penas que los adultos.</p> <p>No hay intervención reeducativa.</p>	<p>Se crean TTM al margen de los adultos, cuya función se dice protectora.</p> <p>Disciplina estricta y una educación basada en la obediencia, el respeto a la autoridad y el orden.</p>	<p>Se busca la 'intervención mínima' del sistema judicial para limitar sus efectos perjudiciales.</p> <p>Los juicios contra menores deben seguir las garantías procesales de los adultos.</p>

Elaborado por JJPT sobre texto de Junger-Tas, Josine, 1989:29 y ss, y Lee, 1982)

Ni que decir tiene que el ordenamiento jurídico es un ente complejo y dinámico, que va cambiando en sus concepciones y en sus 'letras', en su desarrollo existen contradicciones y lagunas, y unas veces va por delante de la realidad sociológica y otras a la zaga. Además no siempre la intención de una ley se desarrolla reglamentariamente, o es aplicada, de una forma fiel.

Por ejemplo, la ley inglesa de niños y jóvenes de 1969 pedía la desaparición de los Centros de Detención de Menores en favor del Tratamiento Intermedio y la libertad vigilada y sin embargo, en ese decenio aumentó un 300% los internamientos.

En Italia, en la década de los 1960', tras las críticas al sistema de justicia juvenil tal como estaba planteado, los órganos competentes aceptaron una mayor permisividad y tolerancia, junto a una relativa apertura de los institutos reeducativos pero, contradictoriamente, hubo un incremento de encarcelaciones preventivas y de internamientos en reformatorios judiciales.

El derecho no suele ser creador, el legislador sólo constata, ratifica y sanciona lo que la vida social preconiza y las costumbres justifican, si bien con mayor peso de una determinada ideología social y de unos determinados grupos de presión en el momento de elaborar la ley. El sujeto, el ciudadano debe comportarse de una manera acorde a dicho orden jurídico.

La infancia como minoría de edad.

La infancia es un concepto un tanto ambiguo, que depende de aspectos biopsicológicos y sobre todo socioculturales pero también jurídicos. Hasta dónde llegue la consideración de niño o joven, va a depender, entre otras cosas: de las condiciones sociales de acceso al trabajo remunerado, al nuevo hogar y/o a la vida autónoma, principales indicadores de la adultez.

Así vemos como en pocos años (de fines de los años 1970 a principios de los 1990) la consideración de joven se ha alargado desde los 18-21 años hasta los 25 y 30 en general, incluso, se habla de jóvenes agricultores hasta los 35 años o la asociación de jóvenes empresarios, acepta socios hasta los 40 años.

Otro factor fuertemente condicionante de la definición de infancia, y más en el ámbito de reeducación que nos ocupa, es la legislación civil y penal. Y un concepto legal clave es el de '*menor*'.

El vocablo "*menor*" se emplea desde antiguo en nuestro Código Civil y también en la Constitución de 1978.

Se habla (2000) de *minoría de edad* para referirse a aquellas personas no emancipadas anticipadamente que o bien no han cumplido los 18 años, o que habiéndolos cumplido son legalmente incapacitados.

La edad de la mayoría de edad.

En España se establece por primera vez la mayoría de edad en 1870 con la Ley del Matrimonio Civil, y últimamente en la Constitución de 1978 (art. 12), el Código Civil de 1889 (art. 315) y el Código Penal de 1995 (art.19)

La *mayoría de edad* se entiende como la entrada en la vida adulta. Al "mayor de edad" se le presupone que ha alcanzado un desarrollo físico y mental y un nivel de conocimientos y experiencias suficientes que le permiten desenvolverse por sí sólo, con mayor o plena conciencia, control y responsabilidad de sus actos. El reconocimiento de esta plena capacidad de obrar conlleva la extinción de mecanismos de representación, asistencia o guarda.

El momento en que cada uno alcanza esa capacidad natural de autogobierno es diferente en cada persona, pero a efectos legales a todos se les reconoce a partir de una misma edad, pues aunque deje de lado ciertos matices importantes, es un criterio muy operativo y por eso es por lo que se ha seguido en los países de nuestro entorno.

La frontera entre minoría / mayoría de edad es variable en épocas y países, según las circunstancias sociales, económicas y culturales del momento.

Las diversas declaraciones internacionales no son coincidentes al referirse a la edad de la mayoría de edad: en ocasiones remiten a la legislación nacional o no hacen referencia explícita. No obstante, la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño, de 20.11.1989 dispone:

art. 1: "*Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de **dieciocho años** de edad, salvo que en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad*".

El que esa edad sea precisamente a los 18 años se generalizó en el ámbito jurídico más cercano hacia la década de los 1970', siguiendo la recomendación de la Resolución 29/72 de 19 septiembre, del Consejo de Europa *sobre la reducción de la edad de la plena capacidad jurídica*, de adelantar la mayoría de edad a los 18 años (antes era superior). En realidad la reducción de la edad legal no es una constante histórica, sino que ha tenido oscilaciones, aunque guarda cierta regularidad desde la etapa de la Codificación, quizá porque ésta, en principio, puso el tope muy alto, en torno a los 25 años (23 en España). (MARTÍNEZ, C.:1992,1420)

Sin embargo, hay que aclarar que además existen diferentes tipos de edades: la de responsabilidad penal, la de los derechos civiles, la laboral, etc.

En España la edad penal varió desde los 7 años en 1822 hasta 16 en 1928 y 18 años en 1995, mientras que la edad civil fue pasando de los 23 años a los 21 y a los 18 años en 1978 (16 con emancipación). La edad laboral fue subiendo hasta los 12 y actualmente (2003) a los 16 años.

La edad y la capacidad ("civil") de autogobernarse.

Es claro que el niño/a al nacer no es capaz de sobrevivir por sí sólo y precisa de atención y cuidados y que su desarrollo y madurez socio-psico-biológica pasa por un largo periodo de 'dependencia' hasta que es plenamente 'capaz' de tomar sus propias decisiones y 'ganarse la vida'.

El concepto jurídico de mayoría/minoría de edad se construye sobre esta 'evidencia' de necesidad de cuidados y de falta de capacidad natural de autogobierno del niño. Dicho más en detalle, de una falta de:

- Capacidad (aptitud, facultad) para entender, conocer, querer (voluntad) o comprender la significación moral y social de sus actos, y distinguir entre lo justo y lo injusto. Estas capacidades se van desarrollando gradualmente en los primeros años de vida.

En la pubertad el chico tiene capacidad para producir un pensamiento abstracto, hipotético-deductivo que prevé las consecuencias de sus acciones.

- Conocimiento y experiencia (madurez social, aprendizaje social y profesional) en el manejo de dichas facultades para valerse por sí sólo (autogobernarse). Llevar los propios asuntos personales y económicos.
- Autonomía e independencia.

Así, al menor de edad, se le considera incapaz y es sometido a unas instituciones (autoridad paterna, tutor, guardador...) que responderán legalmente por él, hasta el día que alcance la mayoría de edad. Esta merma de capacidad parece clara en los niños pequeños, pero es más difícilmente defendible en los adolescentes, sin embargo nuestra legislación civil trata a toda la minoría de edad como incapaz. Castro, uno de los más prestigiosos especialistas en la materia, da una paradójica explicación, que nos comenta Jordano:

"Curiosamente, señala Castro como posible explicación del giro operado en la doctrina española respecto de la capacidad del menor -el paso de ser una persona capaz pero protegida a un incapaz absoluto- la defectuosa traducción de INFANTE (kind, menor de siete años) por MENOR DE EDAD en el momento en que se recibió de Alemania la distinción entre capacidad jurídica y de obrar. De este modo se produciría la paradójica e injustificada equiparación entre el infante (menor) de siete años) y el menor en general, con lo que se extendería uniformemente la infancia legal (hoy) hasta los 18 años." (Jordano, 1984:990).

En efecto, para el derecho alemán, son legalmente incapaces los menores de siete años (infantes).

En España, salvo en el fuero aragonés, no se reconoce a partir de una edad (14 años) un cambio de la patria potestad por la de 'asistencia o complemento de capacidad' que otorgaría mayor autonomía al joven (menor, pero no incapaz) al que se le supone facultades de entender y querer pero falto de experiencia. (Martínez, C., 1992:1436)

Esta consideración de falta de capacidad (o de conocimiento natural) ha venido acompañada de:

- Una garantía de cuidados y protección (control, vigilancia y defensa), vía patria potestad o tutela, que debe ser ejercida en beneficio del menor y para evitar que sea perjudicado (art.154 CC)
- La no atribución de responsabilidad de sus actos y la posibilidad de eludir sus consecuencias: es el representante legal el que asume la responsabilidad de los daños causados por el menor (art. 1903 CC).

- Estar sometido (obediencia debida) a la voluntad de su representante legal (padre, tutor, guardador...) en el gobierno de sus propios asuntos y de los propios bienes patrimoniales, con lo que puede suponer de merma de sus derechos.

Es el representante legal el que toma las decisiones sobre -y en lugar de- el menor, incluso por encima de su propia voluntad o criterio. Mientras que el menor legalmente, según el CC, puede realizar por si mismo: los actos relativos a derechos de su personalidad, aquellos que la ley autoriza expresamente en base a su edad o permite con asistencia de su representante legal y algunos que, sin su consentimiento, éste no se oponga.

Para algunos autores (Platt, 1982, Ventura, 1988, Martínez, C.1992) esta figura de "*minoría de edad*" en la práctica ha supuesto un límite a su actuación y una restricción de sus derechos civiles y por tanto un impedimento al libre desarrollo de su personalidad, cuando la protección jurídica de la infancia debería apoyar el pleno desarrollo de la personalidad en condiciones de libertad y de dignidad, potenciando su autonomía e iniciativa personal.

Nuestro Código Civil considera al menor como un incapaz y le otorga unos mecanismos de protección (su representante legal) pero a costa de privarle de autonomía y de capacidad de actuar por sí sólo con eficacia jurídica incluso en el gobierno de sus propios asuntos. "*En este caso, el equilibrio entre el principio de protección y el de respeto al libre desarrollo de la personalidad queda claramente roto en favor del primero...*" (Martínez, C.:1992,1436).

Y si una persona es naturalmente capaz en cierto grado de atender a sus necesidades personales y patrimoniales, el impedirselo (negarle esa capacidad) supone frenar el libre desarrollo de su personalidad, reconocido en el art. 10 CE (y 29.4 DDN 20.11.1950).

En resumen: esta figura de 'menor de edad' viene acompañada de una concepción de 'incapacidad' para obrar y en consecuencia de irresponsabilidad penal de sus actos, pero también de una merma de sus derechos civiles.

Para el juez Ventura (1988):

"La minoría de edad es un concepto jurídico creado teóricamente para proteger a los menores de edad, pero, lejos de ello, la legislación y la realidad demuestran que constituye más un inconveniente que un beneficio" (Ventura;1988,.)

Aunque nuestro Código Civil no reconocía la adquisición de esa capacidad de obrar sino de una forma tajante, al cumplir la mayoría de edad, en la práctica la sociedad reconoce una capacidad de obrar (autonomía negocial) variable en función de la edad. Pero esta realidad social no formará parte del derecho hasta la Ley 1/1996 LOPJM, en cuya exposición de motivos se contempla el "*reconocimiento pleno de la titularidad de derechos en los menores de edad y de una capacidad progresiva para ejercerlos*". Sin embargo, este reconocimiento no se ha desarrollado suficientemente en el articulado, ni se está aplicando en la práctica social y jurídica.

La emancipación.

En España (2000) a los 16 años se puede conseguir la emancipación, que supone la consideración parcial como mayor de edad y otorga capacidad al sujeto para gestionar sus propios asuntos personales y patrimoniales con alguna limitación. Pero esta es una práctica harto excepcional en España, a diferencia de otros países (p.ej. Italia).

El mayor no emancipado: Puede que uno haya cumplido los 18 años pero no haya alcanzado la madurez socio-psicológica requerida para ocuparse de sus propios asuntos e insertarse así adecuadamente en la vida social, o que no disponga de la autonomía económica que le permita hacerlo, o de la formación profesional que le capacite para acceder a esa economía (ni los medios para financiar esa formación)... entonces los padres (u otros familiares) -pese a no ostentar ya la patria potestad- están obligados a seguir manteniendo al hijo hasta el final de los estudios (art.142.2 CC y 143 CC), esto puede obligar a prolongar la convivencia en el domicilio familiar con la consiguiente dependencia personal.

En la tabla siguiente se refleja la relación entre mayor / menor edad, derechos y protección:

(España, año 2000)	Minoría de edad	Emancipación	Mayoría 'asistida'	Mayoría plena
Condición	Menor de 18 años, o mayor incapacitado	Entre 16 y 18 años o mayor de 14 años casado con dispensa jurídica	Mayor de 18 años pero continua la dependencia familiar hasta acabar los estudios	Mayor de 18 años
Derechos		Al autogobierno de sí y sus bienes con ciertas excepciones. (art.323 CC)	Al alimento: sustento, habitación, asistencia médica y educación (art.142 CC)	Plenos derechos civiles y el reconocimiento jurídico formal de la capacidad de autogobierno
Tipo de guarda	Patria potestad o en su defecto tutela	Asistencia paterna o en su defecto curatela.	Puede estar sometido a la curatela.	Sin guarda

2.4. LA EDAD PENAL.

¿Qué pasa con la edad penal?

Antes de la Ley 5/2000, al niño se le consideraba irresponsable de sus actos y por tanto inimputable. Ello se debe a que para actuar con plena responsabilidad es preciso tener conciencia de la trascendencia del acto efectuado, comprender la significación moral y social de sus actos, distinguir entre lo justo y lo injusto y obrar con espontaneidad de actuación. Y esto no se le reconoce al adolescente.

La legislación penal considera que el adulto (salvo circunstancias excepcionales) posee la capacidad de discernimiento y responsabilidad suficientes para evitar la comisión de un delito, pero por el contrario presupone que la persona menor de edad (penal) no posee todavía esa capacidad, sino que obra influido por el ambiente sin tener aún las condiciones para poder oponerse y superarlo.

El Código Penal español de 1995 amplía la *minoría de edad penal* de los 16 a los 18 años (cuando se aprobara la Ley Penal Juvenil que fue por Ley 5/2000), equiparando la mayoría de edad penal con la edad civil, al igual que la mayor parte de los países europeos y siguiendo la recomendación del VII Congreso Internacional de Magistrados de la Juventud (París, julio-1966).

El tema de la edad de la 'mayoría de edad penal' es un tema complejo, con muchas implicaciones político-sociales, sobre el que no hay consenso, y que ha ido oscilando hasta su fijación definitiva en el vigente Código Penal de 1995 en los 18 años. No obstante, un proyecto de Código Penal de 1980 pretendía rebajarla a 15 años. Sobre los argumentos a favor y en contra de aumentar o disminuir la edad penal, ver tabla en página siguiente.

En España la edad penal varió de la siguiente forma:

<u>Año</u>	<u>Minoría hasta</u>	<u>Responsabilidad con discernimiento</u>	<u>Atenuantes hasta</u>
Derecho Romano	7 años		
Las Partidas (1260)	10,5 años	-14 años	-16 años
Edad Moderna	10 años	- 16 años	- 18 años
1822	7 años	7 - 17 años	
1870	9 años	9 - 15 años	- 18 años
1928	16 años	9 - 16 años	
1944	16 años		16 - 8 años
1995 (2000)	18 años		18 -21 años

**Argumentos a favor y en contra de
aumentar o disminuir la edad penal.**

Los partidarios de dejar la edad penal entre 15 y 16 años, alegan:

- La máxima incidencia de delitos se da entre los 15 y los 17 años, la pena puede ayudar a bajar estas incidencias que de otra forma quedarían impunes.
- Es evidente que la edad de la madurez biológica de las jóvenes generaciones ha descendido, sobre todo desde los años 50. (Weill y Terré, 1974)
- A esa edad ya se puede discernir.

Por su parte los partidarios de equiparar la edad penal a la edad civil fijada en 18 años alegan:

- Sacar a los menores del derecho penal no quiere decir ignorar sus actos delictivos, sino que el tratamiento más adecuado no es el que pueda proporcionar el derecho penal.
- Contrariamente a lo que ocurre con la madurez biológica, no está claro que la edad psíquica, intelectual y moral se alcance hoy más tempranamente. (Calvo: 1984, 32).
- Si bien a los 15 años se puede tener la información suficiente para distinguir entre lo punible y lo permitido, no se tiene la formación suficiente para valorar plenamente la significación personal y social de la propia conducta.
- No es cierto que se requiera una mayor formación para conocer toda la significación y consecuencias de los actos civiles que de los punibles, y por ello es conveniente igualar las mayorías de edad civil y penal.
- No parece justo reconocer responsabilidad suficiente para ingresar en prisión pero no para el ejercicio del derecho de sufragio o de cualquier otro derecho subjetivo.
- Es la opción elegida por la mayoría de países de nuestro entorno cultural.
- Permitiría diseñar un conjunto de medidas riguroso y coherente para menores que facilitara más la reinserción social de éstos que la que se da en la jurisdicción ordinaria común.

Sin embargo, no es sólo cuestión de un número sino del tipo de respuesta que se les pueda dar aún considerándoles menores de edad, pues ésta puede resultar más *penal* que la dada a los mayores, como así fue hasta la aprobación de la LO 4/1992 de competencia y procedencia de JM.

Decir que los adolescentes no son responsables penales se ha defendido alegando que carecen de la madurez necesaria para valorar la ilicitud del hecho cometido y para actuar conforme a las exigencias del Derecho. Así los jóvenes tendrían disminuida la capacidad de motivación por las normas, o cuanto menos sería abusivo imponer una pena a los menores. Sin embargo en la práctica se les aplican 'medidas' (castigos, sanciones) muchas veces más duras que si le hubieran considerado imputable y además, hasta 1992, sin respetar el sistema de garantías procesales que se considera aplicable a los adultos en el derecho penal.

Edad responsable.

Hemos visto que la edad de 16/18 años se utiliza como factor determinante de la capacidad y responsabilidad criminal de un sujeto y en consecuencia de ser sometido a los tribunales y sanciones penales.

Para actuar con plena responsabilidad es preciso tener plena conciencia de la trascendencia del acto efectuado y obrar por propia voluntad, y el discurso oficial defiende que el adolescente actúa influido por el ambiente y sin comprender la significación moral y social de sus actos, de distinguir entre lo justo y lo injusto; además, se reconoce que la sanción penal afectaría negativamente su normal desarrollo. Por el contrario, se considera que el adulto si posee la capacidad de discernimiento y responsabilidad suficientes para haber evitado la comisión de un delito, aunque puedan haber atenuantes o excepciones.

La concepción actual (2000) de responsabilidad se basa en el modelo científico positivista de fines del siglo XIX y principios del XX, y de ella se ha derivado la de imputabilidad, pero hoy se sabe que la responsabilidad se desarrolla desde los primeros años de vida en la medida en que es exigida.

Hoy hay muchas investigaciones sobre la responsabilidad que nos muestran que un muchacho se desarrolla de manera activa, que se enfrenta con las reglas de manera interactiva prácticamente desde el primer año de vida, y que es capaz de autorregular su comportamiento. En la mayoría de casos a los 7 u 8 años el niño ya es capaz de elaborar sus propias teorías morales y está preparado para mostrar adhesión a las reglas propuestas por los adultos o las instituciones, y es capaz de tener una autonomía moral que se desarrolla, crece y se articula cada vez más; esto es tiene capacidades que el sistema jurídico (español) no tiene en cuenta.

La responsabilidad es la aptitud para responder y ésta es requisito fundamental para la formación del sujeto como tal y para su socialización. Los sujetos tienen distintos niveles de identificación consciente con sus propias acciones, pero aunque ésta sea débil (o inexistente) no por ello se debe dejar de exigir responsabilidad, ya que **la responsabilidad se desarrolla si es exigida.**

Por eso se impone una nueva concepción sobre la responsabilidad. Así, por ejemplo Gaetano de Leo defiende que los muchachos son en principio responsables, esto es, que sus acciones les pertenecen y que están dotadas de sentido y de valor para ellos y para los demás. Este reconocimiento no debe suponer la opción a ser castigados sino ayudados a generar una identidad más responsable y estimular en ellos los procesos de socialización.

Una relación de responsabilidad debe transmitir esta idea a la familia, la escuela, al ambiente laboral, al barrio, a toda la dimensión social en suma: difundir el mensaje cultural de enorme importancia en cuanto a su socialización, de que los muchachos deben enfrentarse con las consecuencias de sus acciones. Y si hay un reconocimiento social de su responsabilidad deberá venir acompañada de una posibilidad de ejercer esta responsabilidad con mayor libertad.

Todo lo contrario de lo que parece estar dándose en la actualidad (2002): con la extensión de la niñez y de la irresponsabilidad penal a los 18 años, también se vienen dando prohibiciones administrativas, como las de adquirir alcohol o tabaco hasta los 18 años, o no poder salir de los institutos sin permiso paterno... Se está pretendiendo la protección de la infancia no desde su responsabilización sino desde su incapacitación, y ello es muy peligroso.

2.5. DERECHOS DEL NIÑO Y DEL MENOR.

"El niño es una persona, y por lo tanto, es sujeto de derechos fundamentales." (MIRET MAGDALENA:1984)

Como hemos visto más arriba, históricamente el trato de los niños se ha movido entre formas próximas al esclavismo y cierto paternalismo.

Un paternalismo frecuentemente en contradicción a la filosofía de la doctrina de los derechos humanos. (PRIETO,L.:1985,3)

En efecto, el niño ha sido tratado en muchos periodos y lugares como simple objeto y no como sujeto de derecho. La filantropía y el humanismo del siglo XVIII propiciaron su reconocimiento como persona incapaz, digna de protección y tutela, pero inmadura para el ejercicio de auténticos derechos.

Esta filosofía paternalista ha dado lugar al reconocimiento jurídico de los derechos económicos, sociales y culturales del menor (que se refieren a prestaciones de determinados bienes y servicios: asistencia mínima para la subsistencia, derecho a la educación, la salud, la protección laboral, etc.), pero a costa de importantes restricciones (legales y sociales) en numerosos derechos civiles y políticos y en el ejercicio de la autonomía personal y la participación del menor, alejándose de un sistema de libertades.

La Constitución de 1978 dio un paso muy importante en el reconocimiento de derechos del niño, sin embargo muchos de ellos aún se les siguen negando bajo el discurso de su minoría (=incapacidad) y la "compensación" de estar "protegidos".

Entre estos derechos se encuentran los siguientes:

- Societarios: fundar partidos políticos.
- Políticos: participar en elecciones, realizar por sí peticiones o participar en una iniciativa legislativa popular.
- De autonomía personal frente a la patria potestad. Frente a sus padres, derecho a la propia intimidad personal, secreto de las comunicaciones, integridad física frente a castigos corporales, libertad de residencia y circulación y en general aquellos sobre los que incide la patria potestad.
- Además, hay conductas no sancionadas a los adultos y normas de la moralidad pública, que son prohibidas a los muchachos.

La libertad y sobre todo la participación parecen ser patrimonio exclusivo de los ciudadanos adultos. (PRIETO, L, 1983:187)

Si por un lado el adolescente tiene algunos derechos mermados, por otro, la legislación prevé una particular tutela del niño/a en aquellas situaciones que no suponen la atribución de un ámbito de libertad y autonomía. Así los padres deben asegurar la 'protección integral' de los hijos mediante asistencia de todo orden a los hijos durante la minoría de edad: velar por ellos, tenerlos en su compañía, alimentarlos, educarlos y procurarles formación integral (art.154.1 CC) y, además, en su caso, el juez podrá adoptar cuantas disposiciones 'considere oportunas a fin de apartar al menor de un peligro o de evitarle perjuicios' (art. 158.3 CC).

Asimismo, el art. 92 CC establece que las medidas que sobre la educación y cuidado de los hijos se adopten se harán en beneficio de ellos, tras oírles si tuvieran suficiente juicio y siempre a los mayores de 12 años.

En el Código Civil, este derecho genérico a obtener protección y asistencia de los padres y los poderes públicos se ve ampliado, en ocasiones en función de una 'madurez de juicio', al reconocer ciertas capacidades / derechos de obrar, en general en temas de audiencia del menor: ej. art. 92.2, 154.3, 156.2, 177.3.3º, 231 CC (en caso de separación de los padres, adopción, tutela, y en especial en la toma de decisiones por parte de los padres que afecten a los menores- art. 154 CC.), o en la administración de los bienes adquiridos con su trabajo (mayores de 16 años, art. 163.3 CC) o en asuntos que afectan más o menos directamente a la esfera personal del chico, permitiéndole así una participación creciente en cuestiones que le atañen directamente.

Aunque la Constitución de 1978 supone un fuerte cambio en la concepción de la infancia y sus derechos, su traslado a la legislación ha sido lento y parcial, así supuso reformas en el CC en 1981 y 1987, y se ven reflejos en las leyes de la Infancia o el Estatuto de Centros, pero no será hasta 1996 en que se da legalmente el "*Reconocimiento pleno de la titularidad de derechos en los menores de edad y de una capacidad progresiva para ejercerlos*" (LO 1/1996 Exposición de motivos).

*"Los niños y jóvenes son contemplados como personas con derechos y deberes, desde una óptica superadora de las prácticas benéficas y paternalistas, respetando en su trato, su dignidad personal y la responsabilidad en sus acciones" (Estatuto de Centros)**

"Concepción de las personas menores de edad como sujetos activos, participativos y creativos, con capacidad para 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" (LO 1/1996 Exposición de motivos).

2.6. LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA Y SUS FIGURAS.

La Constitución de 1978 establece:

"Los niños gozarán de la protección prevista en los Acuerdos internacionales que velan por sus derechos"

y éstos reconocen que:

"El interés del niño debe ser el principio rector de quienes tienen responsabilidad de su educación y orientación". (DDN:1959),

Este deber de protección corresponde -según la ONU- en primer lugar a los padres y subsidiariamente a la sociedad y el Estado.

"Todo niño tienen derecho... a las medidas de protección que su condición de menor requiere, tanto por parte de su familia como de la sociedad y del Estado" (PIDCP-ONU:1976).

Hemos visto que la protección jurídica a los niños se justifica en que se les considera faltos de capacidad para atender por sí mismos al cuidado de su persona y bienes, pero ¿de qué tipo es esa protección que se les 'impone'?

Hay que guardar un delicado equilibrio entre el derecho a la protección y el desarrollo de la personalidad, ambos se complementan y a la vez se limitan mutuamente. Una excesiva protección puede dificultar el desarrollo de la personalidad.

* Orden 14.05.1991 (DOGV 1991.05.27)

Principios inspiradores de todas las actuaciones relacionadas con las personas menores de 18 años:

- Interés superior del niño (introducido por la ley 21/1987 de adopción). (art. 2 LO 1/1996 de Protección Jurídica del Menor)
- Las medidas habrán de tener carácter educativo. (art. 2 LOPJM 1/1996)
- Las limitaciones a la capacidad de obrar de los menores se interpretaran de forma restrictiva (art. 2 LOPJM 1/1996)
- En toda intervención se procurará contar con la colaboración del menor y su familia y no interferir en su vida escolar, social o laboral. (art. 15, LOPJM 1/1996)
- El conocimiento científico actual nos permite concluir que no existe una diferencia tajante entre las necesidades de protección y las necesidades relacionadas con la autonomía del sujeto, sino que **la mejor forma de garantizar social y jurídicamente la protección de la infancia es promover su autonomía como sujetos**. De esta manera podrán ir construyendo progresivamente una percepción de control acerca de su situación personal y de su proyección de futuro. (LOPJM 1/1996 Exposición de motivos)
- Las necesidades de los menores como eje de sus derechos y de su protección. (LOPJM 1/1996 Exposición de motivos)
- Agilidad e inmediatez de los procedimientos. (LOPJM 1/1996 Exposición de motivos). Atención inmediata (art. 14)
- Mantenimiento del menor en el medio familiar de origen salvo que no sea conveniente para su interés. (art. 11.2. LOPJM 1/1996)
- Su integración familiar y social. (art. 11.2. LOPJM 1/1996)
- La prevención de aquellas situaciones que puedan perjudicar su desarrollo personal. (art. 11.2. LOPJM 1/1996)
- Promover la participación y la solidaridad social.(art.11.2. LO 1/1996)
- En las actuaciones se evitará toda interferencia innecesaria en la vida del menor. (art. 13.3. LOPJM 1/1996)
- Prevención y reparación de situaciones de riesgo, con el establecimiento de los servicios adecuados a tal fin, el ejercicio de la guarda, y en los casos de desamparo, la asunción de la tutela por el ministerio de la Ley. (LO 1/1996 ¿)
- Protección integral de la infancia, la prevención de riesgos y la garantía de sus derechos... es responsabilidad de todos los agentes que intervienen en la atención a la infancia. (L. Infancia 7/1994 art.3)
- Diseño claro de cada una de las responsabilidades de cada administración pública... Con criterios de pertinencia, eficacia y coherencia y no de autoexclusión o de elusión de responsabilidad. (Ley 7/1994 de la Infancia, Preámbulo).
- Evaluación.
- Política compensatoria.
- Se someterá la intervención a la metodología de las ciencias sociales. (D 23/1988 Protección al Desamparo)

La patria potestad.

La protección del chico a través de la figura de la *patria potestad*, entendida primero como autoridad paterna y, a partir de 1987, como *responsabilidad paterna*, siendo aceptable para el niño pequeño, puede resultar contradictoria en el adolescente ya que inhiben su capacidad de acción y con ello de desarrollo. Este hecho ha llevado a algunos autores a proponer otra figura como la de la "asistencia".

Nuestro Código Civil coarta excesivamente las posibilidades de actuación del niño a través del mecanismo de la representación legal. Según el cual el niño no sólo no puede actuar en sus propios asuntos (falta de autonomía) sino que además es otro quien debe gobernarlos en su nombre (criterio de heteronimia), lo cual si bien puede ser indicado en los primeros años de vida, en que se carece de la mínima capacidad para actuar por sí mismo, resulta de una intensidad excesiva para cuando ya puede desenvolverse (limitadamente) por sí mismo y atender sus propios asuntos, aunque la falta de experiencia aconseje un mecanismo de asistencia a esa situación. La representación legal es el mayor obstáculo para una formulación que reconozca la capacidad natural de obrar del niño. Por ello sería conveniente reemplazar el actual sistema de representación legal del muchacho por uno de *asistencia*, a partir de los 12-14 años, que le permita actuar por sí mismo (pero no por sí sólo) para adquirir la experiencia que le falta para completar su desarrollo. Cabe adecuar la situación jurídica del niño a sus condiciones de capacidad natural.

La protección de la infancia en el Código Civil.

Las disposiciones del Código Civil eran insuficientes para la protección de los menores. Hay que tener en cuenta que el CC (que data del 24 de julio de 1889 aunque ha seguido de numerosas modificaciones) tiene un origen exclusivamente economicista, y si reguló en su día las relaciones paterno-filiales o las situaciones de los menores de edad, fue por cuanto las mismas tenían una trascendencia en las relaciones patrimoniales. (Ventura:1988)

En el Código Civil actual (2003) coexisten dos modelos de protección: uno institucional y otro funcional:

El modelo institucional.

Entre las figuras de protección se encuentran:

- La **patria potestad**: Unida al vínculo jurídico de la filiación y que ha evolucionado, desde que se diseñó hace 2000 años, de la 'autoridad paterna' hacia la 'responsabilidad paterna', busca asistir y proteger a los menores en el entorno familiar (al que se le supone amor y comprensión y un ambiente de seguridad moral y material).
- La **asistencia paterna**: Incumbe a los padres respecto de sus hijos emancipados (art. 323 CC)

- La **tutela**. Se da necesariamente cuando el menor no emancipado no está sometido a la patria potestad (art. 228-230 CC). La finalidad de la tutela es la guarda, protección y representación de personas y bienes de aquellos que tienen limitada la capacidad de obrar (art. 215 CC). Se ejercerá en beneficio del menor (art. 216 CC) y bajo la vigilancia del fiscal (art. 230 CC).
- La **Curatela**. Afecta a los menores emancipados que no cuentan con la asistencia paterna, o a los tutelados que han obtenido la *mayoría de edad*.
- El **Defensor Judicial**. Se da para representar o asistir al menor en caso de conflicto de intereses entre éste y sus guardadores legales (padres, tutor o curador).

Sin embargo, estas figuras de protección 'formales', no siempre eran reales o eficaces y se daban situaciones reales de desamparo.

La situación de desamparo es "la que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecido por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material".

El modelo funcional.

Para dar respuesta a estas situaciones se recurrió en 1987 a implantar nuevas medidas de protección "funcionales" que sean simples, eficaces y permitan una intervención rápida para remediar las urgentes necesidades del niño, recurriendo a la intervención administrativa en vez de la más lenta judicial:

- Tutela automática, en caso de desamparo administrativo. No se trata de una tutela propiamente dicha, pues supondría la extinción de la patria potestad y ésta sólo se puede hacer por declaración judicial (art. 170 CC), aunque se puede entender que queda en suspenso su ejercicio.
- Guarda administrativa. Se da cuando quien tienen potestad sobre el niño solicita la intervención pública dado que no puede atenderlo por circunstancias sociales o sanitarias graves. Es provisional.

Dadas estas 'declaraciones' se deriva una intervención que puede ser:

- Acogimiento familiar: Puede darse con o sin desamparo, con tutela automática o guarda administrativa, con finalidad adoptiva o no.
- Internamiento en un centro.
- Reinserción del menor en su familia de origen
- Adopción.
- Tutela ordinaria hacia la emancipación.

La coexistencia en el Código Civil del modelo institucional y funcional es vista de esta forma por Martínez:

"Existen dos modelos bien diferenciados (uno institucional y otro funcional) con enfoques diversos y, hasta cierto punto, inconexos, que provocan solapamientos, interferencias, desajustes y disfunciones entre unas y otras de tales figuras, y en consecuencia serios problemas de interpretación y aplicación del conjunto de instituciones protectoras de menores en nuestro Derecho Civil", así se puede hablar de instituciones protectoras pero no de un sistema de protección. Además la concurrencia de normas de distinta procedencia (administrativa y civil) se yuxtaponen dando lugar a una administrativización de la legislación civil, como se aprecia con la normativa sobre la adopción. (Martínez, C.:1992,1462)

Con las reformas del Código Civil en 1981 y 1987*, los TTM perdieron sus competencias en protección de menores a favor de la jurisdicción ordinaria (juzgados de Primera Instancia y de Familia), o de la administración (desjudiciándolos) (ver Ventura:1988).

2.7. RESUMEN Y APLICACIÓN.

Iniciábamos este capítulo preguntándonos "¿a quién se interna en un centro de atención a la infancia?" y con ello dábamos pie a hablar de qué es la infancia y juventud.

Concepciones de la infancia.

Más allá de una cuestión de años, se trata de una identidad social, construida en un momento histórico dado (con la Ilustración, el maquinismo y la extensión de la escolaridad) y que ha ido evolucionando con el tiempo. Según se haya concebido esta identidad social, han sido las respuestas que a la misma se han dado y en consecuencia, según se haya tratado a la infancia podemos deducir cuál ha sido la consideración de la misma.

Hemos diferenciado 3 concepciones de la infancia, según ésta se viera como:

- Propiedad absoluta de los padres: el niño como ser inferior, con escasa consideración social y sometido a todo tipo de trabajos y actividades en las que el Estado apenas interviene. No existe como grupo social propiamente dicho. Esta fórmula será la dominante hasta bien entrado el siglo XIX.

* Ley de 13.05.1981 sobre filiación y patria potestad y Ley de 11.11.1987 sobre adopción y acogimiento familiar.

- Objeto de protección y cuasi-persona: sigue siendo un ser inferior aunque ahora se reclama su protección (económica, escolar, sanitaria...), si bien a cambio de negarle capacidad de obrar, responsabilidad y sus derechos como ciudadano (políticos, civiles...). Sólo se le reconoce como parte de la familia. Es una fórmula dominante desde principios del siglo XX y que puede verse reflejada en la Declaración de los Derechos del Niño.
- Sujeto de derechos. Supone el reconocimiento del niño como ciudadano. En España es la Constitución de 1978 la que abre esta puerta y no es hasta la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor de 1996 en que se avanza en lo jurídico, que no en lo social, en esta concepción. No es una posición que haya calado aún en nuestra sociedad y tampoco en los centros de atención a la infancia marginada.

La aparición de nuevas concepciones, consideraciones y trato de la infancia a lo largo de la historia no ha supuesto la sustitución de las anteriores sino que se han superpuesto, de forma que en la actualidad coinciden simultáneamente. Además, la sociedad no es un todo homogéneo y en sus diferentes grupos, contextos e instituciones (familia, escuela, fábrica, leyes, agentes de control formal, instituciones de "menores"...) pueden verse reflejadas una u varias de estas concepciones.

Así, en la práctica del *Refor* coinciden características de los diferentes patrones mencionados pues el propio *Refor* tiene condicionamientos de tipo jurídico, administrativo, organizativo, social...

- La infancia como propiedad:

En los internamientos solicitados por los padres, éstos tienen la potestad de darlos de baja en cualquier momento, aunque el equipo educativo pueda pensar que es contraproducente para el chico/a.

Los padres pueden 'depositar' a sus hijos en una institución sin que, en la práctica, apenas se le exijan obligaciones. Hay una escasa responsabilización de los mismos.

El niño es el que se presenta habitualmente como problema y pocas veces como expresión de un problema familiar o social y, aunque a veces se reconozca este hecho, no se actúa en consecuencia.

- La infancia como objeto protección.

Se pretende conseguir de los niños el respeto a la autoridad y el orden desde la disciplina (modelo protector) y no desde su participación e implicación en la organización del Centro o la promoción de su autonomía personal (modelo personal).

Los y las jóvenes son tratados como incapaces de tomar decisiones por sí mismos, de ejercer las libertades y derechos civiles, de ser autónomos y responsables.

- La infancia como persona.

En los internamientos por orden judicial, que han pasado un procedimiento respetando las garantías procesales, se suele buscar una intervención mínima. También se intenta que los internamientos por protección se reduzcan al mínimo. Pero una vez dentro de la institución, no aprecio factores de intervención que traten al niño como sujeto activo de derechos de autonomía, sociales y culturales.

Minoría de edad.

El otro gran concepto desarrollado en este capítulo junto al de infancia es el de minoría de edad.

Esta institución de la minoría de edad, en principio jurídica, permitía unas figuras de protección a cargo de tutores o similares y un trato diferencial a los chicos infractores respecto de los adultos. Sin embargo esta protección o trato diferencial se construyó sobre la consideración del niño como incapaz e irresponsable: incapaz de autogobernarse, de tomar sus propias decisiones, de ganarse la vida, por falta de madurez socio-psíquica (capacidad, conocimiento y experiencia) para entender y atender sus propios asuntos por sí mismo.

Esta claro que esta autonomía personal no se puede dar en los primeros años de vida por razones “naturales”, pero también que son “capacidades” que se adquieren con la experiencia y las oportunidades que la sociedad les otorga. Así, por ejemplo, la prohibición de trabajar antes de los 16 años impide al adolescente ganarse la vida por sí mismo. Cuando la idea de infancia se reducía a los primeros años de vida la incapacidad de autogobierno era “natural”, pero cuando se refiere a la adolescencia, no está tan claro. Sin embargo, la asociación infancia – protección – falta de capacidad – falta de derechos y responsabilidades se mantiene dando lugar a un proceso de infantilización que niega la capacidad de obrar progresiva. El paso de niño protegido (menor) a adulto capaz, responsable y autosuficiente (mayor de edad) se da de golpe. Sólo el fuero aragonés recogía una figura puente entre la patria potestad y la adultez, por la asistencia de capacidad. La Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor, en su Preámbulo, habla de esta progresiva capacidad de actuar aunque no se plasma de igual forma en su articulado.

Es cierto que socialmente no se da el mismo trato a un niño pequeño que a un adolescente pero ambos están sometidos a la patria potestad, concepto que si bien fue evolucionando de la idea de “propiedad paterna” a la de “responsabilidad paterna” no deja de suponer una merma de derechos de autonomía, sociales y políticos de los muchachos.

Esta consideración civil de incapacidad tiene su contraparte en lo penal en el concepto de inimputabilidad: el no considerar responsable al chico de los delitos que cometa y no compartir penas con los adultos. Las *medidas* sustitutivas de las *penas* no dejan de suponer mermas de los derechos fundamentales y aunque se les quiera atribuir “por ley” funciones educativas, con independencia de las prácticas reales (modelos de intervención, métodos y técnicas que se apliquen). En *el Refor*, no se da un debate sobre estas opciones, simplemente se comparte la opinión social (y legal) generalizada.

3. HISTORIA DE LAS INSTITUCIONES DE ATENCIÓN A LA INFANCIA.

Introducción

- 3.1. De la antigüedad al siglo XV.
- 3.2. Siglos XVI a XVIII. Institución pro labore.
- 3.3. Siglo XIX. El niño institucionalizado.
 - Los muchachos infractores en las cárceles ordinarias.
 - Casas de Corrección.
 - Reforma sin cambio del orden social.
 - Figuras destacadas.
- 3.4. Siglo XX. El siglo de los TTM.
 - Los Tribunales Tutelares de Menores. Primeros años.
 - 1939 – 1965. Periodo autárquico.
 - 1965 – 1978. Etapa predemocrática.
- 3.5. El trato de los chicos en conflicto desde la Constitución de 1978.
 - Años 1990'.
- 3.6. Resumen y aplicación.

3. Historia de las instituciones de atención a la infancia.

INTRODUCCIÓN.*

Tras el repaso a la historia de la *infancia*, a la creación de la figura legal de *minoría de edad* y a los derechos que se le reconocen y niegan a la infancia, en este capítulo, vamos a hacer un repaso histórico, de la atención institucional que recibían los chicos y las chicas en conflicto. Ello nos permitirá, en la tercera parte de este trabajo, contrastarlo con el funcionamiento de nuestro *Refor*.

3.1. DE LA ANTIGÜEDAD AL SIGLO XV.

La atención pública de la infancia en necesidad, con problemas o en conflicto (niños abandonados, huérfanos, ladronzuelos, pilluelos, mendigos, desobedientes...) se conoce en España desde el tiempo de los romanos, cuando Trajano (emperador de origen hispano) fundó asilos para acoger a niños expósitos.

En la **Edad Media**, y hasta el siglo XX, en coherencia con la concepción de la infancia vista en el capítulo anterior, los niños sufrían las mismas penas que los adultos y compartían juntos los mismos encierros.

En esta época los vagabundos, mendigos e indigentes eran considerados como algo natural, que permitía la práctica cristiana y por tanto no se les perseguía.

En la Edad Media y Moderna, entre las instituciones para la atención de niños 'desamparados' del Reino de Valencia destacan el 'Fuge e Pare d'Orfens' (1337-1793), el 'Albergue de Niños Inocentes' (1409-) y la 'Casa de Niños Huérfanos' (1410-1530)

Desde 1303 hasta 1708 existió el 'Procurador de Miserables', institución valenciana de prevención social dedicada a la protección de la familia marginada y atención a los presos.

* Datos históricos tomado principalmente de J. PALACIOS, M. FERNÁNDEZ, M^a A. CEA, y M. FOUCAULT.

El 'Fuge e Pare d'Orfens' (1337-1793) fue creada por Pedro IV 'El Ceremonioso' en Valencia el 6 de marzo de 1337. Su función era apartar de los peligros y de la 'mala vida' a los niños abandonados, pequeños rateros o ladronzuelos, pedigüefios, vagos, etc., reintegrándoles a su hogar -si tenían- y exigiendo a los progenitores mayor cuidado de ellos, o en casas seguras y honestas a cargo de cuidadores idóneos, o recogidos en una casa-asilo o 'Casa común' e incluso en obradores profesionales donde se les daba ocupación y cuyo maestro, además de enseñarles su oficio respondía de las faltas que pudiese cometer. Las niñas eran destinadas a servicio doméstico. Esta institución también tenía una competencia judicial sobre los niños que cometían algún delito, siendo un auténtico primer Tribunal Tutelar de la civilización occidental. Perduró hasta su extinción por Real Orden de Carlos IV de 11 de diciembre de 1793, dejando de existir el 2.11.1798. Esta institución se extendió a Navarra, Aragón, Castilla (donde toma el nombre de 'Padre General de Menores'), La Rioja, Extremadura, Andalucía, etc.

En 1409 se crea en Valencia el 'Albergue de Niños Inocentes' promovido por el padre Jofré, religioso mercedario, creador también del que dicen primer manicomio del mundo, donde vivían además de los locos, niños, vagabundos y expósitos.

En 1410, San Vicente Ferrer inauguró, en Valencia, una 'Casa de niños Huérfanos' que perduró hasta 1530.

3.2. SIGLOS XVI A XVIII. Institución pro-labore.

Durante este periodo crecen las necesidades de trabajadores en las minas, talleres y fábricas, pero éstas suponen un ritmo y condiciones muy diferentes trabajo agrario o artesanal (rigidez de horarios, continuidad y constancia...) y no son bien aceptadas, por ello se recurre a obligar a estos trabajos a aquellos que no tenían otra forma de supervivencia: vagabundos, mendigos, huérfanos, etc. Para ello fue necesario cambiar la concepción cristiana de los mismos, y además había que disciplinarlos, y este papel podían cumplirlo muy bien las instituciones.

Para los campesinos acostumbrados a un trabajo al aire libre, ritmos estacionales, abundantes días de fiesta y a tener su propio ritmo, supuso un tremendo choque el adaptarse a un calendario, horario y un ritmo impuestos por la fábrica y muchos la abandonaban rápidamente. También los artesanos urbanos se resistieron por todos sus medios al trabajo fabril, en el que se sentían presos, y preferían malvivir de sus oficios en crisis. Así, el trabajo en la fábrica presentaba gran rotación por abandonos y vuelta cuando había necesidad. La aversión al trabajo fabril llevó a muchos campesinos y artesanos sin trabajo a preferir vivir de parientes o de la caridad. Los vagabundos y pobres se convirtieron en la pesadilla de los siglos XV al XIX. Para ellos se puso en marcha en todos los países una colección de sagas legislativas que empezaron con fines asistenciales y terminaron por convertirse en una agresiva política de movilización de trabajadores. (Fernández, M., 1990:47)

Ante esta resistencia de los trabajadores adultos, se recurrió en parte a su sustitución por mujeres y niños. El destacado papel de los orfanatos en la provisión de mano de obra para los primeros talleres colectivos puede explicarse así, como un recurso al grupo menos capaz de oponer resistencia. Los orfanatos tenían una organización más autoritaria que la familia y los huérfanos no iban a ser defendidos por nadie. (Fernández, M.: 1990,59). Así, por ejemplo, la Aumône Générale de Lyon se convirtió, en la primera mitad del siglo XVI, en un excelente proveedor de mano de obra infantil para la industria de la seda... (FERNÁNDEZ, M.:1990,43)

Desde esta perspectiva, el internamiento no era en absoluto una forma de caridad, ni siquiera era principalmente una medida de orden público; era, sobre todo, un instrumento para forzar a la población al trabajo cuando habían sido destruidas las viejas condiciones laborales y las nuevas no resultaban bastante atractivas.

Como expresa Foucault:

"... el confinamiento ha sido una exigencia de algo muy distinto de la preocupación de la curación: lo que lo ha hecho necesario, ha sido un imperativo de trabajo. Donde nuestra filantropía quisiera reconocer señales de benevolencia hacia la enfermedad, sólo encontramos la condenación de la ociosidad..." (Foucault, 1975, 102)

En parte por todo ello, durante los siglos XVI y XVII se dictan algunas leyes "protectoras" y se crean instituciones, con los más diversos nombres, que recogían a huérfanos, pilluelos, niños abandonados, mendigos, ladronzuelos... en una promiscuidad de edades y situaciones.

Entre estas instituciones tenemos:

- 'Inclusas' (hasta 6 años). (Madrid, 1567)
- 'Casas de Expósitos' y 'Casas de Huérfanos' (6-12 años)
- 'Hospicios' (mayores de 12 años)

En Valencia en 1537 Tomás de Villanueva (llamado el 'Padre de los pobres'), utiliza parte del Palacio Episcopal como hospicio y en 1647 el Beato Simón de Rojas fundó otro.

- 'Casas de Misericordia', que también recogían a pobres inválidos e incurables que no podían trabajar ni lograr su mantenimiento.

En Valencia, y dependiente del municipio, se funda en 1676, junto a la iglesia parroquial de San Miguel, la Casa de Misericordia para albergue de ancianos, niños y enfermos pobres. Cuando Pare d'Orfens desaparezca (1793-98) asumirá también sus funciones. En 1848 pasará a la Diputación provincial, trasladándose en 1955 a la Fuensanta y desmantelándose en 1980. (37-BIM,14)

- 'Beaterios' y 'Casas de Arrepentidas' o 'Recogidas': recogían a niñas y jóvenes madres solteras y abandonadas, y les enseñaban para dedicarse al servicio doméstico. Hubo en casi todas las regiones de España.
- 'Hospitales' muchos agrupaban varios de los establecimientos citados.
- 'Asilos' para personas adultas pero en algunos casos también había niños.
- 'Colegios', algunos, además de enseñar, también funcionaban como hospicios, casas de expósitos, etc.

Las Escuelas Pías, son fundadas en 1657, en Roma, por San José de Calasanz, con el fin de prevenir la delincuencia, mediante una formación intelectual y profesional a los niños y jóvenes de alto riesgo. Las Escuelas Pías se extendieron por Europa llegando a España en el mismo siglo XVII.

Salvo las prisiones (competencia del Estado) y los Hospicios y Casas de Misericordia (costeados por los municipios), serán la iniciativa privada ('Cofradías', 'Hermandades', etc.) o la Iglesia las encargadas de la educación y reeducación de los niños marginados y conflictivos. El Estado se despreocupará totalmente de esta situación.

En el **siglo XVIII** se incrementarán las medidas de internamiento de mendigos y su sometimiento a las armas o el trabajo. También empezará a darse un cambio en las aplicaciones de las penas: se dulcifican y se generaliza la prisión como pena principal, como veremos en el capítulo 5,. Al mismo tiempo se van extendiendo las fábricas, las escuelas y otras instituciones, y empieza a darse otra concepción de la infancia.

La Cédula del Consejo de Castilla de 1771.07.12 hace una *Novísima Recopilación* donde dulcifica la legislación y suaviza las penas, aconsejando a los magistrados de niños que hagan a la par de padres.

Carlos III, en Real cédula de 1784.01.11 dispone que los ociosos que sean ineptos para el servicio de las armas sean recluidos en hospitales y casas de trabajo para aprender un oficio.

Es en esta época cuando comienzan los primeros procedimientos tutelares, y se dictan normas sobre corrección de niños 'viciosos' intentando evitar su encarcelamiento con los adultos. Pero la mayoría de los niños que tenían problemas con la justicia siguen siendo internados en cárceles ordinarias, sufriendo junto a los adultos los rigores del sistema carcelario.

En 1723, Toribio de Velasco, en Sevilla, funda una escuela de 'reforma' de menores, al decir de algunos la primera de Europa.

En general se sitúa a los chicos abandonados, huérfanos o infractores en los centros ya existentes (*'Padres de Huérfanos'*) o en otros que siguen fundándose por Sociedades (como algunas Sociedades Económicas desde su creación en 1775), Cofradías, Municipios... o bajo la tutela de las Juntas o 'Diputaciones de Caridad' (que son organizaciones vecinales), para que les hagan aprender un oficio o les den enseñanza en 'Casas de Misericordia' y 'Hospicios', que se fundan en casi todas las provincias y ciudades importantes y cuya labor se especifica en una Real Orden de 1783 (10 abril). Hasta 1822 no se volverá a legislar sobre niños delincuentes y los códigos de 1840, 1850 y 1870 no aventajan a las normas de Carlos III.

En general la mayoría de estos establecimientos dejaban bastante que desear: en ellos la tasa de mortalidad era elevada, se daban epidemias y todo tipo de enfermedades. En 1799 se establecen métodos de limpieza e higiene que hace cambiar la situación.

Hufeland (1798) comenta como de los 7.000 niños que en aquella época ingresaban en los centros de infancia de París, al cabo de diez años, sólo diez niños sobrevivían, el resto (6.990) habían muerto. (Id)

Carlos IV también expresaba su preocupación por el elevado índice de mortalidad que se producía en los hospicios del reino. (Senado: 1988)

La Beneficencia de Valencia.

Cuando la respuesta feudal a los "problemas sociales" queda obsoleta se requieren nuevas respuestas políticas, se generan instituciones orientadas a transformar las condiciones de vida y evitar rupturas, revoluciones...

Los establecimientos benéficos de la ciudad de Valencia forman el mayor grupo de edificios públicos que se levantaron o reformaron en la segunda mitad del XIX... Su tamaño y crecido número contribuyó a cambiar en gran medida el perfil de la ciudad constituyéndose en uno de los rasgos que caracterizan la nueva urbe burguesa.

"La casa [beneficencia] proporcionó cobijo a centenares de niños huérfanos..., pero los segregó de su sociedad y su tiempo; les impuso con rigor una disciplina de adaptación al sistema... Los celadores y las Hermanas de la Caridad se entregaron y desvivieron por ellos como si fueran sus hijos, pero en el marco de una institución y con el distanciamiento que éste impone al fluir de los afectos, sometidos siempre a una omnipresente vigilancia patriarcal y represiva". (Ariño, 1995:2)

"El análisis de las entradas y salidas (ingresos y bajas) revela dos datos significativos: que un alto porcentaje abandonan el centro voluntariamente y que se da un elevado grado de rotación..." (Diez, 1993:121). (id.29)

"La rutina cotidiana no está estructurada sólo por un horario muy regular, "mecánico", que únicamente varía por razones estacionales, sino por las pautas de conducta que sutilmente impone la inspección constante: disciplina y represión de las actitudes efusivas, alborotadoras e impulsivas (la conducta intachable requiere modestia, comedimiento y recato) y obsesión, típica de los internados, por la pureza y la decencia... /... La sumisión a la norma y la autoridad, inculcada de forma manifiesta o latente, permeabiliza todo." (id.34)

"El modelo asilar que acabamos de exponer -internado educativo prelaboral, segregado de la sociedad, rígidamente religioso, con separación de los sexos, masificado- tenía graves problemas de ajuste a las condiciones de la sociedad moderna, a su nueva valoración de la infancia (paidocentrismo), y resultaba en gran medida incompatible con la ciencia pedagógica y las políticas sociales del momento." (id.53)

Según el Reglamento de 1829, la *Ynstrucción* 1834 y la obra texto de 1869, la Beneficencia se caracterizaba por:

- Segregación por sexo y edad.
 - Control constante y vigilancia directa de la conducta que resulta remodelada mediante un sistema de sanciones.
 - Rígida disciplina horaria.
 - Obligatoriedad del trabajo y la escuela.
 - Tutela religiosa.
 - Inculcación de un ceremonial de la interacción social asimétrica.
 - Disciplina corporal: prácticas de limpieza e higiene.
 - Simbolización de la identidad reclusa en las relaciones en el exterior.
- (id.29)

Se trata de un modo de vida que combina elementos de instituciones conventuales, militar y familiar.

Fte: ARIÑO, A. (1995): La Beneficencia de Valencia. Inédito.

3.3. SIGLO XIX. El niño institucionalizado.

La institución es un descubrimiento del XVII pero llega a su apogeo en el XIX, de hecho se da una gran expansión de las instituciones para todo tipo de marginados. (JURGEN-TAS, 1989:41)

Las primeras instituciones eran orfanatos para niños abandonados y delincuentes. La institución había de presentar una mini-sociedad donde el orden y la ley fueran respetados, donde los infantes habían de ser reeducados y aprender a trabajar y obedecer. Se basaban en tres principios: aislamiento, obediencia y trabajo. La divisa era trabajar duro, obedecer todas las órdenes y guardar silencio. Los reformadores creían que la institución era un lugar ideal para la educación y formación de los jóvenes y ofrecía al mismo tiempo seguridad y orden. (JURGEN-TAS, 1989:40)

La beneficencia en la época moderna cumple un doble papel: cubrir las deficiencias del mundo del trabajo y subordinar a los parados a las normas de la población burguesa, para ello combina la asistencia con la disciplina, el auxilio con el control social. Había que recuperar a los ociosos (pobres y marginados) para el trabajo, tras acostumbrarlos a trabajar con las nuevas reglas. Esta transformación era traumática y nada fácil, por lo que ante la resistencia de los afectados, esta asistencia se revestía constantemente de un carácter represivo.

En 1849.o6.20 se promulga la Ley de Beneficencia desarrollada por R.D. de 1872: consideraba la acción benéfica competencia del Estado y hace depender centros benéficos permanentes de las Diputaciones Provinciales.

En el ámbito penal, los sucesivos códigos penales que fueron apareciendo desde 1822 (el de 1848, 1870, 1928...), restringieron la aplicación de la ley penal común a determinadas edades y circunstancias, que fueron aumentando con el paso del tiempo:

Si el Código Penal de 1822 declara inimputables -es decir, exentos de responsabilidad- a los menores de 7 años, y a los mayores de 7 y menores de 17 años procedía examinar si habían obrado con discernimiento y malicia, en el Código Penal de 1928 se abandona el criterio del *discernimiento* y se implanta el criterio vigente en la actualidad: la edad cronológica. La responsabilidad penal se fijó a partir de los 16 años y la "atenuada" hasta los 18 años. (CEA, 1992:).

Los infractores jóvenes van a las cárceles o a casas de corrección.

Los muchachos infractores en las cárceles ordinarias.

En las cárceles se tiende a separar a los niños y jóvenes de los adultos y se crean algunas secciones juveniles o "departamentos de menores" (ya recogido en la Ordenación de Presidios de 1834). También en algunas prisiones se fundan diversos talleres para aprender un oficio y 'escuelas primarias' (generalmente a cargo de los capellanes de la prisión). En 1873.o6.25 se aprueba la creación de *escuelas* en establecimientos penitenciarios.

Como ejemplo de la época destaca, entre otros, la Sección de Jóvenes del Presidio de Valencia, animada por el Coronel Manuel Montesinos entre 1835 y 1856.

El Coronel Manuel Montesinos, en 1835, organizó una 'Sección de Jóvenes' en el Penal de San Agustín (Valencia) destinada a los menores de 18 años para efectuar su corrección. Se trataba de 'vigilar-prever-estudiar'. Para ello selecciona al personal con más capacidad, crea una escuela a cargo de los capellanes y busca a los presos jóvenes una profesión para que puedan ganarse la vida. Algunos padres le entregaron en 'corrección paterna' a sus hijos 'indóciles', traviesos e incorregibles, para los que tuvo que instalar un departamento especial. Por diversas circunstancias Montesinos dimitió, en 1856 y estas innovaciones quedaron derogadas. Su sistema fue tomado por el irlandés Crofton quien lo difundió por Inglaterra y otros países, mientras en España se empleaban sistemas más crueles y anticuados.

En las demás cárceles españolas aunque tuvieran 'Departamentos de Menores', salvo excepciones, no se realizaba rehabilitación, y en ellos convivían niños abandonados con los delincuentes y los 'quincenarios' (detenidos 15 días por la comisión de pequeños delitos de entre 9 y 18 años).

Para la atención de mujeres internas en cárceles, muchas de ellas adolescentes, se crean 'Sociedades de Señoras' (la primera en Madrid, 1787, también se crea una en Valencia) para proporcionarles trabajo, alimento espiritual y material, buscarles marido o trabajo, y enseñarles a leer.

Las casas de corrección.

Al crecer el interés por la infancia, extendiéndose su consideración como categoría aparte, se considera cada vez más inaceptable que compartan prisión con los adultos, y se van dando iniciativas para que los niños no fueran a las prisiones. Así, el Código Penal de 1870 (art. 8) establece que si los menores cogidos en delito eran declarados irresponsables habían de ser entregados a su familia o, a falta de esta, a un establecimiento de Beneficencia.

En 1873 se proclamó una Ley de protección de la infancia.

Por Ley Especial 1883.o1.o4 (modificada por Ley 1885.o1.o2) se crean y regulan las '*Escuelas de Corrección*', separadas de las prisiones, dedicadas a la reforma y corrección de chicos entre 9 y 18 años, 'viciosos', sin ocupación ni medios de subsistencia, alumnos de 'corrección paterna', o enviados por las Audiencias Provinciales. Se les sometía a trabajos y a una enseñanza elemental y religiosa. Estas Escuelas de Corrección son de carácter privado o (tras la modificación de 1885) público y contarán con unas '*Juntas de Patronos*' encargadas, entre otras cosas, de elaborar sus reglamentos (que podrán en conocimiento del Gobernador Civil).

Sólo se crearon 6 Escuelas de Corrección, por lo que a falta de edificios adecuados, por Real Orden de 1891, se permitió el internamiento de muchachos conflictivos en los Hospicios y Casas de Misericordia.

Por Real Orden 1898.o8.11 se crea el '*Reformatorio de Jóvenes Delincuentes*' de Alcalá de Henares, primer centro de iniciativa estatal (que en 1901 pasa a denominarse '*Escuela Central de Reforma*'), donde se crea una sección de menores (9-15 años). De este centro, años después (1957) la propia Obra de Protección de menores de Barcelona en su revista OPM dice: '*institución que fue absolutamente ineficaz por sus sistema carcelario*' (Rev OPM, nº55 Jul-ag.1957, pg 6).

MUJERES. Para suplir el vacío en la protección y corrección no carcelaria de las niñas se fundan en España, en ésta época, numerosas órdenes religiosas, entre ellas tenemos:

Hijas de San Vicente de Paúl, Madres Josefinas, Congregación de Ntra. Sra. de la Caridad del Buen Pastor, Congregación de Religiosas Trinitarias (que buscan reformar por persuasión no por corrección), la Congregación de Religiosas Oblatas del Santísimo Redentor (creada en Madrid en 1864, y que contará con casas también en Benicassim, Valencia, Godella, Alicante...), Congregación de Religiosas Adoratrices Esclavas del Santísimo y de la Caridad (reconocidas por el Papa en 1866, se implantan en muchas ciudades y también en Valencia), Hermanas Terciarias Capuchinas de la Sagrada Familia (son las Madres Terciarias, que regentan los centros de reeducación femeninos de los TTM). Otras órdenes que han colaborado en tareas de reeducación son: Carmelitas, Filipenses, Dominicanas, Franciscanas, Esclavas del Amor Misericordioso, Misioneras Esclavas, Franciscanas de Montpellier, Fran. Purísima Concepción, Jesús Niño Pobre, Ntra. Sra. de la Compasión, Compañía de María, Jesús María...

Reforma sin cambio del orden social.

Según Platt (1964) (al igual que Foucault, 1975) y Donzelot, 1977) esta reforma refleja la ideología de las mujeres ricas de la época, que dotadas de educación, valores personales y energía, aspiraban a dar significado a su aburrida vida.

Los filántropos no se oponían al orden social y político existente ni proponían un cambio fundamental de este orden pero sorprendidos por la desorganización social de la vida urbana y la desintegración familiar, y nostálgicos de las pequeñas comunidades rurales premodernas, buscaban, entre otras cosas, recrear en la institución estas comunidades de trabajo estables, cerradas, ordenadas y tranquilas, y a la par educar a los infantes en las virtudes religiosas y los valores modernos por la vía del afecto, la protección y la persuasión, a la vez que condenaban la violencia física.

Pese a las buenas intenciones, los grandes asilos degeneraron en un tipo de campos militares, con grandes dormitorios superpoblados, horarios de trabajo estrictos, una disciplina rígida, el acento puesto en la vigilancia, en lugar de sobre la educación, y con el objetivo central de salvaguardar el orden y la tranquilidad. Al finales del XIX hubo una oposición creciente contra este tipo de instituciones que eran vistas como una prisión.

Figuras destacadas.

En el siglo XIX destacan algunas personas por sus propuestas en la reeducación infantil, como son: Concepción Arenal, José M^a Amigó y Ferrer, Don Bosco (fundador de los Salesianos), el Padre Manjón (+ en 1923) con sus 'Escuelas del Ave María' creadas en 1889 en Granada. Ver cuadro siguiente.

La obra de éstas y otras personas e instituciones encargadas de la 'tutela' y 'reforma' de los niños y jóvenes marginados (huérfanos, abandonados, deficientes, infractores, etc.) y su preocupación por la educación, la instrucción escolar, el aprendizaje de un oficio ("taller y escuela") las ha convertido en ocasiones en vanguardia de la formación de la juventud adoptando soluciones que luego se han aplicado a la generalidad de los muchachos.

Algunas figuras destacadas del siglo XIX en la educación de chicos con problemas:

Concepción Arenal (1820-1893)

Es reconocida como una de las más preclaras mentes en el ámbito de la educación de inadaptados sociales. Critica los hospicios (que había conocido como interna) por ser lugar de hacinamiento, mala lactancia, elevada mortalidad, métodos represivos, educación deficiente... y propone: crear asociaciones de señores que vigilen los establecimientos benéficos, instalar asilos agrícolas en el campo, buscar una educación moral, intelectual y profesional... Para la corrección de muchachos propone un ambiente agradable y afectuoso, 'pues suelen ser niños desdichados faltos de buenos ejemplos y cariño' y una educación apropiada.

José María Amigó y Ferrer (Masamagrell, 1854-Godella, 1934)

En 1887-9 funda la Orden de los Religiosos Terciarios Capuchinos de Ntra. Sra. de los Dolores, destinada a la enseñanza y educación correccional de la juventud.

Creó un método reeducativo utilizado por su orden que pese a sus muchos detractores ha sido casi el único utilizado en España durante casi 100 años, ya que esta orden regentará casi en exclusiva, los diversos reformatorios que se funden hasta los años 1970'. Su obra se extendió por Europa y América.

En 1890, la Orden se hizo cargo de la Escuela de Reforma 'Santa Rita' (Carabanchel, Madrid) donde al principio los alumnos hicieron varias revueltas, huidas y motines (del más grave dic-1920 se hizo eco la prensa de la época). Por ello pasó a seleccionar y evitar la admisión de los chicos más difíciles, con lo que mejoraron los resultados (Palacios:1988:36).

En 1926 Santa Rita se convierte en Casa de Corrección de carácter particular. En éste centro es donde prácticamente se crea el sistema reeducativo de los amigonianos. 'Santa Rita' fue, desde el principio, origen de grandes elogios (por parte de Silvela, Maura, P. Domingo Alboraya, Ybarra, P. Roca) y de fuertes críticas desde la Institución Libre de Enseñanza (Bugallo, Mora...) y de Abrahan Polanco (ex-alumno).

Don Bosco (1815-1888) y sus escuelas preventivas.

Destaca también la labor de San Juan Bosco, fundador de los salesianos, considerado el precursor de las nuevas tendencias educativas en el campo de la reeducación. Don Bosco fue llamado a colaborar en Turín en un centro donde el empleo de métodos represivos, además de grandes gastos en personal de vigilancia, no producía adelantos en su recuperación. Don Bosco ideó un sistema educativo que demostró gran eficacia.

Don Bosco, buscaba prevenir más que corregir y aplicó un método no coactivo (sus institutos no tenían murallas). Pensaba que educando a la juventud de zonas marginales y de alto riesgo (suburbios, barrios obreros, etc.) podría evitar en gran parte la delincuencia juvenil.

En esta línea están los 'Oratorios Festivos' (el primero en Utrera, en 1876) denominados después 'Talleres de Formación Profesional'. La obra de los salesianos ha ido extendiéndose paulatinamente por España, perdiendo en la actualidad el carácter de prevención de la delincuencia y dedicándose sobre todo a la formación profesional y escolar.

Padre Manjón (1846-1923)

También es de destacar la labor preventiva de las 'Escuelas del Ave María' creadas en 1889 en Granada por el Padre burgalés Andrés Manjón. A lo largo de su vida se abrieron 400 escuelas no sólo en España sino también en países de ultramar.

3.4. SIGLO XX. El siglo de los TTM.

A principios del siglo XX aumenta la preocupación por la infancia, por su educación y la erradicación del analfabetismo, la reducción de la mortalidad y su protección mediante iniciativas benéficas y legales, entre éstas tenemos:

- Ley 1900.o3.13: prohíbe el trabajo de menores de 10 años.
- Ley 1902.o6.26: fija la jornada máxima de trabajo infantil en 11 horas.
- Ley Tolosa o de 'Protección a la Infancia' (1904.o8.12) para los menores de 10 años (ampliada a 16 años por ley 1908.o7.23) centrada en los aspectos de salud física y moral.

Su Reglamento (de 24.o1.1908) establece su financiación con el impuesto del 5% "sobre las entradas y localidades de toda clase de espectáculo público...", la creación del Consejo Superior de Protección a la Infancia (en el Mº de Gobernación) y la Obra de Protección de Menores (OPM) con (49) Juntas provinciales, presididas por los Gobernadores Civiles, y las 'Juntas locales' por los Alcaldes. Hasta 1910 no se considera disponer de establecimientos propios con personal retribuido.

En 1903, el 17% de los reos tenía entre 9 y 15 años, cumpliendo penas en condiciones deplorables. En 1915, según el fiscal del Tribunal Supremo: Avelino Montero Ríos: en España la delincuencia infantil supone el 5% de toda la criminalidad, cuando en Francia es el 25%. (R.OPM:1957, nº55)

De 1909 a 1932 se edita mensualmente el 'Boletín Pro Infancia', como órgano del Consejo Superior de Protección a la Infancia.

En 1916 inicia su actividad el 'Protectorado del Niño Delincuente' de la mano de Alice Pestana, creado por la Institución Libre de Enseñanza (ILE), para '... contribuir a que los españoles menores de 16 años no estén en la cárcel'. Así mismo, la ILE propuso la creación de una escuela de educadores, que no llegó a hacerse realidad.

Se crea en Ginebra la Unión Internacional de Socorro a Niños, quien promoverá la primera Declaración de los Derechos del Niño o Declaración de Ginebra de 1924.

Se suceden diversas normas que concluyen en la Ley de TTM de 1948, y que según el Informe de la Ponencia del Senado de 1988 sobre la Problemática del Menor en España:

"Por debajo de estas legislaciones se advierte y transparenta la subordinación y el control de una infancia indefensa, arrojada a los márgenes de la vida, y cuyo único delito, en cada etapa histórica, no fue más que haber nacido en la cuna de todas las carencias.

Exponentes de esa tendencia eran, por una parte, la Obra de Protección de Menores... que preconizaba el internamiento del menor indigente o desamparado como un peligro social..." (SENADO:1988)

Los Tribunales Tutelares de Menores. Primeros años.

El 21 abril de 1889 se promulga en el condado de Cook en Chicago (Illinois- USA) la primera Ley por la que se crea un Tribunal de jóvenes de la época moderna, que supone la no-aplicabilidad al niño del código penal.

Este tribunal se basa en:

a) Especialización del tribunal, el juez, la sala y los métodos judiciales.

'En todo el procedimiento referente a los expedientes de menores delincuentes, debe prescindirse de toda formalidad procesal sin que haya de someterse el Juez de niños a regla alguna de tal carácter, antes al contrario, tendrá en cuenta que su misión ha de ser esencialmente paternal y que por tanto más que a la comprobación de los delitos debe fijar su atención en las condiciones morales del menor, en el medio en que ha vivido y en el ambiente que le ha rodeado, para poder lógicamente deducir las medidas y remedios de carácter educativo, moral y religioso que se deben aplicar para apartar del mal camino emprendido al pequeño delincuente' (Montero Ríos).*

b) Supresión de las penas de cárcel.

No se trata de negarle al menor su responsabilidad moral, pero no se le exige responsabilidad jurídico-penal. La pena debe sustituirse por medidas de educación protección o reforma, pasando del derecho penal represivo al preventivo, tratando al menor como menor, no como hombre en pequeño.

c) Aplicación de medidas como: Libertad Vigilada por un Visitador, entrega a su familia o a otra de confianza o ingreso en una 'Escuela de reforma'.

Este modelo se traslada a Europa (Alemania,1907; Reino Unido,1908; Portugal,1911; Bélgica y Francia,1912, Suiza, 1919 y a España en 1918.

En España, los vaivenes políticos, cambios de gobierno, etc. impidieron, en 1912, 1915 y 1917, a tres ministros de Justicia diferentes, poder llegar a aprobar sendos *proyectos de ley* de Tribunales de Niños, hasta que por fin, en 27.11.1918 aparece en la Gaceta la aprobación de dicha ley bajo el ministerio de Montero Ríos.

Esta ley de 1918, inspirada en una ley belga de 1912 que, con ciertas modificaciones, funcionará todo el siglo XX, recoge en su integridad las corrientes filosófico-jurídicas positivista y correccionalista, y contiene una carga paternalista, moralista y política propia de su época y muy distinta a la actual realidad social y política. Más adelante (en el capítulo 6) volveremos en detalle sobre este punto.

* En revista *Obra de Protección de Menores: OPM*, nº55 jul-ag.1957. pg 11.

En virtud de esta ley se ordena la creación de Tribunales Tutelares de Menores que podían aplicar a los muchachos (entre 9 y 16 años) infractores entre otras medidas: el internamiento en un establecimiento benéfico -particular o estatal-... evitando así que fueran a las cárceles de adultos. Estos centros debían crearse y estar a cargo de Sociedades Tutelares o Patronatos Protectores de la Infancia de carácter privado. Hasta la implantación de los tribunales TTM los niños infractores seguirán siendo juzgados por el mismo tribunal que los mayores de edad y enjuiciados por el procedimiento criminal ordinario.

En Bilbao se constituye la primera Sociedad Tutelar de España (1916), el primer TTM (1920) y el primer reformatorio, el de Amurrio (que abrió sus puertas el 11.06.1920), centro que resaltaré, por su 'Centro de Estudios Psicopedagógicos'.

Le siguen: Tarragona (1920), Barcelona y Zaragoza (1921), San Sebastián (1922), Murcia y Victoria (1923). El de Valencia se inauguró el 1923.07.24

La gestión de los reformatorios se encomienda (por el gobierno de la República ') a los 'Padres amigonianos' (Terciarios Capuchinos), pese a la fuerte oposición de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). En su mayoría seguirán el modelo de "Santa Rita" con algunas modificaciones.

La ILE considera que no están suficientemente preparados para esta misión, y los acusa de fomentadores de la hipocresía, de falso 'paternalismo', espíritu clerical, dureza en el trato, empleo de métodos represivos, etc.. Los reformatorios gestionados por amigonianos -y en general todos-, siguen el modelo de 'Santa Rita', aplicado en la Escuela de Reforma (Carabanchel) con algunas modificaciones.

Bugallo (ILE) dice (en 1916) que 'El sistema correccional de Santa Rita se basa en una severa disciplina que atrofia la voluntad, mata toda iniciativa y fomenta la hipocresía' y después de 1931 insiste, pese a las mejoras introducidas (laboratorio de Psicología y régimen de trabajo) en que ha fracasado rotundamente como reformatorio y que se da excesivo énfasis a la educación religiosa, y hace algunas propuestas de lo que deberían ser los reformatorios (ver capítulo 13).

En 1920 se inauguró la 'Casa-Escuela de Concepción Arenal' en Madrid.

Los menores estaban al cargo de un director, tres maestros, una cocinera y un conserje, todos personal laico y afiliados a la ILE. Sus actividades diarias se centraban en actividades escolares y extraescolares y trabajos de taller. Las penurias económicas (ya que era de carácter benéfico) y la inauguración del Tribunal para Niños de Madrid llevan a su desaparición en 1925.

En 1927 se celebra en París un Congreso Internacional de Protección a la Infancia, con presencia de Jueces de Niños españoles.

En 1928 se aprueba un nuevo Código Penal que establece (art. 56) que "*Es irresponsable el menor de dieciséis años*" equiparando la edad a lo que competía a los TTM.

También en Madrid, y por estas fechas se crean en muchos distritos las 'Casas de niños', para hijos desfavorecidos mientras las madres estaban trabajando. En 1929 se crea por la Asociación Nacional de mujeres 'el invitado infantil', verdadero programa de familias educadoras, consistente en acoger diariamente a niños de 2-5 años que estaban desatendidos. (RUIZ BERRIO, 1985)

La reforma de la ley de TTM de 1929, clarifica (art.125) que los establecimientos auxiliares pueden ser:

- Técnicos:
 - *Casas de observación (o clasificación)*. Habrá una por TTM o sección, su función es observar al menor, proponer medidas en cada caso al TTM. Contaran con laboratorios psicotécnicos y psiquiátricos.
 - *De Reforma*:
 - De reforma (educativo, correctivo).
 - Semi-libertad.
 - De tratamientos especiales.
- De guardia y educación: Casas o centros tutelares o centros auxiliares.

En los años 1930' se van creando centros y entidades de apoyo a la infancia.

En 1930 se crea la Unión Nacional de TTM (aprobada por RD 16.05.1930) y en Julio-1930 (en Bruselas) se crea la Asociación Internacional de Jueces de Niños y la Unión Internacional de Protección a la Infancia.

En 1931, funcionaban 22 TTM con sus correspondientes instituciones auxiliares, entre ellos están los reformatorios de San Vicente Ferrer en Burjasot (Valencia) regentado por Terciarios Capuchinos y el de Alcoy (Alicante de 1930).

También se crearon varias 'Casas de observación' ('Clasificación' o 'Detención') unas anejas a los propios reformatorios donde se procedía al estudio del chico antes de destinarle a un centro. Y también 'Casas familias' para los menores ya 'reformados'.

Con la II República () se crea el primer reformatorio femenino, como institución auxiliar, ya que hasta el momento eran atendidas por diversas congregaciones femeninas junto a las niñas abandonadas, huérfanas, etc. Así se crea la 'Sección de Niñas' de la 'Escuela de reforma San Vicente Ferrer' en Burjasot (Valencia), entre otras.

En 1932 (16.04), el CSPM pasó a depender del Ministerio de Justicia, abandonando el de Interior. Situación que se consolida por D. 25.07.1943.

1939-1965 Periodo autárquico.

Hasta 1940, la palabra 'educador' no aparece en una disposición oficial del CSPM, siendo el personal habitual: 'Celadores o Auxiliares'. (PIQUER:1954)

En los años 1950' Europa apuesta por una profunda renovación de los sistemas reeducativos y de los reformatorios: reduce su capacidad de internados, mejora las instalaciones, se abren un poco al exterior, se trabaja con las familias, se amplían las actividades de formación profesional y tiempo libre, el educador se hace animador, etc. (Ver Capítulo 7).

Pero la situación político - social de España no permitió asumir estos postulados, sino que volvió a la metodología anterior a 1931, acentuando sus aspectos más represivos y autoritarios, renunciando a todo tipo de innovación que no sintonice con los ideales político - religiosos del 'Movimiento Nacional', además la élite de los Padres Terciarios había desaparecido y las mentes preclaras republicanas murieron o se exiliaron.

La reforma de niñas sigue en manos de instituciones privadas religiosas: adoratrices, oblatas, hermanas de la caridad... mientras que la de niños es en centros propios del CSPM, dirigidos por religiosos o por seculares de la Falange o Sección Femenina. Estos centros suelen ser inadecuados, con medios económicos escasos, equipamiento poco y deficiente, atención inadecuada (el niño sufre hambre, frío, enfermedades, hacinamiento...), el personal está escasamente cualificado y peor remunerado. El trato se caracteriza por su dureza, autoritarismo, paternalismo y discriminación política.

Los terciarios volvieron al Centro San Vicente Ferrer de Valencia, y muy pocos (entre ellos el de Alicante) fueron entregados a manos seculares.

En 1944 se funda la 'Revista de la Obra de Protección de Menores' (OPM).

La ley de Instrucción Primaria de 1945, hace referencia a la Escuela Especial 'reformativa', y por OM 14 enero 1948 se obliga a que todas las unidades escolares integradas en los reformatorios dependientes del CSPM pasen a ser ocupadas por los maestros nacionales, hasta el momento eran desempeñadas por religiosos.

Por Decreto de 11.06.1948 (BOE 19.07.1948) se aprueba un texto refundido de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores, que integrará las diversas reformas de la ley.

Ley base 2.08.1918, -G.15.08- y articulado de 25.09/11.18, -G.27.11-, cuyo Reglamento se aprueba por RD 10.07.1919, siendo modificado por Decreto-Ley de 15.07.1925 (que amplía la competencia de los TTM hasta los 16 años) y Decreto-Ley de 3.02.1929 (para adaptar la normativa al nuevo código Penal de 1928), nuevas reformas se dan en 1931, 1942 y 1944.

y que con pocas modificaciones, pese a los grandes cambios sociales, políticos y en la infancia, regirá hasta finales del siglo XX.

Los TTM aplicaban 'medidas', en función de dos facultades:

- Protectora: protección jurídica de los menores de 16 años contra el indigno ejercicio del derecho a la guardia y educación por sus padres.
- Reformadora: enjuiciamiento de acciones atribuidas a menores de 16 años calificadas como delitos, faltas o infracciones administrativas, menores prostituidos, licenciosos, vagos y vagabundos...).

Para el Juez Ventura (1988):

"Estas medidas eran idénticas con la única diferencia formal de llamarlas protectoras o reformadoras. Consistían normalmente en el internamiento en grandes establecimientos... Al menor infractor se le internaba bajo la excusa de la protección sin otros criterios reeducativos, junto con el menor objeto de protección, lo que suponía en éste la criminalización de su carencia". (Ventura:1988)

Las fronteras, que ya estaban confundidas en la época clásica entre el encierro, los castigos judiciales y las instituciones de disciplina, tienden a borrarse para constituir un gran continuo carcelario que difunde las técnicas penitenciarias hasta el corazón del sistema penal. Los círculos carcelarios se ensanchan y la forma de prisión se atenúa hasta desaparecer: colonias para niños pobres, abandonados y vagabundos, refugios, casas de caridad o misericordia para mujeres culpables, colonias penitenciarias para menores absueltos o condenados, instituciones para niños abandonados o indigentes, orfanatos, establecimiento para aprendices, fábricas-convento. (FOUCAULT)

Pese al triunfalismo de sus dirigentes, la Obra de Protección de Menores (OPM) no daba respuesta eficaz a las necesidades de la realidad española, y en ella, dadas las condiciones sociopolíticas de la postguerra, dominaban los métodos represivos y autoritarios, lejos del enfoque de nuestros vecinos europeos. Pero algunas voces se oyen incluso desde dentro de la OPM y, en 1952, se recoge en publicaciones de la OPM*, '*el reconocimiento del fracaso de los sistemas represivos*'.

En 1952 existen 26 reformatorios y 28 Casas de Observación.

Entre ellos están: las Casas de Observación de Valencia, Castellón y Alicante, además del Centro de Protección San Francisco Javier de Campanar (Valencia) y el Hogar-Escuela Santa Faz de Alicante (de 1952), éste último junto a RETO -luego Renasco- de Madrid, son clasificados como centros de difíciles.

Es la primera noticia documentada que tenemos del Centro objeto de esta investigación, que fue *Casa de Observación*.

La ineficacia de la represión viene ya reconocida en 1957, en la Revista de la Obra de Protección de Menores, donde dice textualmente:

"En el presente siglo, tras el Real Decreto de 17 de junio de 1901, estableciendo la Escuela de Reforma y Corrección de Alcalá de Henares -institución que fue absolutamente ineficaz por su sistema carcelario-..."
(R.OPM, nº 55 Jul-Ag 1957)

En 1959 las Naciones Unidas proclaman la "Declaración de los Derechos del Niño".

En 1960 se crea, en España, el Fondo Nacional de Asistencia Social.

1965-1978. Etapa predemocrática.

En 1965 el CSPM cuenta con 33 casas tutelares (donde conviven menores de protección y de reforma), 49 Casas de Observación, 16 Casas de Familia, 1 de anormales, 4 Colonias Agrícolas. Muchas de ellas con carencias tanto en sus edificios como en su personal especializado.

En Europa.

A partir de 1965 los modelos reeducativos en Europa evolucionaron hacia la creación de centros abiertos fundados sobre el principio de mantener a los jóvenes lo más cerca posible de su medio de convivencia.

La ONU, en 1967, mantenía que el internamiento "*sólo debe ponerse en práctica cuando se han agotado todas las posibilidades de mantener al niño en su propia familia y de colocarlo en una familia adoptiva*". (Bascuñan, 1985:52)

Desde 1968 los movimientos juveniles y su rechazo a la autoridad marcan un cambio social en las relaciones entre adultos y jóvenes.

* Ver Rev. Pro Infancia y Juventud sep-oct.1952 nº15-16 pg. 253 de la Junta Provincial de Protección de Menores de Barcelona.

Los centros tienden a abrirse y trabajar en el medio del muchacho, pero por el contrario crece la desconfianza de los jueces que veían los centros abiertos demasiado débiles para los menores difíciles, otros más pedían que se modificaran las condiciones de la sociedad generadora de la marginación y con ello de los delitos juveniles. Todo ello supuso, por razones diferentes, poner en entredicho el sistema de tratamiento. En la práctica, ante el continuo aumento de la delincuencia juvenil, se incrementan las intervenciones penales a pesar de considerarlas poco eficaces y aún perjudiciales.

Reformas dentro y fuera de la OPM.

En España, la sociedad se hace más permisiva, mengua la represión, crece la preocupación por la formación y se hacen planes para mejorar la OPM.

Por Decreto 1.480/1968 de 11 julio se aprueba también reestructurar la Obra Tutelar, así: se unifican en un sólo organismo autónomo -Obra de Protección de Menores- todas las juntas y tribunales, con una ordenación jerárquica: un CSPM de ámbito estatal y las JPM y los TTM, bajo la dependencia de aquel, ejercen sus funciones en el ámbito provincial. Las juntas locales se integran en las provinciales.

En 1969 se constituye una comisión de estudios, documentación y publicaciones, y posteriormente un Centro permanente de Estudios.

En lo normativo, la LTTM de 1948 no sufre ninguna modificación sustancial hasta el D. 26.02.1976 por el que se varía el nombramiento de los jueces de los TTM.

En 1972 se hace una valoración de las necesidades de la Obra y de sus dificultades, desarrollando entre otras las siguientes:

- Legislación definitiva de su competencia anacrónica.
- Estructura organizativa y funcional anticuada y antieconómica.
- Escasez de recursos económicos.
- Equipamiento institucional viejo.
- Carencia casi total de personal especializado.
- Carencia de sistemas educativos y recuperadores.

Y se propone un plan de inversiones (1972-75).

Este plan prevé la remodelación o construcción de 25 Casas de Observación, entre ellas la de Alicante, y de 19 'Casas Tutelares' entre ellas las de Alicante y Valencia; nuevas casas de familia y nuevos centros de subnormales; nuevas casas de reeducación especiales para difíciles.

Desde hace ya varias décadas se viene pidiendo la reforma de la legislación sobre los TTM desde los planos ideológicos, operativo y normativo, y dentro de lo normativo en los niveles orgánico, competencial y procedimental.

Pese a estas propuestas y reclamaciones, según Roldan (1985,140)

"en España, las corrientes críticas surgidas a partir de los años 60 en Europa y América no tuvieron ningún tipo de eco en esta institución (TTM)"

Desde los años 1970' van apareciendo en España iniciativas sociales alternativas al modelo de intervención seguido. (ver cuadro página siguiente)

Entre ellas: Nuevo Futuro, Promesa (Madrid), Mensajeros de la Paz, Aldeas S.O.S., APISMA (Alicante), Colectivos de Barcelona, Noves Llars (Valencia), etc.

Algunos cambios en la intervención con chicos *marginados* en la ciudad de Valencia en los años 1970'

"En la década de los 70, se ha empezado en Valencia a verificar modelos alternativos que se han ido consolidando. Las primeras alternativas estaban propiciadas por lectores de Claparède, Decroly, Piaget, Montessori, Freinet, el interaccionismo simbólico... atentos a los procesos de desarrollo del niño, a sus modos propios de aprehensión de lo real, de representación y de comunicación. Sus modelos no iban a proceder de la academia sino de la práctica y del encuentro sistemático con los menores. Las alternativas tanto institucionales como antiinstitucionales, han superado su etapa experimental para encontrar sólidos referentes técnicos..." (G^a ROCA, X., 1984)

En la Beneficencia de Valencia, *"... la apertura decidida hacia la sociedad comienza a manifestarse... hacia 1970, aunque algunos signos se dibujan desde principios de los sesenta."* Desde 1962 se organizan vacaciones por turnos (en una casa de Estivella, partida de Barraix) para los asilados que no eran recogidos por sus familiares durante el verano. Desde 1970 se realizan excursiones y visitas culturales (Santiago de Compostela, Cullera, Gandía, Denia). (ARIÑO, 1995:56)

"Desde 1975 los últimos cursos de la Enseñanza Básica se impartían en centros externos y las niñas se veían obligadas a convivir gran parte del tiempo fuera de la Casa. Otro tipo de actuaciones iban orientadas hacia la desmasificación y a la creación de un clima de convivencia cotidiana lo más cercano posible al hogar familiar. Por ello desde 1978 se construyen módulos internos, donde las niñas se responsabilizan de su funcionamiento junto con una educadora. Desde este momento pocas barreras quedaban por franquear para la desinstitucionalización. De hecho, los acontecimientos se precipitaron y en el contexto del clima político de la transición democrática y con la efervescencia de las nuevas tendencias pedagógicas y el desarrollo de políticas sociales de inserción social, se procedió al desmantelamiento del centro." (ARIÑO:1995)

En 1975 se contrata una asistente social que revisa la situación de los internos y en dos años su número pasa de 400 a 200 y algunas niñas pasan a escuelas externas. En 1977-78 la convivencia se organiza en 'hogares' de 10 grupos de unos 20 niños. En 1979-81 se consolida un nuevo enfoque metodológico y se favorece la salida de los internos a sus familias, familias sustitutas o inserción laboral. En 1982 se abre el primer Hogar, fuera del recinto de la casa Beneficencia.

Paralelamente en San Francisco Javier, centro dependiente de la OPM con 400 niños, en 1975-77 un grupo de educadores inicia una intervención reformadora, lo que supone su expulsión junto a 4 muchachos internos, y formarán el primer hogar donde se ensayará la experiencia educativa de 'pisos' y constituirán la asociación Noves Llars. Esta asociación, en 1977-78, abre 5 pisos con 10 educadores y 30 chicos y al curso siguiente se abrirán más pisos. En 1979 organizan las I Jornadas sobre menores marginados.

En 1980 la Diputación encarga a Noves Llars desmantelar la Casa de Misericordia: desasilar y pasar a sus internos a convivir en pisos. En 1981 se creará una Escuela de Educadores Especializados en Marginación Social (a la que asistió el que suscribe), y se abrirán los primeros hogares fuera de la casa Misericordia, con 40 chicos y 13 educadores. Estos hogares (de 6 niños de 12 a 16 años) se ubican en los barrios de procedencia de los chicos, asisten a las escuelas del barrio, se insertan en sus organizaciones juveniles y recreativas..., se mantiene contacto con la familia de origen, los niños participan en la gestión de la casa y en la toma de decisiones. (BASCUÑAN, 1985)

3.5. EL TRATO DE CHICOS EN CONFLICTO DESDE LA CONSTITUCIÓN DE 1978.

La Constitución de 1978 marca un importante inicio de cambio en la concepción del niño y de sus derechos, así como en la exigencia de unas garantías procesales en su enjuiciamiento.

La Constitución de 1978 y la creciente sensibilidad social hacia los problemas y el mundo de la infancia marginada, junto a los avances de la psicología, psiquiatría, pedagogía, sociología, hacen avanzar mucho los sistemas de protección y la consideración jurídica del niño como persona.

Transferencias. En los años 1980' se desarrolla el sistema público de Servicios sociales en el contexto de las autonomías, que superará las concepciones de la beneficencia. En esta década de los 1980' se dará una fuerte expansión del Estado de Bienestar Social cuando en Europa desde hacía 40 años se venía construyendo más lentamente y que desde mediados de los 1970' estaba en crisis.

En el País Valenciano con el RD 251/1983 se inicia el proceso de regulación de transferencias, que será negociado durante 3 años, en el que se van transfiriendo de la administración central el FNAS, INAS, Obra de Protección de Menores, Fundaciones.. hasta que con la transferencia del INSERSO por RD 264/1985, se da por concluido este proceso. Así el Consejo Superior de Protección de Menores pierde las competencias en protección de menores a favor de las autonomías.

Este mismo año de 1985 se crea la Dirección General de Protección Jurídica del Menor, que recoge las competencias de la Obra de Protección de Menores no transferidas a las Comunidades Autónomas.

Transformación. Se procede a la desinstitucionalización de los grandes centros y se devuelven los niños a sus familias con apoyos, o pasan a pisos tutelados o residencias más pequeñas, más próximas a su medio habitual.

En el País Valenciano, desde 1985 (en que se reciben las competencias de Servicios Sociales, se produce una ordenación institucional autonómica propia y una progresiva transformación de los recursos: se desinstitucionalizan y desasilan los grandes centros (dependientes de Diputaciones), se desmasifican los internamientos y se buscan respuestas interdepartamentales: servicios sociales, escuela, sanidad, vivienda, familia, barrio... En 1987 se aprueba el Plan de Ordenación de Servicios Sociales y se ponen en marcha los planes cuatrienales de servicios sociales dentro del PEV (1988-91) que permite la creación de nuevas infraestructuras, equipamientos y recursos para protección, llevándole protagonismo a la reforma.

"... el 5 de marzo de 1985 se cerraba en nuestro país la última de las llamadas celdas de castigo, existentes en los reformatorios de menores". (SENADO:1988)

Bascuñan, siguiendo a Illich, recoge cómo la desmasificación o la conversión de macroinstituciones en microinstituciones son social y educativamente más presentables pero supone una sustitución no una superación de lo asilar ya que mantiene muchas de sus contradicciones. La alternativa pasa por una ruptura epistemológica que centre sus esfuerzos en introducir una praxis 'políticamente emancipatoria' que cuente de un modo más efectivo con los medios de la colectividad. (BASCUÑAN, 1985: 36)

Cambios en la atención a la infancia en los años 1980

Elena Lobo, Directora de la Escuela de Educadores de la Comunidad de Madrid, nos describe la situación de esa época:

Llegamos a los años 80 con la asistencia de la infancia "desprotegida" repartida en varios organismos benéfico asistenciales o jurídicos: INAS (Instituto Nacional de Asistencia Social), Diputaciones, la Obra de Protección de Menores (OPM)... Estos organismos, eran herederos de la postguerra y a pesar de los enormes cambios en la vida y sociedad del país, habían llegado a los años 1980' sin modificar sus estructuras, salvo excepciones.

En la medida que se concebía la familia como exclusiva y autosuficiente, no se intervenía más que cuando "fallaba escandalosamente", y para sustituirla por medio de otra estructura igualmente cerrada y autosuficiente, el internado.

"La población de internos había variado, de lo que se entiende por "huérfanos" o "víctimas" de la guerra a una población sujeta a la acción benéfico-asistencial del desarrollismo: paternalismo, respuestas caritativas y no sociales, más encaminadas a tapar los problemas que a buscar la promoción del individuo y su autonomía social." En ellas, el niño desaparece en la masificación, no hay nada propio (ni juguetes, ni ropa, ni cama...) se pierde a los hermanos. "La vida cotidiana no tiene valor, sólo el aprendizaje escolar y la buena conducta. Por lo tanto sólo vigilancia, expulsiones, y cambios: los educadores no son necesarios".

"En ellas se entra y no se sale hasta el final. Aunque se recorran una docena todas son iguales: las leyes de protección al menor no se cumplen, se sustituyen por la propia institución protectora, ya no hay nada más que hacer"... se elimina de las instituciones a quienes pueden patentizar su fracaso: éstos recorren toda clase de centros, en un viaje delirante y continuo.

Los cambios introducidos por los organismos más modernizantes en sus instituciones, iban sobre todo encaminados a proporcionar un gran bienestar material, igualmente anónimo y marginador, y gravemente "desclasante".

"El hecho de que en general estas instituciones fueran masivas.. no quiere decir que otras de pequeño tamaño no participaran plenamente de estas características".

Algunos de los cambios sociales son:

- La entrada de ideas europeas ideológico-profesionales: antisiquiatría, movimientos a favor de la integración del minusválido, de reinserción social.
- Cambio en la concepción de la familia.
- Generalización y extensión de la escolarización.
- Salto a los medios de comunicación de los temas de marginación.
- Aumento de las toxicomanías.
- Descenso de la edad de iniciarse en la delincuencia.
- Hitos legales: divorcio, aborto, desaparecen los hijos ilegítimos...
- Pero ni se da un movimiento social influyente ni las teorías de intervención social traspasan el ámbito universitario.

Fruto de este contexto social, ideológico y profesional y con la subida de la izquierda al poder se dan algunos cambios: el internamiento se convierte en la "última medida" y con ello se da una espectacular reducción del número de internos, en parte gracias a la implantación de servicios de atención primaria [en el País Valenciano a partir de la riada del Xuquer de 1982]. y también se da el desmantelamiento masivo de las instituciones y la colocación de los niños y jóvenes en centros más pequeños o pisos, y en los internados: disminuye el número de internos, se hacen obras de mejora, se incorporan técnicos y criterios pedagógicos (proyecto de centro...)... Pero una pequeña institución puede funcionar tan mal como una grande, y así los problemas originales de privación afectiva y social, marginación, etc. siguen presentes.

Con todo, *"Hay que preguntarse qué es lo que ha cambiado, y cuánto de este cuadro tiende a volver a salir, como un fantasma en las nuevas instituciones."* (221)

Fte: LOBO, Elena: (1988): La evolución de las instituciones del menor. Ed. INSERSO

El dictamen de la Comisión Investigadora sobre la Mendacidad Infantil, constituida en el Senado el 21.05.1985 demanda: una legislación que unificase la dispersa normativa vigente sobre el menor, que renovase sus conceptos jurídicos en consonancia con las nuevas aportaciones de la **sociología** y desarrollase los principios constitucionales inherentes al menor de edad:

"Una legislación en la que prevalezcan para le niño -así decía la presentación del dictamen- las facultades defensoras y educativas sobre los factores de represión, aislamiento o correccionales; que antes que el castigo o la sanción o la pena, salvaguarden la intimidad y los derechos subjetivos del menor desamparado" (SENADO:1988)

Por la Ley Orgánica 6/1985 del Poder Judicial se crean los juzgados de menores (art. 27) en cada provincia, a cargo de jueces de carrera con especialización acreditada (art. 329), que irán progresivamente sustituyendo a los TTM. Las Audiencias Provinciales conocerán de los recursos contra las resoluciones de los Juzgados de Menores (art. 82.7).

Hasta 1985 los jueces del TTM eran nombrados por el ministro de Justicia a propuesta del CSPM, entre licenciados en Derecho mayores de 25 años y con ciertas condiciones personales de moralidad y vida familiar intachables... A diferencia de lo que pasaba en otros países como Francia, Italia, Alemania... los TTM no estaban encuadrados en la organización general de los tribunales de justicia, el juez no pertenecía a la carrera judicial y no estaba formado para el desempeño de su cargo.

Los TTM y Juzgados de Menores empiezan, poco a poco, a contar con técnicos sociales y de la conducta, además empieza a ser real la libertad vigilada como alternativa al internamiento (20 años después que en Europa).

En 1986, sólo 11 de 54 TTM cuentan con un asistente social y la totalidad carece de médico, psicólogo y pedagogo. (CEA:1992,15). Este mismo año, para libertad vigilada, había en España 39 delegados funcionarios, 6 interinos y 26 contratados, Madrid contaba con 15 de ellos, mientras que 25 de los 54 TTM no disponían de ningún delegado. (CEA, 1992:67). En toda España sólo se aplicó una medida de colocación en familia.

En este año, la Ley 21/1987 modifica determinados artículos del CC y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción. Con esta ley se desjudicializa la protección (ya que los tribunales TTM dejan de tener competencia en la protección de niños) que pasa a los Departamentos de Servicios Sociales de las administraciones Autonómicas, interviniendo los juzgados sólo en caso de discrepancias. Los TTM y luego los Juzgados de Menores sólo intervendrán en aquellas 'acciones u omisiones atribuidas a los chicos realizadas antes de cumplir los 16 años que el Código Penal o Leyes Especiales califiquen como delito o faltas' (art. 9.1ªA).

En 1988 la Dirección General de Protección Jurídica del Menor pasa de depender del Ministerio de Justicia a integrarse en el de Asuntos Sociales.

En 1988 escribía el Juez Ventura:

"El alejamiento de los TTM de la realidad sobre la que están actuando ha incidido también en los centros, que si antes dependían de los TTM hoy dependen de las Comunidades Autónomas, y a pesar de que, en determinados momentos concretos, profesionales y administraciones intentaron introducir unos criterios pedagógicos y

racionales, adecuados a las necesidades del menor, el choque con la incoherencia del Tribunal, que determinaba su actuación, lo hacía imposible.

La herencia y realidad que ha provocado la legislación de los TTM y su actuación es indefendible: ha confundido las funciones protectoras administrativas y las funciones jurisdiccionales;...ha provocado la creación de Centros y recursos que no tienen ningún fundamento por sí mismos... "

En Septiembre de 1988 se crean los equipos técnicos de apoyo a los juzgados, compuestos por psicólogo, trabajador social y educador (dependientes de la D.G. de Relaciones con la Administración de Justicia).

La figura del Delegado de Asistencia al Menor (DAM, similar al 'Probation Officer' inglés), -ya existente en la ley de 1948- no se utiliza hasta mediados de los 1980'. (SEVILLA, M., 1985:293)

Ley 38/1988 de Demarcación y Planta, transforma los TTM en órganos jurisdiccionales unipersonales y aprueba crear otros nuevos hasta completar un total de 70 Juzgados de Menores.

En junio de 1988 se crean 20 plazas de Juez de Menores, entre ellos dos en Valencia, y en julio de 1988, 17 miembros de la carrera judicial superaron el curso de especialización como Juez de Menores, si bien el inicio de sus actividades se retrasó. En 1992, aún están pendiente de constituirse menos de la mitad de los 79 Juzgados de menores (VALLDECABRES:1992,2689)

En 1989 (20 Nov.) se firmó la *Convención de los Derechos del Niño*, que a diferencia de la *Declaración de Derechos del Niño*, tiene carácter vinculante para los Estados que la suscriben.

En España, podemos decir que desde la creación de los primeros correccionales (1883) o reformatorios (1920) la política de internamiento en grandes centros ha permanecido hasta los años 1980'. Además los centros suelen darse en establecimientos inadecuados, con escaso equipamiento y medios económicos donde los internos(sufren hambre, frío, enfermedades y hacinamiento; con poco personal poco cualificado y peor remunerado, y un trato caracterizado por su dureza, autoritarismo y paternalismo.

En resumen en la década de 1980' se da una paulatina desjudicialización de la atención de niños en situación de desprotección, y una creciente intervención de los servicios sociales. Las políticas respecto a la infancia avanzan en descentralización y territorialización, cualificación del personal de la atención a la infancia, acceso a los servicios normalizados...

Según datos del INE de 1980 a 1989 los acuerdos tomados por el tribunal respecto a menores sometidos a reforma son:

	1980	Año (valores mayores)	año (valores menores)	1989
Expedientes fallados	16.825	1998 (22.718)	1984 (14.886)	17.797
Sin medida	3.568	1988 (9.660)	1984 (3.439)	9.176
Amonestación	10.865	1981 (11.287)	1989 (6.708)	6.708
Breve internamiento	920	1982 (1.078)	1985 (598)	1.001
Libertad vigilada	492	1988 (891)	1980 (492)	612
Educación o reforma	961	1981 (995)	1989 (298)	298

Fte. INE. Estadísticas de España, 1989, 1992

Años 1990'.

Con la aprobación de la Ley autonómica 5/89 de 6 de julio de Servicios Sociales, se inicia una etapa de vertebración de los servicios sociales en el PV.

En el año 1990, en unas jornadas celebradas en Gandia sobre *menores en situación de riesgo*, aún se reclamaba, entre otra cosas:

La creación en las 3 provincias de la Comunidad Valenciana de los juzgados de menores, un plan anual de servicios sociales, dar prioridad a los programas de prevención y tratamiento en medio abierto, la publicación de un Estatuto de Centros que oriente la redacción de Reglamentos de Régimen Interno (RRI), que se cree la figura de educador social en la universidades valencianas, la adecuación del sistema educativo a la realidad del menor, y para "*preservar la salud mental de los profesionales*", la posibilidad de traslados intersectoriales, el reciclaje continuado y la opción de tiempos sabáticos. (RSS:1990,51-53)

En 1991, para el Defensor del Pueblo (DdP):

"En materia reformadora, la legislación vigente no se acomoda a los preceptos constitucionales en los diversos aspectos esenciales que regula:... en las garantías de la ejecución de las medidas impuestas, y en la regulación de la detención" (Defensor del Pueblo:1991,273)

"En cuanto a la ejecución de la medida reformadora de internamiento, el vacío legislativo destacado está determinando un alto grado de inseguridad jurídica, siendo distinto, según las comunidades autónomas e incluso según las provincias, el régimen de garantías constitucionales que se aplica en cuestiones tan fundamentales como el control de la medida de internamiento por el juez o el Ministerio Fiscal, el régimen disciplinario o el tratamiento, así como que no en todos los centros se apliquen con la misma intensidad las garantías constitucionales aludidas" (Defensor del Pueblo:1991,274)

Aunque el joven de 1991 poco tiene que ver con el de 1948, la legislación de reforma de niños sigue siendo básicamente la de 1948 (juicio sin abogado, a puerta cerrada, el juez puede elegir la medida que crea conveniente...) hasta que una sentencia del Tribunal Constitucional (STC 36/1991 de 14 febrero) obliga a una adecuación del procedimiento procesal de menores a la Constitución de 1978, que se realiza por Ley Orgánica 4/1992 de 5 Junio (BOE 1992.o6.11) sobre reforma de la Ley Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de Juzgados de Menores. Ello indica el interés de nuestros legisladores, la complejidad del tema y la gran incertidumbre sobre el modelo a seguir.

Ya en USA, en 1967 la corte suprema (en el caso de Gault) había puesto límite al modelo de "protección" que no recogía garantías procesales, aunque en este caso se da a cambio de un enfoque neoclásico de mayor control, que no es respaldado por el Comité Europeo para los Problemas Criminales del Consejo de Europa el 26.o6.1987.

Esta ley además, deja fuera de la jurisdicción de menores a los chicos menores de 12 años, acusados de haber cometido algún delito o falta, que pasan directamente a disposición de las Instituciones administrativas. Además, el juez también puede dar por concluidas las actuaciones judiciales y/o enviarlas a las instituciones administrativas para la adopción de medidas educativas cuando en los hechos delictivos de que se acuse al chico no se haya empleado violencia ni intimidación.

En 1992 todas las Comunidades (salvo Baleares) tenían competencias en protección y reforma de menores.

A principios de los años 1990 había en España 1.001 centros de acogida con 39.239 plazas de las que 26.000 son cubiertas continuamente. Mientras que los 44 centros de reforma recluyen a no menos de 1000 chicos infractores al año menores de 16 años. (VALLDECABRES, 1992)

En el País Valenciano la Ley de la Infancia 7/1994 de la GV. distingue tres situaciones en las que pueda verse el menor: situación de riesgo, de desamparo o de inadaptación y propone medidas de intervención, acogida, tutela o reinserción, relega la institucionalización en un centro a la última opción a tomar. Sin embargo, la práctica actual (2000) no sigue esta secuencia.

En 1995 el nuevo Código Penal, eleva la edad penal a los 18 años, si bien deja este acuerdo sin aplicación hasta la promulgación de la Ley 5/2000 de Responsabilidad Penal de Menores.

La Ley Orgánica de Protección Jurídica del menor 1/1996, reconoce al menor como sujeto pleno de derechos y una capacidad progresiva para ejercerlos, así los concibe como:

"... sujetos activos, participativos y creativos, con capacidad para 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",

y establece:

"... que la mejor forma de garantizar social y jurídicamente la protección a la infancia es promover su autonomía como sujetos".

Esta concepción otorga al niño carta de ciudadanía como sujeto de ('más') derechos, situación hasta el momento negada por la legislación y limitada en la práctica social.

Esta declaración de intenciones es un paso jurídico importante que permite un cambio socioeducativo más personalizador, con todo la reeducación de chicos infractores se debate entre diversos modelos, el jurídico-penal, el asistencial y el educativo.

En el País Valenciano en 1997 se aprueba una nueva ley de Servicios Sociales.

Como se comenta en el cuadro siguiente, en USA, 100 años después de la creación del primer TTM la situación parece de una fuerte involución.

Cien años después del primer tribunal de menores en USA.

"En 1999, a cien años vista de la creación del primer tribunal de menores en el condado de Cook (Chicago) en Illinois, todos los estados han conseguido aprobar una amplia legislación para 'criminalizar' y 'adultizar' sus sistemas de justicia del menor. Casi todos los estados hoy propician la transferencia de menores a tribunales para adultos, su reclusión en cárceles para adultos y la imposición de penas de prisión para adultos. Hoy más que nunca, la mayoría exige de los jueces el endurecimiento de las penas y la prolongación de las condenas. Las consecuencias de este cambio de actitud social resultan alarmantes. El año pasado cerca de 18.000 menores eran reclusos en cárceles para adultos, mezclados al 20% con la población adulta. Cada día de 7.000 a 8.000 menores son encerrados en cárceles para adultos por todo el país."

La idea es que se trata de delincuentes que resultan ser jóvenes, en lugar de jóvenes que han caído en la delincuencia.

Hace un siglo Jane Addams junto con un grupo de idealistas, iniciaron una reforma que se enfrentaba a la filosofía dominante de la época, que consideraba a los niños, como adultos en miniatura, y trataron de crear una nueva concepción de la infancia como estadio de la vida en la que el menor debe ser alimentado y amparado, y para ello crear un tribunal que proporcionara a los jóvenes problemáticos servicios de tratamiento especializado. Esta idea se extendió a todo el país norteamericano y a todo el mundo. "Lo trágico es que los defensores de los derechos del niño hoy se encuentren librando aquellas mismas batallas que librarán las fundadoras del tribunal de menores.

Este empeño en endurecer el sistema de justicia del menor se basa en algunos peligrosos juicios y falsas creencias.

- Pese a 6 años de reducción de la criminalidad juvenil se piensa que nos encontramos ante una nueva ola de delincuencia juvenil.
- Se piensa que estamos ante una nueva generación de delincuentes juveniles que excede la capacidad rehabilitadora del TM.
- *"El historiador Thomas J. Bernard muestra como en los últimos 200 años cada generación ha tendido a considerar que los delitos que cometían sus menores eran de mayor gravedad que los que cometían las generaciones de hace 30 ó 40 años".*
- ...

Fte: DODGE, Mara (2000): The Juvenile Court*

* En curso Derecho Penal del Menor. Apuntes. Formación Continua de la FVMP. 2002

Siglo XXI. Un futuro incierto.

Hasta la aprobación de la Ley 5/2000 Penal del Menor, que venía impuesta por la Constitución de 1978 y el Código Penal de 1995, se dieron no menos de 7 borradores de anteproyectos de ley, entre ellos: el Estatuto del menor de 1978, Estatuto de 1981 (siendo ministro Fernández Ordoñez), anteproyecto de Ley Penal de Menores de 1985 (siendo presidente de la OPM Miret Magdalena), la Proposición de Ley de Protección de Menores de 1986 (por el grupo Popular del Congreso), el Anteproyecto de Ley de 1987 (bajo la presidencia de D. Renau), y otras más durante la década siguiente. Ello es indicativo de la gran incertidumbre en el modelo a seguir respecto a la infancia en conflicto.

Hacia finales de los años 1990' y principios del siglo XXI, la política respecto a la infancia y de los servicios sociales en general es hacia una privatización de la gestión y de los servicios.

3.6. RESUMEN Y APLICACIÓN.

Si en la historia de la infancia y de sus derechos ha habido sus luces y sus sombras, lo mismo se puede decir de las instituciones que se han ocupado de la infancia cuando sus familias (y su entorno) no le han dado la atención necesaria o la socialización suficiente para que tuviera un comportamiento social adaptado a los valores dominantes de la sociedad del momento. No hay que olvidar que las épocas de hambruna, guerras y epidemias podían hacer proliferar proles abandonadas.

Instituciones, públicas o de beneficencia ha habido desde antaño pero el cuidado de la prole era cosa de la familia extensa o de la comunidad vecinal y gremial, los niños se socializaban en la actividad, ayudando desde que podían en las tareas domésticas, del campo o del taller artesano, y pronto también podían pasar a ser aprendices de un oficio y al servicio de su maestro artesano. Junto a estas instituciones de acogida (familiar, vecinal, o gremial) también se dieron algunas como las casas para niños huérfanos, abandonados, ladronzuelos, etc.

El surgimiento del mercantilismo precisa de forma creciente de trabajadores de fábrica y talleres disciplinados y constantes, a lo que ofrecen resistencia agricultores y artesanos y se busca recurrir a los más accesibles, a los niños abandonados, pobres y vagabundos; para ello debe cambiarse la aceptación social hacia tales conductas. Así desde el siglo XVI se van creando instituciones para atender/perseguir a los vagabundos, con una organización cada vez más disciplinada y fabril, que irá creciendo hasta su punto álgido en el siglo XVIII. El Estado promulgará normas pero apenas intervendrá en la financiación de estas instituciones "benéficas", que suelen correr a cargo de sociedades, cofradías, municipios, etc. Estas instituciones buscan crear una minisociedad basada en tres principios: aislamiento, obediencia y trabajo, características que, con altibajos, se mantienen hasta las instituciones actuales.

Con la difusión del liberalismo en el XIX y el mercantilismo fabril de la revolución industrial las instituciones tienen una gran expansión y también las situaciones precarias del obrero, incluidos los niños. Las condiciones sanitarias de las ciudades son bastante deficitarias (hacinamiento, falta de higiene, polución...) y se van descubriendo las consecuencias que éstas tienen sobre la salud. La situación de explotación llega a ser alarmante y el movimiento obrero empieza a organizarse y reivindicar, haciendo manifiesto el conflicto social. Por otro lado, se hace necesaria una población más instruida y disciplinada para el manejo de máquinas y procesos cada vez más complejas, lo que invita a generalizar (a más población) y ampliar (en más años) la escolaridad. El interés por la infancia y su consideración como categoría aparte va aumentando y crece el movimiento filantrópico buscando su protección. Este cúmulo de circunstancias mueven al Estado liberal a establecer normas de protección social de la población y de la infancia para, por un lado, evitar revueltas y por otro, tener trabajadores sumisos y preparados: así en 1822 aparece el primer Código Penal español moderno y en 1849 se promulga la Ley de Beneficencia.

De igual forma, el sistema de penas preindustrial, arbitrario y cruel, no parece funcional a la emergente sociedad disciplinada y fabril, por ello la prisión pasa a ser una forma de pena, la más frecuente. Pronto se verá que no es el mejor espacio de socialización de la infancia y se busca una especialización, los correccionales (en 1883) y luego los reformatorios (en 1918) que dispondrán de sus propios procedimientos de enjuiciamiento con la creación de los TTM en 1918. Estos centros se crean sin apenas recursos, a cargo de personal en gran parte voluntario (muchos religiosos) y con un gran número de internos. La metodología de intervención de los mismos es una mezcla de castigo carcelario, protección asistencial y enfoques educativos de diferente ideología, si bien dominando un sistema organizativo caracterizado por la rigidez, el orden, la rutina, la disciplina, la vigilancia, etc. propio de un campo militar. Que se tratara de centros de protección o reformatorios no parece marcar grandes diferencias en el trato.

En este contexto, bajo este amparo legal y organizativo aparece en la postguerra española el Centro que nos ocupa, *el Refor*. Nuestro *Refor*, dependiente del TTM, funciona como Casa de Observación y reformatorio a cargo de un director, que además es el maestro, un becario y una gobernanta para atender a unos 40 internos en un vetusto edificio con un gran dormitorio con 3 divisiones, sin desagües, en una zona de fábricas que provoca problemas de humos, etc.

Los cambios que, en estos años en Europa, se producen en el trato de los chicos conflictivos hacia una mayor apertura de los centros y hacia el trabajo en el medio abierto no se dan en España. Aquí, la voluntariedad y el paternalismo siguen marcando la práctica y los educadores no son importantes, bastaba con celadores.

A los años 1980' se llega con la asistencia a la infancia "desprotegida" repartida en varios organismos asistenciales o jurídicos (INAS, FNAS, OPM, TTM, Diputaciones...) que poco habían evolucionado desde su origen pese a los grandes cambios sociales y políticos que se estaban dando. La población de los internados había cambiado respecto a las de los años 1950, ahora se atiende a los hijos del desarrollismo.

La apertura social y política había permitido el surgimiento de algunos grupos sociales que ensayan formas alternativas a la institución masificada, con experiencias de pisos. Entran ideas europeas respecto a la antipsiquiatría, la integración del discapacitado, la reinserción social... se va dando un cambio en la concepción de la familia, se extiende la escolarización, aumentan las toxicomanías y los temas de marginación saltan a los medios de comunicación. En ésta década se empiezan a desmasificar estos internados pero sin superar el enfoque asilar; se dotan de personal universitario, pero escasamente preparado para la tarea concreta; se da una gran mejora en el bienestar material de los internos pero este sigue siendo -al igual que la precariedad anterior- anónimo y marginador, además de "desclasante". Además, una pequeña institución puede funcionar tan mal como una grande, y los problemas de privación afectiva y social siguen presentes o crecen al ser los educadores más técnicos trabajadores (con derechos laborales) que voluntarios con dedicación casi exclusiva al centro.

La organización del Estado de las autonomías lleva a una descentralización de los servicios sociales y con la llegada de la izquierda al poder se da un gran avance normativo e inversor en Estado de Bienestar y en programas de atención a la infancia que eviten el internamiento -éste se convierte en la última medida-, se hacen obras de mejora, se incorporan técnicos y criterios pedagógicos (proyecto de Centro...). Pero ni se da un movimiento social influyente ni las teorías de intervención social salen del ámbito universitario, pese a los intentos como las escuelas de educadores especializados en marginación social.

A los centros de reeducación (sustitutos de los reformatorios), al menos en el País Valenciano, se les busca no darle un trato diferente al resto de centros de atención a la infancia, pero parece que se dedica poca atención a las metodologías de intervención cuando la prevención y protección no han sido suficientes. La legislación sobre responsabilidad por infracciones de muchachos no termina de salir tras más de 15 años de intentos y se sigue con la vetusta normativa de 1948 (que es recopilación de la existente desde 1918) hasta que el Tribunal Constitucional de 1991 establece que no presenta las garantías constitucionales en el procedimiento de enjuiciamiento del chico infractor.

En *el Refor*, los cambios se van dando en los años 1980' primero con la entrada de mujeres educadoras, luego con su transferencia del TTM a la administración de servicios sociales de la comunidad autonómica lo que por un lado supone un incremento de recursos y personal, y por otro, una pérdida de autonomía, ya que aumenta la dependencia jerárquica del Centro (jefaturas de Sección, Servicio y Áreas de Infancia, de Personal y Administración, Dirección Territorial, Dirección General). Luego vendrá una reducción de los chicos internados pero también el cambio de su problemática, un cambio de personal del Centro, se construirá un nuevo edificio que más que ventajas parece presentar inconvenientes al modelo de intervención que se sigue. Se realizará una clasificación del personal educador en dos grupos B (diplomados) y C (nivel de formación profesional), aunque la mayoría fueran titulados universitarios, que traerá nuevos y largos conflictos.

Las sucesivas leyes, sobre procedimiento de lo Juzgados de Menores de 1992, autonómica de la Infancia de 1994, estatal de Protección Jurídica del Menor de 1996, no tienen una plasmación inmediata en la vida cotidiana del Centro, que vive bajo sus propias normas y problemática: situaciones de agresiones e inseguridad, inestabilidad de los directores, alta movilidad de los educadores, etc. Es decir que la vida del Centro no parece tan determinado por las leyes referentes a la infancia o de juzgados de menores, como por otros factores.

La aprobación de la Ley 5/2000 Penal Juvenil, la puesta en marcha de un plan de empleo que reclasifica a los educadores en grupo "B", la construcción de un nuevo edificio y la sustitución de la dirección y personal incluido, por otro de gestión privada, marcará un cambio radical de las condiciones de funcionamiento del *Refor*, cerrando una etapa.

4. DELINCUENCIA, CONDUCTA DESVIADA Y MARGINACIÓN.

Introducción.

4.1. Desviación, conducta delictiva y marginación.

- Conducta desviada vs. Marginación.
- Delincuente o infractor juvenil.

4.2. Móviles de los delitos.

4.2.1. Análisis del acto desviado.

4.2.2. Variables asociadas al delito.

4.3. Teorías criminológicas.

- Enfoques de la delincuencia.
- Las escuelas y sus teorías.
- Modelos sociológicos de la delincuencia.
- El derecho penal al servicio de los grupos dominantes.

4.4. Resumen y aplicación.

4. Delincuencia, conducta desviada y marginación.

"El estudio de las causas y de los motivos es estéril, tanto desde el punto de vista explicativo como en el plano de la intervención".
(GARRIDO:1993,18)

"La prostitución patentada, el robo material directo, el robo con fractura, el asesinato y el bandidaje para las clases inferiores; mientras que las expoliaciones hábiles, el robo indirecto y refinado, la explotación inteligente del ganado humano, las traiciones de alta táctica, las marrullerías trascendentes, en fin todos los vicios y todos los delitos realmente lucrativos, elegantes y a los que la ley está demasiado bien educada para atacarlos, siguen siendo el monopolio de las clases superiores" (1.12.1838)

INTRODUCCIÓN.

En este capítulo vamos a hacer un repaso de algunas teorías e ideas que se han emitido sobre la delincuencia. Nuestra pretensión no es tanto hacer una exposición sistemática de las mismas, ya hay buenos trabajos en castellano, como recoger algunas ideas que nos ayuden a comprender este complejo fenómeno.

Las respuestas que reciben nuestros chicos con problemas de conducta en las instituciones de atención a la infancia están condicionadas por unas relaciones organizativas, administrativas, laborales, etc. pero también por la forma en que se piensa la desviación y sus factores.

La desviación tiene varias expresiones definidas por las reacciones a las mismas, así se habla de enfermedad mental, de delincuencia, de mera excentricidad o de inconformismo social.

4.1. DESVIACIÓN, MARGINACIÓN Y DELINCUENCIA JUVENIL.

La 'desviación' puede ser definida como aquellas conductas que ofenden, disgustan, perturban, escandalizan, etc. a miembros significativos de una sociedad, no necesariamente a todos porque las normas sociales de respetabilidad no son absolutas.

La calificación de desviado es *relativa*, varía de un contexto a otro, en función de la sociedad, o audiencia, del actor y de la situación o circunstancias en las que se dio (Garrido:1987,6). La maldad o bondad es una cuestión ética en buena medida definida de modo cultural.

"...la inadaptación es por sí misma relativa; varía con el tiempo, espacio, con el medio, con las concepciones políticas, filosóficas o religiosas". (VEGA, 1989:20 en MARTÍNEZ, A., 1991:94).

Varias son las categorías con que se han denominado estas situaciones de discrepancia entre un sujeto o colectivo social y una parte "importante" de su entorno social: anormalidad, desviación, inadaptación e incluso marginación, por no entrar en la rica retahíla de expresiones que nuestra lengua castellana tiene para un sinfín de conductas y 'personajes de mal vivir'.

alcahuete, bandido, bigardo, broncas, buhonero, criminal, charlatán, chorizo, delincuente, esbirro, especulador, estafador, figonero, ficha, follonero, fullero, gamberro, holgazán, ladrón, loco, maleante, maleducado, mangante, mendigo, mercader de influencias, opresor, pecador, pícaro, pillo, pordiosero, proxeneta, rufián, timador, traficante, salteador, trapisondo, truhán, vago, vagabundo, vicioso... y muchas otras y eso sin entrar en las supuestas desviaciones sexuales, físicas, mentales, culturales,

Desde una concepción de la *patología social*, donde las conductas "anormales" se entendían desde la metáfora médica, se pasó a la idea de inadaptación, como una falta de ajuste al entorno social y de ahí a la expresión *conducta* desviada donde el referente no era el "actor" (inadaptado) sino el "acto" (desviado). Muchos autores hablan de lo mismo cuando utiliza indistintamente inadaptación/desviación, inadaptado/desviado o conducta inadaptada/desviada, sin que chirrien mucho los esquemas conceptuales, aunque la inadaptación más cabría entenderla respecto a un contexto social y la desviación a una norma de conducta.

Algo más grave desde el punto de vista conceptual y pragmático es la confusión que muchos autores tienen entre esta inadaptación/desviación y la marginación social. El hecho de que en la base de una conducta desviada suela haber una situación de marginación, no debe permitir confundir ambos paradigmas de fundamentos conceptuales, histórico-geográficos, etiológicos, praxicológicos, etc. harto diferentes. No es este el espacio para entrar a detallar esta diferencia, baste a título de ejemplo la tabla comparativa recogida en la página siguiente.

DIFERENCIA ENTRE CONDUCTA DESVIADA Y MARGINACIÓN.	
CONDUCTA DESVIADA	MARGINACIÓN
<p>No cumple sus deberes y expectativas.</p> <p>No se adapta a una comunidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - en sus valores, cultura - en sus medios y normas <p>Puede expresarse como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - diferencial (subcultura) - aislamiento (asocial) - agresividad (antisocial) - enfermedad (inhábil social) - querer y no poder (inmoral, ilegal) <p>Los <u>tipos</u> son función del tipo de conducta o rol desempeñado (percibido y etiquetado) y que discrepa de la norma establecida o se someter a la norma (desviada) establecida para ellos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pobres, vagabundos, sin techo... - Muchachos en conflicto. - Personas mayores. - Psiquiatrizados - Drogados - Criminalizados - Homosexuales, prostitutas - Discapacitados - Minorías étnicas e inmigrantes. <p><u>Factores</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Biológicos: enfermedades, carencias, déficits, tendencias trastornos... - Histórico-psicológicos: pasado, frustraciones, mala socialización. - Socio-culturales: tipo de sociedad, de cultura, ideología percepción, discrepancia medios fines. - Situacionales: oportunidades, expectativas, relaciones directas con grupos primarios, respuesta, carencias <p>Muchos desviados (no todos) surgen de contextos de marginación y reciben tratos y respuestas marginantes.</p> <p>A algunos desviados no se les margina.</p> <p><u>Respuestas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ocultación, indiferencia, negación... - Temor, miedo. - Represión, persecución, encierro, - Tratamiento, "cura". Beneficencia, caridad, asistencia. - Tolerancia, respeto, <p><u>Alternativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptación crítica. - Tolerancia, emancipación. 	<p>No puede ejercer sus derecho.</p> <p>No participa de la comunidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actor: elaborando normas, valores, participando del poder. - Benefactor: de bienes y servicios: básicos y necesarios. Culturales y de promoción al menos en igualdad con el resto de la población en sus niveles básicos. <p>También se habla de marginación cuando no se da el desempeño de roles deseados que por su status le corresponden.</p> <p>Los <u>tipos</u> están en función de aquellos derechos, recursos o roles a los que deberían tener acceso y de hecho no lo tienen ni participan.</p> <p>Se manifiesta en medios e instituciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Familiar - Escolar - Laboral - Salud - Urbanística, vivienda - Económica - Información. - Cultural - Política - Religiosa - Consumo <p><u>Factores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Socio-económicos - Socio-políticos - Culturales - Psico-sociales. <p>Muchos marginados están adaptados a la sociedad. Muchos son marginados por la reacción social a conductas divergentes.</p> <p>Muchos son marginados por la categoría a la que pertenecen, independiente de cual sea su conducta.</p> <p><u>Respuestas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ocultación, indiferencia, negación, acallamiento - Temor, miedo. - Represión, persecución, encierro, - Tratamiento, "cura". Beneficencia, caridad, asistencia. - Tolerancia, respeto, <p><u>Alternativa:</u></p> <p>Participación / Integración / Emancipación.</p>

Volviendo a la idea de desviación en función de una norma, ésta se ha entendido desde cuatro posiciones:

- estadística: una conducta será anormal cuando sea atípica: infrecuente
- patológica: si se tiene un trastorno psicofísico: in-sana.
- social: Si no se sigue la norma social dominante: in-moral.
- legal: si se infringe un código legal: i-legal.

En la práctica la reacción ante una conducta "objetivamente" anormal depende mucho del contexto, el actor (su status, posición de fuerza, capital simbólico...) y el receptor u observador (no es lo mismo que sea un desconocido, un contrincante o un familiar...).

En esta línea, Goffman nos comenta como el considerar a un sujeto desviado o loco puede depender más de nuestra relación y consideración respecto al otro, que de sus actos objetivos:

"Más precisamente, de acuerdo con la definición del sentido común, la salud mental es la capacidad de jugar a cualquier juego en que la vida social puede consistir, y de jugarlo bien. Por el contrario, negarse a jugar, o jugar mal, significa que una persona está mentalmente enferma. En este punto podemos preguntarnos que diferencia existe (si hay alguna) entre el inconformismo social (o desviación) y la enfermedad mental... no radica necesariamente en los hechos observables a que apunten, sean éstos cuales fueren, sino que puede ser sólo una diferente actitud nuestra hacia el sujeto. Si lo tomamos en serio, si consideramos que tiene derechos y méritos humanos, y lo miramos en cierta medida como un igual, hablaremos de discrepancias, desviaciones, luchas, crímenes, tal vez hasta de traición. Si nos pareciera, en cambio, que no podemos comunicarnos con él, que él es de algún modo "básicamente" diferente de nosotros, nos inclinaremos a considerarlo, no ya un igual, sino un inferior (raras veces un superior), y diríamos entonces que es un loco, un enfermo mental, un insano, un psicótico, un inmaduro, etcétera." (Goffman:1961, 358)

La frontera entre desviación y delincuencia es en función del tipo de norma, social o jurídica, infringida y del tipo de reacción social que se da frente a la infracción.

Para La Grepa (1984,44), para que un acto se considere delictivo se debe dar:

- una conducta considerada delincuente
- unas reglas legales que prevén y sancionan la conducta y
- una respuesta social e institucional.

La conducta delictiva es una forma de desviación, aquella prohibida por las leyes penales de una sociedad. La calificación de un hecho como delito también fluctúa según épocas y sociedades:

- Épocas: actos calificados de delito en el pasado ya no lo son en la actualidad o, al contrario, hoy se penalizan conductas que anteriormente no estaban proscritas.
- Culturas o sociedades: lo que en algunos lugares se considera delito en otros no lo es.

Algunos autores defienden que hay delitos comunes a todas las culturas, como el robo:

"Las categorías y definiciones de comportamiento consideradas delictivas por las leyes de los distintos países tienen una extensión relativa y, a menudo, reflejan las creencias e intereses de quienes detentan el poder. Pese a ello, por la investigación transcultural se han identificado algunos comportamientos que han sido considerados como delitos a lo largo del tiempo en casi todas las sociedades. Entre estos se encontrarían los delitos violentos y los robos". (REDONDO, 1992:168)

Esta transculturalidad que Redondo atribuye al robo (como apropiación ilícita de los bienes de otro) habría que matizarla en el sentido de que va asociado a la existencia de la propiedad privada, y que es un concepto cultural frente a otros que permitía la apropiación sobre otros en función de ciertas instituciones o figuras legitimadas: expropiación, intereses, diezmos, comercio in-justo (pero legal)... Una historia social sobre las formas de transacción de bienes (lícita e ilícita) sería muy ilustrativa.

Para Foucault, la mayor persecución de los delitos contra la propiedad se da en la época en que se redactan los códigos penales y queda reflejada en ellos:

En la promulgación de los nuevos códigos penales algunos delitos dejan de serlo y se persigue con más rigor algunas conductas en las que antes no se entraba o se era más tolerante: se persigue más las infracciones contra la propiedad que los ilegalismos contra los derechos:

Si gran parte de la burguesía había aceptado, sin demasiados problemas el ilegalismo de los derechos, lo soportaba mal cuando se afecta a los derechos de propiedad. La agricultura intensiva ejerce una presión creciente sobre los derechos de uso, sobre las tolerancias, sobre los pequeños ilegalismos admitidos. Además adoptada en parte por la burguesía, despojada de las cargas feudales que pesaban sobre ella, la propiedad territorial se ha convertido en una propiedad absoluta: todas las tolerancias que el campesinado había conseguido o conservado (abandono de viejas obligaciones o consolidación de prácticas irregulares: derecho de pasto en común, aprovechamiento de leña, etc.) son ahora negadas y perseguidas por los nuevos propietarios que las estiman infracciones puras y simples (provocando con esto, entre la población una serie de reacciones en cadena, cada vez más ilegales o si se quiere cada vez más criminales: rotura de cercados, robo o matanza de ganado, incendios, violencias, asesinatos). El ilegalismo de los derechos que aseguraba con frecuencia la supervivencia de los más desprovistos, tiende a convertirse, con el nuevo estatuto de la propiedad, en un ilegalismo de bienes. Habrá entonces que castigarlo.

Y si este ilegalismo lo soporta mal la burguesía en la propiedad territorial, se vuelve intolerable en la propiedad comercial e industrial. (FOUCAULT:1975,89)

Delincuente o infractor juvenil.

El criterio para considerar a un joven como delincuente (juvenil) es la comisión de conductas que de ser mayor serían consideradas delito, aunque en algunos países incluyen también actos no penalizados para los mayores (como escaparse de casa, no asistir a la escuela, entrar en establecimientos prohibidos para menores...). En ocasiones se requiere que haya cometido por lo menos 3 ó más delitos, o menos si son graves. Esta consideración de delincuente juvenil o menor delincuente suele llevar parejo el que no sea sometido a las mismas sanciones o penas previstas para los adultos infractores del código penal.

4.2. MÓVILES DE LOS DELITOS.

4.2.1. Análisis del acto desviado.

Para abarcar la complejidad del fenómeno delictivo hay que tener en cuenta (Taylor, Walton y Young):

- a) Los orígenes mediatos del acto desviado: marco estructural. La estructura de la sociedad facilita la exclusión del proceso normal de interacción, en función de la situación política y económica (economía política del delito).

Remotos: de orden socio-político, soci-estructural y soci-económico: estructuras basadas en el lucro de los menos, injusta distribución de la renta nacional, injusta distribución de la cultura y la educación, organización autoritaria de la sociedad y de la vida... (ORTEGA, 1977:32)

- b) Orígenes inmediatos del acto desviado: estudio de las experiencias que favorecen la conducta desviada desde la interpretación del sujeto que las vive, reconociéndole la capacidad de elección consciente de la desviación. (Psicología social del delito).

Próximos: zonas periféricas depauperadas de las grandes ciudades, paro, falta de escolaridad, difícil acceso a la cultura y a una vida digna, chabolismo, hacinamiento, familias desintegradas, orfandad, abandono, ambientes nocivos y agresivos..., autoritarismo y rigidez mental y social...

Síntomas de estas circunstancias y que a su vez influyen sobre la delincuencia están los factores psicológicos y clínicos: desequilibrios psicoafectivos, trastornos neuróticos, resentimientos de culpa, de inseguridad, de abandono, incapacidad mental, taras heredadas... (ORTEGA, 1977:32)

- c) El acto en sí mismo: Explicar la relación entre creencias y actos en función de la racionalidad que precede de las elecciones que el sujeto realiza y de las que depende su acción (Dinámica social de las acciones).
- d) Orígenes inmediatos de la reacción social: Análisis de reacciones formales e informales, de las instancias de control y de las relaciones personales. El acto desviado puede ser consecuencia de las reacciones de los demás y por tanto su definición producto de determinadas relaciones personales (Psicología social de la reacción social).
- e) Orígenes mediatos de la reacción social: Estudio de los fines de la función punitiva y de los intereses que protege. Hay imperativos económicos y políticos que sirven para controlar la desviación o para legitimar ciertos actos y deslegitimar otros. (Economía social de la reacción social).

Factores remotos	Factores inmediatos	Circunstancias	Reacciones próximas	Reacciones remotas
Sociales Leyes "injustas" Injusta distribución de la renta. Valores poco claros o subculturales. Desigualdad social y falta de medios educativos, sociales, culturales, económicos... Desorganización social.	Entorno delictivo. Falta escolaridad. Precariedad económica. Familias desintegradas.. Problemas afectivos Desorientación sobre lo que es "correcto". Falta apego social. Falta de habilidades sociales. Deficiente socialización. Trastornos personales. Búsqueda hedonista.	La ocasión Las decisiones. El acto mismo.	Etiquetaje y estigma Reacción discriminatoria de las instancias de control y las relaciones personales.	Sistema judicial - policial. Penas discriminatorias

4.2.2. Variables asociadas al delito.

Siguiendo un orden que empezando por la definición legal y sus intereses, los condicionamientos sociales, los factores personales, las circunstancias del hecho delictivo y las reacciones al mismo, vamos a exponer algunas definiciones y argumentos sobre la delincuencia y su actor.

EL DELITO ESTÁ PROVOCADO POR LAS LEYES.

Ya Beccaria, presentó la ley como una de las posibles causas de la delincuencia (FRAILE:1987,25)

Si delito es toda infracción tipificada en el código penal como tal, para que haya delito tiene que haber una ley en vigor que explícitamente prohíba la realización de ese hecho; luego quien hace la ley crea (define) los delitos.

Para unos las leyes (penales) expresan un consenso social mientras para otros éstas son impuestas por los grupos de intereses con más poder para asegurar la protección y desarrollo de las instituciones del capitalismo, para defender sus privilegios, mantenerse en el poder y como medio de dominación represiva y de subyugar a otros grupos.

Las normas legales son hoy el resultado de las relaciones de poder e instrumento de la clase dominante. (JOVER, 1989:)

Para el modelo del conflicto, la sociedad está sustentada en el conflicto surgido por el interés de los diversos grupos que luchan para imponerse a la mayoría, y el orden social se mantiene por la coerción, no por un "contrato social".

Visto así, la criminalidad es una cuestión política, una manifestación del poder que hace ilegal cualquier comportamiento contrario al interés propio.

Ello explicaría cómo algunos hechos que suponen graves perjuicios a la comunidad no hayan sido delitos hasta épocas muy recientes (delitos ecológicos, contra la salud, económicos...) y su menor penalización.

La delincuencia para Foucault es un instrumento creado por el poder para administrar ilegalismos que permite controlar a todo el campo social con el argumento de controlar a los delincuentes. También para Durkheim, la pena es un hecho social útil y normal, ya que reafirma los valores comunitarios. (BARBERO, M. 1980:130)

Este uso perverso, o cuanto menos interesado, de la ley no quita su necesidad, y que de hecho haya ciertas conductas realmente dañinas, pero el hecho de que el principal delito sea contra la propiedad "capitalista", con una determinada regulación está marcando la orientación de la misma.

Las normas legales que califican la delincuencia no se corresponde con las normas sociales. Las normas legales son hoy el resultado de las relaciones de poder e instrumento de la clase dominante. Jurídicamente el delincuente es definido partiendo de algo exterior a él -la Ley- con lo que no explica nada sobre la persona ni como individuo, ni como miembro de una sociedad, ni tampoco sobre la sociedad con respecto a esa persona. El término delincuencia, por hacer exclusiva referencia a los conceptos jurídicos del problema del no integrado o marginado, debe ser el minado cuando se toma una perspectiva globalizadora. (JOVER, 1989)

Factores socioestructurales.

EL DELITO CRECE EN SITUACIONES DE DESORGANIZACIÓN SOCIAL DEBIDO A RÁPIDOS CAMBIOS Y A CIERTAS DINÁMICAS SOCIO-ESPACIALES

Las zonas de transición socioeconómica (hacia el rápido crecimiento o la crisis) producen cambios económicos, políticos, urbanísticos, poblacionales (inmigración - emigración) y, con ellos, de status-roles y de normas-valores, desorganización social e inadecuada socialización. Los anteriores valores entran en crisis, los nuevos no terminan de asentarse y esta incertidumbre da lugar a mayor delincuencia.

EL DELITO SE DEBE A UNA ORGANIZACIÓN SOCIAL DIFERENTE.

Para otros, en cambio, las áreas de más delitos no están desorganizadas, ni les falta control social, sino que tienen un sistema de normas que funciona bien, pero que no coincide con el orden jurídico y social dominante y, en ocasiones, es directamente contrario a éste.

Por otro lado, en la ciudad pueden darse barrios de "tradición" delictiva, donde el "orden legal" difícilmente entra, y la delincuencia es persistente.

Factores individuales.

EL DELINCUENTE ES UN ENFERMO O ANORMAL.

El delito es síntoma de una persona trastornada, enferma o anormal.

EL DELITO ES MANIFESTACIÓN DE UN TRASTORNO AFECTIVO.

Las personas, sobre todo en la infancia, pueden tener experiencias traumáticas que les marquen en forma de complejos, ansiedades, traumas, sentimientos de inferioridad, inmadurez, falta de autocontrol... y que puedan llevar a expresiones antisociales en busca de un castigo, notoriedad, reducir su ansiedad, o beneficiarse sin respetar al otro.

EL DELITO ES DEBIDO A UNA MALA SOCIALIZACIÓN (BIOGRAFÍA)

Para poder vivir en sociedad, las personas necesitan conocer y practicar un amplio conjunto de habilidades y seguir una serie de pautas de convivencia que se suelen aprender a lo largo de la infancia y juventud a través de la socialización en la familia, la escuela y el grupo de amigos. Si este proceso de socialización tienen fallos pueden aparecer formas antisociales de comportamiento.

Este fracaso de la socialización puede ser debido:

- A que el entorno familiar (o primario) esté desestructurado y no ejerza bien su función socializadora.
- A que se den modelos contradictorios de normas.
- A que por factores de personalidad (extroversión, neuroticismo...) presente resistencia al condicionamiento moral.

La socialización es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores. La terminología utilizada en su análisis es heterogénea, y los enfoques diversos (psicología, sociología, antropología...). Hay enfoques centrados en el "conflicto", la "realización" o la "consistencia". Tres son los elementos asociados a este proceso: la sociedad - el sujeto - la cultura.

- El estructural-funcionalismo pone el acento en la sociedad y defiende que lo que un sujeto hace es adaptarse a su propio contexto sociocultural. La socialización es una adaptación al sistema de roles ya existentes en la sociedad. El objetivo de una buena socialización es una óptima actuación en el rol, para ello debe adquirir los valores y normas legitimados socialmente, integrarlos en su personalidad y conformarse a las conductas y metas sociales para dar estabilidad al sistema social. Si falla esta socialización se dará una desviación de la norma.
- El Interaccionismo simbólico, pone el acento en el sujeto, y defiende que éste más que adaptarse lo que hace es construirse a partir de la interacción con su propio contexto sociocultural. (MARTÍNEZ, A., 1991:28-29)

La conformación del comportamiento personal a cierto orden social, a las pautas compartidas de un grupo social, se da mediante un proceso de socialización. En él el sujeto se va convirtiendo en miembro del grupo, participa en él y comparte sus valores y normas de forma y llega a interiorizarlas. La necesidad de pertenencia a un grupo (de ser aceptado), más que una coacción externa, es la que consigue la adecuación 'espontánea' del comportamiento a las normas del grupo. Bien porque esta integración tenga defectos, o porque el grupo de pertenencia tenga valores asociales -o diferentes a los dominantes- puede que la conducta no llegue a ser satisfactoria para el grupo de referencia (mayor, dominante) y se recurre entonces a medidas de presión, que conforman lo que se ha venido en llamar *control social*, cuya principal institución es la *Justicia*. El ordenamiento jurídico, es pues, el resultado final del proceso de institucionalización, por medio del cual se tipifican como normales o legales unas determinadas conductas. Por ello, la concepción del Derecho como técnica de control social se caracteriza esencialmente por la institucionalización de la respuesta social frente a los comportamientos desviados de la norma legal.

EL DELITO ES UN ACTO RACIONAL VOLUNTARIO HEDONISTA.

Se cometen delitos porque uno encuentra que el beneficio del mismo compensa el riesgo de sufrir un castigo.

EL DELITO ES UNA FORMA ILÍCITA DE PERSEGUIR LOS VALORES DOMINANTES.

En ocasiones uno comparte la aspiración social "común" de ser rico, famoso, etc. pero no dispone de los medios o vías lícitas para conseguirlo puede pretender alcanzarlo por cualquier medio, ilegal incluido.

Tampoco el acceso a los distintos medios ilícitos es accesible por igual para todos, por eso hay diferencias de delitos según categorías sociales.

DELINQUIR ES UNA FORMA DE RECHAZO.

Si para unos se delinque para alcanzar los valores dominantes, para otros existe una delincuencia (no utilitaria, maligna, negativista, vandálica...) que supone una violencia gratuita, sin más sentido que el rechazo y el ataque contra esa sociedad injusta y esos valores oprimentes.

Así, para algunos autores, los jóvenes de clase obrera pueden delinquir por no poder alcanzar los símbolos de éxito de la clase media.

EL DELITO SE DEBE A UNA FALTA DE REFERENTES NORMATIVOS CLAROS.

Bien por socialización deficiente, por cambios socioeconómicos bruscos (que alternan los valores y normas sociales) o por mensajes contradictorias de diferentes grupos sociales de pertenencia, una persona puede llegar a una situación de confusión de las normas a seguir y actuar infringiendo normas.

EL DELITO SE DA PORQUE SE RELAJA LA MORAL GENERAL O SE ELUDE LA MORAL DOMINANTE.

Para unos se delinque no por oposición, o por querer y no poder, sino por una baja interiorización de las normas sociales o una pérdida de autocontrol. El actor de delitos elude la moralidad dominante y lo hacen seleccionando y extendiendo algunas tendencias (creencias, actitudes y predisposiciones sociales) que ya existen en la cultura más amplia. Las técnicas por las que relajan o neutralizan los valores de la sociedad pueden ser: 1) negación de la responsabilidad, 2) minimización del perjuicio de la víctima, 3) condenación de los que condenan y 4) recurrir a una lealtad superior.

La desviación es una fuerza atractiva, y se opta por ella calculando sus riesgos y siguiendo algunas autojustificaciones y creencias.

EL DELITO CRECE CUANDO SE PIERDEN LOS IDEALES

Para Vercellone (1986:26), en general los ciudadanos no actuamos pensando en los castigos, sino en función de ideales elegidos o por la persuasión/disuasión (alabanzas y reprobaciones) que reciben nuestros comportamientos. El crecimiento de la delincuencia en los últimos decenios en Europa Occidental puede deberse a la ausencia de esa acción de persuasión-disuasión, debido a su vez a la convicción extendida de la falta de ideales.

Para evitar el delito no hacen falta más penas sino más ideales.

Factores relacionales sujeto - entorno.

LA FAMILIA, LA ESCUELA, LOS AMIGOS SON LOS PRINCIPALES CONDICIONANTES DE NUESTRA CONDUCTA, TAMBIÉN DE LA DELICTIVA.

Una familia que no satisfaga las necesidades básicas (de afecto, estabilidad, moral...) puede llevar bien a un rebote contra la sociedad, bien a seguir su ejemplo desviado.

La escuela, como difusora (dictadora) de los valores de clase media, no se adapta a las necesidades de niños de otras categorías, y este fracaso de la escuela está fuertemente asociado a conductas desviadas.

Un grupo de pertenencia que aprecie los líos, la dureza, listeza, emoción, fatalismo, independencia... puede empujar a formas delictivas.

EL DELITO ES SÍNTOMA DE UN PROBLEMA PERO NO PERSONAL SINO RELACIONAL, DEL SISTEMA FAMILIAR Y COMUNITARIO.

Desde una lectura de la teoría de sistemas, el adolescente 'delincuente' es un síntoma, un indicio o señal; él es la cabeza de turco que paga los problemas de una familia en dificultad. La trasgresión de un muchacho se explicaría como fruto de una dinámica familiar que busca su equilibrio recurriendo a un paciente designado, el adolescente, que ha de recibir y aceptar la función de producir la sintomatología necesaria al conjunto del sistema. El adolescente lucha contra un secreto familiar que no le permite descubrir su propia identidad.

A DELINQUIR SE APRENDE EN LA INTERACCIÓN SOCIAL.

Los estilos de vida (valores, normas y conductas, antisocial incluida) más que heredarse o inventarse, se aprenden y transmiten en un proceso (situacional y cultural) de interacción entre personas y grupos íntimos. Cuando los amigos, conocidos (e incluso personajes de ficción) comenten delitos y les va bien, uno tenderá a justificarlos y cometerlos.

Este aprendizaje comprende tanto las técnicas del crimen como la específica orientación de los móviles, aspiraciones, racionalizaciones, concepciones y oportunidad.

Esta idea es una de las que mejor han explicado la delincuencia y mejores frutos han dado a la hora de prevenirla o resocializar a sus actores.

SE DELINQUE POR IDENTIFICACIÓN CON PERSONAS QUE DELINQUEN.

Una persona adopta un comportamiento delictivo en la medida en que se identifica con personas reales o imaginarias, cuyo comportamiento delictivo le parece, desde su perspectiva, aceptable.

CIERTA DELINCUENCIA SE DEBE A UNA FALTA DE HABILIDADES SOCIALES Y COGNITIVAS DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS PARA ENFRENTARSE A SITUACIONES "DIFÍCILES".

La vida tiene muchos momentos difíciles y situaciones (paro, problemas relacionales, temores...) que no son fáciles de manejar y que requieren de ciertas habilidades y capacidades, cuando éstas no se han desarrollado uno puede tomar actitudes inapropiadas que pueden derivar en formas desviadas de comportamiento.

EL DELITO ES MÁS FRECUENTE CUANDO SE HA PERDIDO EL APEGO SOCIAL.

Uno no suele ser cumplidor de la norma por el temor a las consecuencias de su incumplimiento, sino porque han sido enseñadas por personas significativas con las que hay un "enganche" afectivo. Cuando estos vínculos se relajan o uno pierde estos ascendientes, la probabilidad de "echarlo todo a rodar", de no seguir la moral imperante es mucho mayor.

DELINQUIR SE DEBE A SEGUIR UNOS PATRONES DIFERENTES A LOS LEGALES.

La sociedad no es un todo homogéneo, de pensamiento y valores únicos, sino una mezcla de grupos y culturas. Lo que para uno puede ser ilícito para otro puede ser totalmente normal y aceptable, de hecho parece que no ha habido ningún delito que no haya sido aceptado en alguna época, lugar y condiciones.

Así, el delito puede ser sólo expresión del cumplimiento con las normas de una subcultura (o grupo de pertenencia) que no es la que ha impuesto las leyes.

LA CONDUCTA ANTISOCIAL ES UN FENÓMENO NORMAL Y AÚN DE UTILIDAD SOCIAL.

El delito es un fenómeno normal (frecuente y general) de toda colectividad, especialmente a ciertas edades jóvenes. Además, algunos delitos son útiles pues significa una apertura a indispensables cambios sociales.

EL DELITO LO DA LA OCASIÓN.

"La ocasión hace al ladrón", dice el refrán, y es la idea que comparten algunos autores. El llamado delincuente en general se comporta como todo el mundo, no está siempre y sólo cometiendo delitos, sino que es algo esporádico, cuando se da la ocasión (y ciertas otras condiciones). No hay que buscar causas psicogenéticas (individuales) ni sociogenéticas (de la estructura social).

A veces la misma sociedad piensa que quien no aprovecha es tonto.

La reacción en la base del delito.

EL DELITO SE DA POR UNA FALTA DE CONTROL Y PENALIZACIÓN DE LAS CONDUCTAS DELICTIVAS.

Aunque no conozcamos ninguna teoría científica que defienda esta aseveración, no cabe duda que está en el comentario de mucha gente y sobre todo detrás de las políticas de incremento de la seguridad, la policía el incremento de las penas y "la mano dura".

La historia ha demostrado que esta mano dura y cruel no ha servido para hacer disminuir el delito, de hecho como veremos en el capítulo siguiente (V) la tendencia fue a suavizar las penas. Por otro lado, no parece que la gente actúe pensando en la mayor o menor "pena" que corresponda a su acción, ya que por un lado muchas veces lo desconoce y por otro hay motivaciones mucho más cercanas que la del *castigo prometido*. Ello no significa que el temor al castigo genérico no pueda ser un inhibidor real de ciertas conductas en ciertas condiciones o que la vigilancia no pueda evitar muchas "ocasiones".

EL DELINCUENTE SE CREA PORQUE SE LE ETIQUETA COMO TAL.

Todos en alguna ocasión hemos realizado algún acto que se pueda considerar desviado, y quizá ello es más frecuente en la juventud; hasta aquí es un hecho "normal". El problema es cuando por la comisión de un hecho delictivo aislado, la comunidad y las agencias de control social actúan sobre el sujeto y le hacen pasar por un proceso (real y simbólico) que termina por otorgarle una *atribución de desviado*, atribución que el sujeto termina asumiendo como parte de su identidad y, en consecuencia, actuando como tal. La comunidad puede optar entre tolerancia o represión y ésta se aplica de forma prejuiciosa a cada categoría social. El acto desviado no es objetivo, sino que depende de un juicio de valor.

LA DELINCUENCIA ES REFORZADA POR LA INTERVENCIÓN JUDICIAL Y LA CÁRCEL.

La intervención jurídico-institucional no sólo no resuelve el problema de la delincuencia, sino que lo profundiza y arraiga. La intervención benéfico-asistencial no soluciona más que aspectos menores y coyunturales, dejando todo lo demás en manos del aparato jurídico institucional. (JOVER, 1989:128)

Si las conductas desadaptadas están tipificadas como delictivas, hemos visto que al sujeto se le ingresa en *el* reformatorio o en prisión, con lo cual: primeramente no se resuelven las desadaptaciones y en segundo lugar se introduce una nueva dimensión, a saber, la estigmatización. (JOVER, 1989:130)

Una de estas formas de coacción judicial es la prisión, pero dado que ésta no tiene ninguna capacidad recuperadora* y aún ahonda el conflicto y los comportamientos desviados. Ante este fracaso la respuesta jurídico-penal recurre a un endurecimiento progresivo.

* Conclusiones de las jornadas institucionales penitenciarias celebrada en Madrid, septiembre 1986.

CIERTOS INFRACTORES TIENDEN A JUSTIFICAR SU DELITO.

"Los delincuentes recurren a la neutralización para evitar 'sentirse mal' cuando delinquen; esas técnicas son: negación de la responsabilidad ('no ha sido culpa mía'); negación del daño cometido ('lo robado no es nada para una empresa tan potente'); negación de la víctima ('se lo tenía merecido'); condenación de los condenantes ('si todos roban, los jueces y los políticos ¿por qué no he de hacerlo yo?); y la apelación a los principios elevados ('lo he hecho para demostrar que esta sociedad está podrida, para despertar la conciencia de la gente')" (GARRIDO, V.:1987,12)

La falta de adecuación entre ciertas normativas dominantes y algunas conductas y expresiones de personas, grupos o categorías puede deberse a:

Visto desde la persona:	Visto desde la norma dominante:
La persona o grupo:	Las normas que establece el grupo dominante:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Acepta con reservas el orden dominante. 2. Se adecua a una norma impuesta que no obstante no es la dominante. 3. Padece una enfermedad o deficiencia que le impide adaptarse. 4. No cuenta con los medios necesarios para seguir la normativa establecida. 5. No tiene claro cuales son los valores que se le piden, está desorientado y anómico. 6. Posee sus propios valores que no siempre coinciden con los del grupo dominante. 7. Expresa oposición, discrepancia, rebelión o huida de los valores de dominación. 8. Cumple el papel asignado de desviado. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Permiten la "trampa" se hace la <i>vista gorda</i>. 2. Son distintas para cada grupo y categoría social. 3. Exige conductas imposibles de realizar por ciertos colectivos. 4. Excluye y niega los medios para alcanzar los valores que ella propone 5. No son claras y coherentes o llegan deformadas a sus destinatarios. 6. No coincide con los valores de ciertos grupos y personas. 7. Agreden, atacan, se oponen o rechazan a determinados colectivos. 8. Clasifican y etiquetan a determinados ciudadanos.
9. Se dan cambios en los modelos socioculturales. Las normas quedan caducas.	

Fte.: JJPT (1984)

Enfoques de la delincuencia.

A la hora de preguntarnos ¿por qué se cometen delitos? o ¿cuales son las características del delincuente?, se han buscado factores a tres niveles:

- **Individual:** a la pregunta ¿por qué un determinado sujeto ha cometido un delito? busca factores (biológicos o psicológicos) dentro del individuo: sus características o experiencia le han llevado a un tipo de motivación, personalidad o capacidad cognitivo-relacional asociado a la dc.
- **Enfoque biologicista:** la herencia biológica, la patología cerebral y hormonal básicamente son las principales causas de la inadaptación.

De las variables biológicas relacionadas con la delincuencia juvenil lo máximo que podemos decir en estos momentos es que existen pero que no conocemos la relevancia de esta conexión y que aportan poco a los programas de intervención. Las primeras teorías (Lombroso:1835-1909; Sheldon:1949) eran de un reduccionismo inaceptable, pero las actuales ya aceptan el influjo ambiental. (Garrido, 1987:17 y 53)

- **Psicologiscista:** el sentimiento de aislamiento, de culpa, resentimiento, desequilibrio afectivo de todo tipo, deficiencias de inteligencia, etc. están en la base de una conducta desarreglada.

Estas teorías explican el origen de la delincuencia en los conflicto internos individuales, si bien algunas reconocen que las estructuras sociales afectaron de diverso modo a diversos sujetos según su predisposición psicológica.

- **Microsocial:** a la pregunta ¿qué estructura y proceso siguen las situaciones en que se cometen los delitos? busca explicaciones en el desarrollo de las *situaciones*, en las secuencias y modos de interacción entre grupos (familia, escuela, amigos...) y sujetos.
- **Enfoque relacional y educacional:** No haber aprendido ciertas habilidades sociales y capacidades cognitivas de resolución de problemas o vivir en ambientes delictivos que llevan a aprender sus formas y justificaciones, es lo que más explica la comisión de delitos.
- **Enfoque circunstancial y de oportunidad.** La ocasión hace al ladrón.
- **Macrosocial:** Aquí la pregunta es ¿por qué diferentes sistemas sociales, culturas, subculturas, clases, áreas, etc. producen diferentes tipos y tasas de delitos, y con una estructura determinada?. Inquieta sobre qué propiedades de la sociedad y cultura son delictógenas.
- **Enfoques sociologistas:** Suelen dividirse en:
 - **estructurales:** los factores socioeconómicos y culturales de pobreza y marginación social son el caldo de cultivo de la delincuencia.
 - **subculturales:** asumen una mayor variación en los intereses y actitudes de distintos sectores de la población. Ven la delincuencia como resultado de un conflicto de normas entre la sociedad dominante y ciertos subgrupos.

Las teorías sociológicas son más satisfactorias para explicar la delincuencia que las biológicas o psicológicas (clínico-individual, de rasgos). En conjunto son teorías que en ningún caso pueden ser ignoradas ni para el estudio de la etiología ni para diseñar un tratamiento.

4.3. TEORÍAS CRIMINOLÓGICAS.

La criminología estudia la causa del nacimiento de las leyes, su infracción y la reacción que sigue a ésta. (Gressey, 1978, en SEGURA, 1985:26)

Se buscan las causas de la delincuencia en la persona del delincuente, su biografía y su entorno.

El llamado fenómeno delictivo se ha intentado explicar desde diversos planteamientos o puntos de vista y se han enunciado distintas teorías, pero ninguna de ellas está plenamente confirmada. Quizá todas sean parciales en su lectura y quizás muchas acierten en algo. A continuación vamos a referirnos rápidamente a algunas de ellas.

La escuela clásica y neoclásica.

(C. Beccaria, 1738-1794)

La criminología inicia su historia con la escuela clásica que da pie al surgimiento de los códigos penales e intenta poner cierto orden y lógica a las prácticas penales anteriores: establecer garantías procesales, la presunción de inocencia y la necesidad de prueba "lícita" en contrario, la medida a cada delito (que se recogía en códigos), la igualdad de todos ante la ley...

Según este enfoque, el sujeto es libre de actuar y lo hace, en busca de su propio beneficio, calculando de forma racional los costes y ventajas de su conducta. En este egoísmo el sujeto, para conseguir su interés, puede optar por delinquir, esto es actuar contra los intereses generales. Por eso la respuesta que plantean lo hacen en términos de economía de esfuerzos, bastará garantizar el castigo de toda infracción y que éste sea algo mayor que el beneficio obtenido por saltarse la norma.

Esta simple idea de que se delinque porque se quiere y se saca beneficio, sin más, tiene tal implantación social que aunque hoy no se acepten sus presupuestos (sujeto racional, libre, hedonista...) la respuesta sigue teniendo plena vigencia: castigar el delito para evitar que se produzca. La otra posibilidad, que incluso ya apuntó Bentham, de que también premiando el bien se puede evitar el delito, quedó ignorada por todo el movimiento posterior a esta escuela, y es que las razones tampoco siguen una lógica aristotélica sino unas motivaciones sociopolíticas e históricas y el cambio no podía ser tan brusco respecto a los planteamientos anteriores.

Crítica: Históricamente esta corriente atacó las torturas y la pena de muerte, y la arbitrariedad del juez, pero consideraba "natural" las desigualdades socioeconómicas, definía la conducta desde una ética utilitarista y el delito como un una opción individual y en la práctica supuso un marco ideológico de protección de la burguesía naciente.

El positivismo biológico.

Atavismo moral (Lombroso, 1876, Tipos somáticos (Glueck, 1950; Konroel), Cambios Cromosómicos XXY. (BROWN, 1962)

La escuela positiva es de corte biológico-médico, defiende que el delito se debe a un trastorno orgánico de la persona, se trata de la manifestación de una persona enferma, el delincuente, que requiere de una cura.

Para esta escuela es injusto que las sanciones se apliquen según el delito cometido sin tener en cuenta la personalidad del infractor y también que se castigue a quien no tiene libertad de elección, en su lugar lo que cabe es someterlos a un tratamiento hasta su rehabilitación. Esta loable idea introduce en el campo científico la idea de delincuente, como sujeto anormal y diferente del resto de la sociedad, digno de nuestra ayuda, pero diferente al fin y al cabo.

Diversos autores buscan en la biología y la genética explicaciones a la conducta desviada (criminal nato, cromosomas XXY, grupos somáticos...).

Crítica: Crea una diferencia "biológica" entre delincuente (enfermo) y no delincuente (sano). Tiene una visión mecanicista de la sociedad y determinista de la conducta (ésta no es intencional). Ignora los factores sociales o el surgimiento del ordenamiento legal.

Ambas escuelas, la clásica y la positiva, pese a sus contradicciones conceptuales se fusionaron en una práctica común según la cual el delincuente debería ser tratado para evitar que cayera en el delito ("sanarlo"), además debía ser castigado por el mal hecho para que sirviera de disuasión a otros dispuestos a delinquir. Aunque cabía tener en cuenta la personalidad del delincuente y las circunstancias del delito, el código seguía estableciendo una correlación, ahora matizada, entre delito y pena.

Reducción de ansiedad: Enfoque psicoanalítico.

Freud, Alexander, Staub, Friedlander (1947)

La concepción biologicista tenía dificultades para explicar muchas conductas, y una determinada lectura del psicoanálisis vino a sustituirla en la explicación del crimen.

Para el psicoanálisis, una persona se convertirá en normal, enferma mental o delincuente según maneje sus conflictos: Todos somos delincuentes en potencia, pero sólo llegan a serlo de hecho, aquellos cuyos mecanismos de control son disfuncionales. Podríamos decir que nadie nace enseñado en los valores y normas sociales y se tiende a infringir hasta que se es bien socializado.

Para el psicoanálisis, los conflictos son dolorosos para la conciencia del sujeto y son 'empujados' al inconsciente. Como consecuencia de los intentos para manejar los conflictos dolorosos se desarrollan en la personalidad mecanismos de defensa, los cuales pueden llegar a perturbaciones de la personalidad, una de cuyas manifestaciones es la conducta delictiva. (GARRIDO:1987,54)

Por tanto, debe ser tratada o irá empeorando de modo progresivo.

Según este enfoque, la delincuencia es *síntoma* de un trastorno consistente en conflictos no resueltos alojados en el inconsciente, no sujetos al control de la razón. El delincuente es un enfermo. El delito se podía explicar como manifestación (patológica) de estados de ansiedad y sentimientos de culpabilidad derivados de experiencias frustrantes, complejos infantiles no superados y problemas en la socialización (maltrato infantil, abandono...). Este enfoque rechaza la idea de que se nace delincuente y que el delito se comete intencionadamente, el delincuente es una víctima portadora de ese *trastorno* (cuyo origen suele estar en el pasado, en su infancia) y por tanto debe ser objeto de intervención psicoterapéutica.

Esta teoría psicológica de la delincuencia basada en el conflicto interno fue la dominante en el periodo 1910-1930. A partir de 1930 aparecen algunas variantes dentro de este paradigma. Si bien todas ellas se refieren a una deficiente relación del niño con sus padres como génesis de la delincuencia:

- El sentimiento de culpa por complejos reprimidos busca el castigo y por eso delinque manifestamente. Esto no explicaría el alto número de detenciones con éxito. (Alexander y Staub, 1933)
- Todos queremos alcanzar el prestigio y el éxito social, los que no pueden conseguirlo son dominados por la ansiedad y tratan de calmarla rechazando las normas sociales. (Alexander y Healy, 1935).
- La ansiedad por una falta de atención afectiva paterna se compensa participando en bandas juveniles que pueden cometer o no delitos. (Healy y Bronner, 1936)
- Un 'súper-yo' débil, debido a una socialización defectuosa, impide controlar los impulsos (y frustración) y aplazar su satisfacción, lo que lleva a conductas antisociales. (Friedlander, 1947)
- La sensación de opresión conlleva un sentimiento de impotencia. La delincuencia tiene efectos psicológicos beneficiosos para el delincuente: libertad, emoción, creatividad, cambio, etc. (Halleck, 1967).
- En la adolescencia puede surgir una 'confusión de rol' que impida el desarrollo de una identidad fuerte y lleve a episodios delictivos o psicóticos. (Erik Erikson, 1963)

Crítica: Establece diferencias psíquicas entre delincuentes y no. Atribuye la delincuencia a un conflicto del yo (enfermo, irracional) que afecta a la sociedad. La teoría psicoanalítica aplicada a la delincuencia es muy deficitaria y en la actualidad tiene poca aceptación entre la comunidad científica.

Estas explicaciones de la desviación, como trastorno de conducta o perturbación emocional que implican una concepción médico psiquiátrica, se basan en una idea falsa de la personalidad, sin embargo su éxito e implantación se debe a que esta "*teoría encontraba algo malo en los delincuentes y nada malo en el orden social...*" (SEGURA:1985,62). Pero evidentemente, la intervención bajo este modelo no funcionó, como veremos en otro capítulo.

La anomia de Durkheim.

Durkheim (1858-1917) preocupado por los cambios revolucionarios de su época, que implicaban cambios radicales en los valores y en las conductas, explica la conducta desviada como una desorientación sobre cuáles son las normas que se deben cumplir. Esta situación de confusión la denominará "anomia" (ausencia de normas). Para este autor, la delincuencia no deriva de problemas de la personalidad o de la intención de lucrarse, sino del debilitamiento de la moral común y de los valores asumido: los rápidos cambios que se están produciendo hacen que los valores resulten incongruentes o contradictorios. Entre las causas de ello se encuentran: el desarraigo familiar, la inseguridad de status, el conflicto generacional, actos de "hombría", frustración, la división social del trabajo.

Para Durkheim el delito es un hecho social. Es normal ya que se trata de un fenómeno general, que se produce en todas las sociedades de cualquier tipo y en todas las fases de su desarrollo.

Es normal en cuanto manifestación de la diversidad, inevitable incluso en una sociedad mecánica y uniforme.

La distinción entre conductas criminales y conductas inmorales o de mal gusto es relativa, circunstancial, no existen límites preestablecidos, sino variables en función de las exigencias históricas de la conciencia colectiva.

Una ausencia total de crimen sería patológica. Cuando la presión de la conciencia colectiva asfixia la diversidad individual, crea un marco de sociedad uniforme que hace imposible el progreso y el cambio social. En buena medida ciertos comportamientos desviados anticipan el cambio, lo allanan.

El concepto de anomia, aunque con matices, será adoptado por la Escuela de Chicago y R.K. Merton para el análisis de las conductas marginales y la delincuencia.

Crítica: Presenta al ser humano como pasivo y marcado por cierto determinismo biológico y social.

Se trata de una explicación que si bien puede justificar cierta delincuencia no da pistas de cómo se puede disminuir.

Teoría ecológica: Escuela de Chicago.

(Teoría Ecológica. Escuela de Chicago: Park, Burgess y Mckenzie (1925), Thrasher (), Frederic (1927), Shaw, Mckay (1942). Esta Escuela presenta varias teorías: Asociación Diferencial (H. Sutherland), Identificación Diferencial (Glasser), Organización Social Diferencial, Ocasión Diferencial (Cloward y Ohlin, 1960), Teoría de la subcultura, Teoría del control interior...

La explicación psicoanalítica coincidió en el tiempo con los estudios, esta vez desde una perspectiva social, de la Escuela de Chicago (USA), cuyo paradigma ecológico defendía que la sociedad es la produce delincuentes.

Chicago fue una de las ciudades norteamericanas que desde finales del XIX a sufrió rápidos cambios económicos, sociales, urbanísticos, poblacionales... y allí surgió un de las más importantes enfoques sociológicos hasta los años 1930': la escuela ecológica.

Para esta escuela, la sociedad funciona como un organismo biológico, buscando su equilibrio. Si este equilibrio se altera, se da una desorganización social y surge la conducta desviada. En la ciudad la gente de similares características socioeconómicas y culturales tiende a concentrarse en los mismos barrios. Cada ambiente da lugar a diferentes conductas y estilos de vida, pero el ambiente de algunas áreas (alta densidad, concentración de inmigrantes, en rápida transformación...) hacen que no lleguen las normas para una organización "buena", dándose o bien una des-organización o bien otra-organización diferente y en conflicto con la general. Por eso la delincuencia presenta una distribución geográfica.

La criminalidad se relaciona con estructuras y procesos sociales, como la densidad y composición de la población, la distribución de bienes, movilidad socioeconómica, rápidos cambios y conflicto entre sistema de normas distintas e ideología política, económica, religiosas, etc.). La delincuencia del inmigrado se debe al debilitamiento de los vínculos, la disminución de inhibidores y la pérdida de arraigo.

Si la economía de una población crece de forma rápida, se producen cambios en su moral. Los que suben rápidamente cambian sus valores (entrando en una fase de inestabilidad moral que puede afectar más a sus hijos) y los que sufren mayor desigualdad relativa pierden compromiso de obediencia con esa sociedad y pueden formar pandillas delictivas.

La ocasión diferencial de Cloward y Ohlin, habla de subculturas no de oportunidades directas. Mucha delincuencia se da por la falta de oportunidades para el logro de las metas normales por la clase trabajadora.

Crítica: Se trata de una explicación tautológica: la delincuencia se explica por la desorganización social cuyo principal indicador es la delincuencia. Cae en un determinismo ambientalista: el sujeto es fruto de la zona en que vive.

Teoría estructural - funcionalismo.

Merton, Parsons, White y Cohen (1955)

Merton nos recuerda que los medios y recursos está desigualmente repartidos entre la población, aunque piensa que todos comparten los mismos objetivos y valores de la clase media dirigente (ansia de poder, aparentar, tener más dinero, posición social,...). Así, uno puede tener tanto ímpetu en alcanzar ese prestigio social que si carece de los medios para ello lo intenta por vías ilícitas. De esta forma sería la misma sociedad la que al presionar para "llegar a más" y a la par generar desigualdad y negar acceso a los medios, está propiciando la delincuencia.

Esta relación entre metas y medios puede dar lugar a diferentes situaciones: *conformismo* (comparte metas pero acepta la imposibilidad de alcanzarlas), *innovación* (busca las metas con otros medios lícitos) o *desviación* (si estos otros medios son ilícitos), *ritualismo* (aplica los medios aún sin compartir las metas), *retraimiento* (no busca las metas ni tiene los medios), o *rebelión* (cuando rechaza y ataca los valores dominantes y sus medios), *repliegue*: sustituye los valores dominantes por los de su grupo de pertenencia -ej. clase trabajadora-.

Cuando la aspiración material es muy superior a la situación actual y sus posibilidades de promoción es más fácil violar las normas económicas. La delincuencia está más asociada a la desigualdad relativa y percibida y que a la objetiva.

Crítica: toma los valores de clase media como absolutos de toda la sociedad y de obligado cumplimiento. No explica la delincuencia de los estratos superiores de la población.

Teorías conductistas.

Eysenck (1964, 1982), Trasler (1962)

Para Eysenck la delincuencia revela el fracaso de los sujetos en aprender las normas sociales y morales. Estas se suelen adquirir en un proceso de *condicionamiento* (clásico y operante) donde los padres castigan cada mala conducta o acción antisocial de los hijos, y éste evitará tales conductas de las que espera sensaciones desagradables. Pero algunos niños tiene una baja capacidad de *condicionamiento* (que en buena medida depende de factores heredados) y esta baja capacidad suele darse más en los sujetos con:

- alta extroversión (activo, optimista, impulsivo, sociable),
- alto neuroticismo (inquieto, desajuste emocional, hostil, cruel, insensible) y
- alto psicoticismo (búsqueda de excitación, falta de lazos afectivos).

Para Trasler (1962) este mal condicionamiento es más frecuente en las clases bajas, en las familias rotas o en las instituciones de menores.

Sin necesidad de recurrir a estas características personales, cabe pensar que cuando se comete un delito, la satisfacción suele ser inmediata, pero la pena, si llega, es mucho después, lo que impide que se asocie la conducta a su castigo.

Crítica: La capacidad de condicionamiento la ve como heredada y estática sin influencia social. La consideración como delito supone una valoración social "artificial", no tiene sentido una menor condicionabilidad precisamente de esos delitos que además son cambiantes. Reduce la conciencia de optar y significado de la conducta a una moralidad condicionada.

Pese a que sus conclusiones parten de numerosas investigaciones empíricas, no se ha podido asociar la delincuencia con tipos o rasgos de personalidad (más allá del factor 'búsqueda de sensaciones') y por otro lado, la conducta (moral) depende en buena medida del *tipo de situación*, en que está el sujeto: es decir, con independencia del tipo de personalidad, las personas actuamos de modo distinto según las circunstancias que rodean cada caso.

Así, Makarenko, A (1967) expresaba:

"No creo en la existencia de deficientes morales; basta colocarlos en condiciones normales de vida, para que se conviertan en seres completamente normales" (SEGURA:1985,224).

Teorías del aprendizaje.

Asociación Diferencial: Sutherland (1942).

Sutherland es de la opinión que el delito se da en todas las clases sociales, si bien cada uno tiene sus características, y acuña el término "delito de cuello blanco" para referirse al propio de las clases acomodadas.

Una persona llega al delito porque halla más motivos a favor que en contra de la violación de la ley, cuando aprende más modelos que favorecen la infracción de la ley que otros que la desaprueban, por estar más en contacto con modelos delictivos que con de experiencias, sentimientos, opiniones y concepciones "integradoras". Por eso la cárcel y el reformatorio son "escuelas" del crimen.

Este aprendizaje comprende tanto las técnicas del crimen como la específica orientación de los móviles, aspiraciones, racionalizaciones, concepciones y oportunidad.

La sociedad se forma por una diversidad de grupos que poseen normas y valores propios y que de ser antagónicos pueden entrar en conflicto. La persona asimila la cultura que le rodea y ésta puede ser divergente de las normas dominantes. El delito es normal y consecuencia directa de la sociedad.

Crítica: Explica la transmisión, pero no los móviles de la delincuencia, ni los mecanismos de su aprendizaje.

Aprendizaje observacional (Bandura)

Por su parte, para Bandura el sujeto aprende la conducta que ve hacer a sus modelos (otro significativo, reales o de ficción) y es gratificada. La conducta se mantiene por refuerzo vicario (en el modelo) o por autorefuerzo cognitivo (autojustificación).

Para Redondo (1992:169): *"De todas las teorías sobre el comportamiento delictivo actualmente vigentes, la teoría del aprendizaje social es, sin duda, la que ha recibido mayor apoyo empírico"*.

Teoría Situacional o Fenomenológica (Matza, 1964)

Se cometen delitos porque se dan oportunidades para ello. Por su parte el infractor tiende a neutralizar o justificar su acción, pensando que la víctima se lo merecía, o le afecta poco...

Matza describe algunas de estas técnicas de neutralización.

Para la Etnometodología: La respuesta social determina los sujetos desviados, y su conducta es una tipificación puntual de significado cambiante, no vale la pena estudiar su etiología, sino comprender el proceso de identificación.

Teoría del Conflicto (Turk, Quiney)

(T. del control interior de Reiss (1959) y de la contención Reckless (1950):

Se delinque por una baja interiorización de las normas sociales o una pérdida del autocontrol

Puede, por tanto, que el delito constituya un instrumento político precioso para la liberación de nuestra sociedad. Hay que desconectar la delincuencia con relación a la legalidad y al ilegalismo burgués que la habían colonizado.

Teoría del Labeling (Becker y Lemmer)

Estos autores añaden que la reacción social está movida más por unos prejuicios que por los hechos mismos. Así si dos jóvenes comenten un mismo delito la reacción puede ser diferente si parece de clase alta o baja, pacífico o agresivo, etc.. También las sospechas tienen desigual distribución, con lo que en la práctica son siempre las clases bajas las más perseguidas, condenadas y por ende "delictivas".

Crítica: Aporta que la reacción confirma la conducta desviada, que ésta no es de causa biológica o psicológica. No se explica la desviación primaria. Al etiquetado lo muestra como sujeto pasivo, "víctima" de la identidad que se le atribuye.

Teoría de Foucault.

Para Foucault, la delincuencia:

- Es un instrumento para administrar ilegalismos.
- Es una de las formas de ilegalismo menos peligrosas para el poder.
- Representa una desviación de ilegalismo para los circuitos ilícitos de la clase dominante.
- Funciona como un observatorio político: permite controlar a través de los delincuentes a todo el campo social.

MODELOS SOCIOLÓGICOS DE LA DELINCUENCIA.

Se pueden agrupar según conciba la sociedad en tres grande grupos:

MODELOS CONSENSUALES.

La sociedad funciona por un consenso entre la mayoría de sus miembros, sobre valores e intereses comunes y sobre lo que es lícito o ilícito. Este acuerdo permite una sociedad integrada y estable. Mediante el proceso de socialización la persona aprende y se conforma a las normas ya establecidas. El no cumplir las reglas consensuadas será debido a una socialización insuficiente y/o a características individuales que diferencian al sujeto del resto de la comunidad. En este modelo tenemos:

- Durkheim
- Estructural funcionalismo (Parson y Merton)
- Teorías de las subculturas (Cohen) y Ocasión diferencial de Clowar y Ohlin.

MODELOS PLURALISTAS.

La sociedad se compone de múltiples grupos cuyos intereses son diferentes y que pueden entrar en conflicto. El consenso se da, no sobre lo que es justo o injusto, sino en torno a un conjunto de reglas que permiten la resolución de estos conflictos.

El ordenamiento jurídico, de naturaleza técnica y neutral, es el mecanismo que regula estos conflictos y que garantiza la relación pacífica entre los miembros de una sociedad.

La criminalidad será un comportamiento aprendido o fruto de un proceso de interacción en el que se define. En este modelo tenemos:

- Escuela de Chicago: T. ecológica.
- T. de la asociación diferencial (H. Sutherland)
- T. del labeling. (Becker)
- Corriente fenomenológica (Matza)

MODELOS CONFLICTUALES.

La sociedad se basa sobre el conflicto y la coerción, y no en el consenso de valores o en unas reglas neutrales.

La sociedad se compone de diversos grupos que mantienen intereses distintos que colisionan. La ley no es un mecanismo neutral sino el instrumento coercitivo y represivo utilizado por los grupos dominantes de la sociedad para imponer sus intereses, y mantener y perpetuar su poder.

Los grupos excluidos del poder, mantendrá un conflicto permanente en el seno de la sociedad para poder lograr un cambio institucional. La ley, elaborada por el poder, no expresa los valores comunes ni siquiera es instrumento de arbitraje. La violación de las normas legales es consecuencia de la oposición abierta y declarada al grupo dominante.

- Sociólogos del conflicto (Turk, Dahrendorf, Quinney).
- Enfoques marxistas (Taylor, Walton, Young).

El derecho penal al servicio de los grupos dominantes.

Son los grupos dominantes de la sociedad los que definen, en función de sus propios intereses, lo que debe ser considerado delito y sus penas.

La reforma penal a fines del XVIII, con sus nuevos códigos, se plantea como una lucha contra los ilegalismos populares que se desarrollan según nuevas dimensiones.

En el XIX se dan movimientos y conflictos sociales, que suponen el desarrollo de la dimensión política de los ilegalismos populares: Por un lado se dan enfrentamientos con los representantes del poder (arrendadores de contribuciones, agentes del fisco, agentes de la injusticia, malos ministros...) que tenían por objeto el cambio del gobierno y de la estructura misma del poder, por otro se da un rechazo de la ley o los reglamentos, se lucha contra aquellos que las establecen de acuerdo con sus intereses (propietarios, patronos, empresarios...) es decir, contra el nuevo régimen de la propiedad territorial y empresarial.

Son las nuevas formas de derecho, los rigores de la reglamentación, las exigencias ya del Estado, ya de los propietarios, ya de los patronos, y las técnicas más estrechas de vigilancia, multiplicaban las ocasiones del delito y hacían caer fuera de la ley a muchos sujetos que en otras ocasiones no lo hubieran sido.

Los criminales que en otro tiempo se encontraban en todas las clases sociales, sale ahora "*casi todos, de la última fila del orden social*" (pg.280)

'... sería hipócrita o ingenuo creer que la ley se ha hecho para todo el mundo en nombre de todo el mundo; que es más prudente reconocer que se ha hecho para algunos y que recae sobre otros; que en principio obliga a todos los ciudadanos, pero que se dirige principalmente a las clases más numerosas y menos ilustradas; que a diferencia de lo que ocurre con las leyes políticas o civiles, su aplicación no concierne por igual a todo el mundo, que en los tribunales la sociedad entera no juzga a uno de sus miembros, sino que una categoría social encargada del orden sanciona a otra que está dedicada al desorden...' (pg.281)

En la sociedad capitalista se ha separado el ilegalismo de los bienes del de los derechos. El ilegalismo más accesible a las clases populares es el de los bienes: transferencia violenta de las propiedades; y la burguesía se reservará el ilegalismo de los derechos: la posibilidad de eludir los propios reglamentos y sus propias leyes: fraudes, evasiones fiscales, operaciones comerciales irregulares-. Según esto se especializaran los circuitos judiciales: de los ilegalismos de bienes (robos) se ocuparan los tribunales ordinarios, aplicando castigos; para los ilegalismos de derechos se crearan una jurisdicciones especiales, que aplicaran transacciones, componendas, multas atenuadas, etc. (pg.91)

Se da un acoplamiento directo e institucional, un 'entendimiento misteriosos' entre la policía y la delincuencia, que justifica un control cotidiano sobre las capas populares de las que salen los delincuentes. Los delincuentes se les muestra como muy cercanos, presentes por doquier y temibles. Los controles judiciales y policiales reticulan la sociedad.

"Esta delincuencia propia de la riqueza se halla tolerada por las leyes y cuando cae bajo sus golpes está segura de la indulgencia de los tribunales y de la discreción de la prensa". (pg. 294)

Fte.: FOUCAULT (1975): vigilar y castigar . Ed. Siglo XXI

4.4. RESUMEN Y APLICACIÓN.

La delincuencia, es un fenómeno complejo, en el que confluyen muchos factores, intereses y puntos de vista: La misma legislación que define el delito es por necesidad parcial y beneficia a unos en perjuicio de otros. La desigualdad social también genera diferentes situaciones: algunos quieren "mejorar" y al no tener vías lícitas buscan otros medios, otros por el contrario se rebelan contra el sistema. Algunos tienen su propia idea de que es mejorar y ello puede no ser bien visto por la ideología dominante, pues puede suponer un peligro hacia su dominio ideológico. Otros más se encuentran en una situación de desorientación sobre lo que realmente está bien y está mal (bien porque hay rápidos cambios, están entre varias subculturas o su grupo primario de socialización está desestructurado y no transmite bien las normas), o prefieren no pensar mucho en ello (relajan la moral) y a veces, si ven que lo que hacen no gusta, pueden justificarlo (neutralizarlo).

Hay quienes tienen dificultades personales, bien por no saber resolver los conflictos interpersonales, por tener unos conflictos personales "agobiantes" e incluso algunos trastornos, o bien han adquirido "malos" hábitos desde niños que son difíciles de cambiar. No falta el delito oportunista, o el movido por la presión de grupo, o porque delinquir "es normal" en su entorno y en algunos a los que admiran y parece que no les va mal. La reacción social e institucional no es ajena al fenómeno delictivo y tanto la desigual persecución de delitos y categorías de actores, como la identificación social de los mismos, sirve de *Reforzador* de una identidad desviada y con ello les empuja a "cumplir la profecía" atribuida. Si además se junta en cárceles y reformatorios a otras personas con "hábitos delictivos" ya tenemos montada la escuela de delincuencia.

La delincuencia se ha entendido como una patología, una deficiencia social o algo normal en el desarrollo evolutivo. Sus causas se han imputado a: defectos morales (malos hábitos), carencias educativas y afectivas, problemas de relación con la autoridad, mecanismos de selección y etiquetaje.

Lo evidente, es que la palabra 'delito' se aplica a múltiples conductas diferentes y seguramente con motivaciones también diferentes. Por otro lado, es fácil que las razones de un primer acto delictivo no sean las mismas que explican el que éste se repita hasta hacerse hábito. También es cierto que la atención y control son diferenciales respecto a unos y otros tipos de delitos y a uno u otros colectivos sociales y que todos no tienen los mismos medios para defenderse de las acusaciones. Además, hay factores remotos, próximos, ocasionales, y reacciones también próximas y remotas que redundan en el propio acto delictivo.

A la hora de explicar la etiología de la delincuencia parece buscarse una teoría general que explique todas sus manifestaciones y motivaciones. Pero no está claro que una sola teoría de la delincuencia pueda explicar todos los delitos. Sería quizá más propicio partir de teorías intermedias que explicaran mejor determinados delitos, además de integrar varias de estas teorías para hacer más comprensibles y tratables determinados delitos.

Nuestras asunciones básicas:

- La conducta está condicionada por las características personales (instintos, intereses, valores) y las presiones del entorno, tanto macro (sistema social con su estructura y dinámica) como micro (grupos de pertenencia y de referencia con sus normas y valores, acceso a medios, experiencias previas...).
- La conducta humana está en función del desarrollo y condiciones personales (biopsicosociales y perceptivas) y del medio sociocultural, precedentes y coetáneas, estructurales y situacionales; entorno percibido al que busca adaptarse para alcanzar un equilibrio.
- El ser humano es siempre actor (agente activo) y no sujeto pasivo.
- El desarrollo personal y grupal depende de la estimulación por el medio y de las capacidades intrínsecas.
- El '*sujeto en relación*' es la unidad autónoma básica del contexto social.
- El sujeto no siempre actúa racionalmente, aunque si se le piden explicaciones tenderá a racionalizar (a posteriori) su conducta.
- Cierta conducta ilegal es un estímulo necesario para el desarrollo social.
- Cualquier persona en relación suele esperar una cierta regularidad en la conducta del otro (rol, institución, habitus) para poder preverla y preparar su reacción. Ello permite cierta estabilidad, confianza y seguridad en el actuar.
- Estas conductas esperadas se convierten en normas de conducta. Estas normas son necesarias para la estabilidad social.
- Pero el contenido de las normas no es universal y necesario, sino fruto de la interacción, del acuerdo o negociación social.
- En esta negociación no todos parten de una situación de igualdad, sino que cada sujeto o grupo parte de un grado de "poder" y de unos intereses concretos y pone empeño en que algunos de sus valores e intereses sean los que predominen sobre otros. De esta situación de tensión salen las normas y leyes sociales y jurídicas, y por ello mismo son también cambiantes, según el sistema de fuerzas y cierta casuística.
- Cada grupo tiende a establecer como absolutas y generales las normas que son de su interés, e intenta imponerlas a los demás. Para ello se suele recurrir a establecer sistemas de control y represión que castiguen a quienes no cumplan dichas normas.
- Algunos de estos incumplimientos son considerados como muy graves para la convivencia o la supervivencia de los valores de grupo, y son denominadas delito.
- Los delitos son ese conjunto de conductas cuya única relación entre sí es que están consideradas por las leyes como tales. No hay una misma motivación, razón de ser, ética, capacidad, etc. que sea común a todas ellas.

En *el Refor*, no había una concepción básica general sobre el origen de la delincuencia sobre el que organizar la intervención socioeducativa.

El 'mal comportamiento' de los internos en *el Refor* se explicaba generalmente no por su concepción sino por su concreción, en base a descripciones del acto inmediato (*se ha pegado o discutido con tal o cual*), o familiares o sociales concretas (*su padre ha entrado en prisión, su hermano (temido) está ahora en casa... vuelve a ir con la pandilla...*).

Si tuviera que ubicar la intervención del *Refor* a la luz de este capítulo diría que se ubica en una concepción principalmente individual psicologicista, aunque no psicoanalítico, sino más bien de acto voluntario (escuela clásica), y en ocasiones movido por la oportunidad o por antecedentes cercanos, si bien no faltaron los chicos remitidos a salud mental.

Alguno de los internos cometía fechorías de las que casi siempre se le pillaba pareciendo un caso de manual en la teoría de la reducción de ansiedad en busca de castigo, aunque también tenía cabida en el sistémico. Por lo general se negaba la posibilidad de anomia (de Durkheim) es decir que no tuviera claro cómo debía de comportarse, el argumento general era "*ya saben las reglas y lo que tienen que hacer*".

Que la mayoría eran chicos de barrios marginales, y familias con problemas era un hecho notorio que no requería mayor reflexión, ni permitía mayor acción para unos 'educadores de centro'.

En 1989 se hizo un estudio por parte de educadoras del centro en el que se analizaban los expedientes de los internos desde la perspectiva conductista de Eysenck, nadie parecía saber del tema, y no era una explicación que se utilizara. Ahora bien, la principal intervención que se seguía en el centro era una mala interpretación del conductismo basada en el sistema de notas y en los refuerzos (salidas, acostarse más tarde, cigarrillo extra, paga semanal) y los castigos (a la habitación, perder los refuerzos...).

Que se daba aprendizaje vicario y la fuerza del grupo y el líder era fácil observarlo en el contagio de conductas, y en muchas ocasiones se intentaba separar alumnos "mas duros" para evitar que alteraran el ambiente de cierta regularidad, duramente conseguido.

Etiquetaje: no se pensaba que el Centro pudieran marcar, "somos profesionales" argumentó un educador al plantear esta posibilidad (aunque tras un curso cambió de opinión). Por otro lado, era una práctica habitual que las intervenciones de la policía (generalmente autonómica) fueran siempre de paisano y en coche sin distintivos. También el uso de la ropa en el Centro era "no distintiva" salvo unos viejos chándals que aún podían usarse....

Pocas veces se tenían en cuenta los factores remotos, lo cual es coherente ya que la acción cotidiana hacia fijarse en los factores más próximos de mayor incidencia directa, mientras los más lejanos no se pensaba que se podían cambiar.

Otra valoración diferente merece el que en general tampoco se hiciera referencia alguna a los efectos de la propia respuesta inmediata en *el Refor*. Si que había una inquietud manifiesta por mejorar la práctica educativa general y diseñar talleres y actividades más elaboradas.

5. PENA Y PRISIÓN.



Introducción

- 5.1. Historia de las prisiones
 - 5.1.1. Origen y difusión de las prisiones
 - 5.1.2. Reforma continuada de las prisiones
 - 5.1.3. Tres praxis de la justicia y el castigo
- 5.2. Penas y castigos
 - 5.2.1. Origen y función de la pena
 - 5.2.2. Pena, disciplina y nuevo orden
- 5.3. La Prisión: función y crítica
 - Principios del funcionamiento de las prisiones
 - La crítica a las prisiones
 - El fracaso de la prisión
 - Efecto de las prisiones
 - Críticas a las prisiones
- 5.4. Resumen.

5. Pena y prisión.

"En el fondo, se puede decir que todo el discurso del derecho penal y de la criminología se ha consumido en los últimos 200 años en la tarea de encontrar una justificación de la pena, que ha sido cada vez finalizada a la retribución, a la prevención general o especial, a la encomienda, la reeducación y al tratamiento del reo" (GATTI: en GC, 1989,68)

¿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?. (FOUCAULT, 1975:230)

INTRODUCCIÓN.

En los capítulos anteriores hemos hecho un repaso a la construcción histórica de la infancia, del menor y sus derechos, a las respuestas, principalmente institucionales, con las que se ha actuado con los chicos en conflicto o conflictivos. También se ha incluido la aparición de los TTM y los reformatorios (objeto de este estudio).

Los reformatorios son hijos de las cárceles y sobre este modelo se construirá una metodología propia, por eso, el panorama quedaría cojo si no tuviéramos en cuenta, las prisiones y su base ideológica, la disciplina, como rasgo distintivo de toda una era y sus instituciones, sus ciencias ("disciplinas") y su sociedad. En efecto, la respuesta institucional benéfica o correccional a niños/as y grandes no está desligada de la historia de otras instituciones: la fábrica, la escuela, el hospital... y también ello va a ser objeto de este capítulo.

Hemos visto como hasta entrado el siglo XX, con la implantación de los TTM, los chicos cogidos en delito compartían cárcel con los mayores, pero eso no siempre fue así, la cárcel como pena habitual (antes dominaban otras penas) tiene un origen histórico que responde a un contexto sociocultural e ideológico.

El paso de la sociedad feudal al nuevo orden de economía capitalista, en especial desde finales del XVIII, lleva asociado grandes transformaciones sociales, políticas y conceptuales. Se da una auténtica revolución social donde se va, poco a poco, implantando un nuevo estilo de vida (urbano, industrial, capitalista, burgués...), nuevos derechos (a la libertad, igualdad, movilidad, propiedad privada), nuevas instituciones (o con nuevas funciones y

organización): taller - fábrica, hospital, cuarteles, escuelas y prisiones, nuevas formas de saber 'científico' (positivo, clínico, social...) y nuevas formas de poder, de dominación y de justicia.

Nuevas clases acceden al poder y lo detentan de manera diferente, *Reformulando* la estructura de la sociedad con ayuda fundamental de la ley y el castigo - pena, al que se dota de otra apariencia, otras funciones y otra legitimación: la pena va dejando de ser una venganza y una exhibición que disuade a los espectadores para ir convirtiéndose en un utensilio para doblegar voluntades.

5.1. HISTORIA DE LAS PRISIONES.

5.1.1. Origen y difusión de las prisiones.

La prisión, como sanción penal de imposición generalizada, en contra de lo que suele creerse, no es una institución antigua. En Roma se reservaba para los esclavos y en la Edad Media apenas hay ejemplos de ella. Es en el s. XVI, cuando empieza a utilizarse aunque con escasa incidencia punitiva... La cárcel, en realidad, no es utilizada para castigar sino para guardar a las personas. (BARBERO, M, 1890:121)

La prisión no era considerada como una pena o castigo (salvo a título sustitutivo) sino más bien como una detención (para evitar que delinca), custodia (hasta el juicio) o como una garantía cuya prenda era la persona.

Durante muchos siglos, el poder coercitivo era ejercido mediante una acción cruel y aparatosa. A los delitos más graves se les aplicaban penas deshonrosas (vgr. la decalvación o el azotamiento en cueros por las calles), corporales (mutilación, corte de la lengua o manos), o alguna de la rica gama de penas capitales... (BARBERO, M, 1980:121)

En la edad media la mutilación constituye una pieza fundamental de la pena hasta la sustitución en el Renacimiento por la adscripción a galeras, motivado por las necesidades navales militares.

El envío a galeras fue establecido por Real Pragmática de Carlos V el 21 enero de 1530 hasta el 28 de noviembre de 1748 en que los forzados pasan a otros destinos, como "las armas". También es frecuente el destierro.

En general, desde el siglo XVI y hasta el siglo XVIII las necesidades del Estado determinan las actividades de los reos (muchos de ellos acusados de vagancia): galeras, minas, obras públicas.

Este viejo modelo punitivo llevaba tiempo mostrándose inoperante, pues era incapaz de reprimir o hacer disminuir los índices de delincuencia.

Pero es la nueva estructura social y una nueva manera de ejercer el poder lo que de hecho pondrá en crisis el antiguo modelo punitivo. (FRAILE:1987:137)

"El fin de las monarquías absolutas arrastra en su caída a la pena de muerte y a las penas corporales que pasan a tener, en los países que se mantienen, un puesto secundario" (BARBERO, M, 1980:121).

No es casual que la prisión ocupe el espacio que las penas deshonrosas dejan vacante: ello se debe a los cambio de valores que introduce el liberalismo y la sociedad industrial - capitalista:

- Por un lado, están los cambios políticos, derivados de la Revolución Francesa (1789), con la defensa de la libertad del individuo. En efecto, en la sociedad burguesa, el tiempo y las libertades (de empresa, movimiento, empleo, relación...) empiezan a ser valores importantes y, en consecuencia, privar de esa libertad puede convertirse en pena.
- Por otro lado, la revolución industrial precisa un nuevo tipo de trabajador. Convertir al siervo, campesino o artesano en proletariado que "libremente" se someta a la fábrica, requiere una forma de disciplina. La cárcel es el lógico complemento de la fábrica, nace cuando la fábrica nace, y los reclusos son, en su práctica totalidad, gentes pertenecientes al mundo proletario. (BARBERO, M., 1980:121). Más adelante volveremos sobre este punto.

A finales del s. XVIII se da un lento y oscilante proceso de cambio, en el sistema judicial y penal en el que va a jugar un papel importante la prisión.

En Europa y USA, a mediados del XVIII se inicia un cambio de concepción de la pena y la prisión: los suplicios públicos dan paso a los encierros como forma de castigo penal. Esta modificación supuso una redistribución de la economía del castigo, soportada en una 'nueva teoría de la ley y del delito, nueva justificación moral o política del derecho de castigar; la abolición de las viejas ordenanzas sustituidas por los códigos "modernos" en los que se unifican las reglas de procedimiento; la pena toma una definición correctiva, más comedida, y ya no se ceba sobre el cuerpo.

Poco a poco, las ideas y declaraciones van hacia una sistematización (codificación) de las penas y la dulcificación de las mismas.

En 1776, Manuel de la Roda, ministro de Gracia y Justicia, propone la abolición o al menos la disminución de la utilización de la pena capital.

En 1780, Manuel de Lardizábal, por encargo del Consejo de Castilla, hace un extracto de todas las leyes penales publicadas en España desde los godos hasta su tiempo.

En 1813 se abole la pena de azotes y se suprimen legalmente (que no realmente) los rollos y pícolos.

Una Orden de las Cortes de 12.10.1820, prohíbe la utilización de calabozos subterráneos, demanda que todas las prisiones cumplan con unas mínimas condiciones de salubridad e higiene y suprime el empleo de hierros y cadenas. Fue una declaración de intenciones más que una realidad.

En 1832, Marcial Antonio López, jurisconsulto español, elabora por encargo de Fernando VII un estudio de los sistema penitenciarios a partir de la observación de las principales prisiones de Europa y EE.UU. que pueda servir de base para la creación de un modelo útil para España. Sus propuesta nunca llegará a ponerse en práctica, aunque su obra fue el primer contacto de los españoles con arquetipos foráneos, que más adelante influyeron en los planteamientos arquitectónicos.

El primer Código Penal español es promulgado el 9.07.1822, por Fernando VII, tarea que estaba pendiente desde las Cortes de Cádiz (1812). Aparece con años de retraso sobre los códigos europeos, siendo el primero el ruso que data de 1769.

Otros códigos "modernos": Prusia,1780, Pensylvania y Toscana,1786; Austria,1788; Francia, 1791, 1808 y 1810'

Este es un momento culminante para la burguesía que intenta modernizar España y que, con esta normativa, pretende poner fin a las ambigüedades del sistema penal precedente, que aún colearán algunas décadas:

En la reforma del Código Penal de 1848 todavía se mantiene parte del ceremonial de conducir con ropas negras hacia la ejecución, o la publicación del delito por medio de un pregonero. (Fraile:1987,23)

El código Penal Español de 1870 (que reforma el de 1848 y 1822) mantiene que los sentenciados a *cadena* temporal o perpetua llevaran siempre una cadena al pie pendiente de la cintura, se emplearan en trabajos duros y penosos y no recibieran ayuda alguna fuera del establecimiento... (Barbero, M.: 1980:122)

A principios del XX desaparecen las ejecuciones y suplicios públicos. Se excluye del castigo el aparato teatral del sufrimiento que pasa de forma generalizada a la sombra de las prisiones. Pero esta transformación se dará en un proceso muy irregular entre los siglos XVIII y XIX. (Foucault, 1975:22)

Por su parte, los juicios (y la sentencia) se vuelven públicos y con más garantías, la justicia se hace menos arbitraria, algunos delitos dejan de serlo y se persiguen con más rigor algunas conductas en las que antes no se entraba o se era más tolerante: se persiguen más las infracciones contra la propiedad que los ilegalismos contra los derechos.

En la segunda mitad del XIX, los delitos más frecuentes en España son los cometidos contra la propiedad (hurtos y robos y menos las estafas) y contra las personas (con lesiones). Se trata de una delincuencia no muy agresiva, más dispuesta a utilizar la trampa y la astucia que la violencia (Fraile:1987,80). La actitud de la justicia en lo penal, consiste básicamente en perdonar menos las infracciones más frecuentes y en una mayor dureza ante el incumplimiento de las sentencias, en un intento del aparato penal de hacerse respetar. (Ver datos estadísticos de administración de justicia en lo criminal años 1884 a 1891, en Fraile:1987,81). Desde mediados del XIX hasta principios del XX disminuye la criminalidad y aumenta la homogeneidad de los delitos cometidos.

Ya no se busca la eficacia (y rapidez) de la pena en el horror sino en la certidumbre de ser castigado, y la pena ya no pretende tanto castigar (el cuerpo) como corregir (la voluntad). Pronto pasará a querer curar, pero la pena ahora se considera una vergüenza de la que la justicia se descarga y confía a otros. Así, un ejercito entero de técnicos vendrá a relevar al verdugo: vigilantes, médicos, capellanes, psiquiatras, psicólogos, educadores (Foucault,1975:17)

La prisión, es la región más sombría del aparato de la justicia, es el lugar dónde el poder de castigar, que ya no se atreve a actuar a rostro descubierto organiza silenciosamente un campo de objetividad donde el castigo podrá funcionar en pleno día como terapéutica e inscribirse la sentencia entre los discursos del saber. Se comprende que la justicia haya adoptado tan fácilmente una prisión que, sin embargo, no había sido en absoluto la hija de sus pensamientos. (Foucault, 1975:259)

Con este cambio de perspectiva, de cárcel como privación de libertad a su función correccional, el aparato penitenciario convierte al infractor (actor de un delito) en delincuente: unidad biográfica, núcleo de 'peligrosidad', representante de un tipo de anomalía de personalidad que tiende a delinquir.

Si ya no se castiga para borrar un crimen, sino para transformar a un culpable (actual o virtual), el castigo debe llevar consigo cierta técnica correctiva y por tanto ciertos procedimientos para singularizar la pena: su duración, su índole, su intensidad, la manera como se desarrolla. El castigo debe estar ajustado al carácter individual y a lo que lleva en si de peligroso para los demás. El sistema carcelario y los edificios de las prisiones deberán ir adecuándose a estas nuevas funciones.

5.1.2. Reforma continua de las prisiones.*

Esta nueva forma de pensar lo penal, desde una determinada forma de valorar la delincuencia y entender la dominación, se plasma en el espacio (arquitectónico) carcelario, al que se atribuye funciones de reinserción, mediante la omnipresencia e inexorabilidad del poder, que permitiría la obediencia y el sometimiento.

Hasta el siglo XIX, del edificio carcelario sólo se esperaba que retuviera al reo, para ello bastaba con paredes gruesas y muros altos. Normalmente se trataba de lugares poco saludables, sucios, con escasa ventilación y poca luz y donde, en consecuencia, proliferaban las enfermedades. El alojamiento suele ser una gran sala en la que se acumulan los presos sin más, todos juntos, amontonados, hacinados, promiscuos, en una tediosa inactividad, sin tarea alguna. La situación económica del preso es un gran condicionante de su vida: el que tiene dinero puede encontrar diversión o escapar del castigo.

En España, a finales del XVIII y durante gran parte del XIX se daba una gran variedad de tipos de edificios carcelarios bajo las jurisdicciones más diversas. En su mayoría son construcciones realizadas para fines diversos y, posteriormente, reutilizadas para encerrar a personas.

Diversos penalistas del XIX se lamentan de la promiscuidad de niños y adultos, que pasan las horas narrando sus crímenes, del hacinamiento que dificulta o impide el control de los sujetos y de su actividad.

El encierro al tomar una nueva función correctora debe introducir un nuevo tipo de vida de los confinados, con elementos disciplinarios: clasificación y separación (el aislamiento que evite los malos ejemplos de los otros internos, las posibilidades de evasión o de complicidad futura), el trabajo, las actividades regulares cotidianas, la instrucción, la reflexión moral, el aseo y salubridad, el control e inspección del comportamiento, la obediencia, la sumisión y sometimiento a las reglas, a los hábitos, a las órdenes, a una autoridad que se ejerce continuamente en torno suyo y sobre él (forzar la voluntad del reo)... "*se habrán hecho unos hombres nuevos*" (Villanova y Jordán, 1934 citado por Fraile: 1987, 131).

* Siguiendo principalmente a Fraile (1987).

Todo esto irá haciéndose poco a poco a lo largo de más de un siglo.

Para esta nueva función de la prisión se diseñan nuevas formas constructivas como es el caso del panóptico de Bentham (1748-1834).

El panóptico de Bentham, plantea una construcción con materiales modernos, con seguridad y asepsia, muchas ventanas, calefacción (porque el cuerpo del reo no ha de acusar el castigo, y ello amplificará la productividad), agua en cada celda, evitando los malos tratos... El tiempo y el orden se convierten en los instrumentos para lograr que el hombre asuma interiormente un cambio de conducta. Tres son los principios del gobierno de la nueva prisión: dulzura, severidad y economía. El trabajo deja de ser un castigo adicional, ha de ser rentable, cómodo y agradable. La disciplina adquiere un aspecto fabril: control de cada momento, organización del tiempo y prevención. La disciplina es continua, homogénea y omnipresente.

A principios del XIX empiezan a construirse (en otros países) cárceles relacionadas con el nuevo paradigma de Bentham, en España esto no se dará hasta principios del XX y con una 'mala' interpretación de su paradigma.

La reforma de las prisiones españolas (la ejecución de los modelos e ideas) será lenta debido a la complejidad de la vida social, la penuria económica y la inestabilidad política. Se va buscando organizar el sistema, disminuir el castigo cruel y mejorar las condiciones, y se recurre progresivamente a la clasificación de los internos (RO 1834), la individualización (y aislamiento, RO 1877) y el sistema de trabajo.

La clasificación.

La clasificación aparecerá como la primera opción para comenzar la reforma penitenciaria. Separados primero por años de condena, más tarde por edad y sexo. También los presos políticos e importantes quedaran aparte; el aislamiento es sólo para los que así sean condenados. Se trata de soluciones espaciales sencillas y fácilmente aplicable a los viejos edificios, con escasas modificaciones arquitectónicas.

En 1771, aparece una pragmática que plantea la necesidad de clasificar delitos y reos y empieza a sugerirse la conveniencia de lograr un tratamiento más individualizado de los confinados.

La primera ordenanza que regula presidios es la Real Ordenanza para el Gobierno de los Presidios Arsenales de Marina, de 1804, estos (3) presidios aparecen como sustitutivos del castigo de Galeras. La normativa sólo hace referencia a una clase de encierro, que reciben diferentes tipos de condenados, por lo que su población será bastante heterogénea y hará falta una clasificación interna de su población.

En 1834 la Ordenanza General de Presidios del Reino (RD 14.04.1834) pretende poner orden en el caos organizativo y administrativo reinante: Distingue los presidios según el tiempo de la condena: 'Depósitos correccionales' (menos de 2 años), 'Presidios Peninsulares' (de 2 a 8 años) y 'Presidios de África' (más de 8 años); en total son 8 centros que pronto se convertirán en 29. En ella también se regula la separación de niños y adultos presos, creando secciones juveniles o departamentos de menores. El RD 5.09.1844 reduce el número de presidios y reconoce el retraso de España en la reforma penitenciaria en comparación con otros países europeos, pero mantiene la promiscuidad 'en cuadras' del Antiguo Régimen.

Por R.O. 27.04.1860 se aprueba el programa de construcción de cárceles de provincia y la reforma de edificios existentes. Mantiene la división en cuadradas, si bien introduce la clasificación por edad y sexo, que funcionan por aglomeración. Los políticos y distinguidos están aparte del resto. Los créditos extraordinarios para la ejecución de este plan no se aplicaron.

En el sexenio revolucionario de 1868-74 se reaviva la discusión sobre la reforma y reorganización del aparato punitivo. Y por RD, 1.09.1879 (45 años después de la Ordenanza de Presidios), se plantea clasificar los centros por el tipo de pena y no sólo por los años de condena, para así lograr una mayor homogeneidad entre los habitantes de cada establecimiento, pero siempre con una intención de control no correccional.

Al introducir los criterios de clasificación que tanto éxito han tenido en las ciencias de la naturaleza, el reo se convierte en objeto de estudio, y la prisión en un centro de formación del saber clínico sobre los penados, de conocimiento 'positivo' de los detenidos. Y para conocer mejor al reo debe estar vigilado continuamente y el edificio permitir esta vigilancia continua.

Pero clasificar no era suficiente para corregir al reo y la prisión deberá seguir *Reformándose*.

El aislamiento.

El siguiente paso irá hacia la individualización. Los ilustrados intentaron presentar el encierro individual no como un castigo añadido, sino como una medida de protección y de libertad moral del preso. La soledad no se ve como pena adicional, sino una dulcificación del castigo, una garantía de su libertad. Ello supondrá un cambio en las estructuras constructivas.

Por RD. 4.10.1877, se crean las Juntas de reforma en cada cabeza de partido judicial cuya tarea es la transformación o construcción de nuevas cárceles siguiendo el método de 'separación individual'. Entre las muchas obras de remodelación que se realizan está la que convertirá en penitenciaría San Miguel de los Reyes de Valencia.

Conforme ganan fuerza las posturas que defienden la individualización, se imponen nuevas estructuras constructivas. El espacio se convierte, pues, en otro eje de atención: El edificio carcelario toma una importancia decisiva y se transforma para adecuarse a esta intención disciplinaria y correctora. Bentham define un modelo constructivo que permite el control central y que se aplica en varios países desde principios del siglo XIX, en España se introducirá a principios del siglo XX.

En 1861 se inaugura la cárcel de Vitoria, la primera que se construye como específicamente celular.

Se dan nuevas modificaciones de las ordenanzas de prisiones: RD 6.11.1885, RD. 13.12.1886, RD. 11.08.1888, pero no se plantean la construcción de penales modernos, a pesar de conocer su configuración y funcionamiento.

El nuevo siglo trae nuevos cambios: El RD 10.03.1902, RD.22.02.1904, RR.OO. 11 y 12.07.1909 se tiende a suavizar la vida del reo y a concentrar a la población reclusa para controlarla. El RD 5.05.1913 pretende llevar a cabo una redistribución total.

La función de la celda es triple:

- Contener al reo: cobijarlo de la intemperie y ofrecerle lugar de trabajo.
- Lo aísla y clasifica, individualizándolo o agrupándolo con los elementos afines.
- Hacer accesible la vigilancia, impidiéndole eludir el control.

Entrados en el siglo XX aún lo frecuente son las cárceles en régimen de comunidad, sólo las pocas nuevas son de individuación.

El Anuario penitenciario de 1904 cita 17 penales (en 26 locales) de los cuales sólo 6 fueron construidos el último siglo. (FRAILE:1987, 97 y ss). En estos centros: 'impera el régimen de comunidad' y 'domina la ociosidad con todos sus vicios'. Las prisiones preventivas y correccionales (salvo los grandes establecimientos de Madrid,1883; Barcelona,1904; Bilbao,1903?; y Valencia,1903) suelen ser de pequeñas dimensiones, con menos de 20 internos. El 94 % en régimen de aglomeración, recogen al 76 % de los confinados. Las cárceles de individuación son las más nuevas.

Nuevamente, este cambio será insuficiente por inefectivo y la prisión deberá seguir buscando un cambio que justifique su existencia.

Sistema de trabajo.

El tercer paso en el cambio del trato penitenciario será introducir un sistema de trabajo que evite la ociosidad. El orden y la disciplina de la manufactura llegan al encierro. La violencia y desorganización del antiguo régimen carcelario son sustituidas por el ejercicio extenuante, pero respetuoso con el cuerpo del reo, por la medida y control de cada instante de su pena.

Cuando en 1834 se regula la participación de los presos en el trabajo lo único que se pretendía era aprovechar su potencial económico pero luego algunos lo plantearán como una método de reforma del reo y presentan la inactividad como un castigo.

A principios del XIX F^{co} Javier Abadía organiza el presidio industrial de Cádiz, y de 1835 a 1856 el coronel Montesinos en el presidio de Valencia establece un sistema progresivo basado en el trabajo, la disciplina y el respeto al reo. Ver capítulo 7.

Los cambios continúan y en las prisiones además de corregir, también se pretende rehabilitar: tras estudiar al penado y su situación se elabora un programa de formación y tratamiento que le ayude a corregir sus deficiencias de formación, educación y psicológicas, también se da un mayor acercamiento y comunicación con los guardias. Pero este programa por sí mismo no garantiza la no reincidencia (los presos podían adaptarse mejor a la prisión pero no necesariamente a la sociedad).

En España, el Reglamento de los Servicios de prisiones de 1956 atribuye "*al cumplimiento de las penas privativas de libertad de duración superior a los seis meses la función de tratamiento de los condenados, entendido éste como el método destinado a reaccionar frente a una situación anormal desde el punto de vista psicológico-social, con el propósito de lograr la readaptación del sujeto a la sociedad.*" (CÓRDOBA, J. 1980:131-132)

En la segunda mitad del XX en algunos países a los objetivos se reduce el aislamiento de los reclusos, dando más opción a las visitas, los bis a bis, las salidas a trabajar, o periodos de libertad...

"Por su lado se plantean los servicios sociales como posible solución racional de los fenómenos de perturbación social -de los cuales la criminalidad es uno importante- a través de los servicios sociales, dentro de un estado del bienestar que se apoyaba en buenas condiciones económicas que dejan de darse y lo llevan a la crisis. Así, los servicios sociales, faltos de condiciones tienden a fracasar y "acaba privilegiando unas prácticas de simple control policial o resucitando el fantasma del uso terrorista y amedrentador de la pena. .../

!... muchos de los principios del constitucionalismo social y democrático de los Estado de derecho de la Europa del milagro económico han sido abandonados cuando no pisoteados por las exigencias de seguridad y orden." (BERGALLI, R., 1987:58)

En España no será hasta la Constitución de 1978 y la Ley Orgánica General Penitenciaria de 1979 cuando se requiera, de las penas privativas de libertad una intención / orientación reeducativa y de inserción social:

"Las penas privadas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y la inserción social y no podrán consistir en trabajos forzados. El condenado a pena de prisión que estuviera cumpliendo la misma gozará de los derechos fundamentales de este Capítulo [II. Derechos y libertades], a excepción de los que sean expresamente limitados por el contenido del fallo condenatorio, el sentido de la pena o por la ley penitenciaria. En todo caso, tendrá derecho a un trabajo remunerado y a los beneficios correspondientes de la Seguridad Social, así como al acceso a la cultura y al desarrollo integral de su personalidad." (art. 25.2 CE de 1978).

El tema de fondo es si las penas tendrán capacidad de reinsertar porque así quede "definido" por el poder o las leyes, o si las penas, y en especial la privación de libertad no puede tener tal capacidad.

Para Barbero, M. (1980:123): La cárcel, montada sobre estos presupuestos, fracasa, puede tener un efecto disuasorio y proteger temporalmente a la sociedad, pero lo que está claro es que no sirve para la reinserción social. La cárcel ahonda la asociabilidad del preso, se convierte en la universidad del crimen y la reincidencia es muy alta, por tanto debe seguir la reforma penitenciaria.

Bergalli, (1987:62) a la pretensión de la cárcel de resocializar, esto es, poner al recluso en condiciones de convertirse en un miembro activo de la sociedad, lo califica de falacia y quimera ideológica. Y comenta como los dos grandes movimientos de crítica a los sistemas de justicia penal contemporáneos -"el reduccionismo penal" o "derecho penal mínimo" (Ferrajoli, 1986) y el "abolicionismo" (Mathiesen, 1974, Christie, 1981) no aceptan que pueda haber un uso idóneo de la cárcel.

5.1.3. Tres praxis de la justicia y el castigo.

Si como hemos hecho en otros capítulos pasamos de la historia narrativa a un enfoque más conceptual y siguiendo a Foucault, podemos ver cómo a finales del XVIII coexisten tres tecnologías o maneras de organizar el poder de castigar:

DERECHO MONÁRQUICO	JURISTAS REFORMADORES	INSTITUCIÓN CARCELARIA
El castigo es un ceremonial discontinuo de soberanía, que utiliza un ritual de venganza sobre el cuerpo del condenado para provocar terror en los espectadores.	El castigo es un procedimiento para recalificar individuos. Utiliza signos (conjunto cifrados de representaciones), a los que la escena de castigo debe asegurar una rápida circulación y una aceptación general.	El castigo es una técnica de coerción de los individuos; activa procedimientos de sometimiento del cuerpo para crear hábitos. Supone instalar un poder específico de gestión de la pena.
El soberano y su fuerza	El cuerpo social	El aparato administrativo
La marca	El signo	El rastro
La ceremonia	La representación	El ejercicio
El enemigo vencido	El sujeto de derecho en vías de recalificación	El individuo sujeto a una coacción inmediata.
El cuerpo objeto del suplicio.	El alma cuyas representaciones se manipulan	El cuerpo que se domina.

(FOUCAULT:1975,136)

Estos tres dispositivos no se pueden reducir ni a teorías del derecho (aunque coinciden con ellas) ni identificarlos a aparatos o a instituciones (aunque se apoyen en ellos) ni hacerlos derivar de opciones morales (aunque encuentren en ellos su justificación). Son modalidades según las cuales se ejerce el poder de castigar: Tres tecnologías de poder.

A continuación mostramos esquemáticamente tres paradigmas de las praxis de la justicia y la intervención ante el delito, pero no son los únicos, en el capítulo 8 veremos algunas otras alternativas, si bien en la actualidad siguen dominando el modelo clásico y el positivo. ¿por qué?.

	Antiguo Régimen	Escuela clásica liberal	Escuela positiva
MODELO		PUNITIVO	CLÍNICO, MÉDICO
ÉPOCA	Hasta el XIX. Domina en el XVII.	Surge a finales del XVIII Domina hasta 1940	Surge 2ª ½ del XIX. Domina años 1940-70
CONTEXTO	Sociedad feudal. Importancia relativa de los crímenes violentos. Delincuencia difusa, ocasional pero frecuente en clases populares.	Cambio social. Nuevas clases acceden al poder. Crece la producción, el nivel de vida y la demografía. Bajan los delitos violentos y crecen contra la propiedad Se redactan los 'códigos modernos' que persiguen más a los delitos contra la propiedad.	Las condiciones de hacinamiento y miseria ligadas a la revolución industrial evolucionan hacia un aumento del nivel de vida, lo que hace variar también la tipología de las infracciones.
IDEOLOGÍA DOMINANTE	Absolutismo Vasallaje Teocéntrica.	Ilustración: racionalismo, libre voluntad, hedonismo, Liberalismo. Nueva teoría del delito y el derecho a castigar para mantener el nuevo orden	Empirismo. (inductiva). Enfoque científico natural. Determinismo bio y psicológico: No hay libre voluntad.
El derecho a castigar	La pena se ejerce de modo irregular y espectacular, dejando espacios para un ilegalismo constante.	Solo el Estado puede castigar. La ley y la vigilancia busca estar siempre presente para asegurar un castigo que no precisa ser tan cruel.	No es el daño social sino el desvío de la norma lo que justifica la intervención penal.
LA JUSTICIA	Es ejercida de forma arbitraria por múltiples agencias que se solapan, entran en conflicto y a la par dejan infracciones sin juzgar, como la pequeña delincuencia. Agencias: la del Rey, los Señores, Bailias, administrativa, presdial, policial, religiosa... Hay mucho proceso rápido y castigo.	Se reducen las agencias judiciales y el poder del soberano. Se vuelve menos arbitraria, más regular, constante, lenta, clara, universal, moderada y con un código. Se hace más severa con el robo y la pequeña delincuencia. Le interesa la infracción, el hecho, teniendo en cuenta las circunstancias y la intención. Juzgar supone conocer la ley, la infracción y su actor.	Le interesa la infracción y sobre todo el infractor: lo que es y lo que será. (enfoque clínico) Juzgar supone además, diagnósticos y pronósticos sobre el delincuente.
DELITO INFRACCIÓN	Es un atentado contra el soberano.	Atenta contra la sociedad, contra el interés común. Acto prohibido que causa mal. Violación de derechos.	Desviación, anomalía, Síntoma de demencia, enfermedad o trastorno de personalidad.
INFRACCTOR	Es el que incumple una norma o es acusado de tal. Es como un pecador.	Actúa por propia voluntad, buscando racionalmente su propio beneficio. Es un enemigo de la sociedad. su personalidad no se juzga.	Está determinado, no elige su conducta. Su personalidad es criminal, producto de conflictos internos, factores biológicos, psíquicos o crianza.

	Antiguo Régimen	Escuela clásica liberal	Escuela positiva
PROCESO JURÍDICO PENAL	Es secreto para el público y el acusado. El juez tiene manga ancha para arrancar su confesión. Todo acusado es culpable en cierto grado, y los indicios añaden culpabilidad	El juicio se hace público. Los acusados deben considerarse inocentes hasta que su delito sea probado según medios válidos -no crueles- Se intenta proveer de derechos a los acusados.	Además, se debe conocer las características del delincuente, prever el grado de riesgo de reincidencia o peligrosidad del mismo.
MOTIVACIÓN		Proveer de derechos legales a los acusados. Defender al individuo frente al Estado. Aplicar un castigo justo y disminuir la crueldad de la pena.	Humanizar las cárceles Preocupación por la rehabilitación del delincuente.
FINALIDAD DE LA PENA	Castigar, vengar la ofensa, reparar el daño. Disuadir a los demás de delinquir por el terror	Castigar en proporción al delito. Retribuir: que pague con su esfuerzo el mal hecho. Doblegar la voluntad, someter. Defender el contrato social. Intimidar / prevenir (especial y general)	Terapéutica: curar, reformar, rehabilitar, reinsertar socialmente. No retribuir. Corregir la anormalidad y normalizar el funcionamiento social.
APLICACIÓN DE LA PENA	Bárbara, cruel. Arbitraria, desproporcionada al delito, discontinua. Ejecución pública. fiesta, espectáculo (dramatizado), ceremonial punitivo. Se aplica sobre el cuerpo buscando dolor físico.	Juicio público pero la pena se aplica en privado y ya no por los jueces. 'Útil' al reo Según un código que dicta un castigo para cada delito. Se aplica al pensamiento. Más moderada, humana, disuasoria, menos arbitraria y cruel, proporcional al delito, busca más ser escuela que fiesta	Ha de ajustarse al delincuente (no al delito) y ser indeterminada, hasta que se rehabilite. Requiere expertos para la intervención. Clasifica a los delincuentes. Tratamiento médico - psicológico individual
TIPO DE PENA	Castigo físico: azote, suplicios, tormento, rueda, escarnio público, galera, esclavitud. Muerte: horca, garrote vil, guillotina, hoguera...	Se generaliza la prisión, frente a los castigos corporales 'inhumanos'. Se tecnifica la cárcel para adiestrar y doblegar voluntades: clasificación, disciplina e instrucción moral.	En instituciones: Cárcel Psicoterapia dinámica dirigido a exteriorizar y comprender emociones y conflictos internos. Confinamiento en casa, libertad condicional, probation.
BUSCA LA EFICACIA EN	La espectacularidad y dureza. El terror.	Infalibilidad, rapidez y proporcionalidad.	Tratamiento
TÉCNICOS	Verdugo	Vigilante, capellanes.	Médicos, psiquiatras, psicólogos, asistentes sociales...
PRIMEROS AUTORES		Beccaria (Italia, 1764) Lardizábal (España, 1872) Bentham (Inglaterra 1789)	Lombroso, Garofalo Ferri

Fte: Elaborado por JJPT sobre FOUCAULT (1975)

5.2. PENAS Y CASTIGOS.

5.2.1. Origen y función de la pena.

Vayamos un poco más allá. ¿Por qué castigar con penas?, ¿por qué se mantiene el encierro si no evitar el delito, ni la reincidencia?.

El delito existe y es necesario arbitrar medidas para evitarlo y prevenirlo. La conclusión habitual es que para ello hace falta organizar algún tipo de pena pero ¿por qué evitar o prevenir un delito tiene que pasar por una pena?, ¿acaso enseña la psicología que la mejor forma de conseguir una mejora de conducta es el castigo?. (Fraile; 1987:60)

Se dice que la pena, y en especial la privativa de libertad, es universal en todas las sociedades modernas y ha sido defendida desde diversas motivaciones filosóficas, ideológicas y religiosas.

Según Alfred R. Lindesmith (EICS-7, 703) el origen histórico de la pena jurídica se ha visto en:

- La venganza privada. Los gobiernos se ocuparon de castigar el delito para evitar que fueran las víctimas o sus familiares las que ejercieran la venganza de la ofensa recibida y caer en desorganización social.
- La conquista y los intentos de las élites gobernantes para someter a los pueblos vencidos.
- La asunción por el Estado de las funciones disciplinarias del paterfamilia.
- Los esfuerzos de la sociedad para protegerse contra peligros sobrenaturales o cómo deber religioso impuesto por la divina voluntad.
- El sentimiento estético que la concibe como contrapartida lógica de un acto ilícito (Oppenheimer, 1913).
- La reacción de la sociedad frente a acciones que son consideradas como peligrosas o injuriosas para dicha sociedad, en su conjunto.

La historia de las penas y en concreto de las prisiones parece contener una confusión de sus diferentes intenciones, prácticas e ideologías, que conviven pese a en ocasiones ser incompatibles, así por ejemplo, de la prisión se ha pretendido:

- Venganza, reacción hostil.
- Retribución por el mal ocasionado.
- Castigo, privación de derechos.
- Corrección, reforma para evitar la reincidencia.
- Disuasión: prevención general (de la sociedad general) y específica (de los infractores).

- Protección de la sociedad mediante la incapacitación del ofensor o infractor, al menos mientras esté encerrado.
- Refuerzo en "la gente de bien" del respeto a la norma y valor social cuya infracción se pena.
- Cura o Rehabilitación del delincuente (considerado como trastornado o enfermo).
- (Re)Educar, resocializar: Capacitar al infractor, falto de habilidades sociales y cognitivas, para que sepa reaccionar "socialmente" ante situaciones críticas sin buscar la vía del delito.
- Inserción social: supone además, una acción comunitaria de acogida del infractor.

Todos estos conceptos, pertenecen a paradigmas diferentes y a prácticas muchas veces incompatibles, pero han sido parte del mismo discurso definidor de las prisiones y sus objetivos.

Sandoval (1982) diferencia 4 fases históricas según las principales* funciones declaradas de los sistemas penales:

- a) Vindictiva.
- b) Retribucionista (explotación oficial del trabajo del recluso)
- c) Correccionalista (nace la cárcel)

Se da en un contexto caracterizado por :

- las modificaciones del modelo de producción capitalista tras su crisis desde fines del XIX, que lleva que el Estado intervenga en los procesos de producción y circulación de bienes y mercaderías, y en la regulación de las aspiraciones del proletariado emergente.
- la aplicación del método de las ciencias naturales a la conducta provoca una revolución en su conocimiento (positivismo criminológico) y la creación del "delincuente" como sujeto peculiar, fuera de la normalidad, peligroso, del que hay que obtener su regeneración moral para preservar la defensa social.

d) Resocializante.

- La sociedad no es de ninguna forma responsable del delito, la actuación debe recaer sobre el individuo privándolo de libertad para resocializarlo, por lo que un buen enfoque es el médico-terapéutico.
- El ostensible fracaso de la cárcel, lleva en los años 1940-50 a empezar a buscar medidas "alternativas" a la privación de libertad, aunque el uso de la cárcel tiende a aumentar. También se busca solucionar la perturbación social desde los servicios sociales, que con escasez de medios fracasa y se vuelve al "simple control policial o resucitando el fantasma del uso terrorista y amedrentador de la pena".

* Hay otras funciones secundarias y otras no declaradas.

5.2.2. Pena, disciplina y nuevo orden

Acabamos de ver tres momentos ideológicos y sus praxis del estilo social de dominación, de justicia y de aplicación de las penas, pero no hemos dado razón del por qué es la prisión, la pena que se alza como alternativa casi exclusiva. Foucault nos da una explicación posible.

Los reformadores de la justicia penal (s XVIII), no pedían el uso universal de la prisión, sino que pensaban en la prisión como una pena más. Sin embargo, pronto ocupa -entre la muerte y las multas- bajo un cierto número de formas, casi todo el campo de los castigos posibles (Foucault:1975,119) ¿por qué se impone la prisión? Foucault responderá que por ser una institución que expresa una forma de *disciplina* (y de economía de poder) al servicio de una nueva clase dominante.

Los procedimientos disciplinarios entran y se difunden en instituciones cerradas: ejércitos, talleres, etc. para fabricar individuos útiles, pero también salen a la sociedad, mediante grupos religiosos y asociaciones de beneficencia, primero, a los que se suma después la policía para organizar a la población.

La disciplina es el recurso o instrumento del poder que, más que ningún otro, permite ir modulando el nuevo tipo de sociedad emergente desde el XVII.

En efecto, la disciplina fue calando en todas las instituciones e instancias sociales (fábrica, escuela, hospital, convento, cuartel, administración, familia, policía...), transformando y/o reorganizándolas, y también en el sistema judicial, dando lugar a la *prisión*, una nueva institución especializada en disciplinar, que guarda gran semejanza con las demás instituciones:

"La prisión: un cuartel un tanto estricto, una escuela sin indulgencia, un taller sombrío; pero, en el límite nada cualitativamente distinto." (Foucault:1975,235)

La cárcel es el modelo en que se concentran todas las tecnologías coercitivas del comportamiento. Tiene algo de familia, de ejército, de taller, de escuela y de modelo judicial. Los funcionarios son en cierto modo, un poco padres, profesores, contramaestres, suboficiales, jueces; son técnicos del comportamiento, ingenieros de la conducta, ortopedistas de la individualidad... se fabrican individuos sumisos.

La 'disciplina' no puede identificarse ni con institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una 'física' o una 'anatomía' del poder, una tecnología.

La disciplina sustituye el poder-espectáculo por el poder-vigilancia, y frente a la 'exacción-violencia' surge el principio de 'suavidad-producción-provecho'. Producción económica (la fábrica) pero también del saber (escuela), de la salud (hospitales), de la fuerza destructora (ejército).

El hospital primero, después la escuela y más tarde aún el taller no han sido simplemente 'puestos en orden' por las disciplinas;...han sido instrumentos de sometimiento, y todo aumento de poder da lugar a unos conocimientos posibles, dando lugar al desarrollo de la medicina, la psiquiatría, la psicología del niño, la psicopedagogía, la racionalización del trabajo. (FOUCAULT:1975,227)

La disciplina, busca 'enderezar conductas' con una economía de poder calculada pero permanente. El éxito del poder disciplinario se debe al uso de instrumentos o técnicas simples (muchas, desarrolladas en el XVIII):

- Un lugar diferente a los demás, cerrado sobre sí mismo: colegios, clausuras, fábricas, cuarteles...
- La división por zonas y la asignación de lugares individuales. Cada persona en su lugar y un lugar para cada persona. Se busca el emplazamiento funcional, útil.
- El rango (lugar que ocupa en una clasificación).

Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 1975:150)

- Una regulación estricta del tiempo en sus ritmos, ciclos de repetición y obligación de tareas determinadas.

Esta práctica iniciada en las comunidades monásticas se extiende a colegios, talleres y hospitales, pero en esta ocasión, buscando mayor eficacia y sacar más instantes disponibles y útiles.

- La inspección o vigilancia jerárquica: mediante observatorios desde los que sin ser vistos tengan amplia y detallada visión de la conducta.

Se sigue una vigilancia sanitaria de las enfermedades, militar de los desertores, fiscal de las mercancías. En la enseñanza las funciones de vigilancia se definen como pedagógicas. En el taller, a medida que aumenta el número de obreros y la división del trabajo, las tareas de control requieren especialistas del control.

El poder clásico tiende a ser visible: La antigüedad es la civilización del espectáculo, donde el poderoso debe ser bien visible y quien lo padece permanece a la sombra, pero la modernidad es la civilización de la vigilancia, donde el poder (disciplinario) haciéndose invisible, procura tener la visión instantánea de una gran multitud: son los sometidos los que tienen que ser vistos, constantemente.

- La disciplina, se mueve dentro del sistema de gratificación-sanción: recompensa-castigo, ascenso-descenso de rango, etc. Juzga las conductas y sus actores a partir de valores de bien y mal.
- El examen combina técnicas de la jerarquía que vigila y de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que hace entrar la individualidad en el campo documental y permite calificar, clasificar, formar categorías, fijar normas y castigar.

Esta forma de examen da lugar a:

- La formación de toda una serie de códigos: el código físico de señales (físico), de síntomas (médico), de conductas y hechos destacados (escolar y militar).
- La emergencia (a fines del XVIII) de las ciencias 'clínicas' (del individuo, no de la especie) en el campo del saber científico. El individuo es una realidad fabricada por la 'disciplina'.

Al convertirse (en el XVIII) el hospital y la escuela en aparato de 'examinar' permitió el desarrollo de la medicina científica y de la pedagogía.

- La micropenalidad, como forma de sanción normalizadora, que se da en el taller, la escuela, el ejército. Se utiliza el castigo físico leve, pequeñas humillaciones, privaciones menores... todo puede servir para castigar todo lo que no se ajusta a la regla y encauzar la conducta mediante el ejercicio y la repetición.

Esta micropenalidad se aplica a:

- El tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas),
- La actividad (falta de atención, descuido, falta de celo),
- La manera de ser (descortesía, desobediencias),
- La palabra (charla, insolencia),
- El cuerpo (actitudes 'incorrectas', gestos impertinentes, suciedad)
- La sexualidad (falta de recato, indecencia).

La modalidad disciplinaria no ha reemplazado a todas las demás, sino que las ha infiltrado.

En el XIX, la disciplina entra en el espacio confuso del internamiento, e introduce métodos de distribución analítica del poder e individualiza a los excluidos. Así se aplica en los psiquiátricos, la penitenciaria, el correccional, los hospitales, para marcar y mejorar a sus internos.

La penalidad moderna se caracteriza por la problematización del criminal detrás de su crimen, la preocupación por un castigo que sea una corrección, una terapéutica, una normalización.

La división del acto de juzgar entre diversas instancias que suponen medir, apreciar, diagnosticar, curar, transformar a los individuos, etc. todo esto revela la penetración del examen disciplinario en la inquisición judicial.

Las disciplinas, al organizar las 'celdas', los 'lugares' y los 'rangos', fabrican espacios complejos: arquitectónicos, funcionales y jerárquicos a la vez. Son unos espacios que establecen la fijación y permiten la circulación; recortan segmentos individuales e instauran relaciones operatorias; marcan lugares e indican valores; garantizan la obediencia de los individuos pero también una mejor economía del tiempo y de los gestos. (Foucault:1975,151)

Una descripción práctica de algunos de estos hechos se puede ver en la obra *Internados*, de Goffman.

5.3. LA PRISIÓN: FUNCIÓN Y CRÍTICA.

El fin de la pena oscila entre la venganza y ejemplaridad por un lado y la reforma y recuperación por otro. Y "... lo que en la práctica les sucede a los delincuentes es una incómoda mezcla de castigo tradicional, separación y disciplina, diluido por ideas humanitarias y psicológicas de la importancia de la aproximación compasiva, personal." (WEST, D.J., 1970:99)

Principios del funcionamiento de las prisiones

'El sistema carcelario reúne en una misma figura un discurso y unas arquitecturas, unos reglamentos coercitivos, y unas proposiciones científicas, unos efectos sociales reales y unas utopías invencibles, unos programas para corregir a los delincuentes y unos mecanismos que solidifican la delincuencia' (Foucault:1975,276)

Las siete máximas universales de la buena condición penitenciaria para que 'transforme a los individuos' cumplen 150 años:

- 1- Principio de corrección: la detención penal debe transformar el comportamiento del sujeto. La enmienda es el fin principal de la pena. Modelo técnico-médico del hospital.
- 2- Principio de clasificación y aislamiento: los detenidos deben estar aislados (del exterior y de sus compañeros) o al menos repartidos según la gravedad penal de su acto, pero sobre todo según su edad, sus disposiciones, las técnicas de corrección y las fases de su transformación. Modelo político-moral de la celda
- 3- Principio de modulación de las penas: las penas deben modificarse (régimen progresivo) de acuerdo a los progresos, actitud y grado de enmienda del preso.
- 4- Principio del trabajo como obligación y derecho: el trabajo debe ser uno de los elementos esenciales de la transformación y de la socialización progresiva de los detenidos. Al tener ocupado al recluso se le desarrollan hábitos de orden y obediencia-sumisión, a la vez que un ajuste al aparato de producción capitalista. Modelo económico del taller.
- 5- Principio de la educación penitenciaria: sólo la educación puede servir de instrumento penitenciario.
- 6- Principio del control técnico de la detención: el régimen de la prisión debe ser controlado y estar a cargo de personal especializado para velar por la buena formación de los individuos.
- 7- Principio de las instituciones anejas: la prisión debe ir seguida de medidas de control y asistencia hasta su readaptación definitiva del ex-detenido. Sería preciso no sólo vigilarlo sino prestarle apoyo y ayuda.

"Palabra por palabra, de un siglo a otro, repítense las mismas proposiciones fundamentales" (FOUCAULT:1975,274-276)

El 'fracaso' de la prisión.

'hay que asombrarse de que desde hace 150 años la proclamación del fracaso de la prisión haya ido siempre acompañada de su mantenimiento' (Foucault:1975,277)

'Las prisiones no disminuyen la tasa de criminalidad: se puede muy bien extenderlas, multiplicarlas o transformarlas, y la cantidad de crímenes y de criminales se mantiene estable o, lo que es peor, aumenta.' (Foucault:1975,269)

La prisión fabrica reincidentes. Después de haber salido de prisión se tiene más probabilidades de volver a ella, tanto por los efectos que provoca sobre el preso como sobre las condiciones que se deparan a los detenidos liberados (imposibilidad de encontrar un trabajo...)

Desde bien pronto son conocidos los inconvenientes de la prisión, y que es inútil cuando no perjudicial, pero desde su origen y a lo largo de su historia en lugar de buscar alternativas a la prisión se la somete a una continua reforma.

Si pese a su fracaso en eliminar la reincidencia la prisión se mantiene es porque cumple funciones enraizadas profundamente en el modelo social actual. Los mecanismos punitivos tienen funciones más allá de sancionar las infracciones. Rusche y Kirchheimer los relacionaron con los sistemas de producción y de poder o dominación. (ver Foucault:1982,31)

Así, quizá la función de la cárcel no sea eliminar la delincuencia sino diferenciar y administrar los ilegalismos: trazar límites de tolerancia, dar cierto campo de libertad a algunos y hacer presión sobre otros...

La cárcel, suscita una forma particular de ilegalismo, cerrado, separado y útil, que es símbolo de todos los demás pero que permite dejar en la sombra a aquellos que se quieren o que se deben tolerar. Sin duda, la delincuencia es sólo una de las formas de ilegalismo y hay una justicia de clase.

Dicho de otra forma, la prisión no tiene por función real reducir los crímenes, sino producir la delincuencia, como una forma política o económica menos peligrosa de ilegalismo; por ello, pese a sus 'fracasos', no es fácil derribarla.

Los delincuentes se vuelven fatalmente hacia una criminalidad localizada, sin poder de atracción, políticamente sin peligro y económicamente sin consecuencias. La delincuencia se repliega sobre sus propias organizaciones internas, se concentra en una criminalidad violenta cuyas primeras víctimas suelen ser las clases pobres, cercado por todas partes por la policía, expuesto a largas penas de prisión, y después a una vida definitivamente 'especializada', la delincuencia. Ese mundo distinto, peligroso y a menudo hostil, bloquea o al menos mantiene a un nivel bastante bajo las prácticas ilegalistas corrientes (pequeños robos, pequeñas violencias...). La existencia visible de la delincuencia, como ilegalismo sometido, hace (más que la resonancia de los suplicios o el rigor de los castigos)... (FOUCAULT:1975,283-4)

De esta forma, la prisión, al 'fracasar' aparentemente, no deja de alcanzar su objetivo, servir a los intereses de una clase y a sus mecanismos de dominación.

"El poder necesita delincuencia y por tanto una escuela donde prepararla; esta tarea le ha correspondido siempre a la cárcel, así era en el siglo XVIII y así es en el siglo XX, y los establecimientos cuando se construyen, se hacen con esta intención" (FRAILE:1987,205)

Críticas a las prisiones, a la privación de libertad.

- Es siempre una crueldad hacia el sancionado al que priva, en nombre del interés colectivo, de un derecho fundamental como es la libertad personal, pero también de otros muchos derechos a las que no se ha condenado al penado y que se derivan de la propia estructura carcelaria.

"... todos los actos del recluso están minuciosamente regulados en el tiempo y en la forma, hasta el extremo de convertirlo en un autómatas, en un ser despersonalizado, en un auténtico objeto... Lo más personal que el hombre tiene, su intimidad, queda (también) desvelado...". La prisión es terroríficamente opresora y sus muros separa al interno de la sociedad.

Éste no sólo pierde el derecho a la libertad de desplazamiento, sino prácticamente todos sus derechos: de expresión, reunión, asociación, sindicación, elegir trabajo, recibir un salario similar al del obrero libre, asistencia social, etc. y hasta de desarrollar normalmente su sexualidad." (BARBERO, M., 1980: 123-124)

- No rehabilita al inculpado y puede ser contraproducente.

"La idea que impera actualmente es que los prolongados períodos de internamiento son negativos, inútiles y que producen muchos más problemas que los que resuelven" (DE LEO:1986,77)

La cárcel es una escuela de delincuencia. Lo que predomina dentro de ella es la violencia. Su acción se reduce a la coerción lo que provoca un empeoramiento de la persona y un deterioro progresivo del entorno en el que se desenvuelve. (JOVER, 1989:129)

"la prisión no realiza ninguna función rehabilitadora digna de mencionarse y, en realidad, puede ejercer efectos nocivos" (Sarason, 1980:404, citado por CAMPOS & GÓMEZ:1986,404)

- No es útil para disuadir, es decir, para reducir las tasas de delitos y, por supuesto, aumentar las penas no hace bajar la criminalidad:

"Una mirada a la situació internacional de la investigació porta a la conclusió que en la seva situació actual no hi ha cap base empírica per esperar poder influir les quotes de criminalitat a través d'un augment de delictes amenaçats per la imposició d'una condemna i del seu compliment.../... Al contrari, les formes de sanció repressives, a més de l'absència dels efectes preventius pretesos, tenen nombroses conseqüències i efectes secundaris, tant per als afectats com per a la societat." (ALEXIS, P.:1990,126).

- La función implícita de la prisión es el control y represión de las clases subalternas.
- La prisión "correccional" fabrica delincuentes, no sólo porque vuelve a llevar, casi fatalmente ante los tribunales a aquellos que le fueron confiados, sino sobre todo, por crear la figura conceptual de delincuente:

Con el cambio de perspectiva, de cárcel como privación de libertad a su función correccional y curativa, el aparato penitenciario convierte al infractor (actor de un delito) en delincuente: unidad biográfica, núcleo de 'peligrosidad', tipo de anomalía de personalidad, y a la delincuencia en una desviación patológica, con síndromes mórbidos.

La introducción de lo "biográfico" (en la primera mitad del XIX) hace existir al "criminal" antes del crimen.

El aparato penitenciario crea sobre el infractor, al delincuente. El infractor es actor de un acto ilícito, el delincuente por una vida (biografía), una forma de ser, se trata de una tipología desviada cuya definición surge en el siglo XIX. (Foucault, 1975: 256)

La prisión no era efectivamente correctora, y al querer ser correctora pierde su fuerza de castigo, de pena.

Los efectos negativos del internamiento pueden ser reducidos si los reclusos:

- Participan en programas de trabajo y en las organizaciones sociales (Macht, Seild y Greene, 1977);
- Mediante la psicoterapia de la biblioterapia (Kohutek, 1983),
- Cuando se les da la oportunidad de entenderse a sí mismos en un ambiente de afecto y aceptación (Truax, Wargo y Silber, 1966; Tausch, Schiefelbein-Heitman, Schwab y Dossman, 1975; Kerish, 1978),
- Con técnicas de condicionamiento y reforzamiento (Schwitzgebel, 1969); o
- Simplemente con la participación en el autogobierno (Regens y Hobson, 1978). (CAMPOS & GÓMEZ: 1986, 404)

5.4. RESUMEN.

Nuestras sociedades están formadas por distintos grupos y categorías sociales, con intereses en pugna por imponerse. Estos grupos poseen ciertos grados de poder en diferentes contextos o parcelas sociales ("campus" de Bourdieu) que son los que en gran parte establecen la jerarquía impositiva de dichos intereses para cada contexto. Los intereses y valores de grupo buscan regular la vida social a través de normas sociales (costumbres, roles, "hábitus"...) y en ocasiones incluso normas legales, que son "difundidas" a través de la socialización y las instancias de control.

El poder en cada época y estructura social se manifiesta a través de unos rituales de demostración y un sistema de legitimación. Además, el poder hace uso de unos mecanismos de organización de la sociedad, entre los que se incluyen la prerrogativa de otorgar ciertos reconocimientos y prebendas y también del uso de la fuerza, la pena o el castigo para asegurar el orden social y la convivencia.

En la época feudal el poder coercitivo a través del sistema penal se caracterizaba por la existencia de diversas instancias con autoridad para juzgar (el soberano, los señoríos, la iglesia, baillías..), por seguir un procedimiento poco transparente para el reo, unas sentencias que no dependían tanto de la infracción como del ofendido, o por el juzgador y su distancia social frente al reo y unas penas públicas, aparatosas y crueles que comprendían además de una variedad de ejecuciones a muerte, mutilaciones, penas deshonorosas, etc. a las que se añadieron a partir del XVI el castigo a galeras, milicias o trabajos forzados según las necesidades del Estado.

El paso de la sociedad feudal al nuevo orden de economía capitalista supuso grandes transformaciones sociales (nuevos estilos de vida urbano, industrial, capitalista, burgués) y políticas (nuevos derechos a la libertad –de empresa, de movimiento...- a la propiedad privada, etc.), nuevas instituciones o renovadas funciones y organización (taller - fábrica, hospital, cuartel, escuelas, prisiones...), nuevas formas de saber científico (positivo, clínico, social...), nuevas formas de dominación y justicia. Nuevos grupos (el burgués) acceden al poder y lo detentan de manera diferente. También la ley y el castigo toman otra apariencia, otras funciones y otra legitimación.

Así, con la caída del absolutismo cae también progresivamente el anterior modelo punitivo y la prisión pasa a ocupar un lugar central entre las penas. Ello es posible porque con el liberalismo, la libertad se convierte en un valor y su privación puede convertirse en una pena, pena a la que se le va a atribuir una función ya no vengativa sino de doblegar voluntades y para ello habrá que crear el *delincuente*, como identidad social.

Este nuevo sistema penal (en el XIX) se caracteriza por tener un juicio público, con garantías procesales para el reo y una presunción de inocencia, las sentencias se ajustan a unos códigos que atribuyen un tipo y grado de pena para cada delito, y su ejecución se hace por órganos diferentes a la justicia y en general a la sombra de las prisiones.

No obstante, la prisión pronto mostrará su incapacidad para transformar al reo y será objeto de continuos cambios desde su origen. Así de un encierro colectivo, sin actividad y en cualquier edificio que impidiera su fuga, empieza a plantearse la necesidad de la agrupación de los reos por categorías, luego su aislamiento (en celdas individuales lo que supone cambios constructivos). Se diseñan nuevos edificios adaptados a esa función disciplinaria y correctora. También se introducirá el sistema de trabajo en el trato penitenciario... Todo ello seguirá siendo insuficiente para evitar reincidencias delictivas y se introducen métodos de intervención basados en las teorías médicas psicoanalíticas y luego en regímenes de fases progresivas, en técnicas conductistas, etc.

Ninguna de estas técnicas o metodologías en situación de privación de libertad lleva a la reeducación y reinserción social de los reos, por más que lo imponga la Constitución de 1978 y las leyes, sin embargo, la privación de libertad, sigue siendo la sanción penal por excelencia; eso hace pensar que su objetivo real es otro que el de reinsertar y quizá Foucault tenga razón cuando pone el origen y sentido de las cárceles, junto con otras muchas instituciones (escuela, hospital, cuartel, convento, administración, familia...) al servicio de la disciplina como instrumento del poder para modular el sistema social actual.

Por eso, la cárcel tiene algo de familia, de fábrica, de convento, de ejército, de escuela...

Por otro lado, por más que se quiera atribuir a las cárceles una función resocializadora, no termina de quitarse de encima esos otros "encargos" que otrora se le dieron: venganza, retribución, castigo, disuasión, corrección...

La pregunta de fondo sigue siendo si una prisión "reformada" puede servir para ayudar a reducir la reincidencia, o si hay que buscar alternativas a la prisión. La criminología actual parece tener las ideas claras al respecto, la cárcel no resocializa, no es suficiente ni necesaria. Ahora bien, ya que se sigue encerrando personas, el tiempo de prisión podría servir para enseñar habilidades sociales y cognitivas a los presos que les fueran útiles al salir de las cárceles, si bien esto no es suficiente.

Los Centros de reeducación son hijos de los reformatorios y nietos de las prisiones, y siguen dentro de la lógica judicial penal. El cambio de nombres (medida por pena, etc.) no ha sido suficiente para sacudirse esa misión de control, de retención y de sanción.

6. DERECHO PENAL DE MENORES.

Introducción.

- 6.1. Los Tribunales Tutelares de Menores (TTM).
 - 6.1.1. Principios ideológicos y jurídicos.
 - 6.1.2. Las medidas de los TTM (hasta 1992).
 - 6.1.3. Balance del trato penal de los muchachos infractores hasta 1992.
- 6.2. Los Juzgados de Menores.
 - 6.2.1. Medidas aplicables desde 1992.
 - 6.2.2. Medidas aplicables en otros países.
- 6.3. La respuesta Judicial Penal.
 - 6.3.1. Condicionantes de la aplicación de la medida.
 - 6.3.2. La pena en los muchachos.
 - 6.3.3 Tendencias del Derecho Penal de Menores.
- 6.4. Resumen.

6. Derecho penal de menores.

INTRODUCCIÓN.

La parte empírica de ésta investigación abarca un periodo entre 1994 y 1998, antes de la entrada en vigor de la Ley Penal Juvenil 5/2000. El contexto al que nos referimos es pues previo a dicha ley, aunque su influencia sobre lo que pasa dentro de los centros sea relativa.

El derecho penal pretende defender las normas y valores dominantes que regulan una sociedad determinada, a base de establecer penas (castigos, sanciones...) a los infractores responsables.

El castigo, ya lo veremos en el capítulo..., no es la única ni tan siquiera la mejor manera de conformar un sujeto a los valores y normas de un grupo social. Esto ya era evidente cuando surgen los TTM, de ahí que en sus sentencias no se hable de penas.

Sin embargo, aunque la respuesta a los delitos de los jóvenes, no se denomina "*pena*" sino *medidas*, éstas pueden ser restrictivas de libertad, e históricamente han respondido a una intervención represora a la que se le atribuía una función correctiva o reeducadora, que por su puesto no ha logrado.

Una medida no es reeducativa por el mero hecho de decir que tiene que ser así, sino porque cumpla una serie de principios pedagógicos y sociales, que trataremos en otro capítulo, y que la ley debe amparar y permitir. Las *medidas* deberían buscar que los chicos tomen conciencia de las consecuencias de sus actos y exigirles responsabilidad, pero el hecho de negar responsabilidad al joven ha dificultado el que la intervención fuera precisamente en esta línea.

Nuestra sociedad no sabe muy bien como dar respuesta a los conflictos y a la conflictividad de nuestros chicos, le cuesta mucho avanzar y cuando lo hace es muy dubitativamente.

En este capítulo vamos a tratar de los TTM, su ideología subyacente, sus prácticas reales y posibles, una valoración crítica de las mismas y las tendencias.

6.1. LOS TRIBUNALES TUTELARES DE MENORES (TTM).

La aparición de los TM como forma de justicia separada y especializada, constituye una parte fundamental de la historia de las instituciones de control social en las sociedades industrializadas.

La creación de los Tribunales de Menores en 1899 fue analizada muy críticamente por Anthony M. Platt para quien las organizaciones filantrópicas 'salvadores de niños' afirmaban el valor de la familia como institución fundamental mientras, en la práctica, favorecían el ingreso de los niños en establecimientos cerrados que no tenían nada que ver con la estructura de un hogar. El movimiento pro salvación del niño fue una confirmación y una defensa de valores como: la autoridad de los padres, la educación de la familia, la domesticidad dentro del hogar, valores que se encontraban en declive en ese momento.

Las corrientes constitucionales americanas que surgieron con posterioridad, argumentaban que los TM violaban las garantías constitucionales de procedimiento legal, además que institucionalizaban y estigmatizaba a los propios menores con el calificativo de delincuente. La fuerza de esta corriente hizo que en 1967, se reconociera por el Tribunal Supremo de USA este argumento. En España las corrientes críticas surgidas a partir de los años 1960' en Europa y América no tuvieron ningún tipo de eco en esta institución. (ROLDAN:1985,140)

6.1.1. Principios ideológicos y jurídicos de la Ley de TTM.

PRINCIPIOS IDEOLÓGICOS.

El origen de los TTM responde a un determinado modelo ideológico al servicio del control social.

Un papel asignado al TTM. desde su nacimiento es: *"... hacer de instancia de control subsidiario de la familia, cuando los mecanismos de socialización de ésta fracasan en su tarea de inculcar determinados valores 'morales' a los menores..."* reaccionando ante inventadas formas de desviación (insumisión o inmoralidad) que antes eran tema privado de la familia. (GONZÁLEZ, C. ,198-:44)

La concepción que plasma nuestra legislación de 1948 sobre el tratamiento penal de los menores responde a los argumentos de la teoría criminológica del momento, *"que más convenía a los intereses y valores de la cultura burguesa dominante, la de signo individualizador y médico, que permitió configurar a los menores desviados como perturbados patológicos, enfermos, que como tales, requieren un tratamiento médico, psicológico o psiquiátrico, desconociendo interesadamente la perspectiva socializante de la criminología, que interpreta la desviación en función no tanto de las anomalías individuales del sujeto, cuanto de las estructuras sociales que conducen a amplios sectores de la población a la desviación y marginación."* (VILAR,R.,1986:23)

En concreto, la reacción institucional a la delincuencia de adolescentes, recogida en la legislación de TTM (de 1948, con base en 1918) tiene sus bases ideológicas y político-criminales en la teoría positivista y el pensamiento correccionalista alemán (ver González, C.), que en parte son reacción a los principios de la escuela clásica.

Así, si la escuela liberal clásica tenía como principios:

- El delito como violación de derechos de los demás.
- Los sujetos son libres y responsables.
- La pena como retribución proporcional al delito.
- Defensa del sujeto frente al Estado.

Por su parte, los principios correccionalistas inspiradores de la LTTM son:

- La atención pasa del delito al delincuente. La intervención penal ya no es reacción frente al acto que viola la norma, para su retribución, sino frente a un individuo 'distinto' a fin de restablecer en él la voluntad justa.
- Se niega la existencia del libre arbitrio. La voluntad de los criminales está determinada por factores biológicos, psicológicos o sociales que los hacen no libres.
- El delincuente, como muestra su delito, es anormal y peligroso, dada su desgraciada situación psíquica y su estado moral débil y miserable, y es incapaz (al igual que locos, menores y prodigios) de gobernarse normalmente honradamente.
- Por ello necesita y tiene derecho a una pena, que toma un carácter terapéutico, una función curativa y no represiva. Una vez diagnosticado el delincuente y conocida la etiología, se le dará un tratamiento individualizado en la medida de su necesidad.
- Las medidas tenderán a ser indeterminadas (hasta la curación del delincuente) y no proporcionales al daño cometido y a la culpabilidad del sujeto.

PRINCIPIOS JURÍDICOS.

Esos principios ideológicos han inspirado la legislación penal infantil (LTTM) en nuestro Estado durante el siglo XX (de 1918 a 1992). Esta ley establecía que:

- El muchacho carece de las condiciones de inteligencia y voluntad requeridas por el concepto de imputabilidad penal, ni tan siquiera se le reconoce responsabilidad limitada pero capaz de comprender y asumir el alcance de sus acciones y de la correspondiente respuesta social.
- La actuación penal del TTM no es sólo ante los hechos tipificados como delitos o faltas, sino también ante la conducta 'inmoral', 'irregular': fugas del hogar... o ser 'licencioso', 'vago' o 'vagabundo' (art. 9 LTTM).

- La consecuencia jurídica no se llama *pena*, sino *medida* 'educativa y tutelar' (art. 9 LTTM) y se le atribuye la finalidad de lograr la corrección moral del chico sometido a ella.
- Dicha medida se adoptará prescindiendo del alcance y gravedad de los hechos cometidos y atenderá solo a las "condiciones morales y sociales en que los menores las hayan ejecutado". (art. 16, LTTM).
- Con la excusa del carácter tutelar y educativo, no se dan las garantías materiales y procesales y sin embargo las 'medidas' si que pueden incidir en los derechos fundamentales de los muchachos.

Además no se garantizan jurídicamente sus derechos ante la familia, la administración...

- Dado su carácter "correccional" y no sancionador, la duración de la medida será siempre indeterminada, "hasta que se *Reforme*" (sin exceder la mayoría de edad civil).
- El juez (abogado, de buena conducta, etc. pero sin formación sociopsicopedagógica) decide la medida a aplicar o el cambio de medida, sin necesidad del asesoramiento de un equipo técnico.

Con la Constitución de 1978 esta práctica legal quedó anacrónica, desfasada, paternalista y represiva, con sobrepeso de la figura del juez y de lo jurídico y requería una revisión.

La declaración de inconstitucionalidad del art. 15 de la LTTM por sentencia 36/1991 de 14 feb. hizo necesario acometer con urgencia la regulación de un nuevo proceso ante los Juzgados de Menores que reuniese todas las garantías exigidas en el ordenamiento constitucional, lo cual se hizo por Ley orgánica 4/1992 sobre reforma de la Ley Reguladora de la competencia y el Procedimiento de Juzgados de Menores (a partir de ahora, LOCPJM). En esta ley, se reconoce la influencia de las Reglas Míminas de las NU para la administración de las justicia y la Convención de las NU sobre los Derechos del Niño de 20 nov. 1989, donde toma importancia la aplicación de medidas en 'interés del menor', su educación y reinserción y no sólo la tutela de bienes jurídicos.

Hoy, desde la psicología se defiende que el adolescente reúne capacidades cognitivas y volitivas suficientes para poder ser considerado sujeto responsable en cierto grado. Mejor que negar una responsabilidad al joven sería razonable establecer grados de responsabilidad.

6.1.2. Las *medidas* de los TTM (hasta 1992)

Según la LTTM de 1948 las medidas a las que se podía someter a un chico infractor era:

- *La amonestación*: El juez habla al muchacho sobre su injusta conducta y le insta a rectificar. Se le atribuye escasa eficacia educativa o absoluta inutilidad pero faltaría ver el grado de reincidencia de los que han sido sometidos a esta medida.

No todos los infractores necesita de reforma, pues puede estar adaptado socialmente y a pesar de ello infringir ocasionalmente el

código penal, con ellos bastarían algunas medidas de carácter 'admonitivo'.

- La Libertad vigilada: El muchacho con ayuda del *delegado* y los servicios comunitarios debe afrontar sus conflictos e intentar superarlos, allí donde se producen. Pero ya la ley (art.119) pone al *delegado* más como policía que como educador y apoyador.
- Guardia y educación (por persona, familia o sociedad tutelar) en:
 - *Centro de educación*: generalmente para chicos/as infractores de corta edad que hayan de ser separados de su familia nociva.
 - *Colocación en familia*: llevadas por un matrimonio 'idóneo' o por comunidades religiosas.
- Internamiento (breve o largo) en:
 - *Casa de Observación*: Donde internar al chico/a durante la instrucción del expediente para observarle y proponer medidas concretas al TTM. Supuestamente debía contar con un Laboratorio psicotécnico y psiquiátrico.
 - *Centro de reforma*: (a veces llamado Casa Tutelar, Hogar-Escuela o Escuela profesional) podía ser de tipo educativo, correctivo (para los no aptos para las demás instituciones de reforma (art. 17 LTTM), o de tratamiento para menores anormales.
 - *Casas familia*: para recibir los chicos que han terminado el tratamiento en el reformatorio pero que siguen precisando de auxilio.

El breve internamiento parecía contraproducente por suponer la exclusión del medio social y familiar, imposibilidad de desarrollar una labor educativa, etiquetamiento, carácter sancionador, pérdida de escolarización o trabajo.

Entre las medidas protectoras estaban:

- El *requerimiento* (como la amonestación pero dirigida a los padres, tutores o guardadores del joven).
- *Vigilancia protectora*: una libertad vigilada aplicada a la familia.
- *Suspensión de derechos de guarda y educación*, confiándolos a un pariente, a una familia ajena, a la JPM, o internándolos en un establecimiento (con mucho la medida más empleada).

Medidas aplicadas en España hasta los años 1980'

- Ninguna medida. Solía estar en torno al 20% de los casos abiertos.

De carácter aislado:

- Amonestación: Era con mucho la medida más frecuentemente adoptada (en torno al 60%). Puede ser indicador del alto porcentaje de infracciones de poca trascendencia o de la falta de recursos para aplicar otras *medidas*.

- Breve internamiento: representó en torno al 6% en los años 1980' (y se imponía mucho más en las mujeres). Se aplica mucho más que la libertad vigilada y el largo internamiento... Además no contaba con personal preparado y las fugas eran frecuentes.

De carácter duradero:

- Libertad vigilada: Se aplicaba muy poco (en los años 1980' rondaba el 3% de los expedientes fallados), debido a la falta de Delegados (que en su mayoría eran voluntarios). Lo cual, junto a la falta de recursos sociales en la comunidad convertía esta medida en un control de las actividades del chico más que en una orientación y apoyo.
- Colocación en familia: Tiene una aplicación prácticamente episódica (en los años 1980' no llegó en muchos años ni a la docena en toda España, entre el 0,5 y 1 por mil expedientes).

Para unos se trata de una medida exitosa, para otros no tiene el éxito esperado:

Fanshel y Shinn (1978), después de un cuidadoso y largo estudio longitudinal de niños que habían estado en acogimiento familiar de larga estancia, dudaban en muchas ocasiones de que la separación estuviese realmente justificada por los resultados. (Ripol-Millet, Aleix:RSS:1989,21).

- Internamiento en establecimientos de educación o reforma. Proporcionalmente muy aplicada pese a las fuertes críticas por sus efectos negativos. En los años 1980 supusieron el 5-6% de los expedientes abiertos ó el 25-30 de las medidas aplicadas, salvo amonestación).

Aunque entre los internamientos, en teoría, se distinguen varios tipos (observación, educación y reforma educativa o correctiva), en la práctica el funcionamiento de todos ellos es similar (salvo excepciones), de hecho el INE no los diferencia en sus estadísticas.

- Centros especiales. Su aplicación es excepcional, ya que estos centros son casi inexistentes en toda España. Ninguno en el País Valenciano.

Hasta mediados de los años 1980' las *medidas* aplicadas de Protección o reforma eran idénticas (salvo en el nombre) y consistían normalmente en el internamiento en grandes establecimientos.

"Al menor infractor se le internaba bajo la excusa de la protección, sin otros criterios reeducativos, junto con el menor objeto de protección, lo que suponía en éste la criminalización de su carencia". (Ventura:1988)

6.1.3. Balance del trato penal de los muchachos infractores hasta 1992.

La concepción correccionalista del primer tercio de siglo XX, inspiradora de la LTTM, choca abiertamente con los principios y valores de un Estado democrático consagrados en la Constitución de 1978. Concepción que, no

obstante, se ha aplicado hasta mediados de los 1980' y ha habido que esperar a una sentencia del Tribunal Constitucional (STC 36/1991) para cambiar el procedimiento judicial y al año 2000 para que una nueva ley sustituyera a la de 1948.

Aquella concepción primaba lo correctivo y asistencial sobre la educación y la integración social de los muchachos, a lo que hay que añadir en la práctica la ausencia de una verdadera política social en relación a la infancia, una estructura orgánica y funcional anticuada y antieconómica, un equipamiento institucional viejo e inadecuado, escasez de recursos institucionales y materiales, falta de personal y ausencia de técnicos especializados, falta de modelos de intervención educativa..., todo ello ha dado lugar a un balance negativo con consecuencias muy criticadas.

Así se expresaban varios autores:

"Puede decirse que la valoración crítica que en nuestro país se ha hecho de la Obra de Protección de Menores y de las instituciones y organismos de ellos dependientes, es la de su absoluto fracaso y de su incapacidad para hacer frente a la problemática de la juventud delincuente o 'desviada'. Valoración casi unánime... Un fracaso que afecta a las insuficiencias de la propia teorización empleada, a los medios utilizados y a los resultados obtenidos..." (MOVILLA, C., 1983:149)

"En efecto, se puede afirmar que todos los organismos de menores en España... han sido organismos inoperantes e ineficaces que han logrado en general muy poco y hasta con frecuencia lo contrario de lo que pretendían las disposiciones legales e institucionales que las crearon." (RE,103)

"Mientras los objetivos ideológicos han sido la protección, la prevención y la rehabilitación de los menores desviados mediante una respuesta adecuada a su edad y a sus condiciones específicas, la productividad real ha sido un aumento de la exclusión, la institucionalización y la estigmatización de los mismos." (GONZÁLEZ, C.)

Los TTM carecen de enfoque preventivo, en su actuación predomina una perspectiva correctora y penalizadora y priman los objetivos individuales sobre la dimensión social. Además generalmente los jueces y letrados no tenían conocimientos de pedagogía, psicología y tratamiento juveniles.

"El aparato institucional en relación con las conductas desviadas o irregulares del menor, ha servido para llenar dos importantes funciones:

- *Una de control, encaminada a mantener sujetos a los intereses del sistema socio-político a determinados sectores marginales sin el pago de excesivos costes.*

"El principio de igualdad que, ¿ingenuamente?, se ha querido señalar como una nota fundamental del Derecho Penal, no es sino una coartada ideológica, y aparece aún más desvalorizada en el ámbito de la Jurisdicción de Menores hasta el punto que puede decirse que los menores que llegan a los tribunales de este orden, no es tanto por el hecho de haber cometido conductas delictivas o irregulares, como por pertenecer a clases subalternas..." (Movilla, C.: 1983:152)

- *y otra de creación de un determinado modelo ideológico que refleja los valores morales y culturales asumidos y funcionales a los intereses de clases dirigentes.*" (MOVILLA, C., 1983:150)

"La función real de los órganos jurisdiccionales desde que surgen el Chicago finisecular, no está tanto en liberar a los jóvenes de los rigores de la ley penal común y en el desarrollo de su personalidad y responsabilidad, como en hacerlos personas acomodadas y conformistas a los valores de las virtudes burguesas, evitando los enfrentamientos y las críticas al sistema capitalista de producción en que se encarnaban aquellas..." (MOVILLA, C., 1983:161)

ENTRE LA PROTECCIÓN Y LA REPRESIÓN.

El sistema tutelar español aplicaba, aún en los años 1980', las medidas de reeducación en razón inversa a su valor educativo: en lugar de favorecer la reinserción social de sus 'tutelados' agrava sus condiciones de marginación y su dependencia siendo los menores más débiles desde el punto de vista social quienes más sufren los procesos de segregación y estigmatización del sistema. Paradójicamente resultan más castigados los que presentan una mayor carencia y conflictividad.

La respuesta de los TTM ha oscilado entre el abstencionismo (el simple no actuar: más de 80% de los casos quedan sin medida o son amonestados) y la represión (13 % internados, frente a un 3,4% de Libertad vigilada).

El joven ha sido objeto de una política paternalista y represiva, basada en su consideración como peligroso social. Toda su defensa se ha basado en el control, el terror, la mengua de libertad, la escasez de recursos (abandono presupuestario a la suerte del juego), una represión disfrazada habitualmente de rehabilitación...

La "... constante marginadora, es resuelta por el sistema a base de actitudes personalistas en lo económico, a intervenciones represivas en lo político y a realizaciones totalizantes y cuasi-carcelarias en lo reeducativo." (NOVES LLARS, 1981:15)

La *práctica* policial represiva, la práctica judicial punitiva y la práctica benéfica, paternalista y lastimera, impiden la emancipación del muchacho.

Y toda estructura represiva genera desviación.

Las *medidas* de los TTM, teóricamente tutelares, frecuentemente se aplicaban como sanciones penales o al menos con gran dosis represiva, de forma que el chico sufre indefensión y violencia en los órganos teóricamente encargados de su tutela y protección.

"...El hecho de que los adolescentes 'problema' fueran presentados como 'enfermos' o 'casos patológicos', de que los encerraran 'por su propio bien', les endilgaran un vocabulario paternalista y los excluyeran de los procesos penales no modificó sus experiencias subjetivas de dominio, restricción y castigo..." (PLATT, 1982, en González, C.)

La sociedad espera que se castigue a los delincuentes y se les haga sufrir pero también que se los rehabilite, sin embargo la rehabilitación no es posible en un ambiente o con un tratamiento punitivo.

"En los círculos penológicos académicos y profesionales contemporáneos [1963] no se considera muy correcto hablar de los establecimientos de corrección como lugares de castigo, pero parece oportuno recordar que nuestra sociedad espera que esas instituciones sean punitivas." (WOLF:1963)

Los estudios muestran los peligros psicológicos y sociales de la represión, y su inoperancia educativa y para obtener respuestas positivas:

"Está demostrado que la coacción impide, o al menos debilita, la recuperación (Berger, Crowley, Gold, Gray y Arnold,1975) citado por SEGURA:1985,342).

"Crear sentimientos de vergüenza y culpa es favorecer conductas delictivas o asociales. Un niño no será bueno o malo porque se lo pidamos o aconsejemos o se le obligue a actuar de determinada manera.

La calidad de los sentimientos que establezcamos con él, formaran sus patrones de comportamiento. No podemos fundar la eticidad juzgando ni obligando. La eticidad de la persona se forma en el ejemplo, en el afecto y en la libertad de expresarse." (KISNERMAN,1974).

En 1951 ya se recoge dentro de publicaciones de la Obra de Protección de Menores (OPM), *'el reconocimiento del fracaso de los sistemas represivos'* (Rev. Pro Infancia y Juventud sep-oct.1952 nº15-16 pg. 253 de la Junta Prov. de PM de Barcelona).

En esta contradicción entre el castigo y la rehabilitación se ha movido nuestro sistema tutelar, el fracaso estaba asegurado. Hoy, ni las motivaciones benéfico-asistenciales, ni las razones de seguridad pueden ser marco adecuado.

IDEOLOGÍA D ELA DIFERENCIA: EL ESTIGMA.

Generalmente estos muchachos en situaciones de marginación o que manifiestan algunas 'desviaciones de conducta' son vistos como diferentes y especiales. La etiqueta de un niño como rebelde o desviado puede acarrearle su desplazamiento en una institución que lo define y le confirma como desviado y refuerza los comportamientos asociados a tales etiquetas. Así, el sistema que dice buscar su 'protección' y 'educación', sin embargo, produce segregación, castigo y exclusión.

La etiqueta estigmatiza y degrada al 'señalado'. El estigma refuerza las conductas desviadas, reduce la personalidad pública (su representación social) del 'señalado' a la unidimensionalidad de la etiqueta, acentúa las diferencias. El internamiento genera una asociación diferencial de los internos, *Reforzando su 'diferencia' de la población 'normal'*. El muchacho reconstruye su identidad, internaliza el estigma y se autodefine como ya lo es públicamente. Así, una desviación conductual o primaria, pasa a ser el 'organizador' de su vida (desviación secundaria).

Luego, *"Estos sujetos marcados, reidentificados y segregados de la sociedad se agrupan en subculturas que refuerzan sus actitudes y les dan apoyo, legitimación y estrategias en su desviación."* (GONZÁLEZ, C.)

Estos niños, psicológica o emocionalmente descompensados, no son diferentes de los demás niños, tienen iguales necesidades de alimentación,

afecto, seguridad, confianza... y las respuestas no pueden basarse en la diferencia sino en el ser humano común. Así,

"...muchachos clasificados como muy 'peligrosos' en centros muy tecnificados suelen dejar de serlo en cuanto se les integra en un medio normalizador y lo hacen espontáneamente tras un breve tanteo de 'fuerzas personales'." (MARTÍNEZ, E., 1983:113)

TRATAMIENTO INDIVIDUAL Y SEGREGADO.

Al muchacho marginado (muestre o no conductas desviadas) se le buscaban 'soluciones' fuera del lugar donde se generan sus problemas, con fuerte tendencia a la institucionalización. Estas soluciones totales generan cuantitativa y cualitativamente más marginación.

La intervención social suele acabar agravando el problema.

"...con independencia de la problemática psicológica que puedan presentar esos muchachos, lo cierto es que dicha problemática se produce y desarrolla en medio de una situación social compleja. Y que, por tanto, pretender resolver el problema atacando sólo a los factores de índole individual lleva al fracaso. Y que pretender resolverlo desde la separación de la sociedad, por buena voluntad que se tenga, conduce inevitablemente a un callejón sin salida." (GONZÁLEZ, C.)

Hay que acabar con la idea de que a los chicos hay que 'apartarles' de un ambiente productor de conflictos, pues es contraproducente separar al muchacho de su medio habitual. Sus problemas se atienden en su medio.

"El sistema actual (1963) que consiste casi exclusivamente en enviar a los menores delincuentes a escuelas correccionales estatales, mas bien que en ayudar a esos jóvenes a adaptarse a la vida de comunidad, ha servido en muchos casos para intensificar aún más los problemas fundamentales que llevan a esos menores a ponerse en conflicto con la sociedad." (Wolf:1963)

NEGACIÓN DEL PROCESO DE MARGINACIÓN.

"La práctica totalidad de los menores que pueblan los internados tutelares y de reforma procede de poblaciones previamente marginadas, con niveles culturales y económicos extremadamente carenciales, sin posibilidad alguna de autoprotección." (GONZÁLEZ, C.)

Se ha tratado la marginación como un problema estático que nadie sabe, ni quiere saber, de dónde ha salido y que muy bien podría haberse producido por generación espontánea. Se da por supuesto que no existe ningún proceso de formación o que dicho proceso es algo tan inevitable como desconocido.

Tradicionalmente la marginación ha recibido un trato superficial y sintomático que no ha afectado al fondo del problema: se han pretendido paliar los escandalosos efectos sociales que perturban el orden y la seguridad pero no se ha afrontado el problema en sus raíces profundas de índole estructural.

Al interpretar la inadaptación como problema individual y aplicar una terapia inútil que 'curara' o cortara las expresiones desviadas, no se ataja la génesis y el proceso -no reconocido- de la marginación y desviación.

Tanto si se piensa que el delito es manifestación de una perturbación emocional, una conducta aprendida, consecuencia de una falta de habilidades, expresión de una situación de conflicto social o una diferente cultura respecto a la dominante... el pasar por los tribunales y ser castigado, oculta las verdaderas causas, etiquetan al delincuente, y crea nuevos problemas en vez de solucionarlos.

INVERSIÓN INSUFICIENTE E IRRACIONAL.

Hasta los años 1980', el dinero invertido en muchachos con dificultades salía principalmente de la tasa sobre los espectáculos y se gastaba siempre en medidas a posteriori.

El no disponer de programas para la comunidad lleva a un alto coste social y económico, "*... no sólo en términos de miseria humana y de posibles pérdidas, sino en términos de desempleo, enfermedad mental, crimen y ciclo renovado de paternidad inadecuada. A corto plazo es sin duda económico hacer demasiado poco y hacer demasiado tarde. A largo plazo, es posible que tengamos que pagar mayor precio por la menor efectiva intervención, simplemente porque prevenir no sólo es mejor, sino más barato que curar.*" (PRINGIE, M.K., 1976:374)

Una inversión insuficiente en la infancia supone mantener un gasto social permanente a lo largo de toda su vida, y sin que la sociedad recupere nada:

"Un menor con una socialización frustrada en el que no se ha hecho lo que se debe por razones económicas, significa mantener un reformatorio cuando sea adolescente, mantener una cárcel cuando sea un poco mayor, y cuando deje la cárcel significa mantener instituciones especiales para marginados, y si estos fracasan se necesitará ampliar las estructuras represivas." (G^a. ROCA, X. 1984)

Para algunos la política del menor es muy costosa, pero cuando se habla de costo de un niño no hay que calcular sólo el gasto directo. El costo de la formación y protección de un niño equivale a la inversión social menos aquello que él aportará cuando sea adulto mediante su trabajo, su compromiso social, etc. además, "*Nos cubrimos de irracionalidad como colectivo social, cuando sospechamos que con un sólo avión faca podríamos aquí llevar una política digna de la infancia marginada...*" (G^a. ROCA, X. 1984)

Es cierto que en los años 1980' se hizo una gran inversión en el área de la infancia y los servicios sociales pero como expresaba un técnico del área de la infancia entrevistado (feb-98) sobre los cambios en la política de la infancia:

"ahora cuesta mucho más dinero... /... pero yo no creo que se haya mejorado en que hayan salido personas más felices de allí." (Del Rosario, Fdo, 1998)

La inversión sigue siendo insuficiente, pero sobre todo se aplica de una manera inapropiada.

Los internados de los TTM.

Si la mayoría de niños cogidos en residencias se encuentran en desventaja social, educativamente retrasados y emocionalmente desequilibrados, *"... el internamiento, hoy por hoy, supone una situación nuevamente carencial para el niño que es ingresado, con una acción de desintegración personal en dimensiones hasta ese momento no afectadas, y con un efecto multiplicador sobre los distintos cuadros patológicos que el niño ya padecía a su ingreso"* (ZABALZA, M.A. 1981:57 en -F-)

"Los reformatorios o correccionales...(han tenido) en general un régimen disciplinario muy estricto. En principio, los muchachos no pueden salir del centro viviendo una existencia básicamente carcelaria o asilar. Los criterios que iluminan su organización son la defensa de la sociedad, la represión y el castigo del delito, y en el mejor de los casos, 'criterios de proteccionismo y recuperación'." (RE,105)

Los internados suelen ser centros masificados aislados del resto de la comunidad social, con un mundo interior aparentemente autosuficiente, distinto de el del exterior (donde el muchacho vivirá ?).. Suelen estar escasos de personal (sobretudo de personal cualificado) y más de recursos (servicios y medios económicos precarios). La disciplina es severa, el horario rígido, las relaciones con el personal frías, pasajeras e impersonales. Son monosexuales, separando hermanos y hermanas e impidiendo las relaciones intersexuales.

Para Rothman (1971), Empey, L. (1979) y Schlossman, S (1977): *"el poco éxito de la justicia juvenil se ha debido (...) a la incapacidad para comprender la naturaleza y amplitud del problema con el que se enfrentaba, así como a sus conocimientos rudimentarios sobre las causas de la conducta humana. El resultado fue, no la salvación ni la represión, sino una 'benevolencia fallida'." (SEGURA:1985,18)*

Numerosos estudios en especial desde finales de los años 1960' niegan que los diversos *tratamientos* aplicados por el Tribunal de Menores reduzcan la propensión del joven a transgredir la norma legal. (CEA: 1992:)

6.2. LOS JUZGADOS DE MENORES.*

La LO 4/1992 reguladora de las competencias y el procedimiento de los Juzgados de Menores, modifica la ley TTM de 1948 en los aspectos procesales, y establece:

- Edad mínima para intervención judicial: 12 años.
- Que se cumplan las garantías procesales constitucionales: presunción de inocencia, asistencia de letrado (abogado), el fiscal como garante de los derechos del chico e impulsor de la investigación.

* Nota: aunque los Juzgados de Menores fueron creados en 1985 su implantación fue lenta y el cambio procesal y nuevas no se dará hasta 1992, con la *Reforma* de los JM (TTM).

- Juzgar infracciones penales teniendo en cuenta las características personales, las circunstancias familiares, sociales y escolares del chico. Y dictar medida valorando el interés del niño.
- Ampliar la discrecionalidad del juez para concluir todas las actuaciones desde el principio, remitir al chico a instituciones administrativas o suspender el fallo a cambio de una reparación extrajudicial del chico.
- Limitación del tiempo de internamiento.
- Suprime el internamiento en centro de anormales e introduce el internamiento de fin de semana o la privación del permiso de conducir, los servicios a la comunidad. También recoge la reparación extrajudicial.

El Sistema judicial en los años 1980' y 1990'.

En 1978 se aprueba la Constitución Española, que reconoce al niño como ciudadano. Aunque ello no se traduce en un inmediato cambio legal y social en los aspectos que le afectan si que da cabida a otra forma de intervención social con la infancia institucionalizada.

El comité de Ministros del Consejo de Europa en su Resolución (78)62 de 29.11.1978 sobre transformación social y delincuencia juvenil defiende:

Velar por los derechos fundamentales de los menores, *Reforzar* el carácter educativo de las medidas a imponer a los menores, limitar la privación de libertad, suprimir las grandes instituciones y sustituirlas por instituciones más pequeñas, participación de la comunidad en la aplicación de las medidas destinadas a jóvenes en peligro, participación de las familias.

En los años 1980' se empiezan a dismantelar los grandes centros de internamiento dependientes de las Diputaciones y de la OPM. La atención a la infancia empieza a contar con fondos propios del Estado, no en función de 5% de la tasa del juego y espectáculos.

En ésta década se transfieren las competencias en Servicios Sociales del Estado a las Autonomías (entre ellas el FNAS, INAS, OPM...). En el País Valenciano se ponen en marcha los planes cuatrienales de Servicios Sociales dentro del PEV, Plan Económico Valenciano 1988-91, donde prima la acción de protección sobre la de reforma.

La LO 6/1985 del Poder Judicial, y Ley 38/1988 de Demarcación y Planta crean los **Juzgados de Menores**, en sustitución progresiva de los TTM, que pasarán a estar constituidos por jueces de carrera con especialización acreditada.

En 1985, ya se publica un "Anteproyecto Provisional de Ley Penal del Menor" elaborado por el CSPM (Rev. Menores, nº 9, sep-oct.1985). El texto definitivo tardará cerca de 15 años en aprobarse.

La Asamblea General de las Naciones Unidas en resolución 40/33 de 29 nov. 1985 aprueba las *Reglas de Bering o Pekín*: Reglas mínimas uniformes de las UN para la administración de la Justicia de Menores.

La ley 21/1987 reforma del Código Civil y saca la facultad de protección de los TTM / JM. que pasa a manos de la administración de Servicios Sociales, los juzgados sólo intervendrán en caso de desacuerdo de los tutores.

En 1987 se edita la Política Social del Menor en la CV (libro Blanco del Menor).

El Comité de Ministros del Consejo de Europa (87)20 de 17.09.1987 emite una Recomendación sobre las reacciones sociales ante la delincuencia juvenil.

En 1989 la ONU aprueba la Convención Internacional de los Derechos del Niño, firmada por España el 26.01.1990

Este mismo año de 1989 se aprueba la Ley valenciana de Servicios Sociales, que incluye también los centros de reeducación.

Las NU en resolución 45/112 de 14.12.1990 acuerdan las Directrices de Riad: Directrices de las NU para la prevención de la delincuencia juvenil, y por Resolución 45/113 aprueba las Reglas de las NU para la protección de menores privados de libertad.

La LO 4/1992 reguladora de las competencias y el procedimiento de los Juzgados de Menores, modifica la ley TTM de 1948 en los aspectos procesales.

La Ley 7/1994 de la Infancia (DOGV) recoge también medidas de reinserción.

Ley /1995 de reforma del Código Penal que fija la edad penal en 18 años, pero aplaza su aplicación a la aprobación de la Ley Penal Juvenil

Durante toda la década de 1980 y de 1990 hasta la aprobación de esta reforma se estuvo discutiendo sobre la edad y condiciones que debía considerarse la minoría de edad.

LO 1/1996 de Protección Jurídica del Menor. (BOE)

Ley / 1997 Nueva Ley de Servicios Sociales de la CV.

Ley 5/2000 Penal del Menor. Quince años después de que apareciera el primer borrador.

Todas estas reformas judiciales junto a la evolución social y las inversiones económicas hacen avanzar bastante las medidas preventivas y de protección de la infancia. En lo reeducativo, se pone límite a los internamientos (sólo para casos graves, con violencia y por un máximo de 2 años), se saca a los menores de 12 años de la justicia penal, se deben cumplir las garantías procesales en los juicios de menores, etc. pero no hay un avance significativo en las prácticas de intervención.

6.2.1. Medidas aplicables desde 1992.

En España, las medidas de reforma que, por resolución judicial, pueden ponerse a un menor entre 12 y 15 años, vienen expresamente recogidas en la Ley Orgánica 4/1992 (art.17).

La medida se deben elegir teniendo en cuenta las circunstancias y gravedad de los hechos, así como la personalidad, situación, necesidades del chico y su entorno familiar y social.

- Sin medida.

Se pretende evitar la estigmatización que origina el proceso, por eso cuando se vea que la criminalidad del menor ha sido un hecho ocasional, no conflictiva, no repetible y que el menor está dispuesto a colaborar y que no ha roto sus lazos con la sociedad ni es fruto de su actitud psicológica, puede archivarse el procedimiento o quedar en una amonestación.

- la amonestación: (severa o solemne, advertencia).

Consiste en una especie de reproche o reprimenda que dirige el juez al menor por el acto realizado: el juez manifiesta al menor, en forma sencilla y concreta, la ilicitud de su infracción, las consecuencias legales de la misma para un mayor de edad penal, y el aviso de que de reincidir en conductas de naturaleza delictiva será sancionado con medidas de mayor gravedad.

Dado su carácter aislado, sólo resulta conveniente para los infractores ocasionales socialmente adaptados y con sentido de la propia responsabilidad que han cometido infracciones poco relevantes y que no causen alarma social.

Para algunos es una medida inútil -obligada en ocasiones por la falta de medios para aplicar otras medidas- mientras que para otros el sólo proceso (detención, comparecencia, audiencia...) ya es intimidatorio y disuasorio.

Lo que asusta es todo el aparato en sí, seriamente sancionador: la orden de comparecencia, la comunicación a los padres, la comparecencia ante la policía, la difusión de la noticia entre sus familiares y amigos y, sobre todo, la detención en flagrante delito. Y todo ello independientemente de la conciencia de que a continuación se le aplicará una pena concreta. (VERCELLONE:1986)

Si se abusa de ella o se hace mal uso se corre el riesgo de que algún menor pueda pensar que aunque vulnere las normas 'no pasa nada'.

- Privación del derecho a conducir ciclomotores o vehículos a motor:

Es aplicable a los delitos de riesgo o imprudencia, salvo que los hechos hayan ocasionado un grave resultado contra la vida o integridad física de las personas.

♀ Libertad vigilada, régimen de prueba o 'probation':

El chico queda en libertad (en su medio social) pero bajo control judicial de un Delegado que le ayuda y aconseja a la vez que fiscaliza y controla su conducta (y sus amistades), a través de un programa de reeducación. Puede llevar pareja la imposición de ciertas obligaciones por el juez o el Delegado, y su incumplimiento puede suponer medidas más serias. Sus ventajas son: el programa se adapta a cada caso concreto, no se separa al chico de sus relaciones familiares y sociales, no supone estigma, es más económico que un internamiento...

Se aconseja esta medida cuando el hecho delictivo suponga un incidente episódico en su vida y su entorno familiar y social de conveniencia sea aceptable (no sea 'perjudicial'). Parece desaconsejado con muchachos peligrosos o faltos de disciplina, muy mimados, necesitados de un fuerte aviso, con una familia muy conflictiva...

Para algunos es la mejor medida si es bien llevada. Ha funcionado cuando ha contado con buenos profesionales (convenientemente formados) que intervienen sobre el chico y su 'hábitat' (contexto familiar, educativo, cultural..) en base a un plan educativo bien programado y ejecutado; precisa de la colaboración de la familia y debe contar con suficientes recursos comunitarios.

La pieza esencial es el *Delegado*: que debe educar (aunque también fiscalizar su conducta y sus amistades), dar amistad y confianza (ganarse al chico) sin quitar firmeza (no ser ni muy duro ni muy blando), orientarlo escolar y profesionalmente, lograr el apoyo de la familia. El *Delegado* más que asistente social ni terapeuta, es supervisor del desarrollo de una sanción no institucional, que busca confrontar al muchacho con sus propias elecciones, relacionándose con los contextos normales de socialización del chico: la familia, escuela, etc..

La libertad vigilada también puede aplicarse como última etapa de un internamiento, pues el chico suele encontrar dificultades al volver, tras un internamiento, a su hábitat poco adecuado, por lo que necesita apoyo y control. En este caso se puede ejercer por *Delgados* del tribunal o del propio centro y puede durar hasta la mayoría de edad civil del muchacho.

♀ Prestación de servicios en beneficio de la comunidad o trabajos de utilidad social:

Servicios ecológicos, asistenciales, auxiliares... planteado no como formación ocupacional sino como actividad terapéutica: vivir una experiencia de implicación social y de confrontación con la justicia.

Su aplicación parece destinada a actos vandálicos y de gamberrismo de los que resulten daños o lesiones leves, a muchachos que hayan perpetrado un delito, contra valores democráticos de la tolerancia, respeto al bien común, la solidaridad y el civismo.

El fin de la medida es responsabilizar al chico de sus actos ofreciéndole la posibilidad de reparar el daño causado, con su esfuerzo y trabajo, mostrarle que su reparación será útil a su entorno social, implicar a la comunidad directamente en estos problemas y sustituir el sistema sancionador por el reparador. Requiere del soporte técnico y económico por parte de la administración.

Tratamiento ambulatorio o ingreso en un centro de carácter terapéutico:

Va destinado a menores con trastornos psíquicos. Requerirá del informe del médico forense especialista en psiquiatría, si fuera posible, y de un centro adecuado (hoy escasamente existentes).

Breve internamiento en un centro semiabierto o cerrado): (varios fines de semana, o x días)

Va dirigida a chicos que han cometido un delito (por primera vez) pero que no son inadaptados sino que están integrados social y familiarmente, tienen sentido de la responsabilidad y no han pasado por otros internamientos). Se debe contar con los centros adecuados y ejecutar la medida en condiciones: es necesario ofrecerle una reflexión del alcance de su acción delictiva y de los daños que socialmente se desprendan de aquella.

Internamiento:

Debe ser una medida excepcional, solo aplicable cuando ninguna de las demás se consideren adecuadas para lograr la reeducación del menor, y el hecho perpetrado sea muy grave (contra la vida, libertad y seguridad).

Según el TC que "*sólo se impondrá la privación de libertad personal en el caso de que el menor sea condenado por un acto grave en el que concurra violencia contra otra persona o por la reincidencia de cometer otros delitos graves y siempre que no haya otra respuesta adecuada*" (GANZENMÜLLER:1993,44).

Los internamientos suelen ser:

- En centros cerrados (de reclusión o correccionales): Medida de carácter excepcional (ver circular 2/1992 de la fiscalía del Tribunal), que deberá ser ratificada o modificada cada tres meses y quedará sin efecto al alcanzar la mayoría de edad. El fiscal deberá visitar los centros de internamiento periódicamente y velar por el control de la ejecución de las medidas. Las salidas deberán estar autorizadas por resolución judicial. Los centros pueden ser correctivos o educativos.
- Centros semiabiertos o abiertos: No está clara la diferencia entre ambos dependiendo más del régimen interior concreto de cada uno más o menos severo, no obstante los centros abiertos suelen ser aquellos donde el menor pernocta, desarrollando su actividad educativa y cultural fuera del mismo, y semiabierto cuando hace vida en el centro pudiendo salir sólo con permiso del educador o en salidas programadas.
- ⇨ Centros especiales (para deficientes, toxicómanos o con trastornos mentales).

Puede ser en régimen ordinario o intensivo. Suele haber una limitación de tiempo.

Se ha criticado a los centros que no personaliza bastante el tratamiento, separa al menor de la familia y de su ambiente, provoca estigma social, puede aprender de los peores y los chicos pueden esconder una forma de prisión. Pero su aplicación puede ser necesaria, ante la falta de buenos profesionales y buenos programas comunitarios, en chicos, indisciplinados graves, socialmente peligrosos, multirreincidentes, con graves problemas caracteriales, o cuya mala conducta se relacione con actitudes familiares de las que convenga alejarle.

La reparación extrajudicial.

Aunque no se cita como medida a aplicar si se menciona como opción en la LO 4/1992. Su aplicación busca sólo el sentido educativo y reinsertador de la reparación propuesta y de la conciliación con la víctima, por lo que jurídicamente cabe hablar de conciliación (agresor/víctima) más que de reparación, a no ser (que se realice en fase instructora o) que realmente se de la indemnización de los perjuicios causados a la víctima.

Es aplicable en aquellos delitos contra la propiedad, patrimonio, daños materiales, lesiones e imprudencia, desaconsejándose en delitos contra la libertad sexual y contra la integridad corporal si éstos fueran graves, salvo clara predisposición de la víctima.

Precisa de un mediador, generalmente el equipo técnico o también el fiscal, que deberá contar con cualificación profesional y cualidades personales apropiadas. El acuerdo deberá quedar documentado y produce la suspensión de la medida aplicable durante un máximo de dos años pero si la reparación no se produce se dará cumplimiento a la medida acordada por el juez.

Con la reparación extrajudicial se puede lograr: una percepción por parte de la víctima de una respuesta material o simbólica del perjuicio sufrido; la toma de conciencia por parte del menor de las repercusiones de sus actos, del sufrimiento causado a la víctima, y asumir la reparación o compensa del daño causado; restablecer el respeto al otro y el sentimiento de pertenencia a una comunidad a través de acciones positivas.

Si bien en otros países pueden existir también medidas puramente sancionadoras, sin finalidad educativa, eso no es posible -legalmente- en España, porque la Constitución de 1978 en su artículo 25.2 establece:

"Las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social y no podrán consistir en trabajos forzados".

Medidas aplicables a partir del 2000.

La Ley Orgánica 5/2000 reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (modificada por la 7/2000 y 9/2000) establece como medidas aplicables a los menores de 14 a 17 años las siguientes.

- Internamiento en régimen cerrado, semiabierto o abierto.
- Permanencia de fin de semana.
- Internamiento ambulatorio.
- Tratamiento ambulatorio.
- Privación del permiso de conducir ciclomotores o vehículos a motor, o del derecho a obtenerlo, o de las licencias administrativas para caza o para uso de cualquier tipo de armas.
- Inhabilitación absoluta.
- Libertad Vigilada
- Prestaciones en beneficio de la comunidad.
- Convivencia con persona, familia o grupo educativo.
- Asistencia en centro de día.
- Realización de tareas socio-educativas.
- Amonestación.

Además se permite dejar sin medida judicial si se da una conciliación con la víctima o remitiendo a la administración de servicios sociales.

6.2.2. Medidas aplicables en otros países.

Entre las medidas aplicables en los diferentes países, además de las citadas anteriormente para España, tenemos:

- Entrega a los padres o tutores para que éstos le pongan el correctivo que estimen adecuado, en ocasiones, se les advierte de su deber educativo y de control.

También se puede entregar a la vigilancia de una organización socio-educativa o laboral, de algunos ciudadanos (que lo acepten o soliciten) o de un educador social.

- Conmutación de la pena o libertad condicional anticipada Si han manifestado una conducta ejemplar y una actitud honrada hacia el trabajo y la instrucción que muestra que se han corregido.
- Castigos simbólicos: Puede *Reforzar* el efecto de la amonestación.
- Multa. Que debiera aportar el chico de sus recursos -no los padres-. Corre el riesgo de pensar que pagando todo se arregla.

- Indemnización (con el propio salario) o reparación del daño (con el propio trabajo). Tiene la ventaja de procurar el resarcimiento inmediato y gratuito del perjudicado. También puede consistir en presentar al damnificado excusas en público o de otra forma determinada por el tribunal.
- Imposición de ciertas obligaciones (realizar un trabajo especial, asistir a un centro formativo...) o privación o restricción de ciertos derechos o privilegios (abstenerse de consumir bebidas alcohólicas, no ir a ciertos establecimientos, no salir de noche...).
- Hogares de semilibertad: A caballo entre la colocación en familia y el internamiento, suele utilizarse como sustituto de la primera y como fase hacia la libertad en la segunda. Suelen ser hogares con un número reducido de chicos, generalmente regido por una pareja, que procuran un ambiente próximo al familiar.
- Penas: Algunos Estados admiten la posibilidad de sanciones penales, sin objetivos educativos, aunque con ciertas limitaciones:
 - Sólo a partir de cierta edad (13 años en Francia, 16 en Bélgica).
 - Reducirlo a casos verdaderamente excepcionales.
 - Establecer una atenuación.
 - Posibilidad de suspender la condena.
 - Se lleva a cabo en centros especiales para menores.

"Razones de orden social unidas a un concepto retributivo de la justicia hondamente arraigado en el sentir popular han motivado que muchos Estados admitan la posibilidad de acudir a sanciones penales, en casos extremos, como medio de lucha contra los menores infractores..." aunque se aplique con más benignidad en su cuantía y forma de ejecución y se procura tengan un carácter educativo. (PALACIO, JR:1971,17)

Aunque estos arrestos o detenciones en prisiones juveniles, hayan cambiado el nombre por 'moderno tratamiento de arresto' y se hayan mejorado las unidades arquitectónicas, hayan aumentado la intervención de especialistas, y la posibilidad de formación profesional y escolar, la mayoría de modernas concepciones de educación institucional han fracasado y no por problemas de recursos de personal y material.

La oferta de formación y reeducación escolar y profesional en el cumplimiento de las condenas no es la adecuada, llega tarde, es escasamente valorada, está mal pagada, sin motivaciones, ni conexión con la realidad del trabajo en la sociedad. (ALEXIS, P.:1990,127)

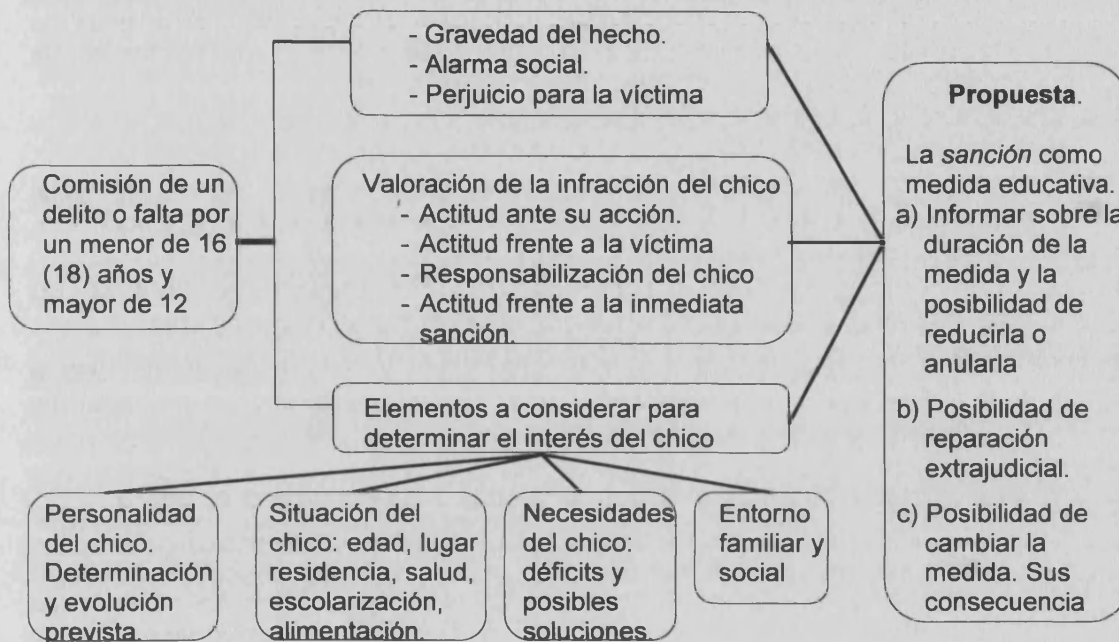
Es frecuente encontrar en la legislación de los países europeos, una diferenciación entre:

- Menores de 15 ó 16 años a los que no es aplicable el código penal o similar.
- La opción de pena o medida respecto a jóvenes entre 16-18 años.
- Semiadultos o jóvenes delincuentes (de 18 a 25 años), permitiendo a los menores de 21 años la 'probation'.

6.3. LA RESPUESTA JUDICIAL PENAL.

6.3.1. Condicionantes de la aplicación de la medida.

Ganzenmüller (1993) propone el siguiente diagrama de factores a tener en cuenta en la elección de la medida a aplicar en el caso de chicos infractores:



El juez tiene una amplia discrecionalidad para fijar la medida al chico/a infractor, algunos autores, comentan que ésta debería basarse en:

- La escala de gravedad de las penas establecidas en el Código Penal y sus circunstancias se referirán a la alarma social despertada y al perjuicio concreto para la víctima.
- La responsabilidad del chico vista en su actitud ante su acción, ante las posibilidades de reparación y conciliación y también su actitud ante la inminente sanción.
- La evolución de la personalidad del menor de su situación (edad, lugar de residencia, escolarización, alimentación, salud...) de sus necesidades (déficits y posibles soluciones), -contando con su opinión y su aptitud para cumplir la medida-, de su entorno familiar y social.

Este hábitat socio-familiar y su reacción es un factor relevante a la hora de seleccionar la medida: La existencia o no de un núcleo familiar estructurado sobre todo si la infracción es un hecho aislado o si la sanción se aplica desde el mismo ámbito, por ejemplo desde el centro educativo según su propio reglamento.

Condicionantes sociales en la elección de la medida.

Las medidas que finalmente acuerde el juez no es resultado simple de una decisión técnica sobre los datos arriba indicados, antes bien es fruto de una serie de factores condicionantes entre los que se han citado:

- La aplicación estricta de la ley.

Sin embargo en ocasiones ocurre lo contrario:

Pese a los cambios legales hacia la apertura, se incrementaron sentencias más represoras. Es curioso como en varios países, la extensión de la crítica hacia los reformatorios e incluso la legislación proponiendo otros modelos 'abiertos' de intervención fuera acompañado de un mayor número de internamientos en los mismos, como es el caso de Italia, años-60 (GATTI:1989,63).

- La ideología del juez.

Los jueces tienen bastante flexibilidad en la aplicación del derecho penal juvenil, pero sus decisiones varían más que lo que puede hacerlo su ideología.

- Los equipamientos y recursos de intervención puestos a su disposición del juez por lo que la administración responsable.

La escasa existencia de Delegados limitaba hasta la década de 1980 la posible aplicación de la medida de medida de libertad vigilada, por no hablar del acogimiento en familia o los centros especiales.

- La aceptación de la familia y el chico/a de la medida propuesta.

"Circunstancias materiales (escasez de centros o de plazas vacantes en ese momento), de dotación de personal especializado, e incluso la propia aceptación del menor y/o su familia de la medida que el Tribunal ha acordado inicialmente, son factores que muchas veces deciden la aplicación de uno u otro tratamiento". (CEA:1992,55)

- La presión social hacia una mayor represión o tolerancia de muchachos infractores.

Tanto como corriente de opinión con cierta estabilidad, como en circunstancias puntuales en función de algún caso que haya sido objeto de escándalo público -y eso es debido a factores complejos de interés político, motivaciones periodísticas, casos previos recientes...-

Opinión y reacción social ante el chico infractor.

¿De qué forma la opinión social o de los agentes intervinientes (policía, jueces, trabajadores sociales, profesores, administración, educadores...) puede influir en las medidas que se apliquen?.

- Si una *medida* se considera desproporcionada en relación al delito, si se piensa que no es buena, tenderá a no aplicarse:

La gente no suele denunciar al chico si piensa que el castigo que se le puede imponer es excesivo, o la policía puede zanjar el tema dándole unas bofetadas en lugar de denunciarlo "para no perderlo".. A menudo se tiene el sentimiento de que la pena de reclusión para los muy jóvenes es siempre una pena desproporcionada, demasiado dura y más si es de larga duración.

- Cuando se habla en abstracto de criminalidad, las personas escandalizadas por el número y gravedad de los delitos cometidos por chicos, suelen reaccionar pidiendo medidas represivas más duras (prisión, que trabajen, que paguen los daños...).
- Pero si se centran en un joven en concreto, la opinión se apiada del detenido y condenan entonces a la prisión por ser 'universidad del crimen'...
- Pequeños hurtos de objeto de poco valor en los grandes almacenes, no pagar el autobús, se suelen interpretar como normales a la edad y se rechaza su criminalización. Se le pide al legislador que proteja y tolere la 'fase juvenil de la vida'. (Alexis, P.:1990,130).
- Si la acción social no logra disminuir la delincuencia muchos ciudadanos se muestran favorables a un mayor intervención policial y judicial y a sanciones más duras. (Vercellone:1984,14)
- Hoy (1986) en la conciencia social, "*la justicia de menores ha sufrido un fuerte pérdida de legitimidad*". (DE LEO:1986,72)

6.3.2. La Pena en los muchachos.

Alguien podría alegar que las medidas que se aplican a los muchachos no son penales en el sentido adulto. No es ésta la opinión de la Asociación Pro-Derechos Humanos (1985):

"Estas medidas, llámeselas como se las llame, son sanciones, penas, como las aplicadas a los adultos; lo que sucede es que, más que eximir de responsabilidades a los menores de edad, lo que se hace es aplicarles medidas distintas, punitivas de hecho y, por tanto, en flagrante contradicción con los enunciados constitucionales".

Es posible que en el caso de los adolescentes, estas sanciones se apliquen con relativa benignidad y en función del chico y su circunstancia más que del hecho punible, pero la sanción conserva siempre una dimensión represiva y de retribución por un hecho delictivo concreto

Otros autores, aceptan que las sanciones deban castigar, pero les piden que también sirvan para educar, ofrecer la posibilidad desarrollar habilidades sociales, de aprender a convivir, a solucionar sus problemas.

"Es indudable que la naturaleza de estas medidas entre en el ámbito de la sanción, entendida como reducción en la esfera de la voluntad del sujeto o merma en el ejercicio de sus derechos, pero impuesta con fines educadores y reformadores"

(GANZENMÜLLER, 1993:39)

Nuestra propia Constitución de 1978, art. 25.2 también encomienda a las penas una función reeducativa y de inserción social...

Pero ya hemos visto que es muy difícil poder intervenir socioeducativamente en una situación de privación de libertad y de sanción.

El trabajo social para obtener buenos resultados sólo se puede realizar en una posición independiente de la justicia, la acción educativa no se puede realizar en situaciones de privación de libertad. (ALEXIS, P.:1990: 126,131).

Reacción del adolescente ante la sanción penal (de reclusión).

- El miedo a ser descubierto y condenado NO es tan disuasorio como otros condicionamientos sociales (posibles represalias y bromas de su grupo social o de barrio), así en ciertas zonas la delincuencia juvenil se mantiene alta sea cual sea la política judicial adoptada por los TTM del lugar.
- El miedo a ser descubierto y castigado no refuerza necesariamente el temor a la norma penal.
- La pena es más disuasoria para el que comete un delito de forma episódica y aislada que para el que está inmerso 'en el medio'.
- El *mito* de la pena es más disuasorio que la *experiencia* de la misma. El joven que ha cumplido pena (en su propia persona) es menos sensible a la amenaza de la sanción penal.
- Una vez que el adolescente ha sobrepasado todos los mecanismos internos que le mantienen en el respeto a la regla ya no le retiene ni la previsión de que será 'ciertamente' castigado ni la severidad particular de la pena.
- El adolescente no es tan calculador como para tener un comportamiento más o menos delictivo en función de una duración más o menos larga de la reclusión prevista abstractamente por una norma que, por otra parte, desconoce.

Parece absurdo pensar que un joven actuaría con más prudencia si supieran que arrollar a un ciudadano es delito, o pensar que no serían prudentes si supieran que no pasarán por un procedimiento penal. En general los ciudadanos no actuamos pensando en los castigos, sino en función de ideales elegidos o por la persuasión/disuasión (alabanzas y reprobaciones) de comportamientos. (Vercellone:1986,26)

- El adolescente tiene una percepción del tiempo muy diferente a la del adulto, un año puede suponer una eternidad. Puede que el adolescente acepte el castigo, pero cuando el castigo se prolonga en el tiempo deja de reconocerse a sí mismo como el sujeto que merecía la pena y vive esta como injusta; y en verdad a esa edad se cambia cada día, se crece física y psíquicamente, a veces de forma brusca. Ante esta injusticia vivida suele reaccionar con depresión y/o rebelión, lo cual (ambos) es contrario a su corrección.
- Ante los otros internos (el grupo de convivencia del centro que suelen ser de su mismo grupo social) será difícil que reconozca que ha cometido un error y que quiere cambiar, pues eso sería traicionarlos.

El encierro:

- Es siempre una crueldad privar de derecho fundamental como es la libertad personal, en nombre del interés colectivo.
- Además de no rehabilitar al chico/a inculpado puede ser contraproducente, ya que tiene efectos perjudiciales y costes sociales

Difícilmente el menor recluido experimentará momentos de reeducación y transformación de su conducta y valores hacia los que le propone el adulto. (VERCELLONE:1986,26)

"La idea que impera actualmente es que los prolongados períodos de internamiento son negativos, inútiles y que producen muchos más problemas que los que resuelven". (DE LEO:1986,77)

Si los efectos positivos son inciertos, lo que si es seguro son los efectos negativos: El adolescente está construyendo su propia identidad, y su detención (y experiencia de encierro) puede llevarle a identificarse como criminal, y seguir cometido delitos que de otra forma igual hubiera quedado en algo pasajero.

- Tampoco es útil para disuadir, es decir, para reducir las tasas de delitos y, por supuesto, aumentar las penas no hace bajar la criminalidad:

"Una mirada a la situació internacional de la investigació porta a la conclusió que en la seva situació actual no hi ha cap base empírica per esperar poder influir les quotes de criminalitat a través d'un augment de delictes amenaçats per la imposició d'una condemna i del seu compliment.../... Al contrari, les formes de sanció repressives, a més de l'absència dels efectes preventius pretesos, tenen nombroses conseqüències i efectes secundaris, tant per als afectats com per a la societat." (ALEXIS,P.:1990,126).

La cantidad y calidad de delitos juveniles nunca está en función de la mayor o menor severidad de los jueces... Las llamadas 'condenas ejemplares' no sirven para nada con los adolescentes, ya que no las tiene en cuenta, incluso las ignoran. (VERCELLONE:1984,27)

Si las medidas penales no funcionan ¿por qué y cómo siguen aplicándose?

La mayoría de casos en que se priva de libertad a muchachos proviene de una situación social precedente de reacción represiva, pues las infracciones parecen ser más la expresión de su específica situación problemática social y no de una deficiencia subjetiva, por tanto la respuesta más que de prisión, compensación de culpa, reparación o limitaciones, deberían tender a la eliminación de la situación problemática condicionada estructuralmente. (ALEXIS, P.:1990,126).

La Justicia de menores se ha caracterizado simultáneamente por dos objetivos, uno penal y otro socioasistencial. El penal primero tendente a proteger a la sociedad de sus menores descaminados y el segundo a proteger a los menores de las situaciones de abandono y de violencia... La confusión entre los objetivos es evidente en la justicia de menores. El predominio de la finalidad punitiva, o de la finalidad welfare, parece cambiar dependiendo del momento histórico, de las condiciones socioeconómicas y de la presencia de 'emprendedores morales' capaces de imponer determinados tipos de organizaciones (BLATT, 1969), (GATTI, U, en GC, 1989: 69)

6.3.3. Tendencias del Derecho Penal de Menores.

Principio de diversión o descriminalización legislativa.

Busca evitar la estigmatización del chico y vías más eficaces que la penal.

Esta desjudicialización del derecho penal de menores se manifiesta en:

- Establecer la edad mínima para poder estar sujeto a la jurisdicción de menores a los 12 años. Por debajo de esa edad, los niños acusados de haber cometido delito o falta serán automáticamente puestos a disposición de las Instituciones Administrativas de protección de menores.
- El juez puede dar por concluidas las actuaciones judiciales y enviarlas a las instituciones administrativas para la adopción de medidas educativas y formativas, cuando en los hechos delictivos de que se acuse al menor no se haya empleado violencia ni intimidación.
- En él ámbito de la criminalidad "banal" gran parte de los procedimientos penales iniciados contra chicos y adolescentes son sobreesidos por la propia fiscalía sin que haya una incriminación judicial, ya que los derechos pueden ser protegidos con medios diferentes al derecho penal.

Principio de subsidiariedad del Estado.

El muchacho debe ser atendido y educado por la familia, aportándole todos los apoyos posibles, sólo cuando esta falla debe intervenir el Estado.

Principio de la oportunidad.

Se supone que la infracción es motivada más por la oportunidad que por trastornos de la personalidad y que no es previsible que se repita la infracción.

De un modelo de control legal limitador-represivo a uno estructurador-preventivo.

Este cambio está relacionado con un proceso de transformación social global.

6.4. RESUMEN Y APLICACIÓN.

La presión creciente de los movimientos obreros, sociales y filantrópicos consiguió sacar a los adolescentes de las prisiones y arrancar del Estado una normativa de protección y trato penal diferente del adulto.

Bajo este paraguas paternalista y correccional surgen primero en USA y luego en Europa los Tribunales Tutelares de Menores, cuya ley se promulga en España en 1918. Se trata de que unas personas de buena moral con conocimientos jurídicos hagan de padres juzgadores de chicos infractores (tanto de delitos penales como de faltas administrativas o desobediencias familiares) y les aplique medidas que lleven a su corrección.

Como su intención es tutelar y se considera al niño como incapaz, el procedimiento para establecer la medida no interviene abogado, ni acusador, ni prueba en defensa y el propio chico y su familia son agentes pasivos del procedimiento. Es el juez el que establece las medidas que considere mejores para el chico, entre una gama de posibilidades que se ofrecen y por el tiempo necesario para la rehabilitación del mismo. Entre las medidas legalmente posibles estaban la amonestación, la libertad vigilada, el breve internamiento, la acogida en familia o institución, el internamiento en centro especial y el internamiento en centro de reeducación...

La propuesta tiene su lógica, sin embargo le empiezan a surgir los peros. El primero fue la falta de medios e instituciones para que pudieran aplicarse tales medidas: así la falta de *delegados de libertad vigilada* hizo inviable esta medida en muchas ocasiones hasta bien entrado los años 1980'. Lo mismo puede decirse de centros especiales y lo poco que se hizo para disponer de familias que pudieran acoger a estos niños problemáticos. Por ello las principales medidas eran la no medida (un 1/5 de los casos), la amonestación (entorno al 3/5 de los casos) o el internamiento en centro de educación o reforma 5-6% de los casos y otro tanto en breve internamiento).

Estos internados, pese a las buenas intenciones, al estar masificados, con escaso personal, tan voluntariosos como escasamente formado, por lo general derivaba en centros de control lo que convertía una medida educativa en un castigo privativo de libertad (derecho básico) sin duración determinada y sin permitir la defensa es decir sin garantías procesales y a cargo de una persona que no era ni miembro de la carrera judicial ni experto educativo.

El balance del funcionamiento de reformatorios de los TTM fue por lo general de una actuación que aunaba represión con protección, que marcaba a sus internos tanto por la experiencia cuasicarcelaria como por el estigma que estar en tales centros suponía para el interno, sin actuar sobre las fuentes del proceso de marginación y desviación y contando el TTM con una dedicación de

medios a todas luces insuficiente y con unas prácticas llenas de contradicciones.

Esta situación empieza a cambiar en los años 1980' y continua con las transferencias a las comunidades autónomas que hacen una fuerte inversión en personal y equipamientos. Se modifica el Código Civil en lo referente a la adopción y acogida; se saca (en 1987) de la competencia de los TTM la de protección; los TTM (en 1985) empiezan a estar formados por Jueces de carrera con formación específica (y denominarse Juzgados de menores) y deben ser asesorados por un equipo técnico (compuesto de psicólogo, trabajador social y educador). El paso siguiente fue reconocer que el procedimiento de los JM debía someterse a los derechos constitucionales de todo ciudadano sometido a juicio y el reducir los casos a infracciones del Código Penal y los internamientos a delitos con violencia. La mayor dotación de medios permite hacer más uso de figuras como la libertad vigilada.

A partir de 1992 a las medidas legalmente aplicables se añaden nuevas figuras como la de privación de derecho a conducir ciclomotores o vehículos a motor, la prestación de servicios a la comunidad, el tratamiento ambulatorio y la reparación extrajudicial y se establece que las medidas a aplicar nunca podrán ser superiores a las que se aplicarían de haber cometido el delito o falta un adulto. Desde entonces otras normas referentes a la infancia y los servicios sociales se irán publicando. También en 1995 se aprueba un nuevo código penal y en el año 2000 la Ley de Responsabilidad Penal del Menor.

Con todo no son las leyes promulgadas los únicos elementos decisores de las medidas a aplicar, sino que además depende de los medios que se pongan a disposición del juez, la política de prevención y de la opinión social sobre el delito cometido y las medidas aplicables.

En realidad el derecho penal de menores busca un control penal y social de la conducta de forma que se adecue a la legal y no una reeducación (resocialización), para lo que no es útil sanciones represivas.

Los estudiosos del tema siguen defendiendo lo inapropiado que resulta un internamiento forzado para avanzar en la resocialización de los chicos y evitar su reincidencia delictiva: porque a la fuerza es mucho más difícil cambiar voluntades o enseñar habilidades sociales, y en parte porque el entorno en el que se hizo conflictivo no es diferente cuando deja el centro y vuelve a él. Por todo ello muchos autores son partidarios de descriminalizar al máximo el trato de los chicos infractores, como ocurre en otros países, trabajar mucho más la prevención y la intervención comunitaria en el medio habitual del chico infractor.

Además, las prácticas en los centros, las metodologías de intervención, etc. parecen ser indiferentes a la hora de fijar la medida de internamiento y su duración. Se trata de dos lógicas, la judicial y la socioeducativa desconectadas.

7. MODELOS DE INTERVENCIÓN ANTE EL DELITO.

Introducción

- 7.1. Fases históricas del trato institucional de los chicos infractores
 - a. Salir de las cárceles y caer en los reformatorios
 - b. Intervención clínico - terapéutica
 - c. Apertura de los centros y desinstitutionalización
 - d. Medio abierto. Derechos procesales
- 7.2. Intervención con muchachos infractores
Modelos teóricos
 - 7.2.1. La escuela clásica: modelo punitivo
 - 7.2.2. La escuela positivista: el modelo curativo
 - 7.2.3. Modelo del Control
 - 7.2.4. Modelo de Restricción Mínima o Justicia Mínima
 - 7.2.5. Modelo comunitario o de reintegración
- 7.3. Algunos modelos históricos.
- 7.4. Resumen y aplicación

7. Modelos teóricos de 'intervención' ante el delito.

"Hasta el presente, nuestras ideas en torno al cambio de los delincuentes han sido ingenuas"
(Conrad:1981, en Garrido:1987,198)

La criminología actual es en lo penal de corte clásico y cómo ciencia del delincuente, *positiva*.
GARRIDO (1978:128)

"...los responsables de los programas sociales no aprenden nada de las lecciones del pasado, los mismos programas de reforma y rehabilitación son puestos en marcha, una y otra vez, cambiando ligeramente la fachada, pero dejando intacta la sustancia y, como podría esperarse, los delincuentes no son rehabilitados y la sociedad continúa sin estar protegida..."
(Piscotta: 1981, en SEGURA:1985,14).

INTRODUCCIÓN.

Junto a la pregunta sobre las causas del delito surge la de ¿qué hacer con el infractor?. Ello depende de dos historias o factores:

- La externa: su contexto social.
- La interna: las escuelas, modelos de pensamiento.

Tras hacer un repaso histórico a las instituciones españolas de atención a la infancia y a la justicia penal de menores ahora, siguiendo principalmente a De Leo (1986), y Garrido (199-) vamos mostrar la evolución de la respuestas dadas al chico infractor desde las siguientes perspectivas:

- La característica social de la intervención que se han seguido en Europa, con matizaciones en el caso España y
- Los modelos teóricos de intervención.

7.1. FASES HISTÓRICAS DEL TRATO INSTITUCIONAL DE CHICOS INFRACTORES.

Para De Leo (1986), la justicia de menores ha pasado por diversas crisis, si bien no siempre ha tenido conciencia de las mismas, ni de la cantidad de ideología y falsa conciencia que expresaba y que producía. A partir de los años 1960' muchos profesionales han hecho de esta crisis una fuerza de cambio y de transformación. (LA GREPA:1984)

Con anterioridad al siglo XIX, los niños y jóvenes infractores no disponían de ningún trato de favor en cuanto a su custodia: tanto jóvenes como adultos compartían las mismas prisiones.

A) Salir de las cárceles y caer en los reformatorios.

PERIODO: Finales del XIX y primera mitad del XX.

SITUACIÓN SOCIAL: Revolución industrial y urbana, condiciones pésimas de vida: explotación laboral, insalubridad, desarraigo... Surgen movimientos filántropos en defensa de la infancia. El Juez hereda en lo público la tradicional 'corrección paterna', recogido en el código de Napoleón (1803)

CONDUCTA - PROBLEMA: La delincuencia se explica por malos hábitos morales.

TIPO DE INTERVENCIÓN: Modelo del Control. La conducta inmoral hay que corregirla mediante la disciplina y el trabajo. *Surgen los reformatorios promovidos por el movimiento filantrópico, para sacar a los niños de las cárceles y separarlos de los adultos, pero estos reformatorios mantienen el régimen similar al carcelario: control estrecho, disciplina severa, aislamiento del exterior. Aunque la sanción penal ante el delito no desaparece, se aboga más por la corrección o reeducación. La acción judicial se hace más 'flexible': el juez opta entre diversas medidas.*

EDUCADORES: son preceptores.

B) Intervención clínico - terapéutica.

PERIODO: Postguerra: años 1945-55

SITUACIÓN SOCIAL: La guerra mundial ha deshecho muchas familias, y ha dejado muchos niños en condiciones lamentables, vagabundeando sin hogar, ni formación. Sin embargo es un periodo de optimismo e ímpetu laborioso, de avance importante de las Ciencias humanas y de reformas legislativas y administrativas (En España aún no)

CONDUCTA - PROBLEMA: La delincuencia ya no se asocia a deficiencias morales personales sino a factores sociales y a graves carencias educativas y emocionales de los chicos. Se habla entonces de desórdenes 'conductuales', irregularidad del carácter o estado peligroso.

El paradigma de análisis dominante es el Psicoanalítico de Ansiedad - Defensa, que explica la conducta delictiva como consecuencia de conflictos internos consecuencia de experiencias pasadas.

TIPO DE INTERVENCIÓN: Toma fuerza el modelo médico o terapéutico.

Se da una renovación de los sistemas reeducativos: los reformatorios sufren una profunda transformación: se reducen en tamaño y capacidad, mejoran los edificios e instalaciones, se trabaja con las familias, se da una tímida apertura al exterior, se enriquecen las actividades de formación profesional y de tiempo libre. También se crean alternativas al internado: hogares, colocación en familia, intervención social en la familia.

Los primeros resultados son positivos y hacen creer que podrían resolver el problema de la delincuencia juvenil.

Mientras esto pasa en Europa y USA, en España, se publica la LTTM en 1948, y se mantiene -y extiende- el internamiento en grandes y viejos centros, como primera medida, sin beneficiarse -dadas las características sociales y políticas del momento- de las nuevas tendencias que se dan en el exterior.

EDUCADORES: se convierten en animadores que deben descubrir y estimular los intereses de los chicos y promover actividades que ayuden al desarrollo de su personalidad. La relación es más directa y menos formal. Se requiere nueva formación y se crean escuelas para educadores. Se intensifica el empleo de trabajadores sociales y profesionales de la salud mental quienes promoverán actividades de desarrollo personal.

En España no se da nada de esto, los reformatorios están en su mayoría en manos de órdenes religiosas, tan voluntariosas como inexpertas y trabajadores baratos...

C) Apertura de los centros y desintitucionalización.

PERIODO: años del desarrollismo. 1955 - 70

SITUACIÓN SOCIAL: Los años 1960 fueron tiempos de buenas intenciones humanitarias y de optimismo, gracias a una abundancia de recursos. Pero ya había pasado la euforia de la postguerra y empezaba a nacer un fuerte sentimiento de descontento ante las injusticias y desigualdades: es la época de los hippies, la oposición a la guerra de Vietnam, el mayo-68, etc.

La sociedad es más rica (industrial y urbana), más competitiva y opulenta y ahora produce chicos con problemas complejos con sus padres y su/la autoridad. Se busca un nuevo equilibrio con sus figuras y roles.

La llamada delincuencia juvenil empieza a ser una preocupación grave para los países desarrollados, pero se ve al menor más cómo víctima de la sociedad que como amenaza.

CONDUCTA - PROBLEMA: La delincuencia ya no se deriva de una situación de desamparo y pobreza, sino que se da en los hijos de una sociedad opulenta: Se trata de problemas de relación con la autoridad y los padres y de hábitos antisociales: aumento desenfrenado del consumismo, pérdida de la capacidad de integración social de la familia, crecimiento de la aglomeración ciudadana, dificultad de control social...

Concepción: El modelo médico - terapéutico se halla en pleno apogeo. En el ámbito conceptual queda cuestionado por su orientación individual y surgen nuevas concepciones de la delincuencia en las que se da mayor importancia a las causas sociales y a los mecanismos de selección y etiquetaje de los detenidos: Si la sociedad es la que margina y criminaliza a sus capas más débiles, es esta la que hay que modificar y no al individuo:

Merton (1957) y Cloward y Ohlin (1960) explica la delincuencia como consecuencia de no disponer de las vías lícitas para alcanzar los valores sociales, Eysenck (1964) la explica como un mal condicionamiento debido a factores de personalidad.

TIPO DE INTERVENCIÓN: Aunque los criminólogos se habían inclinado hacia teorías estructurales (como las de Cloward y Ohlin, y Cohen) para explicar la delincuencia, abandonando el Psicoanálisis, la intervención reclama ayuda clínica para solucionar las inclinaciones antisociales y se intenta sustituir la coacción y el control por valores educativos y terapéuticos.

Las intervenciones se hacen más técnicas y profundas. Mejora el nivel profesional de dirigentes y técnicos. Sin embargo, aparecen límites y deficiencias en las terapias: se duda que se pueda hacer terapia en una institución represora donde se está obligado a permanecer.

Crisis de las instituciones cerradas y tendencia a desinstitucionalizar: se revisan y seleccionan más los ingresos y se devuelven algunos a casa: ya que muchos internos no tienen dificultades de carácter o comportamiento, sino de familias pobres o con conflictos solucionables en su medio. Una vez eliminados los casos asistenciales con problemas de desarraigo, la población que queda interna, con problemas de relación con la autoridad y los padres, es más difícil de tratar.

Continúa la apertura de las instituciones: Se evoluciona hacia centros abiertos donde se rechaza la coacción física y el control se busca el apoyo y auxilio. También se defiende el trabajo en la comunidad local sin desarraigar al chico de su entorno.

EDUCADORES: Deben ser capaces de hacer análisis profundos de personalidad: mediante la psicología, técnicas de entrevista, registro de intervenciones, etc.

Se da una mejora profesional, con más trabajadores sociales y psicólogos, y una mayor difusión de la psicología, psicoanálisis y sociología.

En España, empiezan a aparecer propuestas alternativas a la acción institucional del Estado, se intenta modernizar la Obra mediante 'Planes de inversiones' que buscan dotarla de mayores recursos, nuevas y mejores instalaciones, centros específicos para deficientes y difíciles, una mayor preocupación por la formación del personal educador (y por mejorar su retribución), menguan los métodos represivos (al hacerse la sociedad más permisiva) y se introducen innovaciones procedentes del extranjero. Pero fuera de estas iniciativas punteras, en general se mantiene un gran retraso respecto a la situación europea.

D) Medio abierto. Derechos procesales.

PERIODO: Años de recesión económica. Desde finales de los 1970'.

SITUACIÓN SOCIAL: La ideología consumista de la etapa anterior ha calado, sin embargo se dan más necesidades y hay relativamente menos riqueza.

Desde las revueltas juveniles a partir de 1968, se modificaron las relaciones joven-adulto y ahora se cuestiona a fondo el principio de autoridad y se acelera la transformación social.

Se da una especie de 'adolescencia alargada' que va más allá de los 18 años, donde la transición social estructuralmente impuesta les impide encontrar una estabilidad social hasta los 25 ó 30 años del adulto.

Se rebaja la mayoría de edad (civil) a los 18 años

En la conciencia social, la justicia de menores pierde legitimidad.

La criminalidad aumenta y algunas investigaciones sobre eficacia de los programas de rehabilitación parecen apuntar a 'que nada funciona', por lo que aumentan las medidas de defensa social (puertas blindadas, etc.), se pide mayor dureza judicial con lo que se refuerza el modelo de *control y castigo* frente al de *rehabilitación* y se endurecen penas e intervenciones judiciales por la presión social. También surgen tendencias hacia una *restricción mínima* (dado que la intervención judicial es contraproducente) y hacia un acción social *reintegradora* a la comunidad.

Sutherland (1970) y Bandura (1973) abogan por que la delincuencia es aprendida en la interacción social. Becker (1953) y Lemert (1967) denuncian la discriminación en la persecución del delincuente y el estigma de la respuesta institucional como factor desencadenante de la delincuencia. La teoría del Conflicto (Quinney:1974) critica el orden establecido y las leyes al servicio de las clases opresoras como causa de la delincuencia.

Aumentan los que planteaban la necesidad de modificar las condiciones de la sociedad generadora de los estados de marginación como causantes del inicio de las actividades delictivas por los menores.

Sigue la confusión y la falta de resultados concluyentes sobre la etiología de la delincuencia.

TIPO DE INTERVENCIÓN: Dado que la delincuencia juvenil sigue en aumento, y que los tratamientos no funcionan, se da un aumento importante de las intervenciones penales, aunque se tenga la convicción de que son inútiles e incluso perjudiciales, (si bien se aplican menos penas en centros cerrados) y a la par toma fuerzas estrategias socioeducativas frente al modelo médico: cambia la imagen del cumplimiento de la pena.

Se mejoran las unidades arquitectónicas, aumentan los servicios especializados (psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos) y las posibilidades de formación profesional y escolar. También se han introducido novedades en el tratamiento como las conversaciones en grupo, grupos de vivienda, reglamentaciones de vacaciones y tiempo libre... (Alexis, P.:1990,127)

Pero muchos jueces veían los centros abiertos demasiado débiles para los jóvenes difíciles e innecesario para los menos conflictivos a los que bastaría con intervenciones asistenciales. Así se aboga por reducir el ámbito penal para aquellos que cometan ciertas infracciones más graves, dejando al resto fuera.

Se acentúa la tendencia a la desinstitucionalización, a los centros abiertos y al modelo de intervención comunitario. En algunos lugares se acaba con las casas de reeducación (De Leo:1985,71) y se desarrollan actuaciones alternativas de tipo familiar con gran respeto a los derechos y libertades de los muchachos/as.

Se buscan alternativas al internado diversificando la intervención penal: probation, amonestaciones solemnes, pérdidas de ciertos derechos o privilegios, obligación de realizar un trabajo especial o seguir cierto curso escolar, restricciones relativas al tiempo libre y al domicilio, multas e indemnización...

Sin embargo son muchos años de reformatorios y de principios paternalistas, por lo que los nuevos proyectos (basados en nuevos impulsos y estudios) son inciertos. Además, la mayoría de las concepciones, aún las más modernas, de la educación institucional han fracasado, y no por falta de personal o recursos.

Las políticas oscilan entre perspectivas psicologicistas y socioeducativas, pero van tomando fuerza las estrategias socioeducativas (frente al ineficaz modelo médico o psicoterapéutico).

Se dan reformas legislativas, procesales, institucionales... En las que se dan mayor importancia a los derechos de la persona; se cuestiona las medidas privativas de libertad sin las garantías del derecho penal.

EDUCADORES: Los papeles profesionales y en especial el del educador entran en crisis, debe cambiar sus funciones para trabajar fuera de los internados, con una nueva imagen profesional.

Además el apoyo al chico infractor debía venir en su medio de vida, mejor por las autoridades locales que por los encargados anteriormente de la represión (reformatorios).

Esquema de la evolución del trato de los jóvenes infractores en Europa.

	1850 - 1945	1945 - 1955	1955 - 1975	1975 - 2000.
SITUACIÓN SOCIAL	<p>Industrialización. Concentración de la población en zonas urbanas e industriales insalubres.</p> <p>Explotación infantil. Conflictos sociales.</p> <p>El juez toma competencia en la "corrección paterna".</p> <p>Movimientos en defensa de la infancia.</p>	<p>Postguerra mundial. Familias deshechas por la guerra. Muchos niños sin hogar ni capacitación laboral.</p> <p>Optimismo e ímpetu laborioso.</p> <p>Avance Ccs humanas</p> <p>Reformas legislativas y administrativas.</p>	<p>Desarrollismo: sociedad más opulenta y con desigualdades, injusticias y delitos.</p> <p>Movimiento juvenil: hippies, mayo 68 ..</p> <p>Problemas complejos con los padres y su / la autoridad.</p> <p>Joven infractor más víctima que amenaza.</p>	<p>Consumismo y crisis: crece el paro y las necesidades más que la economía.</p> <p>Cambio en el principio d autoridad.</p> <p>La 'adolescencia' se alarga más allá de los 20 años.</p> <p>Crece la inseguridad</p> <p>La justicia d menores pierde legitimidad.</p>
CONDUCTA PROBLEMA	<p>Defectos morales personales por malos hábitos.</p>	<p>Desarraigo. Graves carencias educativas y afectivas.</p> <p>Estado peligroso, desorden de conducta, o carácter.</p>	<p>Relación con la autoridad y los padres.</p> <p>Hábitos antisociales de una sociedad opulenta.</p>	<p>(En España) Absentismo escolar. Problemas afectivos en la familia. Drogas e inmigración.</p> <p>Aumentan los delitos</p>
TEORÍAS		<p>Ansiedad – Defensa (psicoanalítica): La delincuencia como consecuencia de conflictos internos por experiencias pasadas.</p>	<p>Merton, Cloward: Falta de vías lícitas para alcanzar los valores sociales.</p> <p>Factores sociales.</p> <p>Eysenck (1964) Mal condicionamiento por factores personalidad.</p>	<p>Sutherland (1970), Bandura (1973): la delincuencia se aprende.</p> <p>Becker y Lemert (1967) etiquetaje.</p> <p>Quinney (1974), el sistema social (injusto) es la causa.</p>
INTERVENCIÓN	<p>Acción judicial más flexible.</p> <p>Opción a varias medidas de corrección</p> <p>Interés del menor.</p> <p>Surgen los reformatorios, como cárceles separadas de los adultos.</p>	<p>Modelo terapéutico.</p> <p>Mejoras en los reformatorios: mejor instalaciones, menor tamaño, trabajo con la familia, más actividad, FP y Tiempo libre, apertura prudente.</p> <p>Se crean alternativas: hogares, colocación en familia, intervención familiar...</p>	<p>Crisis de los centros cerrados: Se sacan los casos asistenciales, y quedan los más difíciles.</p> <p>Intervención más técnica pero se reconocen los límites a una institución donde se está por obligación.</p> <p>Atención en la propia comunidad.</p>	<p>Crisis. "Nada funciona", opciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modelo del control. - Restricción mínima: no intervención judicial. - Intervención en la comunidad, Centros abiertos. - Diversificación: desinstitucionalizar.
EDUCADOR	<p>Preceptores y cuidadores.</p>	<p>Se crean escuelas de educadores.</p> <p>Más trabajadores sociales y de la salud.</p>	<p>Animadores.</p> <p>Mejora el nivel profesional.</p>	<p>Su rol entra en crisis</p> <p>Trabajar en la calle.</p> <p>Más especialistas:</p>
SITUACIÓN EN ESPAÑA	<p>No se dan tales innovaciones.</p>	<p>Se publica la LTTM (1948). Se mantiene el internamiento en grandes centros y cárceles con adultos.</p> <p>No se dan las innovaciones del resto de Europa.</p>	<p>Todo sigue igual.</p>	<p>Llegan los cambios.</p> <p>Desjudicialización.</p> <p>Desinstitucionalización</p> <p>Más derechos, medios, personal titulado, pero escasa metodología.</p> <p>Privatización...</p>

7.2. INTERVENCIÓN CON MUCHACHOS INFRACTORES. MODELOS TEÓRICOS.

Vista la evolución histórica de los contextos y las respuestas institucionales frente a los definidos como delinquentes juveniles, vamos a hacer ahora un repaso desde el punto de vista de modelos conceptuales y teóricos de las intervenciones.

La definición legal y tratamiento de la delincuencia juvenil responde a los distintos factores culturales de cada nación que reflejan una mezcla de conceptos psicosociales y legales.

La *escuela clásica* (XVIII) y la *positiva* (XIX) establecieron dos líneas de entender el comportamiento delictivo y la forma de solucionarlo. El *modelo punitivo* de la primera ha dominado hasta los años 1940', en que deja paso al *modelo rehabilitador* (médico o terapéutico), inspirado en la *escuela positiva*. A finales de los años 1960' y durante la década de los 1970', este modelo fue contestado como ineficaz e incluso perjudicial, y surgen varias opciones que, en la actualidad, están compitiendo por imponerse lo que supone vaivenes en las políticas de intervención (tanto en el campo jurídico, como en el de la intervención socioeducativa).

La infancia y juventud, y en concreto la que está en situación de necesidad, es actualmente competencia de diferentes organismos y es esta dependencia institucional, y no la propia situación de necesidad del muchacho, la que va a definir tanto al joven en dificultad y a su problema, como el tipo de intervención que se vaya a hacer.

Si el muchacho en dificultad...

... se define como	la institución	lo convierte en un problema de	a cargo de agentes
Peligro social	Gobernación	orden público	de Orden Público
Fracaso escolar	Educación	Educación Compensatoria	Maestros
Inadaptado social	Cultura	Acción Sociocultural	Animadores
Enfermo físico, psíquico o social	Médica	Salud	Médico o psicólogo
Marginado	la Comunidad	Contradicción cultural	Equipo

Fte: G^a ROCA, X. (1984)

El acto delictivo se ha visto como manifestación o consecuencia de:

- Un trastorno patológico de la conducta o una perturbación emocional.
Implica una concepción psiquiátrica, o de psicología clínica, de un síntoma de perturbación emocional, de un deterioro social grave. Este trastorno no suele darse en la mayoría de chicos infractores.
- Una conducta (y actitud) aprendida.
- Una deficiencia social o personal: falta de habilidades sociales y cognitivas de resolución de problemas.
- Una situación de conflicto social o entorno desestructurado.
- Una diferente cultura respecto a la dominante...
- Una acción antisocial intencionada de rechazo abierto a la sociedad dominante.
- Una conducta esporádica normal en el desarrollo evolutivo.
- Un intento de lograr los valores dominantes con los medios disponibles (que a veces no son los legales).

Según sea la concepción que se tenga del motivo del delito así puede ser la respuesta que se dé al mismo. Entre éstas están las siguientes posturas:

7.2.1. La escuela clásica: modelo punitivo.

Se desarrolla desde finales del XVIII bajo influencia de Beccaria y Bentham.

Rechaza las explicaciones previas sobre la delincuencia y la intenta explicar desde la filosofía de la Ilustración (principios de libre voluntad, racionalismo, hedonismo y contrato social): Si el delincuente actúa racionalmente, por propia voluntad y buscando su beneficio, se alejará del delito cuando la pena sea mayor que el beneficio obtenido con el delito. Para ser efectiva, la pena, no necesita ser desmesurada, basta que sea proporcional al mal cometido y así conseguir su función retributiva (que compense a la sociedad por el mal causado) e intimidatoria del infractor (para que no vuelva a delinquir) y de la sociedad (que sepa que si la hace la paga). La pena que corresponde a cada delito puede constar en un código, para que se aplique a todos por igual. La pena será más efectiva si se aplica a todo delito que si es muy rigurosa pero incierta de aplicar. El castigo busca defender el contrato social.

Una de las cosas que ya adelantó Beccaria, pero que no tuvo tanta aceptación es que la ley es una de las posibles causas de la delincuencia. (FRAILE:1987,25)

7.2.2. La escuela positivista: El modelo curativo.

También llamado modelo médico, clínico, psicoterapéutico, psicoanalítico, de rehabilitación, etc.

En el siglo XIX juristas y legisladores llegaron a la conclusión de que la pena como institución jurídico-penal era insuficiente en la represión del delito, más en una época en que las condiciones de hacinamiento y miseria ligadas a la revolución industrial multiplican el delito (contra los bienes) y siendo que el liberalismo protege al máximo la iniciativa privada y la libre contratación, al disminuido sólo le queda recurrir al delito como única forma de sobrevivir, es por ello necesario crear nuevas bases político-criminales y jurídicas del Derecho criminal, naciendo la llamada escuela positiva.

La escuela positiva italiana, nacida de los trabajos de Lombroso, Garofalo y Ferri, se caracteriza por el uso del método científico natural (empirismo frente al racionalismo anterior), perspectiva clínica, la importancia dada al actor por encima del acto...

Frente a la idea de libre voluntad defiende que la conducta viene determinada por causas preexistentes, en especial biológicas y psicológicas. Pero ya que los delincuentes no eligen cometer delitos, no tiene sentido castigarlos por sus actos: habrá que intentar rehabilitarlos y a los que no se pudiera, encerrarlos pues representan una amenaza para la sociedad.

Lombroso, tras sus estudios médicos y antropológicos de los detenidos, hablaba de un determinismo biológico de la criminalidad. La explicación psicoanalítica sustituyó la etiología orgánica por la psíquica, pero el problema seguía dentro del sujeto y se precisaba la intervención de un experto para eliminar el síntoma (delito).

La escuela positiva criticará fuertemente a la clásica, en especial el que el castigo se aplicará en función del delito cometido sin importar las motivaciones, circunstancias y características del que lo realiza, lo cual consideraba injusto. Propugnaba que la pena no debía ajustarse al delito sino al delincuente y que su función no debía ser castigar o intimidar (retribución y prevención específica y general) sino rehabilitar socialmente al infractor.

El modelo curativo (médico o su derivación psicoanalítica) ha dominado el campo correctivo desde la postguerra mundial hasta hace pocos años. Equipara delincuente con enfermo, al cual hay que diagnosticar y prescribir un tratamiento y presupone que la conducta delictiva está motivada por conflictos subyacentes; superados los cuales, los síntomas (actos delictivos) desaparecerán.

La psicología aplicada a la delincuencia juvenil no hizo más que adoptar el modelo médico-psicoanalítico freudiano (que dominaba el campo de la salud mental desde principios de siglo XX). Así, defiende que el delito es causado, no por un conflicto con la sociedad sino, por factores internos al sujeto que pueden ser tratados y eliminados ('curados') mediante un tratamiento experto y que el castigo sólo empeorará el problema: es como intentar curar una enfermedad mediante castigos.

Dado que esta escuela daba preeminencia a los factores psicológicos de la delincuencia sobre los sociales, estableció el modelo clínico como el dominante en el intento de rehabilitar a los delincuentes. La terminología es médica: La conducta se califica de 'patológica', se 'diagnostica' y se aplican 'terapias' a los 'pacientes' en 'centros terapéuticos'.

Cuando los positivistas pasan a dominar la criminología con sus nuevos postulados cambian los esquemas teórico - explicativos acerca del origen y la solución de la delincuencia que afectan de manera importante al sistema de justicia criminal de los países, con reformas legales y de las organizaciones correctivas como:

- La sentencia indeterminada y flexible, pues la pena/tratamiento ha de adecuarse a cada sujeto (tratamiento individualizado), y será su evolución la que determine cuándo está en condiciones de volver a la sociedad. La ley debe someterse (o al menos considerar) al juicio clínico a la hora de fijar la sentencia.
- Clasificación de los delincuentes según sus capacidades, intereses, personalidades y necesidades, para facilitar la programación de tratamientos y que tuvieran más éxito.
- Humanización de la prisión y alternativas a ésta: como confinamiento en casa, la 'probation' y 'parole' entre otras reformas legales y de las organizaciones correctivas.

Pero no consiguieron que se abandonara la pena como medio de castigo e intimidación, aunque las leyes hablaran de rehabilitación como fin de la pena.

"En España, el ideal de la rehabilitación y el tratamiento de la delincuencia no llega a concretarse legislativamente hasta la publicación de la Ley Orgánica General Penitenciaria, en 1979" (GARRIDO:1987,127) y de la Constitución de 1978.

CRÍTICA DEL MODELO CURATIVO.

Este modelo curativo fue muy criticado en los años 1960'.

Si la delincuencia se debe a trastornos psicológicos, la respuesta que correspondía era una terapia que rehabilitara a los delincuentes. Pero este modelo médico, resultó ineficaz e incluso perjudicial para las estrategias de prevención y tratamiento, y conceptualmente 'refleja un conjunto de asunciones acríicas basadas en una analogía inductora de error: la delincuencia como síntoma de una enfermedad' (Balch,R.:1975,116 citado por Garrido en SEGURA, M.:1985,22).

"El Psicoanálisis ha resultado un método bastante válido para neuróticos ansiosos de clase media, ya que cooperan de buen grado y tienen cierta aptitud para la introspección y verbalización. El delincuente raras veces se somete a este procedimiento. Por su historia y por su fondo social propende a traducir sus sentimientos en acción mas que en palabras y tiene escasa capacidad para la abstracción y para la introspección" (AYERBE:1991,52)

Es cuestionable asumir que los delincuentes son enfermos psiquiátricos o anormales y que los factores criminógenos pertenecen al delincuente, 'están en él'. Además el tratamiento psicoanalítico consume mucho tiempo y provee la excusa al delincuente para no actuar de modo responsable.

Esta escuela supuso el ascenso de status del colectivo psiquiátrico y su entrada en el sistema judicial penal:

"La criminología positiva implicó la elevación del status y el poder de los expertos penológicos (psiquiatras, forenses...). Amplió los campos de la Medicina, la Psiquiatría e incluso la Sociología hasta cubrir lo que previamente había sido un dominio judicial. En parte, los debates entre los teóricos de la criminología y el positivismo escondían una competición entre los profesionales buscando defender sus posiciones en la división social del trabajo" (Garland:1985, citado por GARRIDO, 1987:127)

Para Balch (1975) y Ayerbe (1977), desde el punto de vista teórico:

- La desviación no existe sino en relación con un marco o norma y supone siempre un juicio moral: Es la audiencia social la que define la legitimidad o no de los actos mientras que la analogía de la enfermedad lo que hace es ocultar esta realidad y la muestra como variable del sujeto.
- Hay tal variedad de delincuencias que no se puede hablar más que de los factores de toda forma de conducta y no sólo de aquellas que rotulamos como 'delictivas'.
- La dicotomía sano / enfermo no se da entre delincuentes y no tal.

Los estudios de autoinculpación muestran lo general que es la conducta delictiva menor entre adolescentes, además, como dice Matza (1964), la mayoría de la conducta del delincuente es legal.

Las consecuencias prácticas del modelo curativo son:

- Segrega e institucionaliza (en prisiones y reformatorios) a los infractores, apartándolos de su área de residencia, pese a que el fracaso de esta estrategia se ha documentado convenientemente.
- Sobrevalora la técnica y glorifica el papel de los profesionales, ya que son éstos los que pueden 'curar'.
- 'Santifica' el tratamiento, pese a cierta evidencia empírica de que los sometidos a psicoterapia no mejoran más que los no tratados. La delincuencia remite espontáneamente en buena medida (Matza, 1964, Garrido, 1984), y por contra el tratamiento puede tener un efecto estigmatizador y por tanto fomentador de la delincuencia.
- Ubica el problema dentro del individuo y oculta el papel de las instituciones y estructuras sociales en la génesis de la delincuencia.
- El etiquetaje es un estigmatiza que afecta al sujeto.

Al convertir a alguien que 'actúa' de forma delictiva en alguien que 'es' delincuente, al etiquetar al sujeto, se fomenta su conducta en función de la profecía auto-cumplida.

- La solución psiquiátrica plantea el equilibrio personal como una cuestión interior de autocontrol implica una cierta inhibición de la comunidad, siendo que el equilibrio personal se mantiene gracias a estructuras de ayuda recíproca.
- Para la nueva criminología, el tratamiento terapéutico sólo servía para sustentar un orden social injusto, ya que son las relaciones de poder y económicas las creadoras y sustentadoras de la propia sociedad criminógena:

Son "*... las desigualdades estructurales, preservadas y protegidas por los poderosos, actúan como fuerzas causales que impiden la realización de los intereses de los actores por medios que no sean desviados*" (Taylor et al:1977,186, citado por SEGURA, M.:1985,28)

Para Cressey (1978,183): "*Hace décadas, la investigación (...) concluyó que esta teoría en torno a la causación de la conducta criminal (psicoanálisis) se basaba en una falsa concepción de la naturaleza de la personalidad (...). Sin embargo, el gobierno modificó el programa punitivo para acoplarse a la teoría de las 'alteraciones emocionales' porque la teoría encontraba algo malo en los delincuentes y nada malo en el orden social...*", (SEGURA, M.: 1985,62) pero evidentemente no funcionó, y se necesita desarrollar principios científicos diferentes, encontrar nuevas explicaciones del delito y del delincuente.

Para Ayerbe (1991:53) la consecuencia es que "*las instituciones creadas para reducir la inadaptación reproducen a veces los factores causa*".

Ante estas críticas algunos defienden que el modelo clínico es válido pero no se ha aplicado correctamente:

"El ideal de rehabilitación siempre ha sido una meta distante, inalcanzable por cualquier sistema de actuación que se haya imaginado.../... En (su) defensa... los administradores de programas y los clínicos han sólido responder -y algunos todavía lo hacen- que en realidad, el tratamiento correccional nunca se ha intentado de modo serio. Los recursos han sido exigüos, el personal no ha sido entrenado y supervisado de modo adecuado, ha habido una insuficiente libertad para experimentar y desarrollar programas que pudieran producir los efectos deseados en los delincuentes. Todas estas afirmaciones son ciertas pero también son irrelevantes." (Conrad:1981, en GARRIDO:1987,179)

Por otro lado aparece una variante, llamada Modelo de Ajuste.

El modelo de ajuste a diferencia del curativo, presupone que el joven toma sus decisiones de modo responsable sin que los problemas emocionales puedan impedir este hecho. Además la atención no se dirige tanto a los conflictos internos del muchacho como a su situación presente, buscando que se enfrente de manera realista a sus problemas actuales. La psicoterapia dinámica es aquí sustituida por otras estrategias como terapia de realidad, terapia ambiental o grupos de interacción guiada, que se comentarán más adelante.

CAÍDA DEL MODELO CLÍNICO.

Para Bottomley (1979), la caída del ideal de rehabilitación se debió a:

- 1) El desplazamiento en la búsqueda de los factores de la conducta delictiva, desde los psicológicos y de personalidad hacia una mayor variedad de condicionantes ambientales y sociales, y hacia el estudio del sistema legal y de la definición del crimen (introducido por la nueva criminología).
- 2) La hipocresía de un modelo que pretende 'curar' con la coacción y el apoyo al status quo en las instituciones de custodia.
- 3) La acumulación de estudios evaluadores de los programas penales arrojando resultados negativos: "Nada funciona".

Varios estudios a lo largo de la década de los 1970', (Bailey,1966; Logan,1972; Martinson,1974; Clarke y Sinclair,1974; Brody,1976; Fink y cols.,1972; Lipton, Martinson y Wilks, 1975) parecían llevar a la conclusión de que 'nada funciona' en rehabilitación de la llamada delincuencia juvenil.

MARTINSON (1974:25) tras evaluar programas de rehabilitación publicados y con una información mínima, expresa:

"Con pocas y aisladas excepciones, los esfuerzos rehabilitatorios que han sido publicados hasta la fecha no han tenido un efecto apreciable sobre la reincidencia."

Sin embargo, el propio Martinson modificó esta aseveración en un trabajo posterior, el cual resulta mucho menos citado:

"contrariamente a lo que mantenía en principio, algunos programas de tratamiento tienen un efecto apreciable sobre la reincidencia. Algunos programas son en realidad beneficiosos... El disponer de nueva evidencia a partir de los estudios actuales me lleva a rechazar mi conclusión original... He dudado hasta estos momentos, pero la evidencia que poseemos es demasiado contundente para ignorarla" (Martinson:1987, 244,252, citado por GARRIDO, V.:1987,143)

MODELOS ALTERNATIVOS AL DE REHABILITACIÓN.

Ante la ineficacia de los tratamientos aplicados según este modelo curativo surgen principalmente otros tres modelos:

- Del control: Vuelta al sistema de control y castigo: se endurecen las penas e intervenciones judiciales por la presión social.
- Restricción mínima: Dado que la intervención judicial es contraproducente, cabe que intervenga lo menos posible y que se reduzcan los internamientos.
- Comunitario o de reintegración: Intervención socioeducativa con apoyo social de la comunidad de cara a lograr la reintegración.

- Criminología crítica que aboga por un cambio radical de las condiciones sociales (relaciones económicas y de poder) creadoras y sustentadoras de la propia sociedad criminógena, es decir, generadoras de los estados de marginación e inductoras de los actos delictivos en los adolescentes.

7.2.3. Modelo del Control.

También llamado eufemísticamente "de justicia".

Una de las reacciones (principalmente en USA) a este fracaso del modelo clínico de tratamiento es la vuelta a los conceptos de prevención general, aislamiento y retribución propios del enfoque neoclásico.

El que la mayoría de programas de rehabilitación evaluados en los años 1970' dieran un altísimo grado de reincidencia en la comisión de delitos después de acabar el programa (entre el 73 y el 84%) han traído desilusión respecto a los tratamientos, una orientación hacia la defensa de la sociedad (puertas blindadas, policía, edificios seguros) y cambio en la opinión pública hacia más severidad en el trato de los delincuentes. (Segura:1985,110)

Su punto de partida suele ponerse en un informe oficial del AFSCSJ en 1971 (USA). En España, no es tanto una 'vuelta' como una situación aún no superada.

En esta corriente están: Martinson (1974), MacNamara (1977), Morris,N. (1974) Vag den Haag, Erns (1975), Von Hirsch (1976), Fogel,D. (1975), Wilson.

Para estos 'defensores de la ley y el orden' había que volver al castigo retributivo (en función del delito) y a las prisiones: Ya que la ciencia y el tratamiento no han conseguido reducir la delincuencia de forma rápida, cabe una política 'dura' que dé mayor seguridad en las calles. Además, si el delincuente no se rehabilita, por lo menos que pague y mientras esté encerrado no causará mal a la sociedad. (SEGURA, M.:1985,62)

Algunas propuestas de diferentes autores de esta corriente, no siempre coincidentes, son:

- No aplicar tratamiento para los primeros delitos no muy graves, y centrarse en el control estrecho por policías para los reincidentes y el aislamiento para los delitos graves o para los reincidentes serios. (MACNAMARA:1977).
- El modelo de justicia debe incluir justicia para la víctima.
- Las condenas deberían ajustarse a la gravedad del delito no a una evaluación arriesgada de la peligrosidad del delincuente o de su potencial de reincidencia. Eliminar la arbitrariedad e indeterminación del sistema correccional. El tratamiento sólo debería darse si es aceptado voluntariamente. (GLASER,1979)
- Castigos leves pero rápidos y ciertos, para delitos menores, y penas más severas para los más graves, hasta llegar a la prisión prolongada e indeterminada para los incorregibles, primando el orden social a la justicia. (VAN DEN HAAG:1975)

- Las prisiones y castigos ayudan a reducir el crimen, en tanto que aíslan al delincuente reincidente y peligroso (responsable de la mayoría de delitos graves) y tiene un efecto ejemplificador sobre los que todavía no han hecho del delito su modo de vida. La rehabilitación no tiene función en las organizaciones correccionales. (WILSON, J.Q.:1975)
- La rehabilitación y los terapeutas no tienen nada que hacer con la justicia. (FOGEL:1975)
- El castigo proporcionado es una exigencia de la justicia, mientras que la rehabilitación o intimidación son estrategias para controlar el crimen. (VON HIRSCH:1976)

Aunque estas hipótesis se basan en la idea de personalidad desviada, la cual está científicamente desechada, políticamente se han mantenido porque *"ve algo malo en los delincuentes y nada malo en el orden social"* (SEGURA, M.:1985,62)

CRÍTICA AL MODELO DE CONTROL.

- Equipara "justicia" con administración de castigo.
- Centra su atención en los delitos comunes, olvidando los de cuello blanco, los delitos del gobierno, los negocios y el trabajo o los 'suite crimes'. ¿Éstos no requieren 'castigo merecido'?
- Confunden el modelo curativo o médico y el modelo de intervención. El fracaso del modelo curativo es el de una estrategia, no el de una filosofía rehabilitadora y preventiva.
- Inhibe la investigación de otras formas de socialización.
- Tiene carácter autoritario y coercitivo:

"En épocas modernas la forma represiva ha recibido el nombre de tratamiento institucional" (AYERBE, P.:1991,48-49)
- No tiene fundamentos sólidos y vuelve a fórmulas ya caducas y de gran coste económico.

Se trata de un modelo que ha tenido más implantación en USA, pero que no fue respaldado por las instituciones europeas:

En 1983, el Comité Europeo para los Problemas Criminales (CDPC) creó un subcomité restringido de expertos sobre la delincuencia juvenil, que analizó (desde 1983 a 1987) las tendencias de la reacción a la delincuencia juvenil y propuso recomendaciones (acordadas por el CDPC en la sesión de 26.06.1987, y por el comité de ministros de Sep.1987). En ellas se aleja de las tendencias extremas del modelo de 'justicia' (que se da más en USA), que denomina neoclásicas y represivas, y aboga por un modelo de responsabilización, con enfoque educativo y de inserción social sin que suponga la ausencia de garantías judiciales, y en concreto propone diversas medidas de desjudicialización (reparación del daño a la víctima, tratamiento en el caso de adicción a drogas, tareas de reparación del mal (limpiar pintadas...) y de sustitución de la reclusión (libertad condicional, tareas educativas en centro de día, reparación de daños causados, trabajos en beneficio de la comunidad..). (Jurgen-Tas, en GC, 1989:54)

7.2.4. Modelo de Restricción Mínima o Justicia Mínima.

Este modelo guarda estrecha relación con la teoría del etiquetaje y llegó a ser popular en los años 1960', cuando los criminólogos fueron conscientes del efecto negativo de etiquetar a un joven como 'delincuente', así como, en mayor medida, de las perniciosas consecuencias derivadas del internamiento.

La solución que propone es la de *intervenir lo menos posible* judicialmente en la vida del joven y eso por varias razones:

- Tampoco se suele intervenir en los delitos (delincuencia oculta) de jóvenes de clases sociales más favorecidas.
- La mala suerte es la única razón por la que muchos jóvenes son atrapados por la policía y procesados por el sistema de justicia
- El haber sido procesados conlleva ser etiquetados como "delincuentes", lo que se asume como identidad (autoconcepto) mueve a actuar como tales en una profecía autocumplida.

En consecuencia, el procesamiento y el internamiento sólo hacen que las cosas empeoren y lo que procede es la menor intervención posible por parte de la ley, 'que no se haga más de lo necesario' con los jóvenes infractores. Si el delito es demasiado grave como para no intervenir hay que emplear cualquier otro medio antes que la institucionalización.

Las asunciones básicas de este modelo son:

1. La gran mayoría de los jóvenes infractores no son diferentes en conducta y antecedentes de aquellos que no son arrestados.
2. El estigma legal (la etiqueta de delincuente) es un factor central en la continuación de la carrera delictiva del joven.
3. Los infractores son capaces de decidir cómo actuar, aunque los que provienen de ambientes desfavorecidos reciben una mayor presión criminógena.
4. Una guía firme y amable de la comunidad puede limitar la reincidencia de la mayoría de los jóvenes infractores. Sólo unos pocos precisan de internamiento a causa de su conducta antisocial.

Esta opinión de las consecuencias negativas del proceso penal y el internamiento, ha llevado a diferentes organismos internacionales a hacer propuestas orientadas hacia la menor intervención judicial posible (*desjudicialización*) y evitar el internamiento (*desinstitucionalización*), sustituyéndolo por otras medidas alternativas (*diversión*), y así se ha plasmado en muchas legislaciones nacionales, incluida la española:

Entre las medidas recogidas en la LO 4/1991 están el sacar a los menores de 12 años del proceso judicial, la potestad del fiscal de no dar cauce al procedimiento, o del juez de suspenderlo en cualquier momento, de poder sobreseer la causa, reducir el internamiento a los casos más graves y/o con violencia, a limitar la duración del internamiento, a prohibir que los medios de comunicación publiquen datos o imágenes que permitan su identificación, la reducción de la medida impuesta y la posibilidad de la reparación extrajudicial y otras medidas judiciales sin internamiento.

7.2.5. Modelo Comunitario o de Reintegración.

Si el fracaso del modelo de rehabilitación o médico de enfermedad mental es bien explícito, tampoco funcionaron los programas de modificación de conducta en internados:

"Los programas de modificación de conducta, aparecidos en las prisiones y reformatorios en la década de los 60, rompieron este modelo (médico), pero olvidaron que las conductas que se implementan fuera del setting natural del sujeto son de difícil generalización" (Segura M.:1985,38).

Es decir, no parece que pueda "corregirse" a un sujeto con un tratamiento individual y aislándolo en un ambiente artificial y de custodia.

La mejor intervención educativa con chicos difíciles es integrarlos en un grupo integrado de su edad. El juntarlos en cárceles o reformatorios lleva a la 'contaminación por asociación' de las normas criminales prevalecientes en los grupos delincuentes. Esta idea responde a las teorías de la subcultura como reacción ante la desigualdad de oportunidades, de Cohen (1955), Cloward y Ohlin (1960), y completada por Wolfgang y Ferracuti (1967) y de la teoría subculturalista de Miller (1958)

En los años 1960', ante la evidencia creciente del fracaso de cárceles y reformatorios ya que tiende a perpetuar los hábitos delictivos y además cuestan gran cantidad de dinero, se empiezan a poner en práctica estrategias de intervención comunitaria y actuar en aquellos escenarios donde se origina el problema con el apoyo de la comunidad y de los recursos locales.

El modelo comunitario pretendía:

- Dar flexibilidad al sistema judicial para responder más adecuadamente a las necesidades del joven y de la sociedad.
- Reducir las oportunidades para que se presenten conductas delictivas, incrementar las opciones de conducta aceptadas socialmente y añadir a su repertorio de conductas habilidades de relación y progreso personal. Permitir al infractor que pueda seguir desarrollándose en la comunidad, manejando sus propios asuntos y responsabilidades.
- Proveer oportunidades culturales, sociales y económicas a los jóvenes. Mejorar la efectividad del empleo de los recursos y servicios ya existentes. Evitar la estigmatización. Disminuir la distancia entre las generaciones de los jóvenes y los adultos. Tratar de paliar los problemas de pobreza, empleo, hogar.

Cierta delincuencia puede desaparecer si los jóvenes consiguen establecer relaciones satisfactorias con su comunidad, y se restablecen redes de apoyo que los alejen de los círculos delictivos, pero para ello hace falta que los jóvenes desarrollen capacidades relacionales y que la comunidad dé apoyo social y posibilidades de desarrollo personal.

Así, el modelo comunitario descansa en dos pilares:

- a) Que el chico infractor desarrolle (con apoyo de los paraprofesionales) una serie de capacidades personales psicosociales, aprenda conductas alternativas para relacionarse mejor con el mundo y los demás: habilidades educativas, laborales e interpersonales, y deje hábitos específicos delictivos.

Esta intervención, sigue la teoría del aprendizaje social: la conducta delictiva no es un problema de terapia médica ante conflictos interiores sino de educación: adquirir habilidades sociales, solución cognitiva de problemas interpersonales, además de habilidades académicas y laborales (capacitación profesional).

- b) Que la comunidad se implique en la acogida del joven. Es un problema de la comunidad y allí debe ser resuelto en la mayoría de los casos. Para ello la comunidad debe ofrecer más posibilidades de desarrollo personal con recursos culturales y recreativos, oportunidades laborales protegidas, centros escolares más atractivos y adaptables y apoyo social. También debe modificar los estímulos ambientales inductores de la conducta delictiva y establecer controles comunitarios que reduzcan las oportunidades de cometer delitos.

Dentro de la propia dinámica de la comunidad funciona un servicio de ayuda "natural" muy abundante, ejercitado por gente que no tiene titulación en salud mental o por asociaciones que prestan sus servicios de modo voluntario. El apoyo social debe buscar insertar al chico en estas redes de mantenimiento comunitario (afectivas, laborales, etc.) que son las principales reguladoras de la conducta en la sociedad, para ello este modelo no duda en trasvasar buena parte de la responsabilidad del tratamiento desde los organismos institucionalizados dependientes de la justicia (prisiones / reformatorios) a los propios núcleos comunitarios primarios (familia, vecinos) y secundarios (escuelas, servicios comunitarios).

Es crucial proporcionar conductas alternativas al joven con respecto a las delictivas; conductas que, a la postre, han de gratificarle más que sus anteriores delictivas: Es aquí donde interviene la integración comunitaria: ayudando a que el chico pueda acceder a las fuentes de apoyo social (la estima de sus maestros, tener un empleo, aprobación de amigos no delincuentes, considerarse útil a la comunidad, en una palabra, ser miembro de ésta). (GA:1987,141)

El éxito de un programa comunitario, en el medio social del chico en conflicto depende de lo que los chicos y la comunidad hagan. El apoyo social natural de la comunidad es necesario, y de poder acceder a él depende la eficacia de la intervención.

Esta idea de apoyo social tiene cabida en las principales teorías sobre la delincuencia:

- a) Las teorías psicológicas internas: una falta de apoyo social puede derivar en una falta de adherencia a los otros y en un desarrollo subsiguiente patológico.

- b) Teoría del bloqueo de oportunidades (Merton, Cloward y Ohlin) sugiere que la falta de accesos legítimos a las metas socialmente definidas puede llevar al empleo de medios ilegítimos. El apoyo social puede ayudar a proveer esos accesos legítimos.
- c) La teoría del labeling se basa en la reacción social y legal ante la conducta delictiva. El apoyo social puede actuar para minimizar las reacciones negativas a cierta conducta.
- d) La teoría del aprendizaje mantiene que el apoyo social dado a conductas antisociales incrementará la frecuencia de esas conductas, del mismo modo que el apoyo a las conductas prosociales incrementará su frecuencia.

¿Qué pasa con los internamientos?

El internamiento hoy por hoy (2000) carece responde a una lógica penal no socioeducativa, y su uso debe reservarse para casos de evidente peligrosidad y sólo como un paso previo para reintegrarlo a programas comunitarios, por ello estas instituciones deberán estar preparadas para paulatinamente implicar a sus residentes en los núcleos de convivencia social.

Las técnicas de trato institucional se deben dirigir a enriquecer las capacidades de los chicos para enfrentarse con su mundo interpersonal y aumentar sus opciones de vida: técnicas cognitivas y de habilidades sociales, terapia de realidad, etc.

Agentes intervinientes.

- 1) Los agentes del programa comunitario no sólo deben actuar como facilitadores de que los chicos conflictivos aprendan conductas alternativas a las delictivas (obtención de empleo, habilidades interpersonales, etc.) sino que además han de procurar *inhibir* la aparición de estas conductas delictivas (Ostapiuk, GARRIDO, V.:1987,144)
- 2) La institución judicial: no es necesaria su intervención y de intervenir debe hacerlo de forma flexible y como apoyo a la acción comunitaria.
- 3) El educador profesional: A él le corresponde entrenar a personas significativas de la comunidad.
- 4) El grupo voluntario comunitario (paraprofesional).

Los grupos comunitarios (familia, vecinos, amigos, escuela...) y los agentes (voluntarios, líderes locales, policía, víctimas...) son los paraprofesionales de la reinserción que deben dar el apoyo social para reintegrar a los muchachos conflictivos.

Estas personas de la comunidad *significativas* para el chico, y que comparten su tiempo, han de ayudarlo a actuar de forma aceptable y favorecer su acogida y aceptación por la comunidad. Para ello deben estar formadas y contar con el apoyo del experto.

Los agentes de policía del barrio conocen perfectamente a los jóvenes del programa y realizan una tarea de acercamiento y de supervisión positiva, no punitiva.

Los paraprofesionales son personas de la comunidad entrenadas para aplicar programas de tratamiento en sus casas, en las escuelas, etc. que inserten al chico en las redes de apoyo sociales informal dada su gran capacidad en evitar la desviación.

Con el apoyo de agencias sociales y juveniles, asociaciones voluntarias, organizaciones de negocios, iglesias, escuelas, departamentos de policía, juzgados o agencias de probation y proyectos municipales.

FLEXIBILIZACIÓN JUDICIAL DE LA INTERVENCIÓN COMUNITARIA.

El modelo comunitario plantea una desinstitucionalización y una flexibilización judicial (desjudicialización) que se traduce en diferentes medidas como son:

- 'Restitución': Consiste en permitir que el infractor pueda compensar a la víctima, mediante tareas en beneficio de esta (p.ej. limpiar los cristales del establecimiento en el que ha robado).
- 'Diversión' como alternativa socioeducativa sin intervención de la institución judicial para evitar un proceso estigmatizante.
- 'Probation': impuesta por sentencia judicial, supone no internarlo con determinadas condiciones que son supervisadas y asistidas por un agente. Si no cumple se le aplican medidas más severas.

El chico "es ubicado en la comunidad bajo supervisión... Para facilitar la reintegración eficaz en la comunidad (...) se reconoce que los delincuentes han de ser sujetos a restricciones." (Igbino:1984,26, citado por SEGURA, M.:1985,76)

- Libertad condicional o 'parole', a diferencia de la probation supone que el reo ya ha cumplido un tiempo en prisión, y parte de la reclusión se le conmuta por participar en un programa comunitario.

La diferencia entre diversión, probation y parole, es que en la primera no se inicia el proceso judicial, en el segundo se emite la sentencia pero queda en suspenso la institucionalización y con la parole sale antes de acabar el tiempo prefijado de reclusión.

- También pueden darse alternativas residenciales a la encarcelación:

El chico vive en su casa, en una escuela, en un centro de tránsito de la prisión a la comunidad, con una familia que se ha hecho cargo de él, o en un centro preparado al efecto, en hogares de grupo, acudiendo a Centros de día...

NO estaría nada mal sustituir los reformatorios por pequeñas 'instituciones comunales para-familiares' en las que unos seis o siete muchachos vivieran en compañía de unas personas de ambos sexos, en las que pudiesen encontrar protección, afecto, seguridad, unos intereses comunes y unas referencias y modelos sociales normales, no precisamente cenobílicos como hasta el presente, en relación con los cuales nacer a una vida social normal. (ORTEGA, 1977:56)

- Disponer recursos comunitarios para las poblaciones confinadas.

ORIENTACIONES DE LOS PROGRAMAS COMUNITARIOS.

Los programas comunitarios más complejos y estables tienden a unir características de las siguientes estrategias de intervención:

- Orientada a la persona o al sistema: según se refiera a intervenciones personalizadas o en pequeño grupo o a modificación de condiciones sociales para facilitar la adaptación personal.
- Orientada al servicio innovador o al cambio institucional:
 - Orientada al servicio innovador: trabajo de calle y nuevas formas de consejo y orientación: interacción de grupo guiada; entrenamiento, tutoría; intervención en crisis; ayuda legal, médica, y actividades de desarrollo económico.
 - Orientada al cambio institucional: mayor énfasis en los buenos programas y prácticas organizacionales; la acción colectiva, política o parapolítica; entrenamiento de líderes, acciones legales, acción social.

ALGUNOS PROGRAMAS COMUNITARIOS:

Por citar tres ejemplos comentaremos:

- Proyecto Blay: Es un programa que pretende reconducir el tiempo libre de los adolescentes con el propósito de reducir las conductas delictivas y sustituirlas por actividades que los enriquezcan personal y socialmente. Para ello establecieron relaciones con las distintas instituciones de la comunidad: policía, escuelas, asociaciones culturales, recreativas, etc.
- Teaching family (padres enseñantes): pretende que los delincuentes juveniles aprendan habilidades sociales y aumenten su sentido de la responsabilidad y su capacidad de tomar decisiones.
- Sistema de autogobierno: los jóvenes son implicados en el proceso de decisión sobre las actividades a aprender y cómo se lleva a cabo dicho aprendizaje.

VALORACIÓN DE LA INTERVENCIÓN COMUNITARIA:

En la actualidad, las posibilidades más reales para la adaptación del chico con problemas de conducta parecen descansar en la comunidad siempre que haya un apoyo comunitario significativo y no se caiga en intereses institucionales.

"Los resultados del tratamiento, evaluados a través de conductas específicas modificadas y los índices de reincidencia, son superiores a cualquier forma de institucionalización". (GARRIDO, V.:1987,144)

Pero aunque pudiera demostrarse que las tasas de reincidencia no son menores que el tratamiento en el medio cerrado las razones de trato digno a las personas y menor costo económico hablan a favor del modelo comunitario. (KLAPMUTS,1973),

Pero la intervención comunitaria si no es bien llevado también tiene sus riesgos.

El peligro es que los programas "... se constituyan en la arena de una competición general entre intereses institucionales o proveedores de servicio (y no) en medios específicos para identificar o solucionar un problema que deriva primariamente de las necesidades del muchacho y su familia, y de la ruptura de las estructuras y procesos urbanos básicos. Bajo estas condiciones, no es fácil predecir que los programas basados en las comunidad pueden agravar más que aliviar los problemas de la delincuencia." (Spergel:1973,29 citado por SEGURA, M.:1985,72)

Según la Secretaría del V Congreso de UN sobre prevención del delito y tratamiento del delincuente (Ginebra, Sep. 1975):

"Si las presiones para reducir la población de las instituciones penitenciarias tiene por efecto arrojar a los delincuentes a la comunidad que no está preparada para recibirlos, y que carece de los servicios asistenciales básicos, puede producirse como consecuencia, un mayor aumento de la delincuencia, seguido de una violenta reacción de la comunidad..."

Los cambios cualitativos en la ecología social no se logra sólo con campañas de sensibilización, sino con programas sociales más estructurados que lleven a integrar a la comunidad en la actividad rehabilitadora (y preventiva) de los chicos conflictivos, optimizando los recursos y mejorando el bienestar social. (Ver Garrido:1987)

En España, salvo excepciones, en intervención comunitaria está todo por hacer (Garrido, V.:1987,126) y su práctica está muy dificultada.

El sistema penitenciario no ha dado respuesta a las necesidades sociales. Cualquier sistema alternativo exige una infraestructura de servicios sociales, tanto públicos como de iniciativa social, sin los cuales cualquier intento de reforma del sistema resulta de imposible ejecución. (JOVER, 1989: 128)

Comparación de los modelos curativo y comunitario.

	Modelo curativo.	Modelo comunitario.
Origen	Escuela positiva. Domina desde años 1940'	Psicología comunitaria. Años 1970'.
Concepto de infractor	La conducta delictiva es un rasgo más de la personalidad criminal, desviada, anormal: se 'es' delincuente. Entre los rasgos se citan: ser impulsivo, extrovertido, etc.	La personalidad criminal es un mito. La personalidad del sujeto no está en cuestión: No hay sujeto desviado. Las variables del delito, no están en la personalidad sino en un contexto situacional.
Enfoque	Médico tradicional o clínico de rehabilitación psicopatológico. Se extrapola el modelo médico de enfermedad mental al tratamiento de la conducta delictiva.	Ecológico. Analiza la interacción compleja entre la persona y su ambiente. Modelo educativo. Hay que reentrenar la forma de interacción social del joven que ha aprendido modos de acción ilegales
Lugar de intervención	Clínica, Despacho, Institución correctiva.	En el medio abierto donde reside el muchacho y sobre aquellas conductas sujeto - escenario más desorganizadas. La acción psico-educativa en las instituciones se acepta sólo como un primer paso para las estrategias comunitarias.
Agentes	Basta el especialista para 'curar' al sujeto, trabajando en el medio institucional. La comunidad aunque beneficiosa no es necesaria.	Profesional y paraprofesional (voluntario), personal significativo de su comunidad. Las instituciones sociales: vecinos, escuela... Se enfatiza el papel de los mediadores sociales.
Método y técnicas	La terapia para exteriorizar y comprender los conflictos. Psicoterapia dinámica, individual o de grupo: psicoanálisis, análisis transaccional, psicodrama, etc.,	La educación y la modificación de ambientes (ingeniería social). Técnicas socio-educativas: entrenamiento en habilidades sociales, counseling, dinámica de grupos orientadas al mejor ajuste del sujeto a su comunidad.
Inicio de la relación	'Sala de espera': el experto espera a que el paciente requiera sus servicios. Él experto no inicia el contacto.	'Estilo de búsqueda': El personal ofrece sus servicios a los grupos de riesgo sin esperar a que se lo demanden.
Cliente	Un paciente o poco más.	Colectivos amplios de personas: barrios, comunidades.

MODELO	MÉDICO		DE CONTROL O JUSTICIA	COMUNITARIO O DE REINTEGRACIÓN	RESTRICCIÓN MÍNIMA
	GENERAL	AJUSTE			
Surge	Domina 1940-60		Con el informe AFSCSJ(USA, 1971)	> 1960'	Muy popular en años 1960'.
Teoría	Escuela positiva.		Neoclásica	Aprendizaje social	Teoría del etiquetado.
Origen de la conducta delictiva.	Problemas personales internos, por experiencias de crianza negativa.	Persona desviada o medio social inadecuado.	Permisividad social y familiar	Las experiencias por la forma de vida urbana.	NO existe un problema real, Todo joven comete delitos.
Enfoque	El delincuente no puede por si evitar el delito.	El joven es capaz de decidir pese a sus problemas emocionales.		Ecológico: Analiza la interacción compleja persona - ambiente	Las normas no son neutras y eligen sus desviados. Todo joven delinque, pero sólo se etiqueta a un categoría social.
El infractor	Es como un enfermo. No elige su conducta.	Elige libremente su conducta.	Elige libremente sus conductas	No existe personalidad desviada, sino situaciones y un aprendizaje de lo ilegal, ante la debilidad de lazos primarios.	Es un joven normal con la mala suerte de haber sido atrapado, procesado, etiquetado y que ha asumido esa etiqueta de delincuente.
Critica que	Se castigue en vez de dar un tratamiento.		El tratamiento No sirve	El infractor no es enfermo. La institución sola no sirve	La acción judicial y el internamiento sólo empeoran las cosas.
Trato	Terapia de los conflictos internos.	Para afrontar los problemas.	Castigo. Pena de prisión	Tratamiento en sentido psicoeducativo	Ni tratamiento ni castigo. Hay que intervenir sólo en casos muy graves
Técnica	Psicoterapia dinámica para conocer emociones y conflictos internos.	Terapia ambiental, y de realidad, Grupos de interacción guiada.		'Apoyo social', entrenar en solución cognitiva de problemas interpersonales y en habilidades sociales.	
¿Dónde?	En instituciones.		En centros seguros.	En la comunidad, donde se da el problema.	Cualquier cosa antes que el internamiento.
¿Por quién?	Expertos n Ciencias de la conducta			Expertos y personas que viven con él	

La sociedad ante la delincuencia juvenil según GARRIDO, V.: (1987)

Estrategias políticas contra la delincuencia juvenil		Enfoque social	
		No Cambio	Cambio
Enfoque individual	No cambio	Estrategia dura	Reconstrucción
	Cambio	Proscripción	Integración

Estrategia dura.

- Carece de planes de cambio coherente.
- Ignora las condiciones sociales generadoras de la delincuencia.
- Busca castigar, retribuir el daño y prevención general (que el temor del castigo disuada a de cometer delitos), pero no reinsertar.
- Evita delitos de momento pero no a largo plazo pues no mejora la estabilidad social.
- Esta estrategia ha fracasado en la prevención de la delincuencia.

Modelo proscriptivo.

- Orientación individual en la rehabilitación del delincuente.
- Mantiene el sistema de normas sociales como está.
- Aceptado en el sistema legal de la mayoría de los países
- No busca cambios sociales, por lo que no evita la inestabilidad social.

Modelo de Integración.

- Busca integrar al infractor en el sistema social y también reajustar la normativa legal a la evolución social.
- Busca alternativas para que el sujeto se reintegre con apoyo e intenta que el medio social reduzca su intolerancia e intransigencia.
- Pretende cambios sociales para dar oportunidades a los conflictivos.
- Toma en consideración la movilidad social y el ajuste normativo.
- Esta integración en el mundo social y laboral, presenta un coste económico y político (merma de poder y privilegios de los grupos dominantes) que dificultan la implantación de este modelo.

Modelo de Reconstrucción.

- Defiende el cambio de valores y mecanismos de control social. Promueve la mayor tolerancia y el no considerar delito lo que no suponga grave amenaza para la convivencia.
- Supone a corto plazo un aumento de la tasa delictiva y a largo plazo su disminución.

7.3. ALGUNOS MODELOS HISTÓRICOS.

Toribio de Velasco: Escuela de Reforma (Sevilla, 1723)

En 1723, Toribio de Velasco funda en Sevilla una escuela de 'reforma' de muchachos, cuyo sistema educativo se basaba en:

- La participación y corresponsabilidad de los alumnos.
- Libertad y ausencia de métodos represivos.
- Enseñanza elemental a cargo de profesorado especializado. Enseñanza secundaria para los más capacitados.
- Aprendizaje de un oficio en talleres creados al efecto.
- Actividades recreativas: excursiones al campo, centros de interés...

La Beneficencia de Valencia (1829 y ss.)

La práctica asistencial de la Beneficencia de Valencia, según el Reglamento de 1829, la Instrucción 1834 y la obra texto de 1869, se caracterizaba por: (Ariño:1995,29)

- Segregación por sexo y edad.
- Control constante y vigilancia directa de la conducta que resulta remodelada mediante un sistema de sanciones.
- Rígida disciplina horaria.
- Obligatoriedad del trabajo y la escuela.
- Tutela religiosa.
- Disciplina corporal: prácticas de limpieza e higiene.
- Simbolización de la identidad reclusa en las relaciones en el exterior.

Manuel Montesinos: (Valencia, 1835)

Este coronel (1796-1862) de 1835 a 1856 organizó en el Penal de Valencia una "Sección de Jóvenes" (<18 años) con un sistema 'progresivo' que pretendía modificar la actitud del reo mediante la intervención en su vida cotidiana, basado en 'vigilar-prever-estudiar' y en

- 'La Escuela' de educación intelectual y profesional para aprender a ganarse la vida de forma honrada.
- Uso del trabajo, remunerado, del reo como medio de enseñanza.
- Respeto a la personalidad del preso.
- Sistema penitenciario humano, con repulsa del aislamiento celular.
- Sistema de clasificación de presos.
- Permisos de salida y régimen de libertad vigilada.
- Selección del personal más capacitado para atender a los reos.

Don Bosco y las Escuelas Pías (1876)

Don Bosco, fundador de los salesianos, es considerado precursor de nuevas tendencias en reeducación porque ideó un sistema educativo basado en métodos preventivos (sin coacción) con los siguientes puntos:

- Dar un aviso amistoso y preventivo que hace razonar al educando y le llegue al corazón.
- Exclusión de todo castigo violento y poca utilización de los suaves.
- Nunca 'corregir en público'.
- El educador para ser respetado ha de hacerse querer, no temer.
- Dar al chico ocasión de expresar sus pensamientos con libertad y una amplia opción de 'altar, correr y gritar a gusto'.
- La disciplina se busca por medio de la gimnasia, la música, la declamación, el teatro, los paseos.
- Nunca hay que educar por la fuerza sino 'por las buenas', para ello se debe rodear de una amable asistencia en el recreo, la clase, el trabajo; y allí animarles con benevolencia; y cuando dan muestra de olvidarse de sus deberes, se les recuerda con buen humor'.
- Educación moral, escolar y profesional constituyen los pilares en que ha de basarse la educación.
- Para poder acercarse a los niños hay que adaptarse a sus gustos.

Además:

- Fomentar un ambiente auto-educativo.
- Los alumnos dan premios por votación libre y secreta, a sus compañeros.
- Fomentar el gobierno de los niños por los propios niños.
- Desarrollar los paseos *activos* para explorar la naturaleza, y desahogar así energías gozando además de la belleza natural.
- Mejor el elogio de lo bueno que los castigos: *'el alabar a los niños cuando obran bien... es gran premio'*. Cuando el castigo sea necesario deben ser morales (nunca físicos ni vejatorios) debidamente proporcionados y graduados.

Don Bosco buscaba prevenir más que corregir. Sus institutos no tenían murallas ni se practicaba la coacción. Pensaba que la mayoría de los jóvenes internados en las cárceles debían su situación a la falta de formación religiosa, profesional y escolar; así que educando eficazmente a la juventud de zonas marginales y de alto riesgo (suburbios, barrios obreros, etc.) podría evitar en gran parte la delincuencia infantil y juvenil. En esta línea están los *'Oratorios Festivos'* (el primero en Utrera, en 1876) denominados después *'Talleres de Formación Profesional'*.

Escuela de Santa Rita. (Carabanchel, 1890)

En 1890, la orden de los terciarios capuchinos se hizo cargo de la Escuela de Reforma 'Santa Rita' (Carabanchel, Madrid) donde se crea, prácticamente el sistema reeducativo de los amigonianos) basado en:

- Vigilancia permanente.
- Ocupación constante en los estudios.
- Lección diaria de catecismo y 'conferencia doctrinal ilustrada con ejemplos a todos los jóvenes'. Frecuencia de los sacramentos.
- El buen ejemplo.
- División del periodo correctivo en 4 periodos:
 - *Aislamiento provisional*: (< 2 meses) para estudio y preparación del informe psicológico. Se ocupan en la lectura de libros, trabajo material y conferencia religiosa diaria para reforma de vida.
 - *Vida social o de comunidad*: Entran en relación con los demás ("sección de observación"), se les aplica el reglamento de notas. Ocupaciones: faenas agrícolas y domésticas, trabajo y estudios.
 - *Estudios especiales*: se integran en la Sección correspondiente según su edad, desarrollo, etc., (pequeños -10/15 años-, medianos, mayores, distinguidos) con estricta aplicación de las 'notas' de estudio y conducta. Los 'obreros' van a los talleres.
 - *Libertad relativa*: *Se suprimen las 'notas', 'cargos', vales, etc.. Se dedican a sus estudios y pueden salir todos los días al exterior.*

La jornada (de 5,30 a 20,30 h) estaba distribuida entre el trabajo y/o estudio y la práctica religiosa. Según el grado de cumplimiento de sus obligaciones, los alumnos recibían unos 'vales' canjeables por artículos para sus pequeñas necesidades (tabaco, jabón, etc.). La disciplina era muy rígida y las actividades estaban muy reglamentadas; los castigos podían ir desde la simple reprimenda hasta la reclusión en la celda o calabozo, pasando por la pérdida total o parcial de los 'vales', separación de los cargos de confianza, etc.

'Santa Rita' fue, desde el principio, origen de grandes elogios (por parte de Silvela, Maura, P. Domingo Alboraya, Ybarra, P. Roca) y de fuertes críticas desde la Institución Libre de Enseñanza (Bugallo, Mora..) y de Abraham Polanco (ex-alumno). Bugallo, en 1916, critica sistema correccional de Santa Rita y propone:

- Agrupar los chicos en 'familias' de pocos miembros.
- Estar bien alimentados y disponer de espacio suficiente.
- Sujetar a los niños con cariño. Ambiente agradable sin castigos.
- Enseñarle un oficio según sus aptitudes.
- Proporcionar instrucción física, moral, intelectual e industrial.
- A los jóvenes darles una instrucción similar a la de los chicos, e idioma, mecanografía, telefonía... y a ser buenas madres de familia
- Instrucción escolar: lectura, escritura, cálculo, dibujo, conocimiento profesional y lecturas que ayudasen a su reforma.
- El educador debe ser competente y formado, debería compartir actividades como el comer, jugar, dormir...
- Depender de 'Instrucción pública' y no de Gobernación.

Alice Pestana (ILE) (Madrid, 1916)

La ILE (Institución Libre de Enseñanza) crea en 1916 el '*Protectorado del Niño Delincuente*' de la mano de Alice Pestana, para '*...contribuir a que los españoles menores de 16 años no estén en la cárcel*'.

Su filosofía se caracteriza por:

- El trabajo: 'El alumno no debe estar ocioso'.
- Una buena enseñanza agrícola e industrial.
- Edificios con adecuadas condiciones higiénicas.
- Un buen servicio médico pedagógico.
- Los alumnos se distribuyen en pequeños grupos o 'familias'
- Regentado por personal laico.

Makarenko (Ucrania:1933)

Diseñó un modelo desde la experiencia práctica en la Colonia Gorki (Ucrania) para la reeducación de muchachos inadaptados. Algunas de sus ideas recogidas en su *Poema Pedagógico* son:

- No una colonia de jóvenes delincuentes, sino una escuela de educación social de todos a la vez, no cada uno por separado

"Yo consideraba que el método fundamental de reeducación de delincuentes se basaba en la ignorancia completa de su pasado y tanto más de los antiguos delitos... /... Del modo más sincero dejamos de interesarnos por los antiguos delitos de los colonos, y lo hacíamos tan bien, que hasta los propios colonos los olvidaban pronto. (Makarenko, A. :192)... "incluso los nuevos colonos les daba vergüenza referir sus hazañas."

- Dirección: Equilibrio dialéctico entre dirección y autogestión. El orden debe ser exacto y razonable.
- Los educadores: Trabajar mucho por los chicos y que ellos lo vean. En los educadores no había hostilidad. Asumir la defensa del compañero débil. Reprender de modo maternal, sin pasar por alto ninguna falta, con palabras simples y sentimiento humano.

"Yo nunca separaba a los que combatían, nunca me esforzaba en chillar más que ellos"

- Los chicos: Favorecer que los chicos se tratasen como hermanos (mayores, menores). Que los chicos respondieran de todo, ellos mismos deberían educarse unos a otros.

La mayoría de los colonos participaba no sólo en las funciones de trabajo sino también en las de organización.

- Comunidad consciente y organizada basada en la convivencia social y el trabajo en colectividad a través de dar a los chicos confianza y responsabilidad en la labor de equipo. La colectividad (y no sólo el educador) es la que actúa como sistema de control y socialización.

En una colectividad de formas orgánicas blandengues, los muchachos de la mejor calidad se transforman fácilmente en fierrecillas salvajes. (372)

- Ambiente sano y amistoso: bromas, risas, entusiasmo.
"Agrupar a los muchachos en una comuna, valiéndose para ello bien de la broma, bien de la orden, bien de la ironía o del ejemplo" (201)
- Disciplina, instrucción y organización, férrea, severa y sólida, combinada con democracia en la asamblea. La disciplina ni es un método ni puede serlo, sólo puede ser resultado final de una labor.
 - El deber suele estar en contradicción con el interés del niño y el educador tiene derecho a la coerción mientras faltasen la tradición y los hábitos elementales de trabajo y de vida. (110)
"¿Por qué en los centros de enseñanza técnica superior estudiamos la resistencia de los materiales y, en cambio, no estudiamos en los institutos pedagógicos la resistencia de la personalidad cuando se la empieza a educar?"
 - La autoridad y la disciplina rigurosa son necesaria. (465). Las medidas disciplinarias externas tienen gran fuerza de expresión en una colectividad cuajada... toda medida de castigo surge efecto sólo cuando expulsa de las filas generales al culpable y es sostenida por la conducta rotunda de la opinión pública. (493).
"Yo obraré como crea necesario y sepa. No sé educar sin castigos. Todavía necesito aprender ese arte. (323): "a veces castigo sin comer. Y también les impongo trabajos extraordinarios, puedo arrestarlos, pero no en una celda, sino en mi despacho." (322) No había celda de castigo.
 - *"La disciplina debía ir acompañada de la comprensión de su necesidad, de su utilidad, de su obligatoriedad, de su significación de clase." (494)*
"En la teoría pedagógica, eso resultaba distinto: la disciplina no debía surgir de la experiencia social ni de la actividad práctica y amistosa de la colectividad, sino de la conciencia pura, del simple convencimiento intelectual, del vapor del alma, de las ideas. Después, los teóricos siguieron profundizando, y acordaron que la 'disciplina consciente' no sirve para nada si surge como resultado de la influencia de los mayores..." (494)
- Importancia de la tradición: *"La colonia atraía y embargaba intensamente a los novatos por su bella forma exterior, por la precisión y sencillez de su vida, por una relación bastante entretenida de tradiciones y hábitos diversos..." (201)*
"El fracaso de muchas instituciones infantiles se debió a que en ellas no se había elaborado un estilo ni se habían formado las costumbres y las tradiciones..." (494). En el Refor esta tradición se había roto.
- *"Educar un hombre es educar en él vías de perspectiva, por las que se distribuye su felicidad de mañana." (504)*
"El fenómeno pedagógico carece de dependencias simples y en él resultan imposibles las fórmulas silogísticas, el breve esbozo deductivo." (Makarenko, A. 1933:494)
"La 'teoría' pedagógica ha desdeñado siempre la cuestión del estilo y del tono, y sin embargo, éste es el sector más importante y esencial de la educación colectiva" (494)...
- La colectividad escolar debe estar "saturada" de juego. Todo juego tiene sus reglas y es un excelente medio de organizar a los alumnos.

Ortega. Centro de Dificiles de España (Salamanca. 1976)

Ortega, el que fuera director en 1976 del Centro de Dificiles de España en Salamanca al que iban lo chicos que habían pasado por otros reformatorios comenta sus reflexiones metodológicas:

- **Objetivos:** superar el autoritarismo y dogmatismo, trabajar por la socialización y desarrollo crítico y la liberación personal mediante '*Concienciarles*' (Freire) de su propia situación y la de sus familias y de sus posibles alternativas de futuro, desde la crítica social y la acción compensatoria.
- **Doble acción:** *Psicoterapéutica* que proyecte su torpe protesta y agresividad hacia objetivos más críticos y preocupaciones sociales. Y *Educadora* que cree un clima de convivencia, gratificante y positivo, tendente a restablecer el equilibrio psicológico y social roto.
- **Vida social normal en el Centro:** abierto y familiar.
 - Convivencia de tipo familiar amplia y abierta. Todos (matrimonio del director, sus hijos, los educadores), viven en el centro, y comparten todo: comedor, sala de estar, televisión...
 - Puertas abiertas para entrar y salir. *La educación sólo es posible en un clima de libertad y asumiendo sus riesgos.* (Ortega, 1977:58, 61). A ser libre se aprende viviendo en libertad. Además "*un sistema abierto puede ser y de hecho ha sido, al menos tan eficaz como un sistema cerrado y oprimente*".
 - Centro abierto a amigos y amigas, familiares, a muchachos de la ciudad para jugar, ver competiciones...
- **Sustituir la relación de dominio por la camaradería, la amistad y el compañerismo. (75)**
 - Pensar actividades, centros de interés, motivación (por emulación, premios o castigo natural -consecuencia de su acción-..., todo menos castigos o coacciones represivas o correctivas.
 - Dar confianza sin límite ya que el muchacho es un duro amasijo de desconfianzas. (69). Aunque falle hay que seguir una y otra vez confiando, él debe seguir pensando que se confía en él. Hay que animarle a que se invente a sí mismo. Darle la oportunidad de redescubrirse, de encontrarse capaz de actuar socialmente. Así portarse bien se aprende teniendo posibilidad de hacerlo. Tanto los educadores como la sociedad deben tener paciencia y confianza.
- **Organización democrática y responsabilización de los chicos:**
 - Responsabilizar a los muchachos en diversas tareas, desde organizar actividades, competiciones, excursiones, marchas, hasta participar en la búsqueda de las soluciones a los múltiples problemas que van surgiendo y en la toma de decisiones sobre la casa. Que asuman esquemas de autocontrol.
 - *Dialogo democrático, Organización abierta y autogestionaria del centro... (78)*
En reuniones o asambleas semanales de sección y quincenales de casa, todos educadores y alumnos con igualdad de voto discuten todo tipo de problemas y de propuestas de actividades y todos se obligan a respetar las normas emanadas de la reunión
- **Contactos con las familias naturales para que les animen, confíen en ellos, sigan ocupándose de ellos... Cultivar las relaciones con el pueblo cercano, así como con los TTM. (78)**

7.4. RESUMEN Y APLICACIÓN.

Trato institucional en el Refor en los años 1990'.

Siguiendo con el esquema que nos plantea De Leo sobre las fases históricas del trato institucional de los jóvenes infractores en Europa y aplicándolo a España y a nuestro *Refor*, podemos comentar:

Situación en España y en el Refor.

Centrándonos en España y más en concreto en el *Refor*, desde los años 1980', podemos apuntar.

SITUACIÓN SOCIAL.

En la década de los 1980' se dio una total transformación del *Refor*: se transfieren las competencias de la administración Central a la Autonómica, se promulgan nuevas normas que modificaban su funcionamiento (Estatuto de Centros), se construye un nuevo edificio, se incrementa el personal con titulados universitarios.

En la década de los 1990' estamos en un momento de reformas legislativas importantes, que afectan a las características de los ingresos, más que al funcionamiento del centro: mayor edad, menor tiempo de estancia...

Pasado el boom de la implantación del Estado de Bienestar, se da un cierto 'parón' y resurgen tendencias neoliberales.

Pese a que España (en los años 1990') está entre los 10 países más "desarrollados" del mundo, la crisis económica que se viene arrastrando desde los años 1970' y el gran paro juvenil (doble que la media europea) retrasa mucho la salida de los jóvenes de los hogares maternos, cosa que en parte es posible por una mayor relajación de las normas morales ya que los padres se hacen más permisivos.

Por otro lado, se da una falta de expectativas laborales y un cierto desencanto hacia el funcionamiento de la democracia (en parte por los grandes escándalos políticos).

Se da una gran duda político - legislativa de cómo responder a la delincuencia juvenil.

CONDUCTA – PROBLEMA.

La inadaptación juvenil viene motivada por graves carencias educativas y afectivas, con desórdenes conductuales, y en ocasiones irregularidades del carácter (con seguimiento en salud mental).

Aumentan los casos asociados al consumo de drogas, a la inmigración (principalmente del Magreb), a hijos no deseados fruto de padres separados, que manifiestan problemas de conducta del tipo: absentismo escolar, fugas del hogar, delitos o desobediencia familiar (problemas de relación con la autoridad y los padres).

La mayoría de los que llegan son hijos de padres separados (y en no pocas ocasiones vueltos a unir con nuevas parejas), que conviven con la madre (tenga o no compañero sentimental).

Cambian los hábitos de consumo de alcohol entre los jóvenes (que se dispara los fines de semana) junto al consumo de nuevas drogas de diseño. El consumo de drogas duras también se hace a edades más tempranas, apareciendo problemas juveniles asociados a este consumo.

Una mayor inmigración de población en especial del norte de África irá proveyendo de población desamparada o conflictiva a estos centros.

TIPO DE INTERVENCIÓN.

En España (y más en concreto en el País Valenciano), en los años 1980' y 1990', se da un fuerte avance en la políticas de la infancia: se desintitucionalizan los grandes internados, se crea una escuela de educadores especializados (Valencia, 1981), se construyen nuevos edificios más reducidos, disminuyen las medidas de internamiento y se pone en marcha la libertad vigilada, se saca de la intervención judicial a los menores de 12 años (1992), se da un gran empuje a la intervención primaria en el ámbito local.

Tras este fuerte empujón, y pese a las sucesivas leyes progresistas que tratan los derechos de la infancia (Ley Infancia 1/1992, Ley Orgánica 4/1992 Reguladora de la Competencia y procedimiento de los Juzgados de Menores, Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor), parece que hay cierto estancamiento en la política socioeducativa de reinserción de los jóvenes inadaptados, y una gran duda en la política judicial ya que ha habido que esperar hasta el año 2000 para ver una ley sobre responsabilidad juvenil pendiente desde 1978, tras más de 7 borradores (el primero de 1985).

La acción administrativa parece que ha intentado intervenir sobre todo en la protección de la infancia y casi nada en la reinserción: no se hace evaluación, no se da formación, no se intentan programas 'de éxito'...

Tras un periodo de euforia (década de los 1980') en que parecía que la educación (sin control ni represión) podía solucionar los problemas de inadaptación pero que en la práctica fracasó (en parte, quizá, por falta de preparación del personal -ahora universitario-, de organización y de planteamientos claros).

En *el Refor*, se entra en un periodo donde la prioridad del educador es conseguir su propia seguridad y la vuelta al control 'preventivo' bajo los presupuestos de que el joven es incapaz de ser responsable. El Centro no está construido con esta filosofía y se convierte en un equipamiento que dificulta mucho esta idea de 'labor educativa'.

Dentro del Centro, en los años 1990', los continuos cambios de dirección y de personal (sin experiencia en reeducación) llevan a una falta de cohesión del equipo, de la marcha regular del Centro, de la coherencia en la aplicación de normas...

La intervención se reduce a la vida cotidiana en el interior del centro. Es de tipo individual y sin aplicación de técnicas específicas (lo que se practica es llamado por algunos: "vida cotidiana", pero se trata de una vida institucional no de una vivencia de hogar). La acción comunitaria, o familiar, queda fuera de las competencias del Centro. Aunque, conforme se va consolidando la plantilla este planteamiento irá evolucionando.

Si bien los jóvenes ingresados con medida judicial son los menos, se da un incremento de los ingresados 'por protección' ante problemas de absentismo escolar y familiares. También sube la edad media de los internos, al ingresar todos los de protección mayores de 15 años, ello es debido en parte a la extensión de la escolarización obligatoria hasta los 16 años.

Aunque se pueda pensar que el problema no es del chaval sino de su contexto familiar y social, la intervención recae principalmente sobre él "*porque es lo que nos traen*". Siempre habrán conductas que modificar (lenguaje, higiene...) para justificar la acción en el Centro, aunque no sean la razón de su ingreso en el mismo.

EDUCADORES.

En España, si bien se generalizan los trabajadores sociales en muchos ayuntamientos y se incrementan las plantillas en los Centros de Atención a la Infancia, la mayoría de estos tienen una consideración profesional de *auxiliares* (con nivel de FP), parece que se da más importancia a los edificios y los reglamentos que a los educadores.

En *el Refor*, el educador tiene la función de controlar que los muchachos no hagan malherías, de entretenerlos dentro del Centro y de hacer cumplir las normas. Aunque el trato se intenta que sea poco formal, el principio de autoridad queda siempre en el educador (o así se pretende), sin permitir la participación de los internos en la organización del Centro ni siquiera en los asuntos de su interés. La gestión es vertical (DG, DT, dirección centro, educador, interno).

Los educadores del Centro carecen de una formación específica en chicos con problemas de conducta que, pese a su interés, no se les proporciona. Se trabaja hacia dentro, sin contacto con educadores de otros centros que permita un intercambio de experiencias e ideas creativas. Se actúa desde la superficialidad cotidiana, sin una reflexión basada en algún modelo científico que ayude a interpretar la conducta de los jóvenes atendidos. Se plantea actuar para la sociedad que hay, no para modificarla: *'hay que preparar a estos muchachos para la sociedad de ahí fuera, no para una utópica que no existe y que nosotros no vamos a cambiar'*.

El equipo técnico está ausente: la figura del trabajador social no existe ni en plantilla, el psicopedagogo existe pero se dedica a otras tareas diferentes. Tampoco hay maestro de taller para las actividades prelaborales u ocupacionales. Estas funciones que en otro momento se daban, se han perdido.

Los modelos de intervención y el Refor.

García Roca nos mostraba como el sujeto en dificultad es definido más en función de la institución que le atiende que de su propia situación de necesidad. Eso significa que si un chico es atendido por una institución de reforma se le verá como un chico inadaptado. el *Refor*, pese a depender de servicios sociales no dejaba de ser el Centro de niños difíciles vinculado al TTM. Muchas veces me he preguntado ¿cuál sería el comportamiento de un niño cualquiera sometido a las condiciones de vida del *Refor*?. Por otro lado ni todos los que pasaban por *el Refor* habían cometido delito ni eran necesariamente chicos con trastornos personales pero el que más y el que menos *dio de que hablar* en el mismo. Lo que si que pude constatar en los casi 4 años en el mismo fue la creciente desadaptación de algunos de ellos, en cuyo proceso, pese a la buena voluntad de los educadores y la dirección, la institución no fue ajena.

Modelos de intervención.

También en cuanto a los modelos de intervención se daban factores de todos ellos con diferente grado de dominio según el educador y director, las circunstancias del momento y el chico y su acción. Es más, el equipo y el centro fue evolucionando pero no en un único modelo.

Clásico o de castigo y neoclásico o de control. En el Centro, desde el lenguaje: "módulos", "castigos", las prácticas (notas de comportamiento diario, "avisos" y castigos continuados, control... y la ausencia de una metodología socioeducativa)... encajan plenamente en el modelo más clásico de control. La propia interpretación de la conducta estaba basada en la voluntad del niño de querer infringir la norma y el educador debía evitar que se saliera con la suya. En ocasiones los argumentos para acordar una "medida" a un chico/a por una conducta suya no era por ser la que mejor se le adecuaba sino por servir de ejemplo a los demás, o porque los demás no pudieran quejarse de un trato distintivo al no aplicar la misma medida. Con todo estas no eran siempre absolutamente las mismas.

En efecto, en *el Refor*, este modelo de control no está lejos del pensamiento y la práctica de finales de los años 1990'. El modelo seguido estaba basado en la "vida cotidiana", sin intervención clínica, psicodinámica ni ninguna técnica educativa, lo frecuente era el uso, aunque con desigual confianza, del castigo. Castigo al que en ocasiones se le atribuían supuestos fines reeducativos, pero con más frecuencia tenía una intención ejemplificadora (si no lo cortamos, los demás se desmadrarán), "equitativa" (*si a fulano se le aplicó, a éste también hay que hacerlo*), normativa (*se aplica el acuerdo o el reglamento*), o "cumplidora" (*es por orden del fiscal o del juez*).

Por otro lado, el Centro tenía una clara función de control, y en ocasiones pesaba la preocupación de que un niño no se fugara, por el qué dirán ("que no somos capaces de tener controlado a un crío"). Y algunos educadores sentían mayor seguridad dentro de las murallas del Centro que en el medio abierto.

Modelo curativo: Conviviendo con lo anterior, también se buscaban razones a ciertos comportamientos (principalmente los explosivos) a problemas de salud mental o incluso de deficiencia mental, y si bien en el Centro no se hacía tratamiento psicoanalítico (u de otro tipo) alguno, de hecho se remitieron varios chicos a servicios de salud mental.

Modelo de restricción mínima: Las posiciones sobre lo contraproducente de la intervención penal de alguna forma llegaron al sistema legal y se redujo el número y duración de internamientos judiciales, y también en protección.

Dentro del Centro también, en ocasiones, se hacía "la vista gorda" ante algunas conductas y se buscaba ajustar las estancias a los calendarios escolares, en un intento de "normalizar" el internamiento a una escolarización obligatoria y no a una "sanción". El lenguaje también era cuidadoso en el sentido de no tratar nunca de delincuentes o descalificaciones personales del niño.

Modelo comunitario: Si bien durante algún tiempo dos educadores del Centro llevaban libertad vigilada, se guardaba poca relación entre los internos y la libertad vigilada y no se hacía seguimiento una vez finalizado el internamiento. Pero por el contrario si que había educadores muy dispuestos a salir fuera del centro con los chavales para realizar diferentes actividades (cine, pesca, apuntarlos a campamentos, excursiones, "salir"...). También algunos de los "internos" estaban en régimen abierto, o como centro de día. Pero no se puede hablar de un enfoque comunitario, sino de una cierta apertura hacia actividades externas.

Parte II.

Evaluación, organización y método.

En la primera parte de este trabajo hemos hecho un acercamiento histórico y conceptual a la infancia, las conductas desviadas y las respuestas legales e institucionales. Ello nos da un marco de referencia que puede ayudar a comprender mejor los parámetros de intervención en un Centro de Reeducción de adolescentes.

En esta segunda parte vamos a cambiar de enfoque. Se trata ahora de describir los aspectos conceptuales y metodológicos de lo que es una evaluación de los programas y organizaciones en general y, en concreto, de los dirigidos a la reeducación de adolescentes. También se expondrán algunos análisis realizados en España y se reflexionará sobre los agentes y factores de una institución reeducativa: los internos, la dirección y el personal educativo y el método de intervención.

Todo ello servirá para sentar las bases teóricas con las que poder realizar una evaluación formativa del Centro que nos ocupa, y que será objeto de la tercera parte.

8. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.

8.1. Generalidades

- Un poco de historia
- Algunas definiciones

8.2. ¿Para qué evaluar?. Finalidad / función

8.3. ¿El qué evaluar?. Sistema / Objeto

8.3.1. Dimensiones

8.3.2. Niveles y/o estadios

8.3.3. Ámbito

8.3.4. Aspectos

8.3.5. Variables y componentes

8.3.6. Evaluabilidad

8.4. ¿Cómo evaluar?. Método

8.4.1. Lógica o enfoque

8.4.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos

8.4.3. Fuentes y formas de recolección de datos

8.4.4. Criterios de valor

8.4.5. Fases

8.4.6. Componentes metodológicos

8.5. Agentes de la evaluación

8.5.1. ¿A quiénes se evalúa?. Agente evaluador

8.5.2. ¿Quién evalúa?

8.5.3. ¿Para quién se evalúa?. Audiencia o destinatario y cliente

8.6. ¿Cuándo evaluar?

8.7. El informe

8.8. Evaluación y ética

8.9. Tipos de evaluación

8.10. Resumen y aplicación

8. Evaluación de programas.

En éste capítulo trataremos de forma genérica de la evaluación. No es este el lugar de hacer una recopilación detallada de los enfoques y teorías sobre evaluación pero si consideramos interesante mostrar algunas pinceladas que reflejen su variedad y complejidad y que aporten sugerencias y matices a tener en cuenta en la práctica evaluativa.

8.1. GENERALIDADES.

Cuando se detecta un problema o se pretende mejorar un proceso, programa, objeto, etc. las personas suelen recoger información para decidir lo mejor posible el manejo de la situación. También puede darse el caso de que no se detecte ningún problema ni aspecto a mejorar por el mero hecho de no tener preocupación por los resultados de nuestra acción, lo cual no ha sido una situación extraña en nuestro sistema educativo:

"...resulta lamentable que los centros educativos vivan independientemente de su éxito, y sin definir exactamente en que consiste éste." (GAIRIN, J., en DPEC, 1996, 71)

Este proceso de recogida de información para la toma de decisiones es un proceso complejo donde entran en juego criterios de valor y metodológicos que permitan seleccionar, de una forma lo más objetiva posible, la más significativa. Este proceso es la evaluación.

La evaluación de programas cuenta con una terminología y metodología propias, un conjunto de herramientas conceptuales y analíticas específicas, y unos procesos, fases y procedimientos también específicos. (Alvira, 1996,5).

Se pueden elaborar tantos proyectos de evaluación de una institución cuantas sean las intenciones o finalidades perseguidas en el conocimiento y control de aquellas. La evaluación se puede definir y enfocar de diversas maneras, de hecho existe tal selva de definiciones y tipos de evaluación que lleva a confusión, siendo muchas veces más una diferenciación terminológica que real. Por ello, en la exposición sintética que hacemos a continuación aparecen redundancias y ciertas incongruencias fruto de intentar sintetizar una pluralidad de enfoques y usos.

Evaluar es más que medir, que el juicio de un experto y que determinar el logro de las metas. Supone una metodología de investigación científica pero es algo más que investigar puesto que debe emitirse un juicio de valor sobre el objeto que se está evaluando.

La evaluación es un fenómeno social (Popkewitz, 1988), es una función crítica imprescindible para el éxito de los programas. Si la evaluación ha de conducir al cambio, tendrá sentido cuando los protagonistas quieran y puedan intervenir sobre él y acepten la diversidad de intereses.

“La asunción de las diferencias de concepciones, puntos de vista, intereses tanto personales y profesionales como sociales e institucionales, es el primer paso para la construcción de una cultura común en la que la autoevaluación puede ser el elemento significativo que actúe como motor del cambio”. (GAIRÍN, J. En DPEC: 1996, 84)

Otro distintivo de la evaluación, además de la participación de las 'partes interesadas', es el énfasis en la utilización de sus resultados, para ello éstos han de ser utilizables y creíbles por los usuarios potenciales.

La evaluación cobra toda su virtualidad cuando sirve para comprender cómo un determinado curso de acción produce unos ciertos efectos y qué es lo que afecta a su efectividad o ineffectividad. Pero además, la evaluación contribuye a fomentar la reflexión acerca de los problemas de un determinado medio social y genera nuevas ideas y sentimientos a partir de los cuales aparecen posibles áreas de cambio y métodos de apoyo. El valor de una evaluación, por lo tanto, no se limita a su influencia sobre el destino del programa que se estudia, ya que puede ayudar a la comprensión de los problemas y con ello al diseño de futuros programas. El propósito de la evaluación no es, pues, demostrar sino perfeccionar los programas, mejorar la toma de decisiones.

Diseñar una evaluación supone tomar decisiones sobre:

- La finalidad ¿para qué?
- El objeto ¿qué?
- La metodología ¿cómo?
- El momento ¿cuándo?
- Los sujetos ¿a quiénes?
- Los responsables ¿quiénes?
- El informe y presentación de resultados.

Un poco de historia.

La planificación social y con ella la evaluación, pues caminan paralelamente, surge de un cierto cientifismo positivista comtiano en el que hace falta "*saber, para prever, para poder*". (FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R, 1989)

La evaluación de programas o intervenciones, tal como se entiende hoy en día (2000) comienza en los años 1940' en USA centrada en la evaluación de los objetivos en el campo de la educación.

Fue Ralph Tyler, (USA) quién acuñó el término evaluación (educacional), relacionado con el logro de objetivos.

En su informe general sobre la evaluación publicado en 1942, Tyler puso las bases de un estilo evaluativo "orientado hacia los objetivos". Antes los estudios se centraban en el estudiante y en la valoración de los logros alcanzados por él.

Entre 1946 y 1957 la sociedad norteamericana conoce un gran progreso, pero también sufre de despilfarro y desigualdad, en la década de los 1960' se da una fuerte inversión pública en programas sociales que hace crecer de forma importante los proyectos de evaluación,

En 1963, D. Campbell y J. Stanley en un capítulo sobre diseños pre, cuasi y experimentales en investigación educativa, dan pie a una nueva perspectiva evaluativa centrada en el método experimental. También Suchman (sociólogo USA, +1971) publica, en 1967, una obra en la que defiende que la evaluación debe convertirse en un proceso científico. En los años siguientes esta perspectiva experimentalista pasará a ser la dominante.

Pero pronto se constató que las evaluaciones no eran útiles para los diseñadores de programas y se planteó un cambio que dio lugar, a partir de 1973, a un nuevo paradigma y una mayor profesionalización.

En 1971 se edita un informe elaborado por un Comité de Estudio Nacional sobre la Evaluación, presidido por Stufflebeam, en el que se reflejan las deficiencias de las evaluaciones educativas: escaso esfuerzo, proceso ambiguo, superficial, inadecuado, propenso al error y tendencioso, falta de directrices sobre los requisitos mínimos, malos sistemas, etc.

A mediados de los años 1970' y principios de los 1980' la perspectiva experimentalista entra en crisis por la dificultad de realizar experimentos sociales, su alto coste y gran duración. Además, los decisores de programas, contra lo que se esperaba, no estaban interesados en evaluar las intervenciones, ni en basar en ellas sus decisiones.

Crombach publica su obra en 1982.

En los años 1980' (mientras en USA disminuye su inversión) la Evaluación se expande a los países occidentales, se abren perspectivas, se busca su utilidad (llegar a tiempo, no sólo medir resultados sino saber qué o porqué funciona o no funciona, responder a las necesidades de los que la encargan y ser utilizada, para ello hay que conocer más sobre los mismos y hacerlos participar).

Del modelo psicométrico y experimental, máximo depositario de la idea de cientificidad, se pasó al análisis de la complejidad. Para obtener información de los complejos procesos que se desarrollan son necesarios procedimientos metodológicos más informales que los que una metodología 'más dura' aconsejaban como ortodoxos dentro del experimentalismo dominante.

En los años 1990' la metodología evaluativa se hace más plural, compleja y realista, surgen nuevos tipos de evaluación, nuevos conceptos y herramientas analíticas: Stake con su evaluación responsable, Patton y la evaluación dirigida a la utilización, evaluación multicriterio de Edwards, etc.

En España, el interés por los programas de evaluación de instituciones es de reciente aparición, este retraso, lo explica así Gimeno Sacristán:

Por ciertas peculiaridades de nuestro sistema político y social, y por los valores que lo han impregnado, la evaluación de programas de actuación no ha podido presentársenos como algo necesario y conveniente. Una tradición de control en una sociedad no democrática ha generado además en nosotros reflejos contrarios a todo lo que puede sonar a control. (Gimeno, J.:1987,119)

Los métodos modernos de evaluación han roto los parámetros estrechos en los que se basó toda la corriente de medición en educación. Ruptura, que según A. Pérez Gómez (1983:431), se han producido en varios ámbitos a la vez: (En GIMENO, J.:1987 y MARTÍNEZ, A.,1991:15)

- a) Apertura conceptual para dar cabida a resultados y acontecimientos no previstos.
- b) Apertura en el enfoque para dar cabida a recogida de datos no sólo de productos sino sobre todo de procesos y procedimientos.
- c) Apertura metodológica, dando cabida al pluralismo metodológico capaz de dar cuenta de esa complejidad de procesos y resultados.
- d) Apertura ético-política que recoge opiniones e interpretaciones de todos los grupos de interés y difunde los resultados de la evaluación a una audiencia más amplia.

Se ha depositado una excesiva confianza en la "cientificidad" de la inducción de corte empirista-positivista, pero en una sociedad cada vez más compleja y el reconocimiento de la reflexividad, da cada vez más importancia a los enfoques interpretativos. Por otro lado no hay que olvidar, que "*es más fácil medir que explicar qué se está midiendo exactamente*" (SULLIVAN, 1928).

Así, han surgido nuevas metodologías propias de un paradigma cualitativo o iluminativo con raíces en la antropología, que buscan más la descripción y la interpretación, considerando el contexto en el que ocurren las innovaciones, que la simple contrastación de resultados tangibles.

Algunas definiciones.

Evaluar significa:

- Conocer empíricamente, investigar, enjuiciar (juzgar), estimar, tasar, dar cuenta de forma sistemática del valor (coste/beneficio, éxito...), la valía o mérito (excelencia) de determinadas intervenciones (planes, programas, servicios, acciones, etc.) y/o de sus procedimientos, objetivos, condiciones...
- *"La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un determinado objeto, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados". (Stufflebean, 1987, 183)*
- *Proceso que consiste en determinar y aplicar criterios y normas con el fin de emitir un juicio sobre los diferentes componentes del programa, en fase de diseño, ejecución o ya realizado.*
- Juicio sobre una actividad, recurso, resultado... basado en criterios observables (indicadores o variables) o normas (standars o puntos de referencia).
- *"Evaluar es emitir juicios de valor, adjudicar valor o mérito a un programa/intervención, basándose en información empírica recogida sistemática y rigurosamente". (Alvira, 1991:10-11)*
- La investigación evaluativa implica la utilización de la ciencia social para juzgar y poner a prueba la planificación, implantación, efectividad y eficiencia de programas (ROSSI y FREEMAN, 1985).
- *"La evaluación es un medio sistemático de aprender empíricamente para mejorar las actividades en curso y realizar una planificación más satisfactoria. Comprende a la vez la descripción cualitativa y cuantitativa de los comportamientos y supone, además unos juicios de valor que afectan a su deseabilidad" (REDONDO, 1993, 77)*

Para establecer el valor hay que tener en cuenta: la opinión de los usuarios, el mérito intrínseco, su necesidad, viabilidad y equidad. La valoración sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y los fuertes, y para tender hacia una mejora. (Stufflebean, 1985, 20 y 21)

Para algunos, evaluar supone comparar. Esta puede ser con:

- otro grupo, programa, centro de referencia
- un ideal o estándar previsto
- una definición colectiva pactada entre los interesados.

La evaluación se trata de una reflexión crítica y de ahí la necesidad de buscar más la información relevante que el rigorismo de los métodos. (GIMENO,J.:1987,136).

8.2. ¿PARA QUÉ EVALUAR?. FINALIDAD / FUNCIÓN.

Toda evaluación tiene un objetivo, una intención y una actitud de conocimiento.

- *Función o decisión a la que sirve:*

- **Controlar:** Rendir cuentas. Comprobar.
- Muchas veces se evalúa porque hay que presentar cuentas o justificar la acción, lo que se suele decir "cubrir el expediente", pero no para mejorar lo que se está evaluando.
- **Enjuiciar:** emitir un juicio moral, la bondad de una práctica o plan.
- Promover la **comprensión** de los fenómenos implicados.
- **Apreciar** el valor y mérito, la utilidad: Conocer la idoneidad de la intervención, su eficacia y eficiencia. En función de valores (socialmente establecidos) y méritos (internos o intrínsecos). Evitar el hacer por hacer, sin saber los logros reales.
- Servir a la **toma de decisiones:** Guiar el proceso de toma de decisiones para la mejora tanto en el diseño como en la implantación.

- *Propósito o intención.*

- Diagnóstica del contexto (expectativas, necesidades y situaciones) para la elaboración del proyecto.
- Sumativa (o retroactiva): Proporciona información sobre el valor de proyectos, si fueron bien diseñados, ejecutados y la adecuación de sus resultados. Es retrospectiva.
- Formativa (o proactiva): Atiende al proceso de implementación. Buscar comprender cómo se desarrolla el programa y cómo se consiguen los resultados o por qué no se logran y ayudar a los gestores (tomadores de decisiones TdD) a *redirigir y mejorar la acción*. Es parte del mismo programa, lo desarrolla y perfecciona.

- *Actitud de conocimiento.*

- *Descriptiva:* Medir, describir, clasificar, comparar.
- *Valorativa de la calidad:* Interpretar y emitir un juicio sobre la bondad de lo descrito.

8.3. ¿EL QUÉ EVALUAR?. Sistema / objeto.

8.3.1. Dimensiones.

- **Evaluabilidad.** Antes de realizar la evaluación propiamente dicha cabría realizar una evaluación de la evaluabilidad, es decir de si es factible hacerla. (ver pto. 8.3.6)
- **Contexto – organización - Sistema (C)** Interno y externo, sincrónico y diacrónico, *la situación, las necesidades, demandas, problemas y metas. DAFO y prioridades. El marco: los actores (usuarios, destinatarios y otras personas relacionadas), el medio (cultural, social, político, económico...) y el marco político-administrativo y técnico con el que se relaciona el centro o programa. Técnicas: fuentes secundarias, encuestas a población y expertos, técnicas de grupo.*
- **Entradas (E) Input - Entorno:** *Factores que estimulan que se inicie y desarrolle una actuación. Viabilidad y calidad de los programas en su conceptualización, su lógica y su diseño: claridad de los objetivos, adecuación al problema, al servicio y a los objetivos institucionales. El personal (sus responsabilidades y maniobrabilidad...). Los recursos necesarios y disponibles, su distribución y los criterios de esta distribución. Calendario y horarios, proceso de programación, las actividades... Los acuerdos y sus alternativas.*
- **Proceso (Pr)** (continua, formativa, de progresos, desempeño, funcionamiento). *La implantación o implementación del programa, su administración y control. Monitorización y seguimiento. Estructura, metodología, recursos, la actividad, procedimientos.... Cobertura: población diana y atendida (perfil: necesidades, aptitudes, logros, accesibilidad... forma en que se la ha captado). El "esfuerzo" (inputs/logro previsto), costes, defectos de diseño. Aspectos organizativos. El cómo (actividades, distribución de tiempos, personal...): Formas de trabajo, de asociarse y funcionar. Clima de trabajo y convivencia, las relaciones interpersonales, flujos de información, la toma de decisiones (grandes y pequeñas) y sus estilos, participación, resolución de conflictos. Organización horaria. Política de la organización. Dirección.... Contraste entre lo previsto o regulado y lo real. La calidad (tiempo de estudio, gestión, atención, espera, duración, satisfacción...). Técnicas: consulta de archivos y registros, observación participante o sistemática y entrevistas o encuestas. Requiere indicadores y un análisis periódico.*
- **Producto - Resultado (R)** (output o efecto, consecuencias, sumativa). *Evaluación de resultados, del impacto, económica. Compara los logros (producto, nivel de satisfacción, cambio producido...) con las necesidades, objetivos y prioridades. Dos aspectos:*

- Grado en que se logran los objetivos: Idoneidad de las actividades. Adecuación de los recursos. Población atendida. Eficacia, eficiencia, efectividad, relevancia, productividad, rentabilidad económica monetaria (beneficio o ACB) o no (efectividad: ACE, utilidad: ACU). Las claves del éxito o fracaso. Coherencia interna. Validez interna: control de variables perturbadoras. (Ver ALVIRA, 1991: 58-64)
- Impacto o consecuencias: efectos secundarios a más largo plazo y sobre más población, no previstos, no esperados y no deseados. Coherencia externa.

"Hay logros que se producen 'al margen' e incluso 'a pesar' de la organización. Y ésta suele ser muy hábil y pronta para atribuírselos. (La responsabilidad de los fracasos suele atribuirse a la mala respuesta de los sujetos). Hay antilogros (efectos negativos laterales, no pretendidos) por los que casi nunca se pregunta la institución." (SANTOS, 1990, 157)

- **Metaevaluación:** La metaevaluación es un proceso de análisis que consiste en hacer un juicio de valor sobre la misma evaluación. En la evaluación nos preguntamos cómo funciona el centro o programa, en la metaevaluación nos preguntamos cómo ha funcionado la evaluación.

8.3.2. Niveles y/o estadios.

- Evaluación Estratégica, Política o de Pertinencia.

Valora la correlación entre el diseño del programa (identificación de problemas, prioridades, fines...) y los principales problemas a resolver: ¿está bien orientado?

También puede dirigirse a verificar las relaciones lógicas entre los componentes del programa: ¿los fines eran realistas y/o prioritarios desde el punto de vista de la sociedad, los profesionales ...? ¿era la mejor alternativa? ¿ha habido resultados no previstos?

Recoge dos pertinencias: la teórica (en base a documentos, estudios y testimonios) y la real o empírica (ex post, sobre el impacto) en base al programa tal y como ha sido implantado.

- Táctica: Se aplica sobre los componentes del programa (recursos, actividades, objetivos y aspectos organizativos) y sus interrelaciones. ¿Se han alcanzado sus objetivos?. ¿Las actividades y recursos eran los adecuados?
- Operativa o administrativa: ¿El funcionamiento ha sido el previsto? ¿se han realizado las actividades y usado los recursos previstos? ¿qué limitaciones y barreras se dan?

Características o contenido de cada nivel.

Estratégica	Táctica	Operativa
<ul style="list-style-type: none"> - Pertinente - Idoneidad de fines - Alternativa más adecuada - Realista - Equidad - Eficiencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos alcanzados - Recursos adecuados - Actividades adecuadas - Alternativas más eficientes - Procesos / Resultados - Eficiencia interna 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizado actividad s/n - Uso de recursos previstos - Limitaciones del desarrollo del proyecto.

Tipo de evaluación según el estadio del programa:

Determinación de las bases del programa	←Análisis de la pertinencia →	Evaluación estratégica
Concepción y elaboración	← Análisis del contenido del programa →	Evaluación táctica
Implantación	← Análisis del proceso →	Evaluación operacional y formativa
Generalización. Adopción definitiva	← Análisis de resultados →	Evaluación táctica y sumativa.

(PINEAULT & DAVELUY, 1992)

8.3.3. **Ámbito.**

a) Instituciones. Centros. Planteamientos institucionales.

Compromisos e intencionalidades de la institución, valores, creencias, cómo piensa la institución y su práctica, la "línea de centro", las metas comunes y la acción coordinada (aunque no sea por acuerdo sino suma de puntos de vista parciales).

Los planteamientos institucionales tienen consecuencias técnicas (coordinar actuaciones, ahorrar esfuerzos, reducir niveles de contradicción...) y culturales (explicar la cultura del centro, facilitar la implicación de las personas, dar personalidad a las instituciones...) y evita actuaciones intuitivas, provisionales e inciertas.

Evaluar un centro es más complejo que evaluar el Proyecto de Centro. Incluye analizar las disfunciones entre los diferentes componentes organizativos (objetivos, estructura y sistema relacional) y las dinámicas que les acompañan (ejercicio de dirección y organización).

b) Planes de acción o Proyectos de Centro.

Se trata de valorar la adecuación de los proyectos al contexto (del Centro) y analizar junto a los procesos, las determinaciones ideológicas, sociopolíticas y culturales. Y ello, porque no siempre los proyectos reflejan lo que los centros necesitan, no están técnicamente bien realizados o no representan las inquietudes de los diferentes estamentos que componen la realidad educativa.

- c) Programas y servicios.
- d) Acciones.

8.3.4. Aspectos.

- Globales
 - Generales: El Centro, el programa...
 - Sectoriales: El Plan de Centro, el Programa anual, el clima y cultura organizativa... La cobertura (alcance de la población objeto), el personal (su cualificación...)
- Parciales:
 - De carácter puntual (estático): Una reunión, una evaluación de final de curso...
 - De carácter secuenciado (dinámico): Funcionamiento de un área, puesta en marcha de un proyecto, autoevaluación del equipo educativo.

8.3.5. Variables y componentes.

- Los diseños, concepciones y teorías. Planteamientos institucionales.
- Los elementos, variables o dimensiones.
- Estructuras, relaciones, formas, procedimientos...
- Dinámicas, procesos, secuencias, funcionamiento.
- Perspectivas, percepciones, puntos de vista, intereses, discursos y praxis.
- Modos (aspectos), mecanismos (principios de la eficacia organizativa), herramientas, procedimientos, estrategias (guías de acción), tecnologías. (ver SCHEERENS).

8.3.6. Evaluabilidad.

"La experiencia evaluadora en otros países ha puesto de relieve que un previo análisis de la capacidad de evaluar un programa evita esfuerzos y gastos innecesarios, pues más del 50% de los programas no son evaluables por tener problemas de especificación de objetivos, problemas de implementación, problemas de aplicación de un conjunto coherente de actividades, etc." (ALVIRA, 1990:38)

Otros motivos por los que un programa o intervención puede no ser evaluable es: por no estar bien diseñado, no ser aceptada la

evaluación o incluso por pretender de la evaluación intereses perversos que el evaluador no debería aceptar.

Según algunos enfoques, para que un programa sea evaluable debe tener: objetivos claramente definidos y medibles, una lógica y modelo de intervención, la propia intervención o implementación (inputs, actividades...), unos indicadores de resultados.

Esta pre-evaluación debe dar razón de:

- ¿Quiénes son (y cómo son) las "partes interesadas"?
- Razones/motivos para llevar a cabo la evaluación.
- ¿Cuándo se quiere la evaluación?
- Recursos disponibles.
- ¿Qué respuestas se piden a la evaluación?

8.4. ¿CÓMO EVALUAR?. MÉTODO.

La elección de un método de evaluación depende de la teoría que se tenga sobre las organizaciones y sobre el proceso de investigación y más en concreto de los problemas, las posiciones ideológicas y el contexto.

La evaluación conlleva la aplicación de procedimientos sistemáticos y rigurosos de recogida de información y análisis, y estas técnicas son las mismas en evaluación que en planificación.

8.4.1. Lógica o enfoque.

El enfoque depende de a quién puede interesar la evaluación, cuál es su finalidad principal y los recursos de que se disponen para realizarla.

Normativo / Ideográfico	Sectorial / Global
Positivo / Interpretativo	Cerrado / Abierto
Cuantitativo / Cualitativo	Rigor / Utilidad
Experimental / Fenomenológico	Espontáneo / Sistemático
Analítico / Etnográfico	Normativo / Descriptivo
Racional / Social	Deductivo / Inductivo
Estándar / Contextualizado	Impuesto / Participativo
Técnico / Cultural	Innamovible / Innovador
"Científico" / Valorativo	Estático / Dinámico
Estructurante / Estructurado	Aislado / Procesual
Etic / Emic	Contingente / Configuracional

El enfoque cualitativo parte de que los seres humanos crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que los rodean en su medio, que toman como reales. Y a través de la cultura se comparten sistemas para definir significados y como no todos comparten la misma cultura una misma conducta puede tener diferentes interpretaciones.

En el enfoque de la evaluación es de capital importancia Orientación :

- A objetivos (Tyler)
- A la toma de decisiones (o focalizada en la utilización)
- A los usuarios. Centrada en el cliente.
- A la aceptabilidad o comprensión personal.
- Intervencionista y participativa (Cronbach, 1963)
- Académica o científica (Suchman)

8.4.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos.

Técnicas de evaluación.

- Descriptivas.
- Comparación con criterios y estándares.
- Comparación con pares.
- Técnicas cualitativas.
- Fuentes de datos bibliográficas.

Técnicas de investigación evaluativa.

- Diseños experimentales (Campbell y Stanley, 1966, Cook y Campbell, 1979...)
- Diseños cuasi-experimentales.
 - Pre-test y post-test con grupo de control no equivalente.
 - Serie temporal simple.
 - Serie temporal con grupo de control.
- Estudios analíticos pre-experimentales.
 - Estudios de cohortes (prospectivos y retrospectivos).
 - Estudio de casos y controles.
 - Serie temporal simple.
 - Serie temporal con grupo de control.
 - Estudios observacionales sin grupos de control.
- Estudios de evaluación económica de resultados.
 - Minimización (mini max, maxi min) ?
 - Coste - Beneficio (ACE). En dinero (€ - €)
 - Coste - Efectividad (ACE). (€ - otros)
 - Coste - Utilidad (ACU). (€ - escala)
- Evaluación basada en la teoría (Chen y Rossi, años 1980' y 90'): factores directos, intermedios y de confusión, en interacción.

8.4.3. Fuentes y formas de recolección de datos.

- Observación sistemática o participante (con descripción rigurosa) de hechos observados (anécdotas, conflictos...) y prácticas existentes (disciplina...). Con o sin uso de escalas de producción, actitudes, sociométricas, etc.
- cuestionarios abiertos, escalas de estimación, listas de control.
- Encuestas (Cuestionarios), pruebas.
- Diarios.
- Documentos: materiales, informes (preliminares, técnicos...), memorias, proyectos, fichas....
- Entrevistas (estándar o en profundidad), visitas y audiciones, escucha de opiniones contrapuestas. Debates selectivos.
- Autoanálisis (colectivo o individual).
- Historia institucional.
- Perfiles.
- Simulaciones (estudio de casos, lecturas en común, situaciones clave...).
- Mapas conceptuales, árboles de decisión.
- Examen investigativo. Evaluación sin metas.
- Experimentación.
- Chequeo institucional, diagnóstico de problemas, matriz de Tows, mapa situacional... (DPEC, 1996: 107)
- Procedimientos estandarizados (para escuelas): Quafe 80, Proyecto GRIDS...
- También los análisis son fuentes de datos: de contenidos, político, económico y sistemático.
- Experiencia de la realidad por convivencia.

Galtung, clasifica las formas de toma de datos según el contexto y el tipo de "actos":

contextos \ Actos	verbales	orales	escritos
Informal	Observación participante	Uso Informantes claves	Artículos
formal no estructurado	Observación sistemática	Entrevistas abiertas	Cuestionarios con preguntas abiertas
formal estructurado	Técnicas experimentales	Entrevista precodificadas	Cuestionarios estructurados

Fte. Adaptado de GALTUNG (1966)

8.4.4. Criterios de valor. (indicadores)

Los criterios de valor nos deben aportar unos estándares que nos indiquen cómo tiene que funcionar un programa para ser considerado como bueno. Los indicadores suelen venir en los objetivos, pero éstos no siempre están adecuadamente operativizados o simplemente carecen de ellos, además existen efectos no previstos que también debieran de evaluarse.

En general los criterios que se siguen son:

- La satisfacción de las necesidades del destinatario.
- Los efectos de la intervención.
- Esos efectos de la intervención visto por el personal técnico, los administradores o los usuarios. Cada colectivo tiene un punto de vista.

Los estándares suelen estar basados en:

- Juicios de expertos.
- Norma legal.
- Estándares.
- Teorías.
- Experiencia pasada.
- Comparación entre instituciones o programas alternativos.

Criterios: (Esparcia, 1998)

- Factibilidad técnica (eficacia y adecuación de los medios).
- Viabilidad económico-financiera (eficiencia, rentabilidad...).
- Viabilidad política: aceptabilidad, oportunidad, legislación y equidad).
- Operatividad administrativa: autoridad, capacitación, acuerdo institucional, apoyo organizativo.

8.4.5. Fases.

- Previa: Familiarizarse con el programa o servicio. Análisis de necesidades. Identificar el problema y las dimensiones de interés. Análisis documental (legal y doctrinal). Negociar y clarificar la finalidad, requisitos y consecuencias de la evaluación.
- Evaluar la evaluabilidad: Confirmar si es viable y conveniente la evaluación (política, técnica y administrativamente). Establecer sus limitaciones.

- Determinar el tipo de evaluación: Diseño, proceso, impacto, resultados, coste/beneficio.
- Diseño (de objetivos, lógicas, recursos, prioridades, organización, actividades), métodos (procedimientos, técnicas) y medición (selección de variables).
- Recogida de datos e información.
- Análisis de datos.
- Interpretación. Valoración de resultados obtenidos.
- Elaboración y edición del Informe.

8.4.6. Componentes metodológicos.

- Universos de estudio.
- Unidades de análisis.
- Hipótesis.
- Diseño muestral (en su caso).
- Plan de análisis.
- Contexto macro (sociocultural y político) y micro.
- Formas de recolección de datos.
- Procesamiento y técnicas de análisis.

Una técnica, metodología, o todo un paradigma de investigación, son admisibles en este contexto en la medida en que sean capaces de aportar información valiosa y relevante sobre los efectos y procesos despertados por el programa de intervención.

8.5. AGENTES DE LA EVALUACIÓN.

Stufflebean (1990) recoge diferentes papeles básicos que se dan en una evaluación, a saber:

Cliente	Asistente	Investigador
Diseñador	Respondente	Promotor
Coordinador	Preparador	Metaevaluador
Especialistas (en ayuda técnica, información y comunicación)		

8.5.1. ¿A quiénes se evalúa?

- Población diana u objetivo.
- Beneficiarios reales directos: un programa va orientado hacia un determinado grupo de población (diana) pero sólo algunos de ellos pasan realmente por el programa, aunque luego la valoración del mismo pueda referirse al conjunto de la población a la que iba dirigido (y medir la eficacia o eficiencia) y no de la que realmente ha tenido acceso al programa (cuya medida nos daría la efectividad). Sujetos, clientes, población objetivo.
- Proveedores de servicios (profesionales).
- Población total.

8.5.2. ¿Quién evalúa?. Agente evaluador.

¿Quién puede evaluar?. (Segura: 1985, 87-90)

- Los propios responsables del programas. Son los que ven más de cerca sus debilidades y defectos, pero también puede serles más difícil reconocer los propios fracasos, pueden estar cargados de trabajo y múltiples funciones y pueden estar condicionados por el riesgo de pérdida de financiación, imagen o medidas políticas ante balances negativos.
- Los propios chicos internos y sus familias.
- La comunidad.
- Un organismo independiente (p.ej. la universidad).

Tipos de evaluación en función de quién evalúa.

a) Evaluación interna, a cargo de miembros de la institución.

- *Autoevaluación*: Son los mismos miembros los que se evalúan a sí mismos.
- *Heteroevaluación*: El evaluador es distinto del evaluado pero ambos de la misma institución.
- *Coevaluación*: Hay intercambio de información y de papeles en el desarrollo de la evaluación.

La evaluación interna contribuye a *Reforzar* la colaboración y profesionalidad y a aceptar la evaluación y la innovación por parte del personal. Se le cuestiona la falta de experiencia, de objetividad al ser "juez y parte" (no son imparciales), tener ideas preconcebidas e intereses en conflicto entre los diferentes actores, también puede verse como un sobreesfuerzo de trabajo añadido y puede faltar libertad de expresión al verse presionados por la estructura de poder, pero no tiene un extraño (externo) y el proceso puede ser tan importante como los resultados.

La evaluación se convierte en un instrumento de diálogo, comprensión y mejora de la práctica pedagógica (Santos Guerra,1993). Permite: reflexionar y comprender mejor lo que se hace, impulsar el diálogo y la participación, mejorar la moral y cohesión de los miembros, conocer mejor a la institución, corregir errores, intensificar el esfuerzo en lo esencial, aumentar la coherencia y mejorar la profesionalidad. Implica una acción colectiva.

b) La evaluación interna se ocupa de quiénes se han beneficiado, de qué manera, en qué medida y porqué.

Según Santos (1990:8): La *evaluación interna* (autoevaluación institucional) suele hacerse en España a instancias de la administración, que ordena que se presente anualmente una Memoria de Centro. Pero, según él, en la práctica:

- Se hace una Memoria académica de un curso y al curso siguiente se comienza a funcionar como si no se hubiese realizado.
- Sólo intervienen en su realización los enseñantes, de modo que nada se sabe a través de ella sobre el pensamiento de los alumnos y de los padres sobre el centro.
- Sólo participan personas que están dentro de la institución.
- Existe el riesgo de que la subjetividad condicione el rigor del análisis.
- La Memoria es, frecuentemente, un simple catálogo de actividades. Se dice todo lo que se ha hecho, pero no se analiza cómo se ha realizado, porqué se ha hecho y qué resultados ha tenido.
- La Memoria se realiza en tiempos 'libres' del enseñante, hurtados a otros menesteres.
- La Memoria se realiza al finalizar el curso, de manera que se convierte en un modelo de evaluación sumativa...

No siempre es fácil conciliar los puntos de vista de las diferentes personas que intervienen.

Evaluación externa, a cargo de agentes externos. Adquiere un sentido de control y verificación. Suelen dar más importancia al método que al conocimiento sustantivo del área, y pueden ser rechazados (por extraños) por los agentes de la organización, pero se les supone mayor experiencia, aunque no necesariamente mayor objetividad. Le es más difícil comprender lo que pasa y las implicaciones prácticas de las recomendaciones.

"Cuando se realiza una evaluación formal externa, se suelen aplicar pautas e instrumentos que difícilmente pueden reflejar con rigor toda la complejidad de los procesos que se desarrollan en el Centro (y que, a su vez, tienen complicadas conexiones de input, output y throughput con el exterior). (Santos, 1990,6)

Además, la discrepancia entre pensamiento y acción es importante. No es lo mismo lo que se dice a unos que lo que se dice a otros, lo que se dice en unos momentos y en otros, lo que

se recoge por unas técnicas y por otras (cuestionario, debate en grupo, observación, entrevista).

- c) Interevaluación o evaluación mixta, realizada entre agentes internos y externos. Los evaluadores externos realizan su trabajo en estrecho contacto y con la participación de los miembros del proyecto a evaluar. El agente externo, puede sólo asesorar para la autoevaluación, participar en la recogida de datos o también en su tratamiento e interpretación. Una variante de esta opción puede ser la evaluación participativa, en la que se minimiza la distancia entre evaluador y beneficiario.

EL AGENTE EVALUADOR. CONDICIONANTES Y SITUACIONES.

El evaluador a lo largo de su trabajo puede pasar por diferentes momentos psicológicos, como son: escepticismo, aburrimiento, ansiedad, depresión, conflicto, fracaso, estancamiento, cansancio, implicación... y ante ellos cabe convertirlos en parte de la evaluación, trabajar en equipo y afrontar sus sentimientos, ya que su forma de pensar, de ser y de sentir es el tamiz por el que pasa la reconstrucción y la valoración de la realidad. (Santos, 1990)

El papel del evaluador puede resultar incómodo si hace ver las deficiencias o los errores, pero será poco útil si se convierte en un notario de la realidad del Centro, sin capacidad de análisis y de crítica. El evaluador puede decir: '*Naturalmente, hay errores*', pero salvando la voluntad de los sujetos.

La presencia del evaluador puede condicionar y alterar la espontánea manifestación de la conducta y de las intenciones que la impulsan. Pero no en tan alto grado que sea otra realidad distinta, sobre todo cuando la presencia del evaluador es larga. Goetz y Le Compte (1988) dicen que el investigador se 'vuelve invisible' en el trabajo prolongado. (73)

El evaluador debe saber encontrar la "equidistancia", el difícil equilibrio para no ser un "extraño" sin referentes semánticos, ni un nativo que no goza de la necesaria imparcialidad y perspectiva. Ello pasa por una habilidad, independencia y sabiduría del observador, para acercarse a los códigos explicativos que nacen del dominio del contexto donde se desarrollan los hechos.

Además, al principio el evaluador (externo) con su presencia genera un efecto de "distorsión" al mermarse la espontaneidad de los actores, ello se compensa con un tiempo largo de observación (a más tiempo, menos modificación) y ampliando el ámbito de observación. (A mayor ámbito, menor modificación).

"¿Depende la evaluación de la ideología del evaluador? Hemos de contestar afirmativamente. De lo contrario, la evaluación (que supone atribución de valor) no aportará pistas para cambiar en profundidad." (Santos, 1990,144)

8.5.3. ¿Para quién se evalúa?. Audiencia o destinatario y cliente.

La evaluación debe hacerse pensando en la audiencia, que puede ser:

- Sociedad en general.
- Clientes / usuarios.
- Agentes intervinientes.
- Profesionales / técnicos implicados.
- Gestores / administradores, directores, responsables.
- Políticos.
- La comunidad científica o profesionales no implicados.

Una evaluación destinada a una audiencia puede no satisfacer los requisitos de otra.

8.6. ¿CUÁNDO EVALUAR?

La evaluación puede realizarse en diferentes momentos respecto del objeto o proceso a evaluar y según ello tendrá diferentes características. Así, la evaluación puede realizarse:

- Antes del inicio, ex ante o pre-decisión. Su objetivo puede ser decidir si cabe implementar o no el proyecto, y si es que sí, marcar la línea base, el punto de partida, la influencia del contexto y la entrada. Puede incluir la evaluación del contexto y de los inputs.
- Durante la implementación (evaluación formativa, del proceso, progresiva, permanente, concomitante, concurrente). Atiende a la organización y las operaciones, la idoneidad de las actividades para alcanzar los objetivos, la participación de la comunidad. Busca las dificultades en la programación, organización y control. Ofrece a los tomadores de decisiones oportunidades de corregir los fallos y mejorar un servicio. Puede ser puntual o continua, sectorial o global.
- Al final del proceso (evaluación sumativa, de los resultados, evaluación final, ex post, postdecisión...). Efectividad (grado en que se han alcanzado los objetivos). Eficiencia: resultados / presupuestos.
- Nunca, si no se dan una serie de condiciones mínimas: viabilidad económica, capacidad técnica, utilidad y aceptabilidad social, oportunidad temporal (que no llegue tarde).

8.7. EL INFORME.

Es el documento síntesis de la evaluación, con las conclusiones y, en su caso, recomendaciones. De su cuidada presentación (organización de la documentación, argumentos, datos de apoyo...) puede depender la credibilidad y el que se pueda tener en cuenta en una toma de decisiones.

La falta de objetividad del informe puede venir:

- De las subjetividades en la selección de los criterios, instrumentos y procedimientos de organización y análisis de los datos y elaboración de conclusiones.
- De No presentar las diversas perspectivas que se deben tener en cuenta.
- Por ignorancia o descuido.
- Por las presiones.
- Por la falta de comprobaciones.

En el informe será preciso dejar constancia del tipo de papel desempeñado por el observador (explícito/oculto, participa/observa) para que la interpretación de los datos se realice con mayor precisión al tener en cuenta las coordenadas metodológicas. (Santos, 1990, 92)

Muchas observaciones se pierden en el proceso codificador y nunca llegan al informe (no son comunicadas a los demás).

Por su lado la audiencia, puede asimilar selectivamente el informe, tender a simplificar la información o a asimilarla a la luz de viejas creencias en lugar de corregir esas creencias. Esa mala interpretación parece muy difícil de replicar, por eso el informe debe ser muy cuidadoso a este respecto. El informe debe presentarse de forma que atraiga la atención, no ser abstracto, escueto y poco convincente, y sí veraz, con color y realismo. "Las anécdotas ayudan maravillosamente bien al interés y la credibilidad de los informes". (Cronbach, citado por Stufflebean, 1986 158)

8.8. EVALUACIÓN Y ÉTICA.

La importancia de cumplir unos requisitos éticos también tiene un sentido utilitario, ya que no puede hacer si se desconfía y la ética busca en parte ganar la confianza.

Entre los principios éticos a seguir están:

- Transparencia de propósitos.
- Imparcialidad.
- Confidencialidad: Deben haber límites al acceso, manejo y difusión de la información y de los resultados. Por ejemplo

guardar la confidencialidad de los datos y el anonimato de los informantes.

- Negociación.
- Colaboración.
- Responsabilidad. Rigor de la exploración y de la interpretación.
- Credibilidad de los procesos.
- Racionalidad de las decisiones, sin caer en una racionalidad tecnocrática, instrumentalista y conformista.
- No usar ni difundir información no relevante para la evaluación.
- No utilizar ningún tipo de material o documento que no sea público sin previa autorización.

Sin embargo, la ética es subjetiva: No existe una ética absoluta, ahistórica, descontextual, heterónoma, inamovible y objetiva. Esto hace más difícil plantear respuestas de carácter definitivo y dogmático.

"El investigador debe sopesar cuidadosamente los beneficios de la investigación comparándolos con sus costos éticos". (Cook,1980)

Hay ocasiones en que no es fácil que la evaluación sea consentida, y ante ello surgen dos posturas:

- Algunos como Sagarin (1973) defienden el 'derecho a no ser investigado' y el requisito de que en caso de que se realice investigación oculta (por exigirlo las condiciones de trabajo) recabar la autorización de los sujetos para utilizar los resultados.
- Otros como Taylor y Bogdan defienden el derecho a la evaluación de situaciones y casos (vinculados a situaciones de marginación o discriminación) que deben salir a la luz, aunque no tenga la autorización de las autoridades, y sin que ello suponga restarle rigor a las condiciones del estudio.

8.9. TIPOS DE EVALUACIONES.

Diferentes autores han diseñado modelos de evaluación principalmente en función de la intención o propósito de la misma, y que opta por algunas de las categorías establecidas anteriormente.

Aunque no todos los autores coinciden recogemos, de una forma esquemática, algunas ideas de Stufflebeam sobre lo que considera que no es evaluación.

	PSEUDOEVALUACIONES		CUASIEVALUACIONES.	
	'Investigaciones encubiertas' o 'Evaluación políticamente controlada'	Estudios basados en relaciones públicas.	Estudios basados en objetivos	estudios basados en la EXPERIMENTACIÓN
ORGANIZADOR PREVIOS (indicadores)	Una amenaza que deben afrontar los clientes	Necesidad de información del propagandista	Objetivos	Exposición de problemas Hipótesis y estudio de las cuestiones
INTENCIONES O PROPÓSITOS (PRINCIPAL UTILIDAD).	Obtener, mantener o incrementar una esfera de influencia poder o dinero	Crear una buena imagen del objeto a evaluar	Determinar si los objetivos han sido alcanzados	Determinar o mostrar vínculos causales entre variables dependientes e independientes
AUDIENCIAS. PROCEDENCIA DE LAS PREGUNTAS PLANTEADAS			Planificadores Directivos de programas Patrocinadores Proveedores de servicios Administradores	Investigadores Editores
PREGUNTAS O PROBLEMAS TÍPICOS (principales)	¿Qué datos pueden ser útiles en un conflicto posible?	¿Qué pueda ayudar a ganar el apoyo del público?	¿Quiénes alcanzan el objetivo?	¿Efectos de una intervención sobre las variables específicas resultantes?
TÉCNICAS MÁS FRECUENTES	Análisis documental Vigilancia Estudios simulados Investigación privada Expediente secreto	Inspección Prueba. Uso de asesores 'expertos'	Recopilación, análisis y comparación entre los datos de los trabajos y los objetivos	Planes experimentales y cuasiexperimental
AUTORES (* Pioneros)			* TYLER (1942) Bloom (1956) Hammond (1972) Metfessel y Michael (1967) Popham (1967) Provus (1971)	* Liguist (1953) * Campbell y Stanley (1963) * SUCHMAN (1967) * Cronbach y Snow (1969) Glass y Maguire (1968) Wiley y Bock (1967)
VIRTUDES			Apariencia racional Da experiencia Emplea técnicas de los objetivos de conducta y de encuestas regularizadas	Proporciona métodos sólidos para determinar las relaciones causales entre el programa y los resultados
DEFECTOS			La información llega tarde para mejorar los servicios La información suele tener poca base para enjuiciar el valor de un servicio	Aporta Información insuficiente Información tardía para su uso en el proceso de desarrollo

Fte. Elaborado sobre STUFFLEBEAN, 1986

Modos de evaluar según Stufflebeam	ESTUDIOS ORIENTADOS HACIA LAS DECISIONES	ESTUDIOS ORIENTADOS HACIA EL CONSUMIDOR	ESTUDIOS CENTRADOS EN EL CLIENTE	ESTUDIOS POLÍTICOS
ORGANIZADOR (INDICADOR)	Situaciones decisivas	Necesidades y valores sociales	Problemas detectados	Determinada cuestión política
INTENCIÓN O PROPÓSITO (PRINCIPAL UTILIDAD).	Dar conocimiento y base valorativa perfeccionar un programa	Juzgar los méritos de alternativas y ayudar a clientes a elegir	Facilitar la comprensión de las actividades y su valoración desde varias ópticas	Valorar costos y beneficios potenciales de diversas políticas aplicables
PROCEDENCIA DE LAS PREGUNTAS	Los que toman las decisiones Evaluador	La sociedad, los consumidores y el evaluador	La comunidad, grupos locales, y expertos ajenos	Legisladores Grupos de interés y políticos
CUESTIONES TÍPICAS (PRINCIPALES)	¿Cómo planificar, ejecutar y revisar para que promover el desarrollo a un coste razonable?	¿Cuál, entre varias, es la mejor compra, dados sus costes, necesidades y valores?	Historia de un programa y su valoración por los implicados en él y por los expertos?	¿Cuál entre varias políticas logrará mejores resultados a un coste razonable?
TÉCNICAS MÁS FRECUENTES	Inspección, Valoración de necesidades Grupos de recomendación Observaciones estructurales Planificaciones experimentales Estudio de casos	Lista de control Valoración de necesidades Evaluación de objetivos Planificación experimental/cuasi Análisis de coste Análisis del modus operandi	Estudio de casos, Informe contrapuesto Sociograma Evaluación respondiente	Delphi. Planificación experimental y cuasi Guiones Pronósticos Procedimiento judicial
AUTORES (* PIONEROS)	* Cronbach (1963) * STUFFLEBEAN (1966) Alkin (1969) Reinhard (1972) Taylor (1974) Guba (1978) Webster (1975)	* SCRIVEN (1967) * Nader Glass (* STAKE (1975) MacDonald (1975) Rippey (1973) Guba (1978)	*Joseph Rice () Coleman, Cambell, Hobson McPartland, Moor, Weinfeld y York (1966); Jeks, Smith, Adand, Bane, Cohen, Gintis y Weiss (1972)
VIRTUDES	Anima a utilizar la evaluación continua y sistemática para planificar pensando en los clientes Da una base lógica para las decisiones tomadas en el curso de un servicio	Valoración sólida e independiente concebida para proteger a los consumidores El método goza de gran credibilidad entre los grupos de consumidores	Ayuda a la autoevaluación. Ofrece información amplia y continua, con juicios de varias fuentes y para varias audiencias Valora defectos y virtudes, procesos y resultados y el contexto	Son esenciales como guía de instituciones y de la sociedad
DEFECTOS	La necesaria colaboración entre evaluador y tomador de decisiones puede conducir a una distorsión de los resultados	Requiere un experto competente y de confianza Es costoso Aporta datos imperfectos y poco fiables	Objetividad dudosa, puede manipularse Depende de la cooperación de las audiencias Faltan métodos válidos	Suelen acabar corrompidos o subvertidos por el ambiente político en el que se desarrollan

Fte. Elaborado por JJPT sobre STUFFLEBEAM (1986)

22 MODELOS DE EVALUACIÓN SEGÚN SUS FINALIDADES*

A) EVALUACIONES DESCRIPTIVAS.

1. Estudio de interrelaciones.

1.1. Relaciones Entorno – Institución.

1.1.1. Modelos culturales e ideográficos y según teorías sociales.

- a) Modelos culturales. Estudia los aspectos culturales (normas, creencias, valores, mitos...) de la organización como minisociedad y el influjo que recibe de la sociedad. Técnicas: análisis de ideologías y valores, estudio de casos, encuestas... Autores: Vanderbrug (1982), Woods (1983), Hamilton (1986).

1.1.2. Indicadores de servicio a la sociedad. Objetivos propuestos sobre necesidades.

- b) Indicadores sociales. Atiende a la medida (en ratios, índices...) en que la educación se comporta como servicio público y da respuesta a las necesidades y problemas sociales. Métodos: sociológicos y económicos. Técnicas: Relación entre oferta y demanda en educación, cultura, sanidad, servicios sociales... Autores: Keely (1978).

2. Influjo en los resultados.

2.1. Correlaciones o matemáticos. Estudio de las correlaciones posibles entre los elementos e interacciones del entorno (E), contexto (C), Proceso (P), y producto o resultado (R).

- c) Modelos matemáticos y correlacionales. Calcular (correlación, predicción y dependencia funcional) la influencia de componentes de la institución y su entorno con resultados educativos. Técnicas estadísticas. Autores: Flanagan (1966), Coleman (1966), ICES-INCIE (España, 1970-78).

2.1. Relaciones funcionales respecto al logro de objetivos.

Entre proceso y producto: P-R.

2.1.1. Centrados en aspectos cuantificables. Respecto a objetivos concretos.

- d) Objetivos concretos. Compara resultados con objetivos para conocer el desarrollo (personas, medios, metodologías) y consecuencias de programas. Técnicas: Análisis de resultados de cada variable, Relaciones de eficiencia: resultados sobre recursos y metodologías. Autores: Tyler (1942), Bloom (1956), Metfessel y Michel (1967), Popham (1969), Provus (1971).

2.1.2. Informes sobre procesos de gestión.

- e) Información sobre la gestión. Pretende la supervisión del centro y el programa: si las actividades se cumplen en los plazos, coste y con los

* Por IBAR ALBIÑANA, M. (1996) (en DPEC, 125-150)

resultados esperados. Técnicas: PERT, CPM, PPBS, análisis de costos...
Autores: Cook (1966), Banghart (1969).

Centrados en aspectos formales

2.1.3. Influencia de la dirección–participación en la eficacia de los centros.

- f) **Modelo de evaluación del liderazgo y participación.** Busca el mejor estilo de gestión a través de conocer el influjo del liderazgo o la participación en la eficacia y satisfacción de los miembros de la institución, a la luz de distintas teorías (de la expectativa rediseño de tarea, contingencia...). Técnicas: observación, test, escalas de actitud, estudio de casos... Autores: Lewin (1939) White y Lippit (1960), Lickert (1961), Poter y Lawler (teoría de las expectativas, 1968). Dunham y Aldag (Rediseño de tareas, 1977), Fiedler (contingencia del liderazgo, 1964), Hersey y Blanchar (liderazgo situacional, 1969), Houser (t. camino-meta, 1970). También Bass (1988), Pascual, Villa y Auzmendi (1993).

2.1.4. Influencia de la motivación y moral de grupo.

- g) **Modelos de motivación y moral de grupo.** Su propósito es conocer las motivaciones del personal para satisfacerlas y crear un clima de trabajo, y validar teorías e hipótesis de trabajo. Técnicas: cuestionarios, observación, estudio de casos, dinámicas de grupos... Autores: Maslow (jerarquía de necesidades, 1954), Porter (1964), McClelland (necesidades de realización,), Adams (t. de la equidad, 1963). Hall (1987), Halpin y Croft (1963), Anderson (1974), Stern (1963).

2.1.5. El conflicto y la negociación.

- h) **Estudio y resolución de conflictos.** Estudio de los conflictos en la institución como barreras de comunicación, que dificultan el trabajo en equipo y las sinergias, para disminuir tensiones y mejorar la equidad, respeto, confianza y colaboración. Técnicas: observación de conductas, estudio de casos, entrevistas, encuestas, escalas de actitudes. Autores: Argiris (1957), Deutch (1973), Robbins (1974), Carnall (1982), McMahor (GRID).

2.2. Estudio de la salud de la institución y flexibilidad de las instituciones como capacidad y forma de ajustarse y adaptarse a nuevos objetivos.

2.2.1. Flexibilidad para el cambio. Dilema entre adaptación y adopción y promoción del cambio.

- i) **Modelos sobre estudio del cambio.** Se pregunta por los factores que facilitan y los que dificultan el cambio para proponer una gestión más eficaz. Técnicas: autoevaluación, las propias del desarrollo organizacional (DO).. Autores: Moort (1958), Miles (1964), Carlson (1965), Fullan (1994), Bolland y Hopkins (método AAES del ISIP-OCDE).

2.2.2. Redistribución equitativa según criterios compensatorios.

- j) **Modelos compensatorios.** Busca detectar diferencias sociales y culturales (lingüísticos, cognitivos, psicomotores, motivacionales) para diseñar estrategias compensatorias y disminuir el fracaso escolar. Técnicas: encuesta social, análisis de acomodación de estructuras, métodos y distribución de recursos. Autores: Lozano y Sabirón (1987).

2.3. Descripciones holísticas de instituciones.

2.3.1. Comparación de programas.

- k) Encuestación y comprobación de programas. Compara y verifica los test y normas de grupo con resultados para facilitar el trabajo de editores de cuestionarios y comités de selección. Técnicas: Selección, test estandarizados. Autores: Lindquist (1951) Ebel (1965), Stake (1971).

2.3.2. Rendición de cuentas de sus elementos (accountability).

- l) Estudios orientados a la rendición de cuentas. Se pregunta si las personas realizan aquello que tienen responsabilidad de hacer. Técnicas: auditorías, cuestionarios y test. Autores: Lessinger (1970), Martínez Aragón (1989).

2.4. Repercusión económica de la calidad.

- m) Modelos de estudio de costes. Busca conocer los elementos de mayor coste, el coste de distintas alternativas y la repercusión de la calidad sobre el costo para ajustar costos-calidad y elegir el programa. Autores: Coombs y Hallak (1987), Waizey (1971), CERI-OCDE. En España: Moltó y Oroval (1991), Ibar y Arnavat (1990).

2.5. Relaciones causales en su funcionamiento.

- n) Modelos causales. Buscar hallar las variables de proceso o intermedias, sus relaciones entre sí y su efecto sobre los resultados. Autores: Yorke (1986), De Miguel (1986), Fuentes (1988).

3. Investigación: deducción y comprobación de leyes.

3.1. Investigación con su doble enfoque normativo y descriptivo.

- ñ) Investigación evaluativa. Busca reglas que vinculen variables dependientes e independientes determinadas. Técnicas experimentales, cuasi-experimentales y no-experimentales: diseños ex post-facto, estudios de casos, correlaciones... Autores: Campbell, Stanley (1963), Cronbach y Snow (1969), Glass y Maquire (1968), Schuman (1967), Elliot y Adelman (1976), Stnehouse (1970), Hopkins (1985).

B) VALORAR EL MÉRITO Y LA CALIDAD CON EL FIN DE:

4. Informar a otros:

4.1. Dando información objetiva a los usuarios y a la sociedad.

4.1.1. Basado en juicios de expertos.

- o) Basados en juicios de expertos. Busca descubrir los méritos y demérito de una acción o programa respecto de otros. Técnicas: definición perceptual sistemática realizada por expertos buscando su confluencia. Autores: Eisner (1975), Stander y Herschiser (1976).

4.1.2. Acreditaciones.

- p) Orientados a la acreditación y certificación. Busca certificar o acreditar aquellas instituciones, programas y personal que alcanzan unos estándares mínimos y cómo alcanzarlos. Técnicas: Inspección y control, expertos, clasificación...

4.2. Resumiendo y objetivando la información de los usuarios o implicados en la evaluación.

4.2.1. Centrado en el consumidor.

- q) **Orientados al consumidor.** Busca juzgar el mérito de varias alternativas para seleccionar entre ellas las preferibles por los usuarios, en función de sus necesidades, costes y otros valores de la sociedad. **Técnicas:** listas de variables, descripción de necesidades, evaluación de objetivos, modus operandi, análisis de coste, diseños no y cuasi experimentales. **Autores:** Scriven (fue el iniciador en 1967).

4.2.2. Centrado en el cliente.

- r) **Centrados en el cliente.** Busca informar sobre cómo es valorado un servicio o programa por la sociedad, los usuarios y los expertos. **Técnicas:** estudio de casos, informes del adversario, sociodrama y evaluación responsiva. **Autores:** Stake, (1967), McDonald (1975), Guba (1978).

5. Para mejorar el proceso.

5.1. Comprobación de aciertos en políticas establecidas.

- s) **Valoración de méritos y competencias de políticas.** Se pregunta entre varios programas u orientaciones a seguir, cuál guarda mejor ratio costes - resultados. **Técnicas:** Delphi, diseños experimentales y cuasi, simulaciones, proceso o juicio, pronósticos, cálculos matemáticos como en e). **Autores:** Coleman (1966), Jenks (1972), Wolf (1973).

5.2. Toma de decisiones para mejorar objetivos o estrategias.

- t) **Orientados a tomar decisiones.** Busca obtener datos útiles para la toma de decisiones por los responsables. **Técnicas:** estudios, surveis, observaciones, diseños experimentales y cuasi. **Autores:** Crombach (1963), Stufflebeam (1966), Alkin (1969).

6. Evaluación cuantitativa y cualitativa: mixta o global.

Atiende tanto a los aspectos descriptivos y de funcionamiento como interpretativos o cualitativos, captados por los miembros, usuarios y la sociedad.

6.1. Calidad total.

- u) **Modelos holísticos de calidad.** Busca valorar lo intrínseco de la institución (elementos, procesos, resultados) respecto a los objetivos.
- u') **Modelos de evaluación de calidad total de las instituciones.** Busca valorar el producto o servicio en sí como la aceptación y satisfacción del mismo por sus usuarios, sociedad y agentes implicados.

Ambos (u y u') para ofrecer la máxima calidad de los servicios, real y percibida (máxima calidad al mínimo coste, y su buena aceptación social). **Autores:** En industria desde el Modelo de Control de Calidad Total (1947), en la escuela: Zabala (1988), Orden (1989), López Rupérez (1994), Gento (1996).

8.10. RESUMEN Y APLICACIÓN.

La evaluación es un complejo sistema de análisis, interpretación y reconocimiento del valor o idoneidad de un proceso, programa u objeto, con el objetivo, en general, de ayudar a mejorar la calidad de aquello que se evalúa.

En nuestro país hay escasa tradición de evaluar programas y poca disponibilidad para ello, ya que suele ser visto como una Ingerencia, un control, una crítica y un riesgo de descalificación más que cómo un requisito necesario para la mejora continua.

Si no se está por una evaluación desde fuera (externa), tampoco se suele tener preparación, tiempo, ni ánimo para realizar una evaluación interna (por el personal implicado en el programa). Ésta supone un sobreesfuerzo y realmente un cambio de rol en el propio desarrollo del programa o proceso que se valora, ya que necesariamente requiere una reflexión, desde distintos puntos de vista, sobre lo que se hace y con ello la consulta de otros agentes interesados, cosa que aún cuesta mucho.

Si además, para evaluar se requiere tener claro el diseño del programa, sus objetivos, el marco normativo, procedimental, la base teórica (explícita o implícita)... ello no siempre se tiene, ni hay posibilidades reales de hacerlo pues dicha clarificación podría modificar el sistema de poder de los agentes que intervienen en el proceso o sacar a la luz contradicciones que no siempre se está dispuesto a aceptar.

Objetivos: Se trata de un diagnóstico retrospectivo con intención formativa para el conjunto de los centros de reeducación, para ello se hace una descripción e interpretación que desde el marco teórico-conceptual previo nos permita mejor comprender el sistema centro.

Condiciones: Las condiciones de evaluabilidad del *Refor* estaban en mínimos, sólo la excepcionalidad de la situación y la importancia de la misma ha llevado a seguir adelante con la misma.

Dimensión: La evaluación que nosotros elegimos es la del proceso-desarrollo si bien, como no podría ser de otra forma, se tocan aspectos del contexto general y particular del sistema centro de reeducación y de sus efectos.

El nivel de la evaluación se ubica en el estadio táctico, aunque con fuertes incursiones en la pertinencia de la estrategia que la soporta y también con referencias necesarias a los aspectos más operativos. Nos preocupaba saber qué podía dar razón del funcionamiento del *Refor* como organización educativa.

El ámbito es el de un centro como organización, con especial referencia al subsistema educadores.

El aspecto es general, global, si bien con especial atención a la dinámica o proceso general y a los agentes, métodos y organización.

Nos preguntamos por: el marco co-institucional y legal, las teorías metodológicas, organizativas y conceptuales (de la infancia, la criminalidad, su respuesta...), la organización del Centro y sus factores (diferentes agentes y sus expectativas e intereses, los medios y recursos, las dinámicas, conflicto y poder, el sistema relacional, las actitudes, posiciones ante el cambio, relación con el entorno...).

Método.

Respecto al método, nuestro enfoque busca un acercamiento más cualitativo, social, cultural, fenomenológico, global, abierto, descriptivo, procesual, útil, configuracional y menos positivo, cuantitativo, estándar, rigurosos, aislado... y ello no porque lo principal sea el análisis ideográfico de un caso sino al contrario, un caso como paradigmático de los centros de reeducación.

Por otro lado, nuestra evaluación ha sido más “impuesta” que participativa, más deductiva que inductiva, conjunta lo global con lo sectorial y tiene una limitada sistematicidad por las condiciones en que se desarrolló.

El método utilizado es el análisis de caso, en lo referente a su proceso y organización sin hacer uso –no era posible ni necesario- de ningún diseño experimental, cuasi o pre, ni análisis de eficiencia.

Las fuentes de información han sido: consultas bibliográficas, observación continuada (3,5 años), entrevistas abiertas (al personal actual y pasado), escucha activa, diario, consulta de documentos (memorias, actas reuniones, libreta de seguimiento...).

Para el análisis hemos utilizado las técnicas: descripción, comparación con criterios (aportados por autores o centros, fruto de consultas biográficas y documentales, y acercamientos cualitativos), consultas a expertos (profesores universitarios especialistas en el tema). Devolución de la investigación a los agentes del Centro y toma de nota de su reacción.

En la elección de los criterios de valor hemos tenido en cuenta principalmente los de organización e intervención (sus posibilidades y efectos), el punto de vista del personal educador, las teorías, los autores, la norma legal y en comparación con otros centros.

La validez interna se ha visto *Reforzada* por:

- El trabajo prolongado en el mismo lugar (3,5 años).
- El juicio crítico del informe por expertos externos y agentes del Centro.
- La separación de la situación durante los meses vacacionales, interrupción del trabajo y cambio de actividad durante 3 años antes de retomar el tema.
- Triangulación de técnicas: observación, escucha activa, análisis documental, consulta de expertos... contrastación bibliográfica.
- Posición crítica y autocrítica.

De esta forma intentaba minimizar los posibles sesgos derivados de mi actuación en el Centro como educador.

La validez externa, también es buscada, ya que se pretende que esta evaluación sea útil a otros centros de atención a la infancia. Ésta se ha buscado en :

- Que hubiera validez interna.
- La similitud, detectada en la bibliografía con otros centros de reeducación.
- La afinidad legal.
- El paralelismo epistemológico y teórico.

La unidad de análisis es un Centro de reeducación como organización educativa, y en especial el actuar y pensar de los educadores, en su contexto.

El universo de estudio es la institución de reeducación en la realidad valenciana y española de finales del siglo XX.

Agentes.

Agentes de la evaluación: Se evalúa principal a los educadores.

Agente evaluador: Se trata de un doctorando en sociología, licenciado en Ciencias de la Educación, con formación en teorías de la desviación, marginación y evaluación, que actúa como educador del Centro. Se trata pues de una evaluación desde dentro, interna, pero más próxima a la heteroevaluación.

Durante el proceso evaluador he pasado por los diferentes momentos o estados emotivos: incertidumbre, cansancio, ansiedad, conflicto... y también de ilusión, confianza, esperanza de que algo se podía hacer por mejorar el Centro.

Las lecturas sobre evaluación eran concluyentes sobre el que ésta debía ser fiel reflejo de la realidad, sin quedarse sólo en los errores o defectos de funcionamiento, pues si la evaluación se recibía como un juicio o una descalificación iba a levantar defensas y ataques contra el evaluador.

¿Para quién se evalúa? En un principio los destinatarios son:

- La comunidad científica que estudia y diseña programas de reinserción.
- Los responsables administrativos de servicios sociales cuyas decisiones afectan al funcionamiento de estos centros sin conocer siempre su dinámica interna y su punto de vista.
- Los políticos, legisladores y jueces que crean o aplican las normas y medidas pretendiendo, en ocasiones, que la realidad se adecue a sus normas y no al revés.
- Los equipos educativos de centros (con su dirección) que viéndose reflejados en esta evaluación descubran que su situación no es única, que sus problemas no desaparecen cambiando personas, que atribuir sus problemas a la falta de recursos, a los críos, a la

administración... o a teorías caducas, es echar balones fuera y, teniendo más claros los condicionantes, orienten su acción de forma efectiva para mejorar la intervención.

¿Cuándo evaluar?

La evaluación presente ha tenido dos grandes momentos.

- Durante los tres años y medio (Oct. 1994-Marzo 1998) que abarca el trabajo de campo, la redacción del informe previo y la presentación del trabajo de investigación, en la Facultad, en *el Refor* y a varios profesores universitarios.
- Luego hubo un paréntesis: 1999-2002, para retomar el tema desde la distancia y ante el cambio de circunstancias en *el Refor*.

Así, la evaluación ha tenido dos fases, un trabajo de campo con informe durante el proceso y una segunda parte (la de esta tesis) al final del mismo, desde una mayor perspectiva.

Tipo de evaluación.

Tomando como referencia la clasificación de Stufflebeam (en este capítulo) se trata de una evaluación orientada hacia la toma de decisiones. Si seguimos a Albiñana, se trataría de una evaluación (5.2.) de calidad para mejorar el proceso por parte de los tomadores de decisiones.

Durante el proceso de análisis intenté seguir un modelo muy estructurado para la evaluación de centros escolares, el MEOPA-80, pero el resultado fue una larga lista de deficiencias o distancias a los ítems del modelo que no parecía propicio para mejorar la calidad.

La oferta de una metodología Investigación – Acción participativa (IAP) no fue aceptada por los educadores del Centro.

El informe.

En el presente estudio cabe diferenciar: su totalidad y el capítulo concreto de conclusión.

Intenta guardar un difícil equilibrio entre lo que sería una descripción realista de un caso y lo que sería la abstracción de sus aspectos diferenciados para quedarse en lo que parece más común a los centros de reeducación actuales. No interesa la situación concreta sino en lo que de reflejo y ejemplo tiene de lo general.

Por otro lado como decía Umberto Eco, la interpretación es abierta, aunque no ilimitada. Aquí, en los capítulos, hemos intentado recoger datos y opiniones, teorías y métodos, que no se ciñen a lo que al final se comenta ni van únicamente en la línea de apoyar el informe final y su idea central, dejando que seáis la audiencia la que podáis hacer vuestra propia evaluación, o/y hacer otras interpretaciones con los datos de partida.

Evaluación y ética.

Los estudios y evaluación de Centros de Reeducción son realmente escasos en España.

Los centros de reeducación no son transparentes y abiertos a la comunidad y mantienen características de instituciones totales. Las fuertes críticas sobre los reformatorios preconstitucionales llevó a que la administración de la sociedad democrática cambiara edificios, aumentara el número y titulación del personal, redujera el número de internos., pero no logró superar el modelo asilar y totalizador, no ha aplicado las evidencias científicas a la intervención.

En estas circunstancias y ante las situaciones conflictivas por las que había pasado recientemente *el Refor*, parecía evidente el riesgo a la negativa a un permiso formal para realizar una evaluación del *Refor*, y sin embargo, éticamente consideraba necesaria esta evaluación. Además las circunstancias excepcionales en que me encontraba eran difícilmente repetibles y no debía dejar pasar la oportunidad.

Por otro lado, no sería ético la realización de una evaluación "secreta", al fin y al cabo ésta se centraba en el quehacer y pensar de los educadores. La opción tomada fue la de exponer de manera informal a los educadores del Centro y la dirección la realización de un trabajo de investigación sobre el mismo. En ocasiones les consulté respecto a aspectos históricos del mismo, sobre los actuales no cabía tanto una entrevista formal y directa como una escucha activa de la cotidianidad.

9. LAS ORGANIZACIONES Y SU ANÁLISIS.

Introducción.

9.1. Las organizaciones.

- Definiciones.
- Breve repaso a las teorías de la organización.
 - Perspectivas.
 - Enfoques.

9.2. Conceptos claves de la organización.

- Poder.
- Conflicto.
- Entorno.
- Cultura.

9.3. Las organizaciones educativas.

9.3.1. Los centros educativos.

9.3.2. Evaluación de organizaciones educativas.

9.4. Resumen y aplicación.

9. Las organizaciones y su análisis.

En el capítulo anterior hemos hecho un repaso esquemático a la complejidad de enfoques y matices que envuelven a una evaluación. Pero ello, no es suficiente para lanzarnos al análisis de nuestro Centro, nos falta un mayor encuadramiento teórico.

El *Refor*, se define como centro de reeducación. Se trata, pues, de una institución y una organización educativa. De ahí que su evaluación requiera tener clara la concepción de que es una organización y en concreto una organización educativa.

Dado que la evaluación de centros escolares tiene mayor bibliografía y praxis, hemos tomado algunas de sus reflexiones ue consideramos válidas para otras instituciones educativas no escolares.

Hablar de organización, con los enfoques actuales es tratar el tema del conflicto, el poder, el entorno y la cultura.

Todo ello nos irá acercando a los constructos conceptuales con que poder abarcar el análisis de nuestro Centro.

INTRODUCCIÓN.

El tratamiento de los centros educativos como organizaciones está comúnmente aceptado, por ello se hace necesario acudir a la(s) teoría(s) de las organizaciones para un tratamiento sistemático del tema.

De hecho, la investigación de las instituciones educativas no puede entenderse al margen de las teorías sobre organizaciones y cambia con los cambios en los paradigmas de investigación. (De Miguel, M, 1989)

Antes de entrar en la evaluación de una institución educativa hay que delimitar la perspectiva teórica desde la que se concibe dicha institución como organización, los criterios de eficacia que se aplican y los principales problemas y limitaciones de los trabajos en el pasado. La teoría de las organizaciones no es ajena a las concepciones ideológicas, políticas, económicas, científicas, culturales, etc. a que está sometido el mundo moderno. (De Miguel, M, 1989)

Evaluación y organización puede suponer contradicción: La estructura de la organización implica estabilidad en tanto que el proceso de evaluación sugiere cambio. La organización genera compromisos, en tanto que la evaluación inculca el escepticismo. La organización se orienta a su programa y clientela, mientras que la orientación atiende a la relación entre acción e impacto (objetivos marcados y efectos no previstos).

La *teoría de la organización* sigue con un bajo nivel paradigmático, además está impregnada de la *teoría de la dirección*, por eso está llena de organigramas, cuadros sinópticos de funciones, diagramas... parecen como máquinas. Por eso pensar la organización de otra manera conlleva cambiar de pensamiento, de modelo teórico. (Jodar, F.:1996)

A los estudios de las organizaciones se les plantean importantes interrogantes teóricos, metodológicos y prácticos: (Gómez, G.,1996). Tratan con conjuntos numerosos de variables, entre las que casi siempre existe una covariación moderada. Lograr elegancia y sencillez en las soluciones y reducir la complejidad de los modelos es un reto.

No es este el espacio de hacer un manual de las teorías de la organización, pero si es importante hacer un reflejo breve de su variedad y complejidad, resaltando sus principales variables.

9.1. LAS ORGANIZACIONES.

Definiciones.

" *Organización es toda unidad social, o grupo humano, deliberadamente formado para conseguir fines específicos*". (Etzioni, A.)

O también:

"*grupos estables de relaciones sociales creados deliberadamente con intención específica de conseguir unas metas*" (Stinchcombe,1960, citado por DE MIGUEL, M. 1989).

Organización: conjunto de personas que colaboran conscientemente para un fin común, es decir, un sistema social orientado a un fin.

La Organización social es un *colectividad instituida con miras a objetivos definidos*, tales como la producción, distribución de bienes, formación de personas...

Grupo de personas con unas relaciones de interdependencia estructurada de una forma viable y perdurable y con un objetivo común que es buscado de una forma racional, planificada. Ello supone: coordinación y división del trabajo.

Organizar supone coordinar, planificar, dirigir y controlar la ejecución de tareas.

Estas definiciones encierran varios aspectos de interés:

- Toda organización es colaboración, pero no toda colaboración es organización.
- Los intereses de los miembros de una organización son diferentes de los fines del empresario y ambos de los fines de la organización. Estas diferencias de intereses y la división del trabajo en la organización dan lugar a conflictos.
- El fin responde a una necesidad, objetivo o valor, que se persigue siguiendo una cierta lógica o racionalidad, lo que no quita que dicho objetivo pueda ser irracional, inmoral o antisocial. La empresa (elaborar y vender productos, bienes y servicios), la escuela (transformar, modificar), el hospital (curar), la prisión (confinar).
- La forma organizativa depende de la situación y del contexto.
- Toda organización pretende producir algún cambio en el entorno.

La eficiencia con que se alcanza ese fin depende:

- Del buen ajuste entre sus dimensiones contextuales, estructurales y estratégicas (Mintzberg, en MILES Y SNOW, 1978).
- Del consenso y de la preparación adecuada.
- El indicador más relevante del *desarrollo organizacional*, es el *grado de conciencia que existe entre los integrantes de la organización acerca de la importancia de la estructura organizacional*. (GÓMEZ, G., 1996 en DPEC, 1996:249)

Cuatro factores del desarrollo de las organizaciones:

- **Técnicos:** Incluso las organizaciones que necesitan pocos medios técnicos descansan sobre condiciones técnicas (medios de comunicación adecuados...).
- **Legales:** Estos pueden excluir algunos fines (los ilegales), condicionar la forma (jurídica) según la función, condicionar la configuración interna y marcar preceptos de funcionamiento.
- **Estructurales:** El nacimiento de una organización se explica más por 'formas especiales' de diferenciación social que por su magnitud.
- **Personales:** Necesidad de organización humana (también se aprende).

Institución. Organización. Burocracia.

Por instituciones se entiende:

- Grupos sociales formales. Empresas, escuelas, sindicatos, familia...
- Sistemas de reglas que determinan la vida de estos grupos: tradición, amistad...

La institución supone horarios, cadencias, normas de trabajo, sistemas de control, estatutos y funciones cuya finalidad consiste en mantener el orden y organizar el aprendizaje y la producción.

No se debe confundir institución con establecimiento.

En la base de la sociedad las relaciones humanas se rigen por instituciones. En el taller y el aula, están presentes, aunque disimulado, el poder del Estado. El grupo familiar constituye el cimiento más firme del orden social establecido, el punto donde se efectúa, como señala Freud, la interiorización de la represión, que prosigue en la escuela. Esa es la base del sistema.

Para Goffman, la participación de un sujeto en cualquier institución (ideología, país, oficio, familia, diálogo, persona....) tiene los mismos rasgos generales: unas obligaciones, trabajos o servicios a cumplir, tiempo a dedicar, dinero a gastar y también implica un compromiso y una adhesión o vínculo (sentirse integrante de la entidad, identificarse con ella, que exprese su adhesión afectiva). Goffman estudiará el distanciamiento íntimo y las conductas en las que se expresa en lo que el llama *organización instrumental formal* (un psiquiátrico). (Goffman:1961,) (en JODAR, F.:1996).

En una sociedad de desigualdad y dominación, las instituciones dominantes se hallan siempre vinculadas, en mayor o menor grado, a la represión, ellas mismas son represivas. Max Weber subrayaba: las instituciones no necesitan el consenso de los "participantes" para existir; les basta con que se las articule sobre el poder del Estado. Y se mantienen gracias a la amenaza. (LAPASSADE, G.1974:29)

Breve repaso a las teorías de la organización.

El análisis organizacional empieza por la industria, a finales del XIX.

Taylor (1911) con sus análisis y propuesta sobre la "Organización Científica del Trabajo" es uno de los primeros autores que intenta aplicar la racionalidad al estudio del rendimiento laboral. Entre sus propuestas y principios básicos está el separar programación de ejecución, *Reforzar* el rendimiento a través del sistema de remuneración y racionalizar las tareas del puesto del trabajo (tras su análisis). Taylor considera, como unidad de observación, al trabajador individual y lo ve como "mano de obra" dentro de un enfoque mecanicista. Taylor no busca hacer el trabajo más fácil o más satisfactorio, sino más eficiente. Otros autores se preocupan por la organización formal y por la administración de los trabajadores, ya que entienden que la productividad del trabajador depende de la organización de recursos y de la comunicación. Su visión del trabajador es racionalista, y de la empresa formalista, en términos de jerarquía y división del trabajo, sin considerar los aspectos personales y afectivos.

Será Elton Mayo con sus estudios en Hawthorne (1924 a 1932) quien "descubrirá" que las personas trabajadoras también tienen corazón (emociones) y que tenerlas en cuenta es importante para la productividad. Mayo entiende el trabajo como una actividad de grupo donde las relaciones sociales (en las que se dan aceptación, seguridad y sentimiento de pertenencia) son una importante fuente de motivación personal que beneficia al rendimiento laboral. Estas relaciones informales de cohesión son muy importantes también para la productividad y hay que ayudar a que se desarrollen de una forma planificada.

Estos descubrimientos suponen un gran avance pero aún no han llegado a la mayoría de organizaciones y gerentes, Mayo toma como unidad de observación la fábrica y sus factores internos. Su visión es organicista y reduce todos los problemas a un problema de comunicación. Otros autores también valorarán los "recursos humanos" y empezarán a defender las ventajas de la participación de los trabajadores dentro de la organización como forma de solucionar los conflictos que ya empiezan a reconocer como parte de la organización.

Más adelante, se verán las limitaciones que presenta este enfoque, y desde la teoría de la decisión, se mostrará cómo el trabajador además de "mano de obra" y "corazón" también es "cerebro", es un tomador continuo de decisiones. Aunque seguirán concibiendo la organización como un sistema cerrado, sin influencias externas. Mc Gregor (1960) entre otros psicólogos americanos, destaca la importancia en la empresa de la dimensión humana, de las actitudes, la moral, los estilos de dirección, las motivaciones...

Max Weber había mostrado que la burocracia era la racionalidad en la organización de la empresa. Ahora se viene a descubrir que esa racionalidad es irracional, que la función implica disfunciones. Y al mismo tiempo se advierte (la teoría organizativa de las relaciones humanas) que, junto al nivel "formal", oficial, burocrático, existe otro nivel, el de las redes informales, de grupos, de fracciones.

El reconocimiento de la empresa como sistema abierto y sus miembros como "actores sociales" no se dará hasta los años 1970'. Este enfoque marca la importancia de la organización interna (jerárquica u horizontal) según sea de incierto y de cambiante el entorno socioeconómico, cultural y tecnológico. También supone la consideración de los aspectos socio-político-culturales y simbólicos en la empresa junto a los técnico-económicos considerados hasta el momento. Esto, como luego veremos, va a tener gran importancia en la forma de acercarse a su evaluación.

Esta perspectiva de cultura organizacional, en el mundo empresarial ha dado lugar a 2 modelos, el japonés (teoría Z) y el americano.

Concepción de	Corriente Tradicional	Visión sociológica.
El hombre	Máquina	Unidad
La motivación	Homo economicus	Compleja
La autoridad	Formal	Fenómeno social
El sujeto de empresa	Aislado	Socialmente integrado
Relación sujeto - empresa	No hay conflicto	El conflicto es importante

Las orientaciones actuales tienden a ver la organización más como espacio simbólico y cultural de relaciones que por su racionalidad a fines, y desde luego como sistema abierto, en interacción y (mutua) dependencia con el contexto.

Esquemáticamente estas teorías se pueden reflejar así:

TEORÍAS DE LA ORGANIZACIÓN	CONCEPCIÓN DEL SUJETO	ORGANIZACIÓN FORMAL	ORGANIZACIÓN INFORMAL	CONFLICTO	MEDIO ENTORNO ABIERTO
TAYLORISMO	Homo Economicus El trabajador es "mano"	Si Polo formalista, autoritario	La ignoran. Si aparece es porque la organización formal está mal hecha	No existe. Si algo funciona mal es por el trabajador Buscan ganar más	No Sistema cerrado
RELACIONES HUMANAS (ELTON MAYO)	Homo sociabilis La acción es grupal Para motivar: atender las necesidades sociales El trabajador también es "corazón"	No No le dan importancia	Si Son los grandes descubridores de la organización informal	No Si hay conflicto es culpa de la dirección, con lo que le abre la puerta a intentar hacer algo	No Sistema cerrado
TEORÍA DE LOS RECURSOS HUMANOS	Homo Sapiens (sociabilis) Para motivar: darle trabajo que le interese	Si, pero no mucho. Se empieza a hablar de participación	Si	Si Cómo evitarlo y cómo resolverlo	No
TEORÍA DE LA DECISIÓN	Homo sapiens El trabajador también es "cerebro"	Si, más que la informal	Si	Si	No
TEORÍA DE LA CONTINGENCIA	Homo sapiens	Si Si el entorno es estable puede organizar con más sentido	Si	Si	Si Organizar según el entorno (estabilidad, tecnología...) Dos opciones: - autoritaria, formalista - flexible, participativa

(Apuntes del Curso de doctorado de Sociología de la Organización de Ramón NEMESIO, 1992)

"En el momento presente [1989] las perspectivas teóricas centran su interés sobre la cultura o personalidad propia de cada organización, así como en los aspectos no racionales y de carácter dinámico implícitos en su funcionamiento -...- potenciando, por tanto, métodos de investigación de carácter interpretativo y activo. Esto no debe excluir otros análisis positivistas orientados a estimar la eficacia y funcionalidad de las organizaciones educativas. Lo importante es saber coordinar prudentemente estos enfoques." (DE MIGUEL, M.: 1989, 29)

En el campo discursivo de la organización subyace la lógica cartesiana (del siglo XVII) el modelo mecanicista por el cual la vida se organiza con criterios de causación que permiten controlar y predecir las manifestaciones organizativas mediante leyes causales. Este modelo racionalista, positivista y funcionalista olvida las singularidades y discontinuidades existentes en la superficie relacional de lo escolar y que el espacio institucional de la escuela es conflictual. (JODAR, F.:1996)

Además, si bien para la teoría clásica, una organización tiene unas estructuras independientes de las personas que la forman, la fenomenología, nos muestra como toda organización cuenta con elementos arbitrarios e irracionales: los valores, expectativas, percepciones e imágenes forman parte integrante del mundo organizacional.

Perspectivas.

Amparo Martínez (1991:11-13) nos habla de tres perspectivas de análisis que se han dado de los centros educativos como organizaciones:

- a) *Científico - técnica*: Se interesa por la eficacia y eficiencia del sistema. Criterios: eficacia y funcionalidad. La organización se justifica por sus objetivos. Su análisis suele partir de:
 - Diseños estructurales, racionales o sistémicos de la organización.
 - Las necesidades y relaciones de sus miembros, en busca de la racionalidad.
- b) *Interpretativa o simbólica*: Estudia la organización como universo simbólico en el que cobran particular interés las interpretaciones, significados, valores e interacciones que configuran la 'cultura' del centro. Destaca el punto de vista de los actores para comprender la realidad social hacia su mejora práctica.
- c) *Crítica*: Analiza los procesos políticos e ideológicos que tienen lugar dentro de la organización (conflicto, poder, negociaciones, etc.) para desvelar las influencias externas en la organización y su funcionamiento. Esta perspectiva está comprometida con la acción.

Tres perspectivas en el estudio de las organizaciones.

Perspectiva	Científico - técnica	Interpretativa	Crítica.
Concepto de Organización	Grupo social unido intencionadamente para lograr un fin	Universo simbólico, con un conjunto de valores, normas y creencias	Lugar de cambio institucional y social
Interés por	La eficacia y eficiencia en el sistema	El punto de vista de los actores: interpretaciones, valores, significados e interacciones que configuran la 'cultura' del centro Interacción con el medio social	Los procesos políticos e ideológicos (conflictos, poder, negociaciones...) internos e influjos externos Compromiso con la acción
Diseño	1) Estructural, racional, sistémico 2) Racional partiendo de necesidades y relaciones de sus miembros		Social e ideológico
Tipo de análisis	Socio - técnicos de inspiración empresarial con criterio lógicos - formales		
Razón de la organización	Sus objetivos	Su 'cultura' o 'identidad'	La emancipación de sus miembros
Evaluación	Aspectos estructurales y de funcionamiento en función de los objetivos	Proceso internos: clima social, satisfacción de sus miembros, desempeño de roles... Valoración de logros	
Criterios	Racionalidad, eficacia y funcionalidad Lógico-formales	Definidos por los actores y referidos a escenarios sociales	Sociales e ideológicos
Método	Positivista	Que capte la vida cotidiana de los centros	
Técnicas	Cuantitativas	Cualitativas	
Modelos	Racionales y estructurales Recursos humanos Enfoque sistémico	Fenomenológicos y simbólicos	Políticos, ligados a la Investigación-Acción

(Elaborado por JJPT sobre MARTÍNEZ, A: 1991, 10-13)

Según el enfoque angloamericano, en la organización: (Goffman:1961,)

- Se asegura al participante de la organización, "pautas de bienestar" elementales en comodidad, salud y seguridad, derecho al descanso y vacaciones, y pronunciamiento (al menos formal) de su derecho a la dignidad, autoexpresión y a tener oportunidades creativas.
- Su colaboración voluntaria en "valores conjuntos" de la organización, es expresión de una coalición intrínseca y estratégica entre los intereses de la organización y los del sujeto.
- Se puede reconocer la necesidad de "incentivos" o recompensas al sujeto, admitiendo que sus intereses últimos no sean los de la organización. De estos incentivos:
 - o unos, el beneficiario, los puede retirar de la sede y emplear discrecionalmente (pagos en dinero, formación y sus títulos).
 - o otros, son relevantes dentro de la organización: ascensos de jerarquía, ventajas personales en su vida interna...

(GOFFMAN:1961,)

Enfoques.

Enfoques duales entre los que se han movido las teorías sobre las organizaciones. (DE MIGUEL, 1989, a-e, GÓMEZ, 1996 -g-)

- a) *Racional vs. Social*: Desde una perspectiva racional toda organización se justifica en función de unos objetivos, por tanto su estructura y funcionamiento no pueden separarse de una evaluación externa del producto. Por el contrario, desde la perspectiva social, no cabe estimar el producto al margen de la evaluación de los procesos internos, clima, operaciones y satisfacción de los miembros de la organización.
- b) *Cerrado vs. Abierto*: Para unos cada organización tiene su propio esquema de funcionamiento y éste es poco permeable a influencias externas. Para otros, las organizaciones son sistemas abiertos que no pueden ser explicados al margen de sus interacciones con el medio social, ya que éste los mediatiza.

(En la página siguiente se pueden ver un conjunto de teorías de la organización clasificadas según estas dos variables: sistema abierto/cerrado y racional/social.

- c) *Estático vs. Dinámico*. Unos analizan la organización por sus objetivos aquí y ahora, otros consideran que toda organización tiene capacidad de autotransformarse (cambio institucional).
- d) *Técnico vs. Cultural*: Frente a los análisis sociotécnicos (inspirados en criterios empresariales) que analizan la estructura y funcionamiento de la institución a partir de criterios lógico-formales, el enfoque cultural postula que cada organización posee su propia cultura (símbolos, filosofía, valores, creencias, mitos, expectativas, reglas...), que propicia una energía de funcionamiento y un clima.

e) *Positivo vs Interpretativo*. Acercamiento positivista-cuantitativista versus paradigmas interpretativo y crítico (etnografía, fenomenología, interaccionismo simbólico, antropología social...). Guarda similitudes con el anterior, como también las dicotomías *Analítica/holística* y *Objetiva/Subjetiva*.

Así Schutz (1962:41) se plantea: "No puedo entender una institución sin comprender qué significa para los individuos que orientan su conducta respecto a su existencia".

f) *Micro vs. Macro*.

g) *Claridad-sencillez vs. Ininteligibilidad-complejidad*. La realidad organizacional es compleja pero se tiende a representar con modelos simples (de pocas variables) y basados en relaciones lineales.

h) *Contingencia vs. Configuracional*. Frente al primero que defiende que los componentes o factores de la estructura de la organización están "autonomamente trabados" y determinan la eficiencia, el enfoque configuracional considera que los elementos no tienen sentido en sí mismo sino en función de un todo interrelacionado (estructural, tecnológico y contextual) que afecta a la eficiencia, de forma que una acción, un cambio en una unidad puede producir un cambio en el sistema. En este caso se comparan con "tipos ideales" de organización. (GÓMEZ, G.,1996)

Mackinnon y Brown (1994) hacen la siguiente categorización.

Rasgo	Burocracia racional	Burocracia profesional	Adhocracia.
Sistema operativo	Simple	Complejo	Complejo
División del trabajo	Racional	Especializada	Colaborativa
Coordinación	Estandarizada (del trabajo)	Estandarizada (de las competencias)	Ajuste mutuo
Estructurada para	Proporcionar un servicio estandarizado	Proporcionar un servicio estandarizado	Proporcionar un servicio de manera innovadora
Reacción al cambio	Resistencia	Resistencia	Aceptación
Entorno de la organización	Estable	Estable	Turbulento

(GÓMEZ, G.,1996)

Para Skrtic (1991) Las instituciones educativas se constituyen como burocracias profesionales, funcionan como si fueran burocracias racionales y habrían de ser adhocracias. (GÓMEZ, G.,1996 en DPEC, 1996:249)

Las instituciones educativas pueden considerarse una organización, pero se caracterizan por estar vagamente estructuradas, es decir, su estructura está desconectada de la actividad técnica (el trabajo) y de la actividad de los efectos. (DE MIGUEL, 1989)

Teorías según la relación externa y el enfoque interno.

Tomando los dos primeras dimensiones de las que nos habla De Miguel , (sistema abierto/cerrado, y orientación racional/social) Scott (1980) clasifica las diversas teorías aparecidas hasta 1980, que recogemos en la siguiente tabla:

Relación Organizaciones - Entorno				
	Modelos de sistemas cerrados		Modelos de sistemas abiertos	
Enfoque interno de la organización	Modelos Racionales	Modelos Sociales	Modelos Racionales	Modelos Sociales
Cronología	1900-1930	1930-1960	1960-1970	1970
Teorías y autores más destacados	1. Scientific Management Taylor, 1911	4. Liderazgo administrativo Bernard, 1938	7. Toma de decisiones Simon, 1960	12. Organizaciones anárquicas Cohen, March y Olsen, 1972
	2. Teoría de la Administración Fayol, 1916	5. Relaciones Humana Mayo, 1945	8. Tecnología de las organizaciones Woodward, 1965	13. Loosely Coupled March y Olsen, 1976 Weick, 1976
	3. Teoría de los tipos ideales Weber, 1925	6. Motivación y/o Satisfacción de necesidades McGregor, 1960	9. Funcionalista Perrow, 1967	14. Desarrollo organizacional Fullan y Miles, 1978
			10. De la contingencia Lawrence y Lorsch, 1967	15. Culturas organizacionales Ouchi, 1981
			11. Estructura organizativa Blau y Schoenherr, 1971	

(Adaptado por DE MIGUEL DÍAZ, M.(1989) a partir del modelo de Scott,1980)

9.2. CONCEPTOS CLAVES DE LA ORGANIZACIÓN.

Entre los conceptos claves de la teoría de la organización actual (2000) están los de: entorno, conflicto, poder y cultura organizacional.

Las teorías convencionales (Taylorismo y Relaciones Humanas) surgen al servicio de la empresa capitalista (jerárquica y autoritaria), su objetivo es decirle al jefe de la organización cómo llevar su empresa, a su personal...

Las teorías convencionales ocultan la existencia del conflicto en las organizaciones, tienen un enfoque microsocia y ven la organización como un sistema cerrado y con ello son ahistóricas y aculturales, dicen valer para cualquier sociedad sin tener en cuenta el sistema social.

Las teorías críticas tratan de desenmascarar las relaciones de dominación que se dan en toda estructura jerárquica y proponen una relación democrática.

Las teorías más modernas tienen en cuenta el conflicto y el poder en la organización pero de forma diferente a las teorías críticas y cuestionan que toda organización tenga que ser jerárquica, aunque depende del sistema social.

EL PODER, dominio y autoridad.

Poder no es igual a autoridad. La autoridad es un tipo de poder.

El poder es la capacidad de influir en las conductas, de cambiar el curso de los acontecimientos, de vencer resistencias y de conseguir que la gente haga algo que de otro modo no haría. (Jeffrey Pfeffer)

El poder es la capacidad de influir sobre otro, de conseguir que otro haga lo que por sí mismo no haría. Es una variable relacional, no propia del individuo. Todas las personas tienen cuotas de poder, en diferente grado, que ha ido acumulando en diferentes procesos. La obediencia no se hace en función de la orden sino de quien la ordena.

Max Weber nos habla de un poder-dominación, como un poder impuesto para sacar provecho del otro. La autoridad, en cambio, es un poder legitimado o autorizado, reconocido y aceptado por el que recibe la orden.

Bases o fuentes del poder:

- Fuentes estructurales. Ventajas de la situación y adaptación (del estilo, habilidad y capacidad) a la situación: lugar dentro de la organización, recursos (económicos, información...) de que dispone, aliados, posición (puesto, centralidad), conocimiento/pericia, reputación, autoridad formal, calidad de la actuación... y la cultura y la organización social a través de la tradición, la ley/norma, legitimidad, el sistema de valores...
- Fuentes personales: sensibilidad para con los demás, flexibilidad, facultad de acallar el propio ego, capacidad de ganar apoyo y adeptos, energía y resistencia, concentración de esfuerzos, fuerza física, carisma (se obedece a quien se admira), inteligencia (?), status...

Para Etzioni el poder se puede ejercer de forma:

- **Coercitiva:** por la fuerza (premio y castigo físico, broncas...). Se da en presidios, instituciones psiquiátricas, sanitarias, educativas.
- **Utilitaria:** premios y castigos en bienes y especies: (sueldos, sanciones, primas, ascensos...) Pueden ser bienes no materiales (elogios... pero que satisfagan intereses personales). Se da más en organizaciones modernas y empresas.
- **Normativa:** premios y castigos en valores (honorarios, etc.). Aquí el sujeto busca intereses exógenos (objetivos de empresa, solidarios...) renunciando a los propios, de esta forma se evitan conflictos. Se da más en organizaciones sin ánimo de lucro y tiende a extenderse a las empresas (teoría Z).

Cada uno de estos poderes puede dar lugar a un tipo de organización, y generan un tipo de actitud y una reacción.

Tipo de organización	Poder o control	Actitud	Reacción	Ejemplo
Coercitiva	Coacción	Actitud negativa Alienación	Intenta perjudicar al poder	Prisión
Utilitaria (material)	Premio - castigo	Calculadora	Obedece según el premio o castigo, en un toma y daca: haré según mi interés, según me des	Empresa
Normativa	Sanción normativa	Orientación moral Identificación	Hago en la medida en que coincido con los fines del que me manda. Hago porque quiero	Iglesia

(modificado por JJPT de ETZIONI 1961 y NEMESIO, 1994)

En consecuencia, la obediencia puede ser por aceptación (convencimiento, persuasión o manipulación) o por temor al poder coactivo, represivo o gratificante.

R. Nemesio (1994), ampliando a Dahr, diferencia el poder según los siguientes elementos:

- **Bases:** ¿Qué es lo que da poder?. ¿De donde deriva el poder?. Fuentes. Por ejemplo: conocimiento, fuerza.
- **Medios o instrumentos:** Usos ¿Cómo aplicamos el poder?: promesa o coacción... Manipulando los valores, la información (distorsionarla, omitirla...).
- **Cantidad:** ¿Cuánto, hasta qué límite o con qué probabilidad?.
- **Ambito:** ¿En qué cosas tengo poder? ¿dónde, sobre quién? ¿sobre qué conductas de un individuo puedo tener influencia?
- **Uso:** ¿Para qué finalidad?.
- **Consecuencias no previstas de su aplicación.**

Para examinar el poder se puede observar la autoridad jerárquica, el desarrollo de la cultura empresarial, el uso del poder y de las influencias. Tomando como indicadores: la opinión de los miembros de la organización, la representatividad (puestos claves), las consecuencias (los beneficiarios...), los signos de poder (espacio físico, distintivos, uso de vehículos...).

Entre las estrategias y tácticas para un uso efectivo del poder Jeffrey Pfeffer cita: Principio de contraste: Vemos influidos por lo que nos acaba de ocurrir. Proceso de compromiso. (autopercepción, normas sociales, coherencia. La escasez. Influencia social informal. Momento: adelantarse, demorarse.

CONFLICTO.

"Muchas organizaciones se caracterizan por la tensión, si no por el conflicto, entre los niveles superior e inferior de la jerarquía". (Taylor y B.:1984, 39)

Una organización formal tiene múltiples objetivos formales conflictivos, cada uno con su grupo de partidarios, y que hace difícil elegir cuál debe representar a la institución. (GOFFMAN:1961). Goffman, sea cual sea la finalidad oficial, sigue el criterio de identificar una organización con sus autoridades.

Las personas tenemos deseos, queremos algo, ello es debido a los instintos, intereses y valores.

- Instinto: A veces es egoísta y otras solidario. Su forma de manifestarse puede estar mediatizada por la cultura.

Angya, dice que hay instintos o tendencias hacia la autonomía (egoísmo) y hacia la homónima (solidaridad, sumarse a grupos superiores), frente a la heteronomía: dependencia del otro.

- Interés: Es aquello que va en beneficio del individuo, es egoísta, pero no necesariamente ilegítimo. Respondería al "ello" freudiano.
- Valor: Concepción sobre lo bueno y lo malo que orienta nuestra conducta. Es subjetivo, aunque algunos pueden ser generalmente compartidos. Tiene que ver con la solidaridad y tiene buena prensa. Son transmitidos culturalmente. Sería el "super-ego" freudiano.

Los valores surgen porque no es posible una sociedad donde cada uno persiga sus intereses personales. En el sujeto, un valor puede verse como un interés aplazado, es decir, puede ir contra un interés personal inmediato para conseguir una satisfacción posterior.

Los valores generalmente no siempre van con nuestro interés y por ello tienen connotaciones solidarias. Si bien hay valores "racistas": por ejemplo: lo raro es malo... Así los valores suelen exigir a uno, pidiendo renuncias de intereses propios.

A veces los intereses orientan los valores. Una clase o grupo social puede presentar sus intereses como valores para que sean aceptados por toda la sociedad y las demás clases sociales renuncien a parte de sus intereses en función de dichos valores.

El conflicto es anterior al poder y aquél da lugar a éste, pese a que suele tratarse al revés y como dependiente. El conflicto se puede entender como choque de poderes, de intereses, de objetivos, de procedimientos... que da lugar a un descontento visible.

El conflicto supone dos o más partes, con objetivos o intereses que ambos no pueden tener o que para alcanzarlos buscan dos líneas de acción que no pueden ser simultáneas y se recurre a una lucha de poder por ver quien consigue que se haga lo que él quiere. El conflicto es "el querer cosas diferentes" que no son compatibles y se expresa de diferentes formas: guerra, huelga... pero estas son la expresión, no el conflicto.

Marx: ve el conflicto entre los intereses y el poder y olvida los valores. Weber, ve el conflicto como cultural, olvidando los intereses.

Hay conflicto de intereses siempre que la satisfacción de unos intereses implique la No satisfacción de otros. Es una incompatibilidad objetiva. Muchos conflictos de intereses son intrapersonales. Este conflicto No tiene por qué suponer antagonismo (que supone descontento) sino incompatibilidad, que "obliga" a optar, elegir, voluntariamente.

En las organizaciones son los intereses los que priman. Cuando se va a hacer algo en común, lo primero que se plantea es: ¿cómo repartir las tareas?.

En la consecución del fin de la organización buscamos también satisfacer en algún modo nuestros intereses. Ese fin es instrumental a nuestros intereses.

El fin elegido y la forma en que se defina entre varias posibilidades, supone un conflicto de intereses.

Las cuestiones políticas (de fines) no tienen soluciones técnicas (que responden a los medios) y viceversa. De un problema técnico (el problema de coordinación y estructura informática) no se deduce (deriva) una diferencia de poder (que es política).

Una situación conflictiva se puede resolver de forma que las dos partes queden contentas, las dos descontentas o una sí y la otra no. El descontento de los dos o el descontento muy fuerte de uno de ellos sigue suponiendo conflicto. El conflicto por lo general no desaparece, por ello no hay que ignorarlo sino reconocerlo (recurriendo a valores asumidos y/o percepciones y expectativas) y canalizarlo (solucionarlo) para ello se tiende a llegar a una situación intermedia en que la intensidad del conflicto sea menor.

Intentar resolver nuestros conflictos se puede hacer desde una actitud egoísta o solidaria.

ENTORNO.

La viabilidad de una acción depende de factores internos y externos no controlables por la organización. Hay que tratar de establecer todos los elementos externos al control de la organización y que afectan directamente a los resultados planificados.

Legal, financiero, tecnológico, comercial (oligopolio, monopolio, plural; normalizado o de masas...).

A entornos estables mayor organización burocrática. A entornos complejos y poco predecibles corresponde una organización más flexible.

Las distintas secciones de una organización pueden tener distintos entornos, cuando más similares sean más sencillos serán los mecanismos de integración y habrá menos conflictos.

CULTURA.

Una sociedad es un conjunto de subculturas. Cada organización tendrá su propia subcultura pero cuando se habla de cultura de empresa se hace referencia a algunos elementos que son los que interesan a la dirección de esa empresa... es decir, se intenta que los objetivos de todas las partes... coincidan con los objetivos de la dirección, y eso se logra por los valores. Se evitan conflictos cuando el trabajador y cada sección deja algunos de sus intereses para seguir los de la dirección, ello se consigue por medio de unos procesos y ritos: ¡aquí todos somos una familia y todos vamos a una!

Cultura organizacional: Conjunto de creencias y valores mantenidos por los miembros de una organización (Whipp et al.,1989) o sistema de significados sobre la organización (GREGORY, 1983).

Cultura de la empresa: "el conjunto de una serie de símbolos, ceremonias y mitos que comunican al personal de la empresa los valores y las creencias más arraigadas de la organización" (W.OUCHI, 1982).

Para Ambrosio Orizaola (1991) y otros, la cultura empresarial:

- Se aprende, transmite, percibe (más desde lejos que desde dentro).
- Se modifica. Más desde dentro que desde lejos. Este cambio necesita tiempo, paciencia y perseverancia.
- Influye en la forma de percibir y relacionarse con el entorno, y es determinada por el entorno (García Echevarría,1988).
- Viene caracterizada por la estructura de la empresa, su evolución, su historia, los líderes, su producto, su entorno...
- Contiene premios y castigos para mover a la obediencia de las reglas (Schein, 1988).
- Cada empresa tiene su perfil cultural propio y es difícil de imitar.
- Presenta estereotipos que ayudan a sus miembros a saber lo que deben decir y hacer.

La empresa jerárquica, autoritaria, tiene dos versiones:

- Dura: norma, palo.
- Blanda: humanismo, zanahoria.

9.3. LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS.

9.3.1. Los centros educativos.

La escuela es muy compleja y no puede ser captada desde enfoques parciales. Las concepciones actuales sobre las escuelas se acercan más a los enfoques teóricos sociales, abiertos, dinámicos, culturales e ideográficos. (De Miguel, 1989)

Escudero (1988) atribuye a la escuela una serie de características:

- a) *"La escuela como organización es una realidad socialmente construida por los miembros que la componen, a través de procesos de interacción social y en relación con los contextos y ambientes en los que funciona (GREENFIELD, 1984)..."*
- b) *Cada escuela crea en el tiempo una cultura propia, constituida por creencias implícitas, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbologías (Bolman y Deal, 1984). Sin embargo, la cultura escolar implícita no aparece como un todo compacto y homogéneo: individuos y/o grupos particulares disponen de subculturas, asentadas en perspectivas y orientaciones e intereses diferentes".*

La escuela es una organización compleja en la que interactúan muchísimos elementos (materiales, personales, funcionales, etc.) internamente y con diversos entornos. (Santos, 1990, 27)

Partimos de la consideración del centro como un ecosistema (SANTOS, 1990, 29-31):

- a) Las distintas partes que integran la dinámica escolar forman un todo.
- b) Lo que sucede en el centro cobra sentido y significado a la luz de unos códigos que se arraigan en su propia sintaxis, en su semántica y en su pragmática.
- c) Se enfatiza el carácter de las relaciones e intercambios psicosociales. No sólo son objetos de análisis las tareas, los comportamientos y los resultados de las acciones, sino el conjunto de relaciones formales e informales que componen un complejo entramado de redes comunicativas.
- d) Subraya la importancia del mundo representacional frente al operacional. El factor clave dentro de una comunidad social es la interpretación representativa de los hechos. Las cosas, los fenómenos, las relaciones, etc., tienen significados, representan algo. En el centro escolar suceden cosas que son representaciones de ideas, valores, teorías, etc. Cada centro tiene sus códigos de interpretación aferrados al contexto y a los códigos internos. Un mismo comportamiento que es conceptualizado como un acto de indisciplina en un centro, en otro es considerado un acto de simpatía.

- e) Atiende a los procesos que se desarrollan en el seno de la comunidad. No importan tanto los hechos aislados, inconexos, sino la dinámica procesual que se establece entre las personas y los fines, entre los medios utilizados y las metas perseguidas, entre unas personas y otras en relación con los núcleos de poder, etc. Las preguntas claves son, pues: ¿qué sucede realmente en el centro? ¿qué procesos se producen en él? ¿qué factores desencadenan dichos procesos? ¿qué consecuencias producen?.
- f) El paradigma ecológico no pretende normativizar la realidad, sino explicarla, entenderla, comprenderla, reconstruirla. El emic es más fuerte que el étic.
- g) H) Existen unas reglas del juego, unas normas que se negocian o se imponen en las estructuras formal e informal. Esas reglas de juego son asumidas (no siempre interiorizadas) por los miembros del grupo. 'Cuando se dan situaciones de conflicto, la organización se defiende acogiéndose a sus normas, desempolvando los escritos o haciendo uso de la *consetudo escolar*.'
- h) En el centro se crean *indicadores de situación*. Los miembros conocen los indicadores a través de su propia experiencia, de la imitación de ejemplos, de las expectativas que otros miembros tienen sobre ellos.... en el conflicto individuo/institución tiene más fuerza esta última porque es ella quien crea y mantiene los indicadores oficiales. Los alumnos pueden crear y mantener otro tipo de reglas, pero no son tan fuertes que amenacen a las de carácter oficial.
- i) Las relaciones pueden ser de colaboración o de conflicto.

El centro escolar es una institución que difícilmente puede comprenderse sin tener en cuenta el contexto legal, social e histórico que la condiciona. La normativa legal impone unas reglas que determinan su funcionamiento independiente de lo que la comunidad escolar piense y quiera. La forma de gobierno, el diseño curricular base, la formación de la plantilla... (SANTOS, 1990:33).

Las escuelas y organizaciones no pueden ser concebidas cómo independientes de su entorno, pero tampoco analizadas sólo en términos de adaptación al entorno.

La organización escolar está sometida a un cambio permanente que, en algunos momentos, se convierte en acelerado por exigencias internas o/y externas. La organización escolar no es estática.

Los centros escolares no pueden ser comprendidos analizando elemento por elemento, sin tener en cuenta las interrelaciones que los unen y dan sentido: relaciones de unos elementos con otros y de todos ellos con otros elementos exteriores, unos con dimensión vertical (sistema educativo ascendente) otros horizontal (otros centros, las familias, el ambiente social, etc.)

A los alumnos no se les puede considerar exclusivamente como producto a manufacturar, ni como clientes, pero tampoco se les considera como miembros de pleno derecho de la institución.

CINCO MODELOS SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS:

- *Científico-racional burocrático* (Bolman y Deal, 1984): el funcionamiento del centro debe adecuarse a la observación racional de la normativa, para ello se precisa una supervisión racional que controle la turbulencia y los intereses diversos que distraen de la consecución de los objetivos.
- *Desarrollo institucional y sociocomunicacional* (Mahaffy, 1989): La escuela es vista como organización de planificación compartida, observación mutua, forma de aprendizaje profesional, comunicación de las experiencias, toma de decisiones colectiva y autocontrol.
- *Anarquía organizada* (de Weick, 1976): La autoridad se muestra ambigua y tolerante, hay ausencia de control inmediato y se da una articulación débil entre objetivos, recursos y resultados.
- *Sociocrítico* (Apple, 1987, Morgan, 1983, y Bernbaum, 1976). El poder es resultado de la lucha entre la dirección y los profesores.
- *Escuelas eficaces* (OCDE, 1994). La rendición sistemática de cuentas y resultados a la sociedad supone un factor de calidad.

Los centros educativos comparten aspectos de las organizaciones jerárquicas (sistemas burocráticos), horizontales (instituciones de servicio público) y comunidades profesionales, y suelen funcionar al mismo tiempo los tres mecanismos de control correspondientes: administrativo vertical, autocontrol horizontal participativo y el individualismo feroz.

9.3.2. Evaluación de organizaciones educativas.

Toda organización se justifica en función de unos objetivos, de un propósito que debe conseguir de forma eficaz. Para comprobar esta eficacia (desde una perspectiva externa-social) e identificar los elementos de funcionalidad y cambio (perspectiva interna) se necesita la evaluación.

Hay tantos modelos de evaluación como enfoques teóricos.

Para nosotros, los logros (el número y calidad del objetivo/producto conseguido) dependen de los procesos y del clima dentro de la organización, así como de las estrategias de innovación y cambio. Los criterios de eficacia vienen definidos por la teoría que se adopte.

Jodar, F. (1996) propone una triple estrategia de análisis:

- Empirista: el sujeto y su habitualidad (Bourdieu, 1985,1988).
- Pragmática: el lenguaje como espacio.
- Ética: la complejidad del poder en las relaciones institucionales (escolares).

La metodología de la evaluación va a depender de la teoría que se tenga sobre las organizaciones y sobre el proceso de investigación. (PINEAULT & DAVELUY, 1992)

Organización	Modelo racional	Modelo sistémico
Clave de la organización	Su orientación a conseguir objetivos	Sistema complejo, dinámico, en constante evolución
Objetivos	Son fácilmente identificables Busca maximizar los esfuerzos en la consecución de estos objetivos	Son fluidos e inestables, constantemente redefinidos por los actores presentes en la organización y el entorno Busca asegurar el funcionamiento y supervivencia de la organización mediante la utilización óptima de los recursos ante los cambios, múltiples actores con intereses divergentes
Criterios de evaluación	Basado en metas Sumativa: efecto de los programas	Formativa: Preocupación por los procesos para comprender el éxito o fracaso

Patton (1980) propone un tercer modelo de evaluación: la evaluación "*centrada en la utilización*". Parte de la organización como sistema abierto al entorno en el que reina la incertidumbre y una cierta turbulencia. Para adaptarse a este medio, las decisiones se toman en función de criterios de satisfacción suficiente, es decir, reducir incertidumbre más que maximizar u optimizar. Cuando más inestable es el medio, mas difícil es identificar metas estables y permanentes y hay que adaptar continuamente los métodos del evaluador a las situaciones particulares. El elemento central es la participación.

Paradigmas de la evaluación según Patton.

Paradigma	Empírico	Normativo
Datos	Cuantitativos	Cualitativos
	Objetividad	Subjetividad
Distancia	Distancia en relación a las observaciones	Proximidad máxima de los medios de observación
Orientación	Fragmentaria	Global
Sistema	Fijo	Dinámico
Importa	La fiabilidad	La validez
Procedimiento	Deductivo	Inductivo
Tendencia:	A la uniformidad	A la diversidad

Frente a estos dos paradigmas, Patton propone el "Paradigma de las elecciones" que se caracteriza por:

- Las personas implicadas en la evaluación deben estarlo en todas las etapas. Todos deben hacer en conjunto las elecciones metodológicas. Hay que identificar y organizar a quienes deciden y a los usuarios de la información de la evaluación.
- Identificar y clarificar las principales cuestiones de evaluación. Clarificar las metas no es ni necesario ni apropiado en todas las circunstancias. A veces el proceso es más importante. En determinados contextos, puede ser más pertinente atender más a un objetivo secundario que al principal que suelen referirse a más largo plazo. Además, la consecución de los objetivos más importantes del programa suele depender de numerosos factores internos y externos. A veces se sabe poco de estos objetivos más inmediatos.
- La organización como medio abierto interactúa con un medio que puede ser turbulento.

Tipos de evaluación de organizaciones educativas.

Por su lado De Miguel (1989) atendiendo al criterio en que la evaluación ponga más énfasis, agrupa 5 tipos:

a) Los resultados (output-salidas). La eficacia (perspectiva externa).

Los criterios de evaluación seguidos suelen hacer referencia a:

- Objetivos: optimizar resultados.
- El impacto y objetivos no previstos.
- Los recursos. Capacidad de adquirir, generar y utilizar recursos a fin de mantener cotas elevadas de funcionamiento y producción.
- Indicadores de carácter social. Contribución que prestan a la sociedad. Excelencia.
- Ejemplo: Modelos de auditoria (financiera, de cumplimiento, de eficiencia y economía, de resultados o programas).

b) Funcionamiento. La eficiencia (perspectiva interna)

Antes que evaluar resultados cabe identificar disfunciones del sistema y variables relativas a la estructura, procesos y conductas organizacionales que inciden significativamente tanto en los resultados como en el funcionamiento (estructura, operaciones, calidad de los procesos) y el clima de la institución (calidad de vida y satisfacción de sus miembros).

Suelen tomar como referencia de análisis tres indicadores:

- Papel de la dirección. Aspectos prácticos relativos a la dirección y administración de la organización (estructura, toma de decisiones, gestión de recursos...), en la que es decisiva la dirección y la forma en que ejerce la autoridad.
- Eficiencia en las microunidades: oportunidades de aprender, interacción profesor-alumno, distribución del tiempo, currículum, expectativas docentes, clima del aula. Pero estas difícilmente dan lugar a una generalización a nivel de escuela.
- Clima institucional: Consideran que la forma de llevar a cabo los procesos de autoridad-liderazgo, interacciones de grupo, relaciones con la comunidad, etc. generan un clima en la institución -roles, expectativas, actitudes- importante para el funcionamiento y eficacia. Así se estudia la calidad de vida en el centro, la interacción y cohesión internas, las percepciones, actitudes y expectativas de educadores y estudiantes, la comunicación, la resolución de conflictos...

c) Criterios mixtos o integradores.

Analiza la institución conjuntando su funcionamiento y procesos y sus logros o resultados. Es síntesis de a) y b).

d) Aspectos culturales de la organización

Toda organización, detrás de su estructura formal, tiene una importante dimensión cultural (normas, valores, símbolos, mitos, etc.) que informa todos los subsistemas -ideológico, sociológico, tecnológico-.

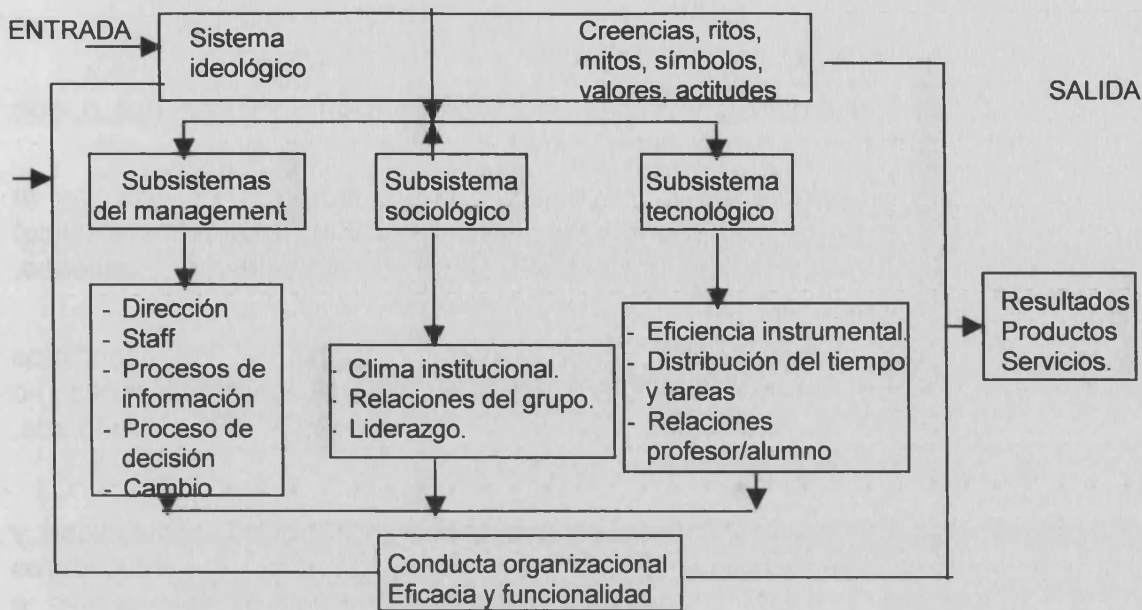
Este enfoque atiende a aspectos (comunicación, pensamiento, conducta, interacción...) que no suelen tratar los modelos formales.

Tres orientaciones se dan dentro de ese modelo:

- Información de sujetos y grupos dentro de la población.
- Estructuras conceptuales y simbólicas sobre las que se construye la realidad de la organización.
- Conjunto de propósitos y significados diferenciales generados dentro de un grupo concreto en su relación con el entorno social y político.

Ejemplo: Modelo de Escuelas Eficaces. Centrado especialmente en los procesos psicosociales y las interacciones y cultura de la institución. En el apartado de metodología educativa volveremos sobre este modelo para referir los factores que se asocian a una centro eficaz.

Modelo de evaluación de organizaciones educativas como sistemas culturales.



(Adaptado a partir del modelo tecnocultural de PÉREZ VELASCO, 1984, por De Miguel, M, 1989)

e) Capacidad de autotransformarse (evaluación para el cambio).

Los estudios sobre *escuelas eficaces* parecen mostrar que las escuelas pueden mejorar si todos los implicados en su actividad son capaces de introducir cambios positivos en los procesos y procedimientos bajo determinadas condiciones. Sin embargo, las estrategias y programas para la mejora de la escuela no han tenido el éxito esperado, ello ha dado pie a estudios para estimar qué aspectos facilitan o inhiben este cambio. Esta evaluación combina la teoría de la organización, la del management (práctica organizativa) y de la innovación o cambio.

En este grupo podemos incluir los *modelos para el desarrollo organizacional*: Estos intentan averiguar cuáles son los procesos y estrategias que propician la mejora y el cambio y parten del supuesto de que la mejora pasa por la implicación de todos los participantes en el proceso educativo, por eso abogan por una metodología de investigación-acción.

Un caso de este modelo es el Proyecto Internacional de mejora (I.S.I.P.) de la OCDE / CERI que considera la Revisión Basada en la Escuela (SBR) como una condición necesaria aunque no suficiente para la mejora escolar. Dentro de este movimiento SBR se dan modelos de autoevaluación interna como el programa G.R.I.D.S. (Guidelines for Review and Internal Development in School) desarrollado por el Instituto de Educación de Cambridge (ver MARTÍNEZ, A., 1991:21-24).

Metodologías de investigación sobre organizaciones educativas.

Para evaluar organizaciones educativas debemos conjugar:

- La teoría de la organización (sistema abierto vs. cerrado)
- El modelo de evaluación para la transformación y mejora, que puede presentar dos orientaciones:
 - *Sociología de la regulación*: preocupada por el éxito de la organización desde la perspectiva externa (resultados, eficacia) e interna (orden social, satisfacción de necesidades, consenso, integración...).
 - *Sociología del cambio*: atiende más a los conflictos estructurales, modos de actuación, contradicciones o disfuncionalidades internas, potenciación de recursos, emancipación de sujetos, etc.

Frente a los criterios de eficiencia, estabilidad, rentabilidad y control característicos de las evaluaciones clásicas, los indicadores actuales tienden a centrarse sobre las actividades de *ensayo e innovación*, las señas de identidad/distinción de la institución, la variedad de conductas o procesos alternativos internos, la competencia y autonomía de cada miembro y órgano, la atmósfera o clima motivador dentro de la organización, la atención y valoración de las personas (frente a la visión holística de la organización) y apostar por la efectividad (eficacia y cambio) frente a la eficiencia.

- El método de investigación.

Frente al paradigma tradicional, positivista, que parte de que "*toda conducta humana o social puede ser explicada a partir de observaciones*", la visión actual, heterodoxa, interpretativa o crítica, parte de interpretaciones ideográficas sobre hipótesis en base a descripciones analíticas de las personas.

Perspectiva sobre la organización	Perspectiva metodológica	
	Objetiva	Subjetiva
Sociología de la regulación	Análisis funcionalista	Análisis interpretativo
Sociología del cambio	Análisis estructuralista	Análisis humanista radical

Diseños explicativos.

Serían aquellos que evalúan las instituciones partiendo de la sociología de la regulación (positivista) utilizando indicadores de eficacia, eficiencia y liderazgo (excelencia) y metodologías cuantitativas. Su objetivo sería encontrar relaciones causales y regularidades en la escuela como mundo social objetivo. Sus resultados han sido muy criticados: los datos aportados no parecían consistentes para estimar el "efecto" y la metodología es muy limitada.

- Diseño input-output. Sus limitaciones conceptuales y metodológicas son patentes y hoy no se considera un modelo apropiado. (Abalos y al. 1985; Cousins y Leithwood, 1986).
- Diseños comparativos escuelas eficaces-No eficaces. En general utilizan el análisis de regresión del rendimiento medio por escuela controlando variables asociadas a los sujetos. Sus aportaciones son importantes aunque limitadas. Sus críticos ven en estos estudios: sesgos de muestreo, tipos de unidades y niveles de análisis (efectos de agregación), escasa atención y control de variables intervinientes y errores aleatorios, utilización preferente de metodologías blandas, limitación temporal (escasez de estudios longitudinales) y problemas en la selección y medida de resultados. Muchas de estas deficiencias pueden subsanarse y no parece una perspectiva descartable.
- Modelos jerárquicos de análisis de varianza. Generalmente aplicados en un sólo nivel con los problemas de inferencia que ello puede suponer. La alternativa son los modelos jerárquicos multiniveles ya que permiten determinar la varianza para cada escuela a partir de sus relaciones estructurales.
- Diseños de modelos causales o explicativos. Es la alternativa positivista más esperanzadora.

Un ejemplo de este sistema puede ser el MEPOA-90, un sistema de evaluación con 5 bloques, dividido sucesivamente en ámbitos, factores e indicadores, llegando a cerca de mil items, lo que indica lo meticuloso que puede llegar a ser. Nosotros lo hemos tenido en cuenta para el análisis descriptivo.

MEPOA son las siglas de los 5 bloques: M: Medio socio-económico-cultural y familiar, E: Edificios y medios materiales, P: Profesorado, O: Organización y funcionamiento, A: Alumnado. Y es presentado como *"un método de reflexión valorativa a partir de los distintos elementos (personales y materiales) que inciden en el ámbito de la comunidad educativa, que facilita la discusión conjunta de las personas afectadas, con su obligada participación por la manera de estar concebidos y estructurados los distintos protocolos"* MEPOA-90: 32)

Estudios interpretativos.

Están apoyados por las corrientes interpretativas: fenomenología, antropología, etnografía, interaccionista...

Resaltan la importancia de la comunicación interna entre los miembros, el análisis de los contextos de la organización, el estudio de las imágenes o representaciones sociales sobre la misma y otras variables de funcionamiento interno. Busca interpretaciones (comprensión) más que verificaciones.

Se ha aplicado también desde la sociología de la regulación a los procesos internos, por lo que suele tratar los mismos temas, pero con una orientación diferente (que afecta al diseño, las técnicas de recogida y análisis de datos). En este caso se le llama *paradigma emergente*.

En la dinámica institucional existe un componente formal (nomotético), vida oficial y otro informal (idiográfico), vida real, que es descubierta a través de una perspectiva etnográfica de raíces fenomenológicas. (JODAR, F.:1996)

Esta evaluación cualitativa según Parlett y Hamilton (1983) se basa en los siguientes supuestos: (Martínez, A:1991:15)

- Las situaciones educativas son muy complejas y vienen definidas por variables de difícil control.
- Los programas que contrastan situaciones de entrada y de salida suponen que los planes no se modifican en el curso de la implementación.
- Es necesario considerar datos que, aunque sean "no objetivos" son de gran relevancia.
- No es necesaria la búsqueda de generalización porque lo singular y atípico es parte importante en educación.
- Los procedimientos "duros" son imprescindibles para confirmar hipótesis pero no siempre dan respuesta a las cuestiones más importantes.

Diseños de acción.

"Buenos diseños no cambian las escuelas".

Lo característico es su enfoque hacia la acción, centrado en el contexto de la aplicación y orientado a evaluar los cambios.

	Perspectiva sobre la acción		
Nivel de análisis	Racional - interna Objetivos - Dirección	Externa, determinada por el entorno	Interaccionista. Dependiente de procesos y construcción social
Sujetos, coaliciones o subgrupos	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría de expectativas - Objetos específicos - Teoría necesidades y proyectos de trabajo. - Teorías políticas - Teoría de la toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría de la motivación - Condicionamiento operante - T. Aprendizaje social - Socialización - Teorías de "roles" - Efectos Contexto Social - Racionalidad retrospectiva - Procesamiento de la información social 	<ul style="list-style-type: none"> - Etnometodología - Teorías cognitivas de organización - Lenguajes en organizaciones - Procesos basados en relaciones - Teoría dramaturgica de las organizaciones
Organización total	<ul style="list-style-type: none"> - T. de contingencia estructural - Economía de mercado / costos transaccionales - Perspectivas de clase o marxistas 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecología sobre poblaciones - Políticas sobre distribución de recursos - Las organizaciones como mitos 	<ul style="list-style-type: none"> - Organización como paradigmas - T. institucionalización - Organización como sistema - Teoría d la legitimación de la organización

(Adaptado de Pteffer, 1982, por DE MIGUEL DÍAZ, M. 1989)

Saber los factores de eficacia no nos ayuda a saber los factores que facilitan o inhiben el cambio hacia ellos. Los métodos del desarrollo organizacional se convierte en un paradigma tecnológico, en el que las teorías se validan en la medida que sirven para transformar la práctica. NO se busca verificar relaciones sino evaluar cambios y los temas asociados: necesidades de la organización, programas de intervención, estrategias de implementación, análisis de dificultades, valoración de costos, evaluación de cambios... La metodología suele ser la investigación en acción (analizar, planificar, implementar, observar y reflexionar).

Para comprender un centro hace falta tener en cuenta:

- El contexto sincrónico y diacrónico, interno (organización) y externo (procedencia de sus miembros...).
- Las relaciones psicosociales.
- La interpretación representativa de los hechos por sus protagonistas, no basta describir.

'Un investigador de campo que explora un pueblo extraño percibe en seguida que la gente está diciendo y haciendo cosas que ellos comprenden pero que él no. Un sujeto puede efectuar un gesto por el que todos sus compañeros se rían. Ellos comparten la comprensión de lo que el gesto significa, pero no así el investigador. Cuando él también lo comparte, comienza realmente a comprender'.

La exploración valorativa de la realidad ha de hacerse a través de la interpretación de sus protagonistas. Las descripciones de la realidad que éstos hacen no sólo manifiestan el mundo en el que viven, sino que lo reconstruyen constantemente. La evaluación permite descubrir lo desconocido que hay en lo conocido.

Conjugar la interpretación desde dentro (lo emic) que permite la comprensión de la cultura y símbolos propios y la visión del extraño (lo étic), que permite atender a lo que pasa desapercibido para los propios (rutinas, hábitos, explicaciones asentadas...).

- Atender a los procesos, los ¿cómo?, no sólo a los resultados.
- Visión holística, global del centro.

9.4. RESUMEN Y APLICACIÓN.

El *Refor* cuenta con:

- Un objetivo definido común: la reinserción social y también la separación temporal de la sociedad de aquellos adolescentes que pueden ser molestos.
- Un conjunto de personas, grupo humano que conforma una unidad social: compuesto por los internos, el personal del Centro: dirección, educadores, resto de personal, y aquellos con los que guardan relación: administración, TTM, familias, proveedores, etc.

- Relación social perdurable, de interdependencia estructural (forma de organización). No se trata de un encuentro fortuito sino de un ente institucionalizado para durar, con unas relaciones contractuales, una división del trabajo, una definición de roles de cada estamento, una racionalidad y criterios formales de actuación, horarios, competencias, procedimientos, etc.

Así, *el Refor* cuenta con todos los elementos que definen una organización, cuya función explícita es socioeducativa y como tal debe ser analizado, pero la teoría de la organización aún mantiene importantes interrogantes teóricos, metodológicos y prácticos.

Esta organización como tal no se entiende al margen de las concepciones que hay sobre las organizaciones, ni de su contexto histórico-cultural general y particular. Así, siguiendo las diversas escuelas sobre las organizaciones, cabría resaltar que:

- Para la administración, el personal se entiende como '*mano de obra*' que debe cumplir un papel a cambio de un salario y unos incentivos (pluses).
- Para la dirección del Centro, puede verse al educador como '*corazón*' y tratarlo con otra sensibilidad, prestándole una atención personal y recurriendo a su buena voluntad para salir de apuros organizativos.
- El legislador y político, en su momento, valoró la capacidad de todos los agentes en la toma de decisiones y creó el Consejo de Residencia para favorecer su participación en la gestión del Centro.

Como se ve, cada nivel jerárquico puede tener una concepción diferente de la organización y del papel del educador en la misma; incluso un mismo estamento según en qué momento y asunto puede tener una u otra concepción. Ello es posible en una situación compleja y en un entorno de incertidumbre y cambio, no exento de contradicciones.

En general, el personal responsable de la administración y la dirección del Centro, por su función y competencia, (en la actual cultura organizativa) tiende a ver la organización más cerca del modelo racionalista y lejos del modelo de sistema abierto, complejo, simbólico y cultural en un entorno cambiante e incierto.

Con todo no parece que estos gestores tengan un modelo definido (técnico, simbólico o crítico del que nos habla Martínez) sobre el que diseñar el funcionamiento del *Refor*, sino más bien un cuarto modelo que podríamos llamar administrativo, burocrático, tendencial, normativo... donde se hace lo que "*se puede*" a veces según establecen las normas y otras según los criterios de los superiores, o al menos del resultado del sistema de fuerzas de los agentes intervinientes.

Enfoque sobre *el Refor*: nuestra perspectiva del *Refor* se ubica más en el modelo o enfoque que se caracteriza por ser:

- Cualitativo, holístico (como síntesis de lo analizado). Consideramos que el acercamiento cuantitativo positivo-cuantitativista ayuda poco a la comprensión de lo que pasa.

- **Interpretativo:** el resultado como el fruto de los procesos, el clima y la satisfacción de sus miembros.
- **Abierto** ya que hay decisiones importantes que están fuera del Centro y que le afectan directamente (categorías profesionales, distribución salarial, nº y características del personal...). Aunque pesa la 'lógica interna' autorreferenciada y de disciplina, control... no es ajeno a los cambios sociales, políticos, económicos, ideológicos...

Este análisis organizativo abierto (con relación al entorno) y social (en su enfoque interno) supondría ubicarse entre la teoría de desarrollo organizacional y la teoría cultural de las organizaciones, sin ser ninguna de ambas en concreto.

- **Dinámico:** el cambio –aunque sea para que lo fundamental siga igual- es continuo.
- **Cultural:** sin negar los aspectos lógico-formales, consideramos que son la cultura (símbolos, valores, mitos, expectativas, filosofía...) en su visión configuracional lo que realmente marca lo que pasa en *el Refor*.

En la segunda parte del capítulo hemos seleccionado unos conceptos claves: poder, conflicto, entorno y cultura, desde los que analizar la organización objeto de este trabajo:

Poder .

El poder se suele entender como la disposición de medios o capacidad para hacer por sí, pero también se ha definido como la capacidad de influir en otro para que haga lo que a iniciativa propia no haría. Es un fenómeno presente en toda relación y en toda organización, aunque para algunos esté mal el decirlo y tienda a ignorarse en los análisis. Cierta monto de poder está asociado al status y a la jerarquía administrativa, pero también a la autoridad concedida en función de un saber hacer o del capital simbólico (Bourdieu). Hay quien tiene poder de tomar decisiones pero éste no es absoluto y siempre hay que negociar; por otro lado, el poder no es un atributo personal sino relacional. El poder necesita aliados, no basta sólo la coacción.

Estas dinámicas relacionales de poder son también constructoras de realidad (percibida) y del conocimiento y son las que explicarían el modelo de funcionamiento del Centro. Según se piense *el Refor* se actuará en consecuencia. Pero nuevamente, esta construcción no es una simple imposición de un modelo global y coherente sino fruto de ese sistema de fuerzas y negociaciones de parcelas, en cuyo proceso se dan lagunas, incoherencias, y postergaciones de decisión. El funcionamiento y sistema de normas y su ejecución dependía de este sistema de fuerzas y no de la coherencia teórica y fundamentada de las argumentaciones.

Además, dado que la combinación de situaciones, características, intereses y percepciones de cada uno en diferentes temas son diferentes y cambiantes, llevan a que el sistema de poder (aún en una estructura de poder con cierta estabilidad) no sea único ni estable y se den cambios temporales y evoluciones.

Las relaciones de poder (estructural, personal pero también circunstancial) hay que aplicarlas a varios ámbitos: centro-administración, educadores-dirección, educador-educador, interno-educadores, interno-interno.

- Relación centro-administración: La administración es la que tiene poder de decisión (con sus condicionamientos) para dotar de medios, normas, personal, etc. al Centro y las características, condicionantes y calidad de estos, otra cosa será cómo el Centro disponga o haga uso de los mismos. Esta decisión pasa por toda una cadena jerárquica.

En *el Refor*, el poder de decisión sobre los medios y el personal dependía de una cadena jerárquica compleja: La demanda hecha por los educadores por medio de la dirección al jefe de negociado y/o servicio iba subiendo al jefe de servicio, sección del área de infancia y también de personal y administración, y de planificación y estudios, quienes informarían a la dirección territorial y/o a sus homólogos de la dirección general para llegar a el Director General y al Conseller de Bienestar Social y, si desbordaba los fondos propios, a la Conselleria de Hacienda. Ni que decir que la necesidad sentida en el primer eslabón (por los educadores) era mediatizada por los puntos de vista en los eslabones superiores, quienes además tendrían otras demandas y condicionantes que llevaban a valorar de forma diferente la demanda.

- Relación dirección – educadores tiene otras características. En un centro el poder lo ‘ostenta’ la dirección, pero ésta es también la responsable ante sus superiores jerárquicos de que el centro funcione. Y para que ello suceda no basta con que el educador se ciña estrictamente al ‘reglamento’ (por otro lado impreciso) sino que es necesario realizar tareas extras (doblar turnos, suplir bajas de educadores, maestros, cocineras, etc.), por todo ello, a la dirección y los educadores les toca negociar, hacer concesiones y buscar aliados.
- Pero también hay relaciones de poder entre los educadores y existen grupos, unos más próximos a la dirección y otros que unas veces están enfrentados y otras unidos según los intereses. También hay reconocimientos según el saber hacer o la seguridad que el compañero podía aportar en situaciones de riesgo.
- Relación interno-educador: Siendo que a los internos es a los que menos poder se les atribuye y que la autoridad debía ser del educador, en la práctica muchas veces eran ellos (o alguno en concreto) los que marcaban el ritmo del Centro. Además de que según su agresividad y fuerza física y su aceptación de las normas podían marcar las órdenes que se les dieran. En esta relación de poder educador-interno, varias frases marcaban la pauta: *“hay que aprender a torear las situaciones”, “si no eres capaz de hacer cumplir una orden o norma, no la des”, “el Centro debe tener siempre superioridad física sobre el interno”*. Esta relación niño-educador, era diferente dentro y fuera del Centro, también dependía de cada uno y de la relación (de simpatía, oposición, etc.) que surgiera entre ambos, y de quien tuviera la “superioridad física”.

- Relación interno-interno. Ante cada nuevo ingreso se daba una nueva constelación de relaciones y se 'median' las fuerzas (a veces incluso en peleas) para definir su puesto en la jerarquía y, en torno a ello, todo el sistema de alianzas que se montaban.

El tipo de poder del *Refor*, por su función responde principalmente al tipo coercitivo del que nos habla Etzioni y tenía sus consiguientes reacciones negativas.

Conflicto.

El conflicto vuelve a mostrarse en los mismos niveles que el poder: centro-administración, educadores-dirección, educador-educador, chico-educador, chico-chico.

El conflicto se da entre los instintos, intereses y valores de una o varias personas. Una organización como sistema de subsistemas tiene también diferentes y conflictivos objetivos e intereses. Las tareas del educador como ya comentamos, son contradictorias.

Es en este contexto de naturaleza conflictual donde debe trabajar el educador del *Refor* pero con una carga de conflictividad añadida que depende de la metodología seguida y de los medios y personas capacitadas de que se dispone y comparten dicha metodología.

Entorno.

En el poder y el conflicto hemos hecho referencia a las relaciones del Centro con la administración, que duda cabe que también hay influencias de las familias, los servicios sociales locales, el juzgado de menores, los servicios sanitarios, de seguridad, culturales, de ocio, deportivos y toda un lista de servicios y relaciones externas al Centro, cuya disponibilidad o no por el mismo condiciona algunas prácticas posibles. También están los imperativos legales y normativos.

Pero más allá de estos servicios, de valor más instrumental, ese entorno tiene otras dimensiones más simbólicas: culturales, políticas, modos de ver y entender la realidad que afectan a cómo se 'piense' el Centro y en consecuencia a su realidad.

Cultura.

Este entorno simbólico e instrumental afecta a la propia cultura organizacional del Centro, que no obstante tiene también sus propias dimensiones internas: La estructura del *Refor*, sus normas de funcionamiento, su evolución histórica, sus éxitos y fracasos percibidos, sus agentes actuales, la forma de verse a sí misma y los estereotipos con que es visto por otros, van marcando su perfil cultural y su "forma de ser", sus tics, etc.

El Refor como institución educativa.

Nuestro *Refor*, por su función manifiesta, podría ser analizado como una institución educativa (aunque no escolar), pero también como una *organización instrumental formal*, término que utiliza Goffman (1961) para referirse a un sistema de actividades deliberadamente coordinadas, que tienden a la obtención de algunos fines generales explícitos. Goffman se centra en aquellas limitadas por un edificio o complejo de edificios subyacentes como unidad amurallada, a la que se refiere como establecimiento, institución u organización social según venga al caso. (Goffman:1961,)

Analizado *el Refor* como centro educativo coincidimos en que éste comparte aspectos de una organización jerárquica (burocrática), horizontal (autocontrol) y profesional (individualista).

Patton clasifica la evaluación de las organizaciones educativas en: racional, sistémica y centrada en la utilización. De entre ellas, volvemos a decantarnos por el *modelo* sistémico ya que sigue el criterio de evaluación formativa, y dentro de un paradigma caracterizado por su base cualitativa, subjetiva–interpretativa-, observacional, global, dinámico y diverso, aunque nuestra evaluación es más deductiva que inductiva.

De Miguel nos habla de 5 tipos de evaluación de las organizaciones educativas basadas en: resultados, funcionamiento, ambos, aspectos culturales y capacidad de cambio. Nos centraremos en los aspectos de funcionamiento (con especial atención a la toma de decisiones, análisis de subsistemas y del clima institucional) y culturales (normas, valores, símbolos, mitos y comunicación) con mayor referencia a las estructuras conceptuales y simbólicas sobre las que se construye la realidad de la organización: sus señas de identidad. En coherencia con ello, el método a aplicar en la evaluación es más próximo los estudios interpretativos con una perspectiva sociológica abierta y organizativa de la regulación.

La situación en *el Refor*, supone situaciones educativas complejas cuyas variables son difíciles de controlar, y hay importantes datos “no objetivos” pero de gran relevancia. No nos interesa confirmar hipótesis que requieran procedimientos “duros” pero si que esta evaluación sea útil a otros centros y por tanto tenga una validez externa.

Sabemos que “buenos diseños no cambian las organizaciones educativas”, por eso no buscamos hacer una propuesta de funcionamiento, cada centro debe crear su propio diseño, pero si que esperamos que este estudio sirva de base de información, puntos de vista y reflexión para la toma de decisiones, diseño e implementación de programas de calidad en la intervención socioeducativa.

10. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y CENTROS DE REEDUCACIÓN.

10.1. Modelos de evaluación de programas de reinserción

- 10.1.1. Una clasificación
- 10.1.2. Modelo de evaluación de Empey (1977)
- 10.1.3. Modelo de evaluación de Stake (1976)
- 10.1.4. Esquema de análisis de centros de reeducación

10.2. Análisis de internados infantiles en España.

- 10.2.1. Evaluación de Centros de Reforma de Catalunya (1984-87) desde el modelo de Stake.
- 10.2.2. Representación del sistema de fases en los internos en prisiones catalanas. Estudio de Elejebarrieta.
- 10.2.3. Problemática de los niños en centros benéficos valencianos en los años 1970', por el Centro de Integración Social – Cáritas Valencia..
- 10.2.4. Características y percepción socioambiental de los internos en los centros infantiles del País Valenciano. Estudio del Departamento de Psicología Social, Universidad de Valencia (1985).
- 10.2.5. Análisis crítico del área del menor en la provincia de Valencia. Tesis de licenciatura de Javier Bascuñan. (1985).
- 10.2.6. Evaluación de las instituciones públicas infantiles de la provincia de Valencia, desde el modelo de las escuelas eficientes. Estudio de Amparo Martínez y otros (1991).
- 10.2.7. La problemática del menor en España. Ponencia del Senado de 1988.
- 10.2.8. Análisis descriptivo de los centros de protección y reforma visitados. Informe del Defensor del Pueblo (1989/90).
- 10.2.9. Análisis de eficacia de las medidas de los TTM de Madrid (1975-1983), por M^a Ángeles Cea.

10.3. Resumen y aplicación.

10. Evaluación de programas y centros de reeducación.

10.1. MODELOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE REINSERCIÓN.

En los años 70, tanto en USA como en Europa, se realizaron revisiones importantes de los distintos programas correccionales o de rehabilitación de jóvenes delincuentes, en especial de programas residenciales o institucionales, que eran los que contaban con más tradición e implantación. Las conclusiones fueron bastante desalentadoras: El tratamiento en general es inefectivo para evitar la reincidencia.

El tasa de reincidencia de los jóvenes que han pasado por reformatorios es muy alta (73%), siendo mayor en aquellos que se fugan repetidas veces de los centros (84%), y en los que salen de los internados mas severos (81%). (Segura:1985,85-86)

La investigación más famosa es la de Lipton et al (1975).

El sociólogo Robert Martinson (USA,1974) tras revisar 231 evaluaciones controladas de rehabilitación para delincuentes (programas de prevención, entrenamiento vocacional, modificación de conducta, psicoterapia, educación counselling) concluyó:

"Con pocas y aisladas excepciones, los esfuerzos rehabilitatorios que han sido publicados hasta la fecha no han tenido un efecto apreciable sobre la reincidencia" (MARTINSON:1974,25)

A consecuencia de estas palabras cundió el pesimismo, dando lugar a un movimiento que se ha llamado "la muerte de la rehabilitación".

Martinson defiende como alternativa los programas punitivos basados en la idea de la prevención general y la intimidación. *"Irónicamente existe mucha menos evidencia sobre la efectividad del castigo que sobre la del tratamiento"*. (Ross, en GARIDO,1992:52)

La investigación de Martinson ha sido el acontecimiento que más ha influido en la corrección y en la justicia criminal en los últimos 20 ó 30 años (Ross, en Garrido, 1992:52). USA pasó del modelo de rehabilitación a un modelo punitivo.

La revisión de Martinson se basaba en estudios antiguos publicados antes de 1967. La ciencias sociales y la criminología han cambiado mucho desde entonces. (Ross, en GARRIDO:1992,52)

Además, poco antes de morir, y tras convencer al mundo que nada funciona, en un estudio posterior, cambió de opinión, dijo que algunos programas funcionan y lo hacen muy bien, pero no fue escuchado (Ross, en GARRIDO, 1992:54)

"contrariamente a lo que mantenía en principio, algunos programas de tratamiento tienen un efecto apreciable sobre la reincidencia. Algunos programas son en realidad beneficiosos... El disponer de nueva evidencia a partir de los estudios actuales me lleva a rechazar mi conclusión original... He dudado hasta estos momentos, pero la evidencia que poseemos es demasiado contundente para ignorarla". (Martinson 1987:244,252, citado por GARRIDO, 1987:143)

Tutt (1982), de la evaluación de diversos programas de tratamiento de menores concluye que pese a la diversidad de centros y programas, al final no hay diferencia en las tasas de reincidencia. Mejora la conducta mientras el menor está en la institución pero no después. (SEGURA:1985)

Ross y Gendreau (en 1980 y 1988) revisaron investigaciones rigurosas (estudios experimentales y cuasi-experimentales) publicadas entre 1973 y 1978 y entre 1980 y 1985, hallando muchos estudios (más de 100) que habían tenido mucho éxito: reducciones en la reincidencia entre 35% y 75%, hasta 15 años después del tratamiento. (Ross en GARRIDO:1992,52)

Los estudios sobre la eficacia de las instituciones se concentran en 3 temas: (WOLF:1963)

- Evaluación de los programas de tratamiento:
 - Efectos sobre los internos
 - Servicios prestados.
- Teoría de la rehabilitación.
- Resultados después de salir de la institución.

10.1.1. Una clasificación.

Respondiendo a ¿qué se evalúa?, Pelay (1978) hace una clasificación de los sistemas de evaluación de programas de jóvenes (ver Segura, 1985:106 y Jover, 1989:29 y ss): el resultado, el servicio prestado, el sistema, el proceso, la integridad del programa:

1) Resultado.

Es la más habitual internacionalmente para valorar la eficacia de un programa. Algunos autores recomiendan:

- a) Definir claramente los criterios de éxito o fracaso.

Por programa eficaz se suele entender aquel que logra:

- Una menor tasa de reincidencia en los dos años siguientes a la terminación del programa, medida en detenciones policiales, comparecencias ante los tribunales o condenas de éstos. Esta reincidencia se suele ponderar en función de su gravedad y con especial referencia a las infracciones que le llevaron al tribunal.
- Otros cambios de conducta como:
 - Reintegrarse a la vida familiar.
 - Reintegrarse con regularidad a la escuela, mejorar el rendimiento académico, obtener títulos, etc.
 - Conseguir y conservar un trabajo.
 - Mejorar habilidades sociales y la capacidad de relacionarse.
 - Otros: La autoestima, actitud ante la autoridad, problemas de conducta...

b) Distinguir qué resultados se deben al programa y, a qué factores del mismo y cuáles son debidos a otras causas: paso del tiempo, maduración del adolescente, influencia de un amigo/a, encontrar trabajo, etc.

Para detectar estos factores se puede recurrir a dos técnicas:

- Dividir el grupo en subgrupos con el mismo programa básico, e introducir variables en cada subprograma, o
- Comparar varios programas en varias instituciones y ver los factores que coinciden en los programas con mayor éxito.

El 'no progreso' debe considerarse como positivo, ya que significa que no siguió el deterioro delictivo esperable.

2) Prestación de servicios:

No atiende a los resultados. Supone que el programa ha sido diseñado acertadamente si sigue los criterios de la investigación disponible y responde a las necesidades de los jóvenes infractores a los que atiende, es decir, si se está dando un servicio útil, cuenta con los recursos necesarios, los objetivos se tradujeron en actividades apropiadas y se atrajo y retuvo a quienes pretendía servir.

3) El proceso.

Se interesa por las interacciones entre sujetos y grupos y por el significado que atribuyen los participantes a esas interacciones. Se trata de descubrir los roles y objetivos, explícitos e implícitos, que tienen todos los participantes, y las interacciones durante el proceso para llegar a cumplir esos objetivos. La evaluación se preocupa del programa como proceso, no como variable experimental, aunque es recomendable comparar varios programas similares.

Paley (1977:9) propone tener en cuenta:

- Los criterios utilizados para seleccionar los chicos de esa intervención.
- Las técnicas empleadas para medir sus actitudes hacia el delito, sus iguales y las figuras de autoridad.
- La significación del programa para cada menor.
- Las relaciones grupales.
- Todo ello a través de:
 - o Resúmenes de reuniones y discusiones, ejercicios sociométricos. Notas tomadas directamente por el evaluador y análisis internos y comparativos. Actas de reuniones del personal.
 - o Entrevistas con el personal para completar y analizar esas actas; entrevistas realizadas en grupo e individualmente.
 - o Datos previos sobre los muchachos: historia delictiva, contacto con instituciones, familia, ambiente, educación. ¿cómo se confeccionó el historial de cada chico antes de empezar en el programa?

4) El Sistema.

En este caso, el proyecto se considera un conjunto de subsistemas relacionados (personal, jóvenes, dirección y administración), vinculados a su vez a otros sistemas más amplios (familias, comunidad, etc.). La evaluación consiste en obtener y comparar las perspectivas y juicios de las personas que forman parte de cada uno de los sistemas y subsistemas.

Tanto en este modelo como en el siguiente (evaluación del proceso) es importante la opinión (subjetiva) de los responsables y los afectados por el programa.

5) La integridad del programa.

Una buena evaluación, además del contexto y los resultados debe comprobar la integridad del programa mismo, que según Quay (1979:97-101) debería incluir:

- Características y bases empíricas:
 - * Claridad conceptual del programa: ¿qué es? ¿cuál es la variable independiente?.
 - * Base empírica: ¿su funcionamiento y técnicas están basadas en datos suministrados por la investigación última?
 - * ¿Se ensayó antes el programa en medios menos complejos (que un internamiento)?.

- Duración e intensidad de la intervención.
 - * La duración del servicio ¿fue la prevista o hubo que interrumpirla o alargarla? ¿y por qué?.
 - * ¿Qué fue lo que se hizo en realidad? (no qué se quería hacer)
 - * ¿Qué intensidad tuvo el servicio, en especial en sus actividades claves?.
- Personal. Es el aspecto más importante de todo el programa.
 - * Cualificación: titulación académica y experiencia
 - * Preparación específica para el programa. Vocación.
 - * Supervisión: ¿se les ayuda por medio de una supervisión continua, sobre todo al principio?.
 - * Ajuste entre método, educador y chico (tratamiento, tratante y tratado): No hay dos jóvenes iguales. ¿El programa se personalizó al máximo?.

Puntos de vista desde el que analizar los internados:

- Por su intención (explícita o implícita): control, castigo, 'reeducación', reinserción...
- Por la frecuencia de su aplicación: medida general de protección/reforma o recurso excepcional para los casos más graves.
- Por el tipo de organización y modelos de intervención que permite: Más o menos democráticos, abiertos, con métodos psicoanalíticos, de modificación de conducta, socioeducativos de acción responsable...
- Por su eficacia en el tratamiento de los internos.

10.1.2. Modelo de evaluación de Empey (1977)

De una forma esquemática, Empey plantea que la evaluación debe contar con:

- 1) Establecimiento de las metas del proyecto: claras, concretas y operativas (no vale decir 'prevenir la delincuencia'). Indicar ¿qué habilidades sociales van a ser enseñadas? ¿qué organización supone? ¿dónde se va a desarrollar? y una forma de evaluación.
- 2) Definición de la población sobre la que se va a actuar. Si la población es heterogénea establecer las metas para los distintos grupos.
- 3) Elaboración teórica explícita del problema y del programa.

4) La estrategia de intervención.

- a) Principios de intervención: derivados de la teoría establecida con base al proyecto. Nos indica cómo hemos de proceder para conseguir nuestros objetivos.
- b) Principios operativos. Dan respuesta a cuestiones sobre la organización y clientes del proyecto: ¿qué tipo de organización se precisa para llevar a cabo los objetivos de intervención? ¿cómo debe actuar la gente que lleva el programa? ¿qué tipo de entrenamiento es necesario? ¿cómo puede afectar el programa de intervención a otras instituciones en la comunidad que no intervienen en el mismo?

5) La estrategia de investigación. Su teoría y su práctica:

- 1. ¿En qué medida eran correctos los postulados teóricos sobre los que se basó el programa?
- 2. Examinar el proceso de ejecución del programa.

10.1.3. Modelo de evaluación de Stake (1976)

En el diseño de Stake (1976) se tiene en cuenta la base lógica o funcionamiento filosófico de la institución, la matriz de descripción y la matriz de juicio o valoración. (DEL RINCÓN y SANTORALIA, RIE: 13 pg 209-228)

Diseño respondiente adaptado de Stake (1967)

Base lógica	Matriz descriptiva			Matriz de Juicio	
	Planificación	Realidad		Criterios	Valoración
	1 Características de los sujetos	4 id	Antecedentes	7	10
	2 Tratamiento educativo	5 id	Procesos	8	11
	3 Resultados esperados	6 id	Efectos	9	12

Base lógica: planteamientos filosóficos e intenciones básicas sobre las que se planifica la estructura organizativa de los centros y el proyecto educativo.

Matriz descriptiva: compara lo planificado, el programa o institución con lo que se hace en la realidad educativa.

Matriz de juicio: recoge los criterios o normas de eficiencia educativa (7,8,9) que permite efectuar las valoraciones (10,11,12)

Ambas matrices contemplan antecedentes, procesos y efectos.

Recogida de datos: mediante análisis de documentos (legislación, expedientes y notas de campo), entrevista en profundidad, observación (notas de campo e informantes clave: compañeros, vecinos y familiares) y cuestionario (para *validar* la información de la entrevista y contraste de vida previa al internado, actualmente y después de él).

Análisis de congruencia y de continencia lógica y empírica, de los tres momentos (antecedente, proceso y efecto). Ante una falta de congruencia se buscaba determinar si era debido a deficiencias en el modelo teórico o en el aplicado. En el primer caso se requiere una reconceptualización, en el segundo una optimización en la implementación de lo planificado.

10.1.4. Esquema para el análisis de centros de reeducación.*

- 1) Nombre del programa o institución.
- 2) Tipo: pública/privada, subvencionada, nivel...
- 3) Ubicación o emplazamiento: urbano/suburbano/rural...
- 4) Estructura física y arquitectónica de las instalaciones: edificios, terrenos (de juego, cultivo...), material. Tamaños y formas. Iluminación, colores, uniformidad-diversidad.
- 5) Chicos/as atendidos: número, edad, género (mixto o no), tipo y grado de peligrosidad o delincuencia, situación procesal, medida aplicada, ratios (plazas / ocupación, internos / personal).
- 6) Sistema de ingreso/admisión en el programa.
- 7) Personal: profesional pagado y, en su caso, voluntarios.
Forma de acceso, número, formación, entrenamiento, experiencia, supervisión. Forma de agrupamiento y organización.
- 8) Costos: sueldos, gastos de actividades, costos relativos...
- 9) Diseño organizacional: Horarios (de responsables, de los atendidos...), normas generales de conducta y funcionamiento de los servicios (alimentación, asistencia sanitaria, comunicación con el exterior). Castigos y recompensas. En suma, el conjunto de pautas de acción y modos de funcionar de la institución. El clima social.
- 10) Características y actividades del programa. Recreativas, educativas, terapéuticas, deportivas, etc.

* Ver Segura:1985,345 y 39-40, Santos, 1990:53, Redondo, 1993.

- 11) Filosofía o conceptualización del Programa: teorías y bases empíricas sobre las que se funda (o ninguna), fines que pretende conseguir con la intervención educativa, según esa/s teoría/s. La representación social de los miembros.
- 12) Sistemas de intervención educativa:
 - Socializante (social skills) e integración en un grupo.
 - Psicológico, por 'counseling'.
 - Terapia de grupo.
 - Educativa: Técnicas de aprendizaje.
 - Filosófico - religiosos, por búsqueda de sentido a la vida.
- 13) Entorno: Relaciones de los responsables del programa con la policía, tribunales de menores, vecindario, familias de los menores... y acoplamiento entre educador, método e interno.
- 14) Servicio prestado o ejecución real del programa. Duración e intensidad. Concreción de las especificidades del programa en la práctica. ¿Hasta qué punto las necesidades de los internos son satisfechas mediante la intervención concreta?
- 15) Evaluación: autoevaluación y resultados objetivos.
- 16) Historia reciente (reorganización, cambios, problemas, etc.)

10.2. ANÁLISIS DE INTERNADOS INFANTILES EN ESPAÑA.

En este apartado vamos a hacer un breve repaso a algunas de las investigaciones y evaluaciones sobre centros de chicos en conflicto en España. Para cada estudio se recoge un resumen de las opiniones de cada autor.

En otros países, estudios sobre la eficacia de los programas de reeducación (en especial los internamientos con un tratamiento psicoterapéutico) mostraban un rotundo fracaso. ¿Pero que pasa en España, que dicen los estudios sobre la eficacia de los internamientos españoles, y en general del tratamiento dado por los TTM / JM?

Ya hemos visto como desde el origen de los TTM las opiniones vertidas sobre su funcionamiento y sus instituciones, tanto desde dentro como desde fuera, fueron muy críticas presentando a los reformatorios como antecárcel de las prisiones, sin embargo no parece que se trataran de análisis sistemáticos. El primero estudio del que tenemos una sucinta referencia trata de 1975 y ahonda en aquellas opiniones:

"...un estudio de todos los internados benéficos de la provincia de Valencia (C.I.S*, 1975) confirmó la hipótesis inicial de que los niños internados en ellos tenían unas condiciones tan desfavorables y deterioradas que permitían prever un alto grado de marginación a la salida de la institución y a lo largo de su biografía posterior." (CIS, 1975:147)

Ortega, director del Centro de Dificiles de España en Salamanca en los años 1976 opinaba que una investigación diacrónica del paradero de los muchachos que pasan por los reformatorios sería trágica y triste: bastantes mueren o por lo menos desaparecen y escasamente un 10% escapan a la cárcel (Ortega, 1987:24, 26).

El que fuera Presidente del Consejo Superior de Protección a la Infancia, E. Miret Magdalena (1985) niega que la mayoría de los que estuvieron bajo la responsabilidad de los TTM hayan terminado siendo delincuentes. Ya que, según él, si bien en España aproximadamente el 75% del total de presos jóvenes entre 16 y 21 años (unos 1.000 a 1.500) han estado sujetos previamente a medida en los Tribunales Tutelares de Menores el número de éstos es de unos 17.000 (a finales de 1983), lo que supone que solamente entre un 6% y un 9% terminan en la delincuencia. (MIRET, E., 1985:53)

El mismo Miret reconoce que se carece de datos rigurosos sobre estos procesos y a nosotros nos parece que hace un mal uso de cifras: junta protección y reforma, confunde delincuencia y presos, compara un año con los procedentes de años pasados... Es decir que ni prueba ni niega nada.

Las evaluaciones y estudios sobre los internamientos infantiles no son precisamente un tema muy trabajado en España, ni parece que esto vaya a cambiar a corto plazo.

Cuando se crearon los TTM tenían por objeto lograr que el adolescente no se convirtiera en un delincuente. Sin embargo, para Alvira (1992):

"Durante la vigencia de esta jurisdicción especial nadie llevó a cabo un estudio riguroso para verificar si estos objetivos esenciales se estaban consiguiendo. Se daba por supuesto que o no había alternativa o los objetivos se estaban consiguiendo aunque la insatisfacción con el sistema fuese creciendo hasta desembocar en una modificación total de esta jurisdicción especial pero "¿han previsto los legisladores y los técnicos la evaluación y seguimiento de los nuevos procedimientos instaurados en la Justicia del Menor?" " (F^{co}. Alvira en CEA:1992,XI-XII),

Esta pregunta, de respuesta implícita, tiene plena vigencia tras la aprobación de la nueva Ley de Responsabilidad Penal de Menores 5/2000.

Los estudios.

Entre los estudios, publicados, de cómo se aplica la 'justicia' de menores en España están:

* Centro de Integración Social.

- Giménez-Salinas (1981) en el TTM de Barcelona, durante 1975 y 1976, sobre la normativa jurídica y la realidad de las medidas de control social.
- Anso Llera y otros (1983) en el TTM de Zaragoza, con un análisis cualitativo de expedientes incoados en 1979 y 1981.
- M^a Jesús Coronado (1986), juez del TTM de Madrid, sobre la conflictividad de la provincia de Madrid;
- Pilar de la Torre (1976) con un estudio comparativo del sistema de justicia de menores español, francés e italiano.

Estos estudios analizan los criterios de actuación del TTM, su normativa legal y las características del chico infractor institucional, son obras citadas por Cea (1992) y a las que no hemos tenido acceso.

Entre las obras que si hemos consultado están algunos estudios realizados en Cataluña y Valencia y otros informes de instancias oficiales. En concreto:

En Cataluña hemos encontrado un par de estudios:

- Evaluación de los centros de reforma desde la metodología de Stake (1984-87)
- Análisis de la percepción de presos del sistema de fases desde la perspectiva de la representación social.

Más próximo a nuestra realidad valenciana, hemos consultado:

- Un estudio del Centro de Integración Social de 1975 sobre los niños internos en centros benéficos de la provincia de Valencia.
- Una investigación sobre el niño abandonado en el P.V. que incluye un análisis todos las instituciones infantiles de servicios sociales, realizado por el Departamento de Psicología Social de la Universidad de Valencia (1985?)
- Una análisis crítico sobre las acciones de desmantelamiento de los grandes internados infantiles en la provincia de Valencia. Tesis de licenciatura en pedagogía de Javier Bascuñan (198?).
- Una evaluación de las instituciones de menores desde su calidad educativa a cargo de un equipo coordinado por Amparo Martínez (1991), profesora de organización escolar.

Análisis Oficiales.

Se trata de informes sobre los centros infantiles (protección y reforma) en España, a cargo de:

- Una ponencia del SENADO (1988),
- El Defensor del Pueblo (1991), sobre un estudio realizado en 19 centros de protección y otros tantos de reforma visitados durante el curso 1989/90.

Ambos recogen datos sobre los centros que han visitado. Aunque no se trata de investigaciones científicas si aportan indicios o elementos cualitativos sobre la situación de estos centros, de los que además carecemos de estudios más sistemáticos.

Análisis de eficacia.

Pero el único estudio español, que conozcamos, en que se haya hecho un seguimiento del *impacto* de la intervención en base a la 'reincidencia oficial' de estos muchachos una vez acabado el tratamiento, es un estudio de M^a Ángeles Cea en los TTM de Madrid.

Se trata de un análisis realizado desde fuera, en base a expedientes y estadísticas, y se refiere a las medidas acordadas por el TTM sin entrar en cómo son aplicadas en cuanto a métodos, técnicas, programas, personal, etc. Es decir no entra realmente en la implementación de dichas medidas judiciales en los centros, sino muy indirectamente.

Es precisamente en este hueco, el del trato real de los muchachos internos en un centro de reforma, donde ubicamos nuestra investigación. Lamentablemente no hemos encontrado publicado ningún estudio previo -y a fe que lo hemos intentado- al respecto con el que poder contrastar nuestras conclusiones.

10.2.1. Evaluación de Centros de Reforma de Catalunya (1984-87) desde el modelo de Stake.

El Servei de Centres de la DG de Protecció i Tutela de Menors de la Generalitat de Catalunya, realizó una evaluación de sus centros de reforma en la que se valora el proceso de internamiento y las vivencias de los chicos sometidos a esta medida judicial. (DEL RINCÓN, D. y SANTORALIA, F: 199-).

Muestra: 65 sujetos (52 chicos y 13 chicas), el total de muchachos/as de reforma de Cataluña con más de 6 meses y que habían concluido el internamiento entre septiembre de 1984 y septiembre 1987. De ellos se entrevistó a 16 chicos y 3 chicas. La mayoría (24 chicos y 6 chicas), estaban ilocalizados.

Metodología: Diseño respondente adaptado de Stake (1976) (Ver punto 10.1.3.).

Recogida de datos: Se hizo mediante análisis de documentos (legislación, expedientes y notas de campo), entrevistas en profundidad, observación (notas de campo e informantes clave: compañeros, vecinos y familiares) y cuestionarios (para *validar* la información de la entrevista y contrastar la vida previa al internado y la que tienen al salir de él).

Resultados de las entrevistas:

- El contexto ambiental y familiar que han encontrado los menores después del internamiento es similar al que vivieron durante el periodo previo a su ingreso en el centro.
- Hay una valoración global positiva del internamiento.
- Contraste entre la permisividad en que vivían y la minuciosa estructuración coactiva de la normativa que rige en los centros, que eran vistas como arbitrarias e impuestas por la fuerza.
- Los chicos ven un gran acuerdo entre los educadores respecto a la disciplina y las pautas de intervención.
- Valoración favorable de las actividades de taller, deportivas y de las salidas organizadas y, en menor grado, de las escolares.
- *"el nivel de conflictos ocasionales y pequeñas agresiones es relativamente elevado"* (pg. 219)
- El educador es visto como figura profesional que ha de imponer una normativa y como amigo que se preocupa por sus problemas. En general, los consideran justos y equitativos, aunque tienden a una aplicación mecánica de las normas. En general se han sentido respetados y ayudados por los educadores.
- El internado mejoró su estado físico y sanitario, disminuyó la dependencia y consumo de drogas y creó hábitos de orden y disciplina.
- Conclusiones: Parece detectarse una falta real de lógica en el modelo conceptual, y la aplicación real del proyecto educativo tampoco es congruente con el modelo conceptual previo.
- La deficiencia teórica conlleva el que no se puedan alcanzar los resultados deseados, dada la falsa relación entre antecedentes y proceso y entre proceso y efectos. Así, contra lo previsto no se dio la influencia esperada en el razonamiento sociomoral, para ello habría que *"contemplar la posibilidad de que los sujetos cooperaran y participaran gradualmente en la organización y elaboración de sus propias normas disciplinarias y otras actividades de la vida del centro"*.
- La escasa participación de los muchachos, la aplicación mecánica de la normativa y la ausencia de flexibilidad en algunos educadores y en determinadas situaciones, denotan una ausencia de congruencia en la implantación del proceso planificado (falta de contingencia empírica en la esfera sociomoral).

La estructuración del chico parece estar generada por una ocupación laboral, un marco familiar afectivamente estable y tener un proyecto de futuro. Por lo que es desaconsejable un desinternamiento sin estas garantías mínimas, precisando instituciones puente (residencias abiertas con bolsas de trabajo y formación).

10.2.2. Representación del sistema de fases en los internos en prisiones catalanas. Estudio de Elejearrieta.

Se parte de la idea de que la realidad es una construcción socialmente elaborada y compartida. En el siglo XIX la pena en forma de privación de libertad tiende a la clasificación de los penados para hacer más efectiva la disciplina, pero los criterios de clasificación pueden ser varios (la gestión del presidio, las tipologías criminales del momento, la predicción, el tratamiento, etc.).

En Cataluña el *Sistema de Fases Progresiva* se inicia en 1984 en el Centro de Jóvenes de Barcelona como apoyo a un sistema de tratamiento, por la capacidad de motivación que se le atribuía. Este sistema se basa en los principios del condicionamiento operante y del aprendizaje social de Bandura. Consiste en diseñar un ambiente mediante su estructuración en una serie de unidades de vida progresivas en exigencia de conducta y con apoyo de *Reforzadores*. Hoy se entiende como un sistema que permite articular una estrategia de tratamiento más que como un tratamiento en sí mismo.

Muchas veces se da por supuesto que las cosas han de ser de determinada manera y que los internos han de tener determinadas informaciones y eso no siempre sucede.

Las representaciones de agentes y funcionarios guardan ciertas similitudes pero son diferentes de las de los internos, ya que cada uno ve las cosas según el color del cristal con que se mira. Aunque todos comparten unos mismos elementos simbólicos del universo penitenciario: el lenguaje, las prácticas, comportamientos, el uso del tiempo y el espacio.

Un mismo hecho puede ser explicado como debido al actor (atribución interna) o a la situación (atribución externa).

Desde Foucault, el análisis de una institución total lo es de la distribución del tiempo y del espacio, pero la reconstrucción cognitiva que realizan los implicados de esta distribución ha sido poco estudiada. La percepción del tiempo por el interno suele ser la de un tiempo vacío, en la que no se está, aunque lamentablemente se es, un tiempo sobre el que no se tiene control de los acontecimientos, rutina y monotonía, un no actuar, sólo observar su decurso invariable.

Preguntados los internos por cómo ven el sistema de fases la mayoría responde haciendo referencia a su concreción, no a su concepción. Viven las actividades asociadas al sistema de fases no por su valor educativo o utilidad futura sino como una forma de entretenerse y que el tiempo pase sin la conciencia opresiva de su paso. Las ven como las clásicas prácticas de humillación y obediencia de las instituciones totales, que exigen la colaboración con la misma. El paso de una etapa a otra requiere, en las instituciones totales, una negación de la propia identidad y una nueva forma de presentarse que suponga una ruptura voluntaria con los roles previamente asumidos.

El tema no es si ese es el objetivo o la realidad, sino que así es visto (representación construida) por los internos y en esta medida, la realidad, sea cual sea, funciona así.

Algunas de las conductas del interno, son meramente adaptativas a las condiciones institucionales, no suponen cambios personales.

En el ámbito estrictamente carcelario impera una normativa del interno.

Los elementos simbólicos y valorativos tienen primacía y anulan las referencias objetivas (e información) que sobre el programa puedan tener.

En este trabajo se recogen diferentes actitudes y valoraciones de los internos respecto del programa (su concepción, su funcionamiento, las actividades, *Reforzadores*, los equipos, el funcionario, etc.).

Hay funcionarios que tratan más al interno como interno y ejercen su función al pie de la letra, otros en cambio lo tratan más como persona y sólo sancionan y controlan cuando no hay más remedio.

Algunos funcionarios de vigilancia veían a los internos como anormales, inadaptados y con pocas posibilidades de ser recuperados, y su trato con ellos era duro y estricto, no buscando una modificación de conducta, sino el sufrimiento de vivir siguiendo determinadas reglas.

Otros funcionarios de vigilancia veían al interno como persona que ha delinquido por diferentes motivos personales y sociales, con falta de medios y al que se puede enseñar a desarrollarse en un entorno social.

En los módulos inferiores las cosas se hacen así porque el funcionario quiere, en los módulos superiores se tiene que razonar. Es curioso que si una persona del módulo 3 la cambias a la fase 4, a los tres días parece que varía totalmente (191).

La aplicación del programa de clasificación ha conseguido reducir el nivel de conflictividad de los centros penitenciarios. NO es percibido como un sistema de rehabilitación en sí mismo, pero favorece las posibilidades de tratamiento. Por el contrario, también se puede pensar que el programa de fases lo que consigue es enseñar al interno a mantener una conducta penitenciaria adecuada y correcta y nada más.

La concepción y valoración del programa de clasificación por el personal depende de las diferentes posiciones que ocupan en la estructura penitenciaria y de sus tareas asignadas en los centros.

10.2.3. Problemática de los niños en centros benéficos valencianos en los años 1970'

Se trata de un estudio del Centro Integración Social adscrito a Cáritas Diocesana de Valencia, entidad que se dedicaba principalmente a la atención de transeúntes y que al ver que un 15% de éstos habían pasado por centros benéficos infantiles y realizó un estudio de estos centros, al objeto de prevenir estas situaciones.

Los centros de beneficencia de la provincia de Valencia recogían en 1975, 807 internos (426 varones, 381 mujeres) de 12 a 18 años repartidos en 20 centros.

Estas son las conclusiones de este estudio:**

“Los rasgos característicos de los niños acogidos a instituciones benéficas son:

Huérfanos en una gran proporción (41,3%), principalmente de padre (34%) pertenecientes a familias numerosas (57,4%), lo que hará que tengan, a su vez, otros hermanos internados (48,6%). Aparte de la orfandad, intervienen otra serie de circunstancias familiares negativas, como evidencia el que casi la mitad de los que tienen padres no viven con ellos (47,5%): separaciones, desavenencias familiares, emigración, etc.

Las condiciones económicas en que han vivido han sido sumamente precarias. Los padres son obreros de baja cualificación de agricultura (17,3%) y construcción (17,3%), en gran parte, y con una abundancia considerable de cambios de trabajo (38,8%). Las madres trabajan en una proporción superior, con creces, a la media nacional (no: 40,5% frente a 73% nacional), y su ocupación es el servicio doméstico. Se da un índice importante de analfabetismo entre los padres (10,7 hombres, 25,8% mujeres).

Son hijos de emigrantes (52%) o emigrantes ellos mismos (43%), en gran parte, procedentes de provincias subdesarrolladas. ... Emigración que para algunos no ha terminado, puesto que sus padres no residen en la provincia de Valencia.

Aunque han asistido a la escuela desde muy pequeños (59,4% antes de los 4 años, 77% a los 6 años) y presentan cotas altas de años de escolarización, más de la mitad (50,9%) de ellos está retrasado escolarmente y bastantes con un retraso de dos (34,3%), tres años (28,6%), o más. Existiendo escasas posibilidades de alcanzar el título de graduado escolar o el certificado de estudios primarios. Sólo en un número reducido está estudiando enseñanza profesional (18%, sólo 2 centros) y la enseñanza superior es prácticamente inexistente. Algunos niños no están realizando ningún tipo de estudios.

En general, cuentan con muchos años de permanencia en el último internado (37,7% más de 5 años) habiendo pasado antes por otro colegio benéfico una proporción importante (17%). Respecto al régimen interno de los centros, predomina el aislamiento, ya que sólo se deja salir los fines de semana si van a su casa (50%), salvo algún centro en que pueden salir, sin este requisito esos días (17,3%). Son excepción aquellos en que los internos salen y entran libremente. En cuanto al tiempo libre que disponen para ellos en una jornada laboral es de una media de dos horas, ocupándose de una manera inespecífica ya que los centros no ofrecen ninguna alternativa.

En el plano socioafectivo, no aparecen problemas importantes. Dicen llevarse bien con sus padres mayoritariamente (71%), deseando también pasar más tiempo con la familia. La convivencia con ésta no es estrecha: un amplio

** A la transcripción literal de las conclusiones se le ha añadido entre paréntesis los valores que se expresaban a lo largo del informe.

grupo suele ir a casa semanalmente (35,5%) y otro grupo, aproximadamente de la misma magnitud (31,2%), cada tres meses. Creen contar con suficiente número de amigos y no se producen apenas problemas de relación con los compañeros (76,7%). Tienen incluso amigos de otro sexo (77,9%).

Las diversiones preferidas son masivamente los deportes y juegos de aire libre (85%), siguiéndole, a gran distancia, el cine (23%), y la música-bailes (27%). Diversiones que no tienen ocasión de practicar, puesto que no lo hacen en los días festivos, dedicándose esos días a actividades que requieren menos condiciones materiales: salir con amigos, pasear (22%), cine (16,7%).

Muchos internos han trabajado (39,6%), sin importar para nada la edad, ya que en gran porcentaje (48%) lo ha hecho en condiciones de ilegalidad (sin tener 14 años). Los periodos laborales han sido cortos, en general (menos de seis meses, o por temporadas) (56%) y las ramas predominantes: agricultura, fabriles y otros servicios. Lógicamente, las chicas han trabajado en menor proporción (24,9 mujeres, 42,8% varones).

Las aspiraciones cara al futuro son de tipo profesional (78,8%) en su mayoría, dándose una proporción importante de profesionales liberales (18,4%) y de servicios (22,3%), lo que denota un proyecto personal ilusorio y sin contacto con la realidad. Proyecto que la mitad (47,1%) piensa realizar sin poner para ello ninguna condición. Dándose un reducido grado de realismo, para unos pocos, de las posibilidades prácticas que tienen de llevarlo a práctica.

Los niños tienen clara conciencia de los motivos que les han llevado a la institución: orfandad (23,1%), enfermedad de los padres (5,8%), problemas económicos (10,2%), separación de los padres (4,5%), necesidad de instrucción (19,3%), emigración (3,4%), familias numerosas, etc..”

Los problemas básicos:

“Son los derivados de una estructuración social injusta que permite que unos estén privados de lo imprescindible mientras otros poseen en exceso toda clase de bienes suntuarios, cuyo único criterio es la rentabilidad y cuya única ideología la constituye al margen del propio grupo social, en una competencia feroz que excluye cualquier tipo de solidaridad. Estructura social que se concreta, en nuestro caso, en la penuria económica, los bajos salarios, el paro estacional, la ausencia de formación, la emigración, el desempeño de los oficios sin cualificación, la falta de equipamiento de los barrios suburbanos, etc. Todos ellos en estrecha interrelación, como formando parte de un círculo vicioso del que no se puede escapar.”

“Aunque parezca extraño, para nosotros, la pérdida de alguno de los padres o la separación de estos, es lo anecdótico...”

“Aquí nos aparecen los tremendos costes sociales que nuestra estructura económica acarrea, como progresivamente aparta a una serie de individuos, los margina. Luego vendrán las reformas parciales, la creación de centros asistenciales, en un intento desesperado de que remedien lo que la sociedad produce día a día.”

“... a consecuencia de esto, los internos han sido deficientemente socializados y no han desarrollado a penas sus potencialidades personales...”

En cuanto a los propios centros, añaden a las funciones tradicionalmente asignadas: retraso escolar, escasa expectativa de acabar la escolaridad obligatoria, proyecto personal irreal y los que deterioran su sociabilidad: régimen cerrado, salidas poco frecuentes, no convivencia con otros niños no internos, no potenciación de actividades lúdicas o recreativas, etc.

Las aspiraciones profesionales no se eligen en consonancia con su grupo social, no siendo conseguibles, ni por medios ilícitos, *“a partir de aquí, toda la gama de conductas marginales parece posible. ...”* (147)

10.2.4. Características y percepción socioambiental de los internos en los centros infantiles del PV.

Se trata de un estudio del Departamento de Psicología Social de la Universidad de Valencia sobre el niño abandonado y las instituciones que lo acogen, desarrollada por Escarti y Musitu.

En este estudio se expone, en primer lugar, un análisis teórico del abandono y abuso infantil aludiendo a las diferentes perspectivas teóricas. Luego se describe la investigación (objetivos, metodología y resultados) que se centra, por un lado, en los centros de atención a la infancia y, por otro, en la categorización del abandono infantil y la percepción socio-ambiental y la autoestima de los niños institucionalizados.

Muestra: 1.167 sujetos institucionalizados en 52 centros, hogares o residencias tanto públicos como del tercer sector de la C.V. De ellos 659 eran varones y 501 mujeres, de entre 1 y 22 años, si bien el 80% tienen entre los 8 y 17 años. El 79% son nacidos en la C.V. si bien el 52% de sus padres son inmigrantes. A 140 de ellos (de entre 11 y 16 años) de 5 centros diferentes de Valencia y Castellón se les pasó varios cuestionarios (FES, EMBU, CIES...) para evaluar la percepción socioambiental (clima social) y autoestima del chico institucionalizado y recoger información de estas instituciones, el niño y sus familias. Los resultados de esta investigación fueron contrastados con diversas investigaciones extranjeras.

A continuación exponemos algunos de sus resultados:

Características de los centros.

De los 52 centros analizados en 1985/86 en la C.V. un 40% (21) son centros estatales, 36% (19) religiosos y 19% (10) asociados. Creados entre 1872 y 1984, con tres ciclos a destacar: entre 1872-1932, 1941-1967 y 1971-1984, siendo éste último periodo el más numeroso en creación de centros.

El 41% no contesta sobre la legislación que rige en el Centro.

La finalidad de los centros es la atención y reeducación de niños con problemas familiares y económicos (64%), seguida de la acogida de niños remitidos por el TTM o la JPM (19%).

El perfil típico del régimen de organización interna responde a *"un Centro administrado por un Director, con servicios escolares, en régimen de internado, alejado del planteamiento de 'hogar funcional', sin actividades de taller, ni deportivas y con actividades de ocio y tiempo libre"* (Escarti, A, 1986:86), si bien hay otras formas.

El número de plazas en estos 52 centros en la C.V. es [era en 198?] de 3.624 (si bien 5 centros contaban con el 39% de las plazas), atendidos por 763 personas repartidas entre personal de servicios especializados y generales. Los centros religiosos acogen al 65% de los internos, los estatales el 33% y los asociados el 3%. El índice niño/personal es muy variable, desde 22 a menos de un niño por persona. El 34% de los centros manifiesta un déficit presupuestario. La superficie del centro varía desde los 80 m² hasta los 29.178 m². El 42% son centros de nueva creación, 28% renovados y 23% son instalaciones antiguas.

La familia de niños institucionalizados.

Todos estos niños pertenecen a familias con problemas económicos graves.

El 52% de las familias son inmigrantes, principalmente económicos (18% andaluces y 15% de Castilla - La Mancha,

El 53% son de profesiones semicualificadas (22% albañiles, 5% mariner, 5% agricultor). El 37% está en paro. De las madres, el 50 % trabaja en la casa y los hijos, y un 25% es además "empleada de hogar" (ajeno).

Nivel cultural de los padres y madres respectivamente: analfabetos 18% y 24%, apenas lee y escribe, 48 y 49%, estudios primarios 32 y 26 %, medios 2% y 1% y superiores, 0 en los padres y 0,4 en las madres.

Problemática de los padres: el 28% presenta alcoholismo, 25% abandonó el hogar, 11% ha muerto, 6% está en prisión, etc. y de las madres: el 24% abandonó el hogar, el 20% se dedica a al prostitución, 15% murió, 12% presenta enfermedad mental, 9% grave enfermedad y 8% alcoholismo.

El 44% están casados, 6% juntos, 6% padre/madre soltero, 4% otros. El 30% tienen 1-2 hermanos, el 29% 3-4, 25% 5-7, y un 12% 8-10 hermanos.

El 99% manifiesta que vive en condiciones de miseria humana. La vivienda es alquilada (50%), propia (31%) o viviendas ocupadas o chabolas (13%). El hacinamiento es grande, pues suelen vivir 4-5 personas en viviendas pequeñas y sin servicios higiénicos.

Características del niño institucionalizado.

La mayoría de ellos tienen entre 8 y 17 años, y han nacido en al C.V.

Suelen presentar retraso evolutivo y alteraciones lingüísticas de todo tipo además de manifestar más enfermedades físicas que la media de la población.

El 81% de los chicos/as estaba cursando EGB, por lo general con cierto retraso escolar, y al decir de los encargados de los niños, el 45% tenía un bajo nivel intelectual, frente a un 16% de alto (las chicas un poco mejor). Un 9% cursaba FP, el 0,6% BUP, un 4% preescolar y 4% otros.

La actitud hacia los trabajos en la escuela y hacia los profesores era por lo general buena (algo mejor en las chicas).

Motivo del ingreso.

Se han recogido 40 causas generadoras del ingreso (si bien por lo general éste es debido a un conjunto de ellas), entre las que destacan: la violencia familiar (entre los padres, hacia los hijos y el alcoholismo), seguida del abandono físico (que está más asociado con la pobreza que lo está el maltrato físico)(pg. 131), también está la adversidad familiar (fallecimiento de los padres, enfermedad física y mental o situaciones socioeconómicas límites -medicidad, paro-). Otro factor desencadenante del internamiento es la prisión o drogadicción en los padres, no obstante, había diferencias de peso entre los chicos y las chicas. (ver pg. 108).

Respecto a la posibilidad de volver con su familia: el 14% carece de ella, el 20% tiene pocas probabilidades, el 35% alguna y el 35% bastantes posibilidades de dejar la institución y vivir con su familia.

Percepción y evaluación socioambiental de los niños institucionalizados

Del análisis factorial de los resultados del cuestionario EMBU se concluye que estos niños tienen una percepción muy similar a los niños que viven con su padres. Aquellos suelen valorar por igual a su padre que a su madre, lo importante no parece tanto la conducta de cada uno como el clima familiar que configura el mundo de relaciones. Se aprecian 3 tipos de disciplina familiar: positiva, negativa-indiferente y sobreprotectora.

Algunas ideas de interés.

"Los menores institucionalizados no encuentran diferencias entre el modo de proceder del padre y de la madre, sino que evalúan la conducta de ambos de forma única, considerando fundamentalmente las relaciones que se crean entre los miembros familiares padres-hijos, hermanos y el clima familiar que los miembros del grupo saben crear." (ESCARTI, A., 1986:135)

"Respecto a la percepción que tiene el menor de la institución obtenemos que la autonomía que el centro proporciona a sus alumnos, el grado de interés por su futuro, la ayuda material y psicológica que los internos perciben con los miembros del personal y con los alumnos entre sí. De este modo, en la medida que los alumnos son ayudados por la institución, ellos ayudan a sus compañeros y comparten con estos sentimientos y experiencias. Esta conclusión es especialmente relevante por cuanto que el buen clima institucional está muy determinado por la percepción de autonomía y control del sujeto." (ESCARTI, A., 1986:135)

"... la percepción de la libertad ambiental en el medio ambiente construido era fundamental para el bienestar y la adaptación del sujeto. En este contexto... cuanto más libre se sienta el sujeto en la institución mayor será la colaboración que mantenga con ella y mejor la adaptación a sus compañeros." (ESCARTI, A., 1986:136)

"Por otro lado, cuanto más claras están las normas que los sujetos tienen que cumplir y más definidos los límites establecidos, los internos perciben mayor ayuda por parte del personal encargado de la institución y más organización en el centro y en definitiva, una evaluación más positiva." (Escarti, A., 1986:136)

10.2.5. Análisis crítico del área del menor en la provincia de Valencia. (1985)

Se trata de la tesis de licenciatura en pedagogía de Javier Bascuñan (198?) que ostentó cargos de responsabilidad en el Área de Servicios Sociales de la Diputación de Valencia.

En ella hace un repaso a la historia reciente de desasiliamiento de los grandes centros infantiles benéficos valencianos y la alternativa de hogares infantiles diseñada por Noves Llars, a la vez que analiza, reflexiona, critica y abre perspectivas en el área de la intervención institucional.

Bascuñan valora el desmantelamiento de los grandes centros y su sustitución por los hogares, sin embargo les critica el que no supone una superación conceptual del modelo asilar y aboga por poner más medios que permitan encontrar alternativas en la familia y el entorno del niño, de solucionar el problema allí donde se genera y de dar un cambio epistemológico hacia la emancipación.

Muestra como los educadores profesionales se enfrentan al dilema de la opción laboralmente normalizada y el voluntarismo a ultranza que exige el trabajo de "pisos" y mantiene que la familia produce una enorme cantidad de servicios que serían extremadamente costosos si tuvieran que ser proporcionados por instituciones públicas o privadas (35) .

Por otro lado, también reconoce lo poco que se ha avanzado en las estrategias de intervención y menos en investigar cuáles son mejores para qué circunstancias, y el que todavía no sea posible ofertar alternativas a las familias.

Los centros, en los que la relación educador - educando están mediatizados por un contrato laboral no pueden responder a las necesidades de los chicos: un marco de referencia estable con amparo afectivo y modelos de comportamiento.

También defiende Bascuñan que dado que no hay fórmulas magistrales, cualquier nueva experiencia debe ir acompañada de un riguroso seguimiento técnico que permita contrastar los resultados obtenidos.

10.2.6. Evaluación de las instituciones públicas infantiles de la provincia de Valencia (1991) desde el modelo de las escuelas eficientes.

El equipo coordinado por A. Martínez parte de entender los centros educativos como una organización y de hacer un repaso a las diversas perspectivas de análisis de la organización (positivista, interpretativa-simbólica y crítica-política) y sus características, para luego hacer un rápido repaso a varios modelos de evaluación (Cronbach, Stake, Carr, Parlett y Hamilton, Cook

y Reichardt) y en concreto de la evaluación de centros educativos: modelos de auditoría, de escuelas efectivas y de desarrollo organizacional. Luego se refiere a las instituciones de menores centrándose en la importancia de la socialización.

En la segunda parte recoge el marco metodológico de su evaluación con referencia a diversos enfoques y técnicas: investigación-acción, observación participante, entrevistas y grupos de discusión, documentos personales, con lo que ya tiene el marco teórico y metodológico para su evaluación.

Diseño de la evaluación:

- Perspectiva: Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela (ISIP) auspiciado por la OCDE. Identificación de problemas, selección de estrategias de acción. Evaluación como proceso en el que destaca la autorreflexión sobre la propia acción.
- Objetivo: Conocer y comprender la vida en los centros públicos de atención a la infancia de la provincia de Valencia, y mejorar la calidad educativa de los mismos.
- Centros de interés: Hechos, significados y valores que permitan interpretar las prácticas simbólicas y la "cultura" de las instituciones.
- Universo: Los 10 centros de atención a la infancia de la provincia de Valencia. Algunos internos, equipos de educadores y educadores individuales.
- Trabajo de campo: Presentación del proyecto a la administración, jefes de servicio y directores de instituciones. Jornadas (2 días) de trabajo con (30) educadores de centro sobre la evaluación de centros y la mejora de la educación. Reuniones con cada grupo de educadores. A la par cuestionarios y entrevistas con alumnos y educadores. Devolución de la información de cada grupo y contraste con ellos.
- Técnicas de recogida de datos: Observación participante y entrevistas en profundidad tanto personales como en grupos de discusión, un cuestionario de opinión abierto y otro con descriptores sobre la problemática del centro o la satisfacción profesional. Varios cuestionarios a algunos alumnos (de adaptación escolar, diferencial semántico).
- Informe: Organizado por categorías de análisis: administración, educadores, dirección, educandos, escuela, familia, personal auxiliar y otros. Problemas de organización, funcionamiento, administración, educativos, dirección, entre educadores, entre los chicos, recursos, escolaridad, familias, adaptación social, coordinación, vías de solución... para cada uno de los 10 centros.

Los aspectos más relevantes obtenidos a través del proceso (los cuadros son literales):

Educadores:

- *Colectivo con alto grado de motivación para el desempeño de su trabajo.*
- *Manifiesta reiteradamente la necesidad de actuar con modelo educativo estable y coherente.*
- *Desea una formación y reciclaje profesional permanente.*
- *Las relaciones personales en líneas generales son satisfactorias.*
- *Hay una demanda de mayor participación y reconocimiento de su trabajo.*
- *Se da un gran desgaste personal por el ejercicio de la profesión.*
- *Se manifiesta un generalizado interés por los aspectos educativos de su trabajo.*
- *Los horarios y los turnos se presentan como elementos de conflicto.*
- *Sienten la necesidad de contar con los adecuados recursos educativos.*
- *Se demandan los apoyos técnicos necesarios para el diagnóstico, orientación y tratamiento (ayuda psicopedagógica).*

Se da la opinión generalizada de que es necesario actualizar la formación educativa de los educadores.

El funcionamiento adecuado del centro supone una dedicación personal que sobrepasa las funciones que por contrato laboral les corresponden.

Falta una mejor coordinación entre el equipo de educadores para conseguir una continuidad en los criterios educativos que se adoptan.

Los educadores suelen ser altamente valorados por los internos.

Educandos:

- *Población con niveles altos de conflictividad.*
- *Frecuentes carencias en el desarrollo personal (cognitivo, afectivo y psicomotriz).*
- *Incremento de la problemática de toxicomanías.*
- *Fracaso, absentismo y rechazo escolar.*
- *Preferencia por el trabajo en talleres y actividades prácticas.*
- *Lastres institucionales.*
- *En general buen nivel de relación con los educadores.*
- *Relaciones de dominación, liderazgo y agresividad en el grupo de iguales.*
- *Escasa tolerancia a la frustración.*
- *Nivel de autoestima bajo.*
- *Sensibles niveles de inadaptación social.*

Rendimiento escolar insatisfactorio, aunque no se da una especial inadaptación de los chicos a la escuela.

Se adivina un clima difícil, incómodo y de escasa camaradería. Es sabido que entre ellos se establecen frecuentes situaciones compensatorias de dominio de algunos sobre otros recién llegados o más débiles.

Alrededor de la mitad de los chicos desearía claramente cambiar de colegio lo cual evidencia una fuerte disconformidad con el presente sistema escolar. Para la mitad, las clases les resultan aburridas e impositivas. A nuestros alumnos les interesan unánimemente los talleres ocupacionales, es decir se sienten atraídos por un clima de más actividad, dinamismo y practicidad en las clases. La escuela no es un mundo deseado ni atractivo para ellos, pero no "pasan" del todo de la escuela.

A partes casi iguales están los que muestran su agrado y rechazo por el internado, su falta de libertad y los que están a sus anchas, los que ven la vida allí aburrida y triste, incluso fastidiosa, aunque son más los que no desearía cambiar de centro (60%). Y entre 1/4 y 1/3 dicen que las relaciones con los educadores no son en todos los casos gratificantes. En los centros de mayores son redundantes en decir que "la vida allí es una cárcel". (MARTÍNEZ, A., 1991:99)

Parecen valorar mejor la convivencia en la escuela que en el centro.

"En conjunto, pues, la integración convivencial parece menor que la que tienen en el ámbito escolar tanto en relación al personal educador cuanto a los compañeros. Tal vez esto sea debido a la convivencia más duradera e intensa en la Institución residencial". (MARTÍNEZ, A., 1991:99)

Los compañeros aparecen con valoraciones medias en general más bajas que el resto de los estímulos presentados. La actitud hacia los compañeros roza los límites entre la indiferencia y la positividad. Tal vez la transitoriedad en los centros, las conductas frecuentemente agresivas entre los chicos y la competitividad que se establece han motivado el que no se hayan generado relaciones más claramente positivas.

De todos los factores el más valorado por los chicos es el de los "educadores", seguido de la "escuela", luego el "barrio" y el "centro" en posiciones semejantes y por último al "compañero"

El barrio lo describen como útil, animado, abierto y fuerte.

Dirección:

- *Generalmente apoya a los educadores en su tarea.*
- *Frecuentemente asume la dirección sin contraprestaciones laborales.*
- *Falta de fluidez en la información a transmitir.*
- *Soluciones inadecuadas para turnos y horarios.*
- *Es necesario dar mayor protagonismo a los educadores en la gestión del centro.*
- *Necesidad de elaborar un proyecto de centro compartido por todos.*

En relación con la dirección, entre los educadores hay dos sectores de opinión: para unos hay una buena relación dirección-educadores mientras que para otros la dirección actúa sin tener en cuenta la opinión de los educadores.

Familia:

- *Desestructuración e inestabilidad del núcleo familiar.*
- *Graves deterioros en las relaciones familiares.*
- *Poca y deficiente implicación en la educación de los menores.*
- *Instrumentalización de los centros.*

La mayor dificultad se encuentra en las relaciones del centro con el entorno. Destaca el esfuerzo para desarrollar un plan de acción con las familias. Dificultad de mantener relaciones con las familias que favorezcan la intervención educativa con los educandos. (93) Una parte importante de los internos acusa una seria inadaptación familiar.

Escuela:

- *Poco adaptada a las necesidades de esta población.*
- *Falta de conocimiento sobre la problemática del menor.*
- *Escasa colaboración del profesorado.*
- *Dificultades para la escolarización e integración de estos chicos.*
- *Falta de refuerzos positivos motivadores.*

"Resulta curioso advertir que, aunque a través de otras fuentes de información se sabe que en estos chicos no se da una adecuada integración escolar, tienen sin embargo una buena percepción sobre la escuela y su actitud generalizada hacia ella es positiva". (MARTÍNEZ, A., 1991:106)

Personal auxiliar:

- *Necesidad de mayor coordinación con el equipo educativo.*

Administración:

- *Se solicita mayor dotación de personal, medio y equipamiento.*
- *Necesidad de clarificar objetivos y modelo educativo.*
- *Determinar los criterios de ingreso, permanencia y salida de los chicos (no mezclar protección y reforma).*
- *Se precisa la consolidación de los puestos de trabajo.*
- *Necesidad de una mayor flexibilidad en la justificación del gasto.*
- *Posibilitar la implementación de programas de formación de los educadores en el seno de las propias instituciones.*
- *Potenciar la reflexión conjunta sobre el trabajo entre la Administración (servicios técnicos) y los educadores.*
- *Llevar a cabo estudios de seguimiento de los menores acogidos en las instituciones de servicios sociales.*

Existe poco apoyo y asesoramiento, hacia el trabajo de los educadores en los centros por parte de la Administración.

No siempre existe continuidad de criterios de política educativa desde la Administración.

La Administración está distanciada de la realidad de los centros.

Satisfacción en el trabajo de los educadores.

La satisfacción en el trabajo es el indicador privilegiado del clima de las instituciones. Hay una notable relación entre satisfacción y rendimiento profesional. El concepto de satisfacción profesionalmente está relacionado con la situación laboral, opiniones, creencias, emociones, valoraciones, comportamientos, expectativas, etc.

Las fuentes de ansiedad son más reales y habituales en la profesión de educador que en otras y, son mayores los riesgos de tensión en la personalidad. *"Estamos en permanente situación de riesgo"* *"Hay días que estás a punto de estallar"*.

"Sin embargo, este hecho no implica que los Educadores mantengan opiniones y valoraciones negativas respecto de la profesión ni tampoco que alcancen altas cuotas de insatisfacción en le trabajo. Por el contrario, en líneas generales tienen una alta valoración de la dignidad e importancia social de su trabajo; realizan muy a gusto su tarea y tienen buen nivel de satisfacción en ella." (MARTÍNEZ, A., 1991:123) Así, por ejemplo, un educador expresaba: *"Si no fuera por los chicos lo echaría todo a rodar"*.

Ello no quita el cansancio, que en ocasiones obliga a pedir baja por enfermedad, las frustraciones, estrés y depresión: *"Este trabajo está lleno de contradicciones de todo tipo"*. *"Aquí hacemos el papel de carceleros y yo no he venido a eso"*. *"El principal foco de tensión está en la represión en que vivimos"*. *"La verdad es que no sabes qué hacer en algunas ocasiones"*. *"Te contratan y ¡allá te apañes!"*

Entre las **propuesta** que realizan los educadores están:

Referidas a los centros.

- *"Facilitar la creación y puesta en funcionamiento de servicios de formación alternativos a la escuela, como talleres ocupacionales y laborales"*.

Propuestas referidas a la Administración:

- Que los centros acojan sólo menores de similares características y procedencias.
- Estabilización y especialización del personal en los centros.
- Promover la creación de servicios formativos alternativos o complementarios a la escuela (talleres ocupacionales, laborales y prelaborales) que favorezcan la futura inserción sociolaboral de los menores.

- Propiciar la celebración de sesiones de trabajo, jornadas de intercambio y grupos de discusión con profesionales de centros de la misma área de intervención.
- Ofrecer programas de perfeccionamiento referidos específicamente a los aspectos solicitados por los profesionales.
- Favorecer campañas de sensibilización pública sobre la problemática del menor.

En conclusión, según los educadores cabe mejorar la dirección de los centros, la comunicación y asesoramiento por parte de la Administración hacia los educadores, la relación con las escuelas y las familias, y el nivel de coordinación entre los educadores. (MARTÍNEZ, A., 1991:94)

10.2.7. La problemática del menor en España. Ponencia del Senado (1988).

El informe de la Ponencia del Senado de 1988 sobre la Problemática del Menor en España, describe en resumen la siguiente situación:

Muestra: 11 centros de atención a la infancia de 5 provincias diferentes visitados en 1986.

Técnica de recogida de datos: Comparecencia de diversos especialistas y responsables de la Administración. Envío de cuestionarios a ayuntamientos y gobiernos autónomos y visita a los 11 centros.

Para Platt, la delincuencia juvenil es una invención de principios de siglo como respuesta ante la presión que ejercía sobre la sociedad urbana, la población que vivía en los suburbios de los cinturones industriales.

Exponente de esta tendencia fue la creación de la OPM, que preconizaba el tratamiento del menor indigente o desamparado como un peligro social (SENADO:1988)

De las visitas a los centros de menores la Ponencia del Senado hace un análisis de conjunto en el que:

1. *Se constata una disparidad de metodología y criterios aplicados al menor, tanto de protección como de reforma.*
2. *Se manifiesta cierto sentimiento de impotencia en los educadores ante el fracaso de la reinserción del menor de protección y de reforma en la sociedad.*
3. *Los menores salen del centro, una vez cumplido su internado, con la misma problemática y la misma actitud conflictiva con la que entraron.*
4. *En los centros visitados, la plantilla de personal con relación al número de menores atendidos parece excesiva...*
5. *Los menores, tanto de protección como de reforma, en los centros visitados, pertenecen a familias carenciales.*

6. *En muchos menores se aprecian las secuelas de los malos tratos, previos al internamiento.*
7. *Se constata una idéntica situación sociológica y familiar compartida entre unos [protección] y otros [reforma] menores. Sus reacciones ante las ofertas de la sociedad son, mayoritariamente, hostiles.*
8. *La droga es un componente de la cultura delincencial.*
9. *La carencia de afecto es un fuerte componente relativo de sus comportamientos.*
10. *La causa más generalizada de su internamiento es el robo con violencia.*
11. *Los menores se quejan del trato policial y de la desatención, en algunos centros, a sus problemas personales.*
12. *Uno de los criterios de los menores es que todo funcionario vive gracias a ellos.*
13. *Las visitas del Juez de menores a los centros es infrecuente.*
14. *Más que proyectos educativos para los centros de reforma, lo que existe son reglamentos de carácter represivo más o menos acentuado.*
15. *Se comprueba la obsolescencia de los centros psiquiátricos infantiles." (SENADO:1988)*

Además en la diagnosis se observa:

Que el menor que deja un centro y regresa a su medio de convivencia habitual, está falto de ayuda.

La ausencia de planificación y descoordinación entre las diferentes instancias y administraciones que actúan con menores.

El aumento del consumo de droga se ha convertido en un elemento delincencial de los menores.

"Todos los menores, tanto de protección como de reforma, salvo algún caso de excepción, proviene de familias social, económica y culturalmente deficitarias." (SENADO:1988)

"Los centros, tanto de protección como de reforma... no reúnen las condiciones propicias para un planteamiento pedagógico y de convivencia social..."

"Se advierte la continuidad práctica de los modelos paternalistas, correccionales y represivos que, fracasados, no garantizan la socialización del menor".

Ante ello recomienda, entre otras propuestas:

- 14 Exigir la redacción jurídico-administrativa de los reglamentos internos para los centros públicos y privados dedicados al tratamiento de menores irregulares, en los que prevalezca la educación, el estudio y el trabajo como factores persuasivos para el desarrollo de su responsabilidad social.

17. *"Mantener la relación con el menor a la salida de los centros de internado."*
21. *"Promoción de un plan de empleo o aprendizaje juvenil, considerando que el salario, como un bien adquirido, es un pilar básico para asegurar la rehabilitación de menores en reforma."*

10.2.8. Análisis descriptivo de los centros de protección y reforma visitados. Informe del Defensor del Pueblo (1989/90).

Posterior a esta ponencia del Senado (1988), el Defensor del Pueblo realizó, en el curso 89/90, su propio estudio sobre los Centros de Menores:

Muestra: 19 centros de protección y 19 de reforma de diferentes lugares de España.

En el estudio constata el vacío legislativo en cuanto a la ejecución de la medida, el régimen disciplinario (de faltas y sanciones), el tratamiento, y la inconstitucionalidad del proceso judicial y la

De los datos proporcionados por la DG. de Protección Jurídica del Menor, sobre los centros de reforma, el Defensor del Pueblo observa: Mayor oferta de centros públicos (en protección dominan los privados) y, en especial, destinados sólo a varones (69%) frente a un 24% mixtos

A los ojos de los técnicos del Defensor del Pueblo, la mayoría de los centros visitados les parece aceptable y adecuado:

- La ubicación en el casco urbano de la mayoría.
- Su estado de conservación.
- Las condiciones de alojamiento (habitaciones de 1 a 3 camas).
- La alimentación, la asistencia sanitaria.
- El estado de las instalaciones educativas.
- La distribución de los menores en pequeños grupos familiares o mediante un sistema de tutorías.
- El respeto a la libertad religiosa del menor.
- La realización de actividades deportivas, recreativas y culturales, y el equipamiento para la realización de estas actividades.
- Suele respetarse el derecho de visita de los padres, parientes o allegados del menor, y las comunicaciones telefónicas o postales.
- La participación de los menores en el funcionamiento del centro se suele dar a través de asambleas periódicas en las que pueden reflejar sus opiniones.
- Suele existir Proyecto Educativo general.

Por contra, en la mayoría de centros visitados aprecian que:

- No existen programas educativos de carácter individual o no se encuentran debidamente documentados.
- Los menores internos en centros de reforma no suelen acudir a la red educativa ordinaria.
- Es excepcional el seguimiento posterior del menor al cumplir la medida reformadora, de carácter exclusivamente protector.

Los centros de reforma visitados por el DdP se caracterizan por:

- Raramente son mixtos, su población varía de los 6 a los 34 internos, y el personal de 6 a 58 personas (ratio entre 0.58 y 6.50 personal/niño)
- Se da el sobredimensionamiento de algunos grandes centros y los índices de ocupación son muy variables. Los índices de personal / menores atendidos parecen indicar que el personal es suficiente, llegando a haber plantillas claramente sobredimensionadas.
- La mayoría de los centros visitados realizan actividades de reciclaje del personal.
- Aproximadamente la mitad cuentan con RRI y parte de los que no tienen, cuentan con unas normas convivenciales, y en general el menor suele ser informado a su ingreso de las normas básicas de vida del centro.
- El vacío legal sobre las salidas de menores en centros de reforma, lleva a que las salidas en unos casos sean una decisión administrativa y en otros judicial.

Relación del sistema judicial con los centros de reforma:

- La resolución por la que se ordena el ingreso de un menor en un centro de reforma reviste tanto la forma de sentencia como de acuerdo o auto, incluso por una simple providencia o un escueto oficio, sin motivación alguna.
- Las resoluciones de internamiento cautelar no suelen fijar su duración, no así las de internamiento definitivo, que es más frecuente.
- El traslado de los menores a otros centros de reforma se efectúa en unos casos con autorización judicial previa y en otros informando simplemente al juez. No hay una norma legal unificadora.
- En general el Ministerio Fiscal no visita los centros y el Juez lo hace sólo en algunos lugares.

Por regla general el ingreso en los centros de protección visitados se produce a través de una resolución administrativa con un informe multidisciplinar previo, si bien dicha resolución no suele fijar, salvo excepciones, el tiempo máximo de duración de la medida protectora de internamiento.

10.2.9. Análisis de eficacia de las medidas de los TTM de Madrid (1975-1983) por M^a Ángeles Cea.

Es el único estudio publicado realizado en España, que conozcamos, sobre la reincidencia de muchachos sometidos a medida judicial de internamiento o libertad vigilada.

Este trabajo, como reconoce la propia autora, está basado en datos oficiales, con lo que ello pueda suponer de merma de fiabilidad.

En él nos dice presentar una doble evaluación:

- Evaluación del *proceso* (o formativa) en la que se describe cómo funciona la justicia de menores en España, en teoría y en la práctica.
- Evaluación del *impacto* (o sumativa) que refleja los efectos reales o *resultados* de la intervención judicial.

Cea muestra como los TTM de Madrid no cumplieron los objetivos manifiestos; obviamente si cumplieron objetivos latentes en un sistema paternalista-autoritario.

Algunos de los datos que aporta CEA (1992) son:

Muestra: Análisis de 715 expedientes de reforma de menores del TTM de Madrid (entre los años alternos impares 1975-83) a los que se aplicó medidas duraderas (libertad vigilada -343-, internamiento -166- o ambas -206-) a los que se hizo un seguimiento de las detenciones sufridas por los muchachos en los dos años siguientes a haber cumplido los 16 años.

Los Centros: En España, en 1984 hay un total de 129 instituciones propias que dependen de la Junta Provincial o del TTM con un capacidad máxima para 8.760 personas. A estos se suman los 688 centros colaboradores y los centros pilotos nacionales.

Elección de la medida:

Cuando se describieron los *criterios de selección* de los 'clientes' a los distintos *tratamientos* se concluyó que la probabilidad de aplicar la medida de internamiento depende, sobre todo, de:

- El historial delictivo del menor (número de detenciones policiales o denuncias)
- Su situación familiar (abandono, control y relación familiar) y ocupacional...

Los jóvenes más 'marginales' son los que presentan un cuadro de mayor problemática social, los 'clientes' más asiduos de los centros de reforma. Pero esos son los mismos factores que más influyen en la probabilidad de reincidir.

Medida aplicada:

La medida aplicada suele depender más que de las necesidades educativas y formativas del muchacho de:

- Las circunstancias materiales: dotación de centros especializados, de plazas vacantes en otros centros...
- El personal: delegados y personal encargado de la reeducación.
- La aceptación de la medida por parte del menor y/o de su familia.
- El parecer exclusivo del juez. (CEA:1992)

En concreto, el Tribunal resuelve el internamiento cuando el cuadro familiar era más deficiente, la familia no se negaba al internamiento y había plazas en los centros. De lo contrario el chico queda en libertad vigilada, donde la población atendida es más heterogénea. (CEA:1992,96)

"En realidad, las plazas vacantes son las que determinan el internamiento del menor en uno u otro centro, y no sus necesidades educativas". (CEA, 1992:75)

Protección y Reforma:

La diferenciación entre establecimientos de educación y de reforma establecida en la ley no se da en la práctica.

Los chicos objeto del estudio fueron enviados a distintos centros donde convivían menores de reforma con los de protección.

Método de intervención:

En los centros el tratamiento no es todo lo especializado que debiera: Se observan graves deficiencias en la práctica de los diferentes tratamientos, así como disparidad entre lo establecido en el texto legal y la realidad de su desarrollo. (77)

Duración de la medida:

El tiempo medio de permanencia "oficial" en el centro es de un año (77).

Hay que tener en cuenta que el tiempo 'oficial' no coincide con el tiempo 'real' de internamiento: aproximadamente la mitad de la población no estuvo en tratamiento, porque apenas permanecía en el centro, del que se fugaba al poco de entrar...

El tratamiento suele acabar al alcanzar la mayoría de edad penal sin que ello suponga que se ha conseguido reeducar al chico y frenar su 'carrera delictiva'. Cuando el adolescente cumple la mayoría de edad penal deja de ser competencia de la jurisdicción de menores, procediéndose al cierre del expediente, que pasa entonces a archivo. En España, la mayoría de edad penal es [era hasta 2000] a los 16 años, aunque el art. 20 de la LTTM de 1948 capacitaba a los Tribunales Tutelares españoles a prolongar la tutela hasta los 18 años, siempre que lo estimen necesario para la rehabilitación del menor.

El 70% de los 715 expedientes fueron cerrados al alcanzar el menor los 16 años, mayoría de edad penal, un 13% cuando contaba entre 16 y 18 años. El 24% de los 715 expedientes fueron cerrados por encontrarse el chico en paradero desconocido.

Adaptación al centro.

Durante una media de un año de permanencia en el centro 3 de cada 4 chicos se ha fugado alguna vez del centro. Según informes del personal del centro sólo 16% lograron adaptarse al *tratamiento*.

Por ello, 1 de cada 4 internos fue trasladado a un segundo establecimiento.

Valoración de la medida por el TTM.

El tribunal TTM no lleva a cabo ningún seguimiento de los sujetos con posterioridad a su intervención, por eso la valoración que éste hace se basa en la consideración de "buena conducta" al acabar la medida.

Destaca la baja proporción de chicos en quienes la intervención llevada a cabo ha resultado 'exitosa' en opinión del Tribunal:

Sólo un 3% dejaron de estar bajo la tutela del Tribunal por observar 'buena conducta' (antes de los 16 años), más un 38% que con 16 años acabaron la medida por "*mayoría de edad penal y observar una conducta adaptada social y laboralmente*"; el 'éxito', pues se queda en el 41% de las intervenciones producidas.

"El 79% de los 205 cesados al cumplir la edad de 16 años fueron varias veces detenidos por la policía mientras estuvieron en internamiento" (77)

Éxito de la medida y reincidencia.

Cea considera éxito la no reincidencia en la conducta infractora en los 2 años siguientes a la finalización de la medida.

En este caso se parte de los datos facilitados por la DG. de la Policía (marzo 1988) y la DG. de Instituciones Penitenciarias: sobre reclamaciones policiales o judiciales, detenciones y encarcelamiento, de los 715 jóvenes, después de cumplir los 16 años y hasta marzo de 1988.

Casi 2/3 de los muchachos sobre los que el tribunal había ejercido tutela, fueron detenidos por la policía tras acabar la medida.

El 64% (457) de los 715 jóvenes fue detenido por la policía y/o Guardia Civil en el periodo comprendido entre su mayoría de edad penal (16 años) hasta marzo de 1988. El 43% de los detenidos lo fue nueve y más veces.

Por los establecimientos penitenciarios de la Comunidad de Madrid han pasado el 51% de 16 ó más años que habían estado bajo la tutela del TTM: el 44% de los 343 jóvenes de libertad vigilada, el 53% de los 166 de internamiento y el 59% de los 206 que habían recibido ambos tratamientos.

Los que 'fracasaron' durante el tratamiento institucional son los más reincidentes, pero también reinciden el 55% de los que se consideró positiva su adaptación al centro.

De los datos oficiales de reincidencia se desprende que, con independencia del tratamiento de tutela dado, el joven que más reincide es aquél que comienza su actividad delictiva 'oficial' a una edad más temprana y relacionada con la comisión de delitos contra la propiedad. Especialmente, es varón, de familia de bajo estatus, adicto a drogas, frecuenta malas compañías y no estaba escolarizado cuando se produjo la intervención del Tribunal. Estuvo menos de un año en libertad vigilada o en centro, se adaptó mal al tratamiento y siguió su actividad delictiva durante el mismo.

Durante el internamiento, la reincidencia del chico correlaciona con su trayectoria delictiva y no tanto con sus características personales y sociofamiliares. Las malas compañías y ociosidad ayudan a la reincidencia.

Si atendemos a la duración del tratamiento, se observa que cuando más tiempo está el sujeto bajo libertad vigilada, menos probable es que reincida después de la intervención, en contra de lo que sucede cuando la medida aplicada es internamiento, donde la duración no influye en la reincidencia. (CEA:1992), aunque más de la mitad estuvo más tiempo fugado que en el centro.

Conclusión

Los datos oficiales aportados nos llevan a cuestionar la eficacia de los *tratamientos* de libertad vigilada e internamiento en la reeducación y reinserción social del menor.

La evaluación de la intervención del TTM llevada a cabo refleja el fracaso del sistema de justicia de menores que no consigue frenar la 'carrera delictiva' de ni siquiera la mitad de los sujetos sobre los que actúa. El porcentaje de *reincidencia* 'registrado' es muy importante, tanto mientras el sujeto estuvo en tratamiento como después de al menos dos años de su conclusión. La medida de libertad vigilada obtiene, en general, mejores resultados que el internamiento.

Programa u Entidad Autor (Fecha)	Universo Muestra	Temas de su interés	Tipo de análisis y técnicas utilizadas
TTM de Madrid. CEA	715 expedientes de los TTM de Madrid en los años impares entre 1975-83, con medidas de LV o internamiento y seguimiento de sus detenciones entre los 16 y 18 años.	La reincidencia. Evaluación de cómo funciona la justicia de menores Evaluación del impacto y eficacia de las medidas de TTM	Externo, sobre los expedientes de los TTM, y datos oficiales de policía y de instituciones penitenciarias.
SENADO (1988)	11 centros de 5 provincias en 1986 ?	La problemática del menor en España	Consultas a especialistas y responsables de la administración. Cuestionarios a ayuntamientos y gobiernos autónomos. Visita a 11 centros de 5 provincias.
Defensor del Pueblo (1989/90)	Muestra no representativa de 19 centros de protección y 19 de reforma de diferentes lugares de España.	Los centros de menores en España.	Visita a 19 centros de protección y 19 de reforma.
Evaluación Centros de Reforma de Catalunya (1984-87) Servei de Centres de la DG. Protecció i Tutela de Menors de la Generalitat de Catalunya.	Universo: Todos los chicos/as (65/13) con más de 6 meses en reforma en Cataluña que habían acabado el internamiento entre Sep.1984-1987 Muestra entrevistada: 16 v. y 3 chicas	Proceso de internamiento y vivencia de los chicos sometidos a esta medida judicial.	Evaluación respondente de Stake. Técnicas: análisis de documentos, expedientes, notas de campo, entrevistas en profundidad, observación, cuestionario.
Elejebarrieta (1991)	Internos y personal de prisiones catalanas.	Condicionantes del funcionamiento del sistema de fases o clasificación a través de la percepción de los internos	Enfoque de la representación social. Técnicas: entrevistas, reuniones de grupo,
Centro Integración social (1975)	807 Niños internos entre 12 a 18 años en 20 centros infantiles benéficos de la provincia de Valencia.	Características de los internos, actividades y aspiraciones. Circunstancias familiares.	Entrevistas (?).
Dpto. Psicología Social (Univ.Val) (1995)	Todos los 52 centros de menores de la C.V. (1.167 internos)	Característica y percepción de los niños internos	
Equipo de trabajo de Amparo Mtnz y cia. (1991)	Los (10) Centros Públicos de atención a la infancia de la Provincia de Valencia.	Conocer y comprender la vida de los centros (y sus prácticas simbólicas) con vistas a mejorar su eficacia.	Evaluación del proceso. Modelo de escuelas eficientes. Reuniones con equipo de educadores. Entrevistas a internos y educadores. Cuestionarios de opinión

10.3. RESUMEN Y APLICACIÓN.

La evaluación de los programas de reinserción se ha basado en diferentes ejes de interés: los resultados, los servicios prestados, el sistema, el proceso y la integridad del programa. La evaluación que nosotros vamos a seguir está basada principalmente en el proceso.

Ninguno de los modelos expuestos, el de Empey (1977) y el de Stake (1976), es seguido fielmente en nuestra evaluación si bien nos acercamos más al segundo sin su grado de formalización respecto a los criterios.

Los análisis descriptivos de un centro de reeducación suelen considerar una serie de variables que hemos tomado como referencia para redactar varios capítulos de la tercera parte de este trabajo.

Los análisis de centros españoles.

En el punto 2 del presente capítulo hemos hecho un repaso a 9 estudios realizados en España sobre la infancia asilada o la reeducación. Del conjunto de todos ellos destacamos las siguientes ideas y sugerencias:

- En España es escasa la evaluación de centros y programas de reeducación, lo cual choca con el alto coste social y emocional de muchos niños y familias pero también económico que estas prácticas tienen para el Estado. Además las evaluaciones no son concluyentes y necesitamos más y mejores evaluaciones.
- Los internados se han analizado atendiendo a diferentes aspectos, su intención, la frecuencia de su aplicación, el tipo de organización, los métodos de intervención y sus resultados.
- Los datos internacionales y el único estudio español sobre reincidencia hablan de un gran fracaso, es decir, de la ineficacia de estas prácticas. Los demás análisis también hablan de la falta de claridad legal y en ocasiones de su incumplimiento, de la falta de diseños o del desajuste entre los diseños y la práctica...
- No se aprecia que las aportaciones de estos pocos análisis haya servido para modificar las prácticas en los centros.
- En la práctica más allá de los discursos sobre la intención, ha dominado el control sobre la educación, además no parece que hayan habido grandes diferencias entre los internamientos en protección o reforma, lo que si se observa (desde finales de los 1970' al 2000) es a una reducción de los internamientos.

Comparado con estos estudios, nuestra investigación pretende ser más intensiva, centrada en un sólo internado, y recoger la descripción e interpretación (sociocultural, ideológica...) de los factores y condicionantes (coyunturales y estructurales) del día a día en la institución.

Respecto al contenido de estos estudios podemos resumir:

Centros

Tienen una estructuración coactiva que contrasta con el ambiente de permisividad en que los chicos viven fuera de él. El internado mejoró el estado físico y sanitario de los internos (DG. Catalunya). Hay descoordinación entre las diferentes instancias que trabajan con menores. (Senado) La visita del juez es infrecuente (Senado). Al DdP le pareció aceptable el estado de conservación de los centros, el alojamiento en habitaciones de 1-3 camas, la alimentación y asistencia sanitaria, la distribución en grupos pequeños, las actividades (deportivas, recreativas, culturales...), el respeto al derecho de visita familiar, la participación a través de asambleas. El proyecto educativo general.

Internos.

- Características: Tienen carencias en su desarrollo personal, escasa tolerancia a la frustración, bajo nivel de autoestima.

Hay 3 tipos de chicos tanto en protección como en reforma:

- la mayoría son de grupos social, cultural y económicamente deficitarios, de 'familias carenciales' (Senado),
 - le siguen otros con mejor nivel pero de familias deshechas y
 - El grupo menor está formado por minorías étnicas o chicos con problemas físicos (Cea).
- En el centro: Sufren lastres institucionales. Los internos viven el tiempo en la institución como vacío, rutinario y monótono, fuera de su control. No piensan en la utilidad de las actividades sino que a veces las ven como una exigencia de obediencia humillante (Elejebarrieta). Los mayores viven el centro como una cárcel. Su comportamiento está afectado por la falta de afecto que padecen. Las fugas en los internados son frecuentes (Cea). Algunas conductas del interno son sólo adaptativas a las condiciones institucionales y no suponen cambios personales. (Elejebarrieta). Falta participación de los chicos (DG. Catalunya). En el centro se vive un alto nivel de conflictividad,
 - Relación chico-chico: dominan las relaciones de dominación, liderazgo, competitividad y agresividad entre iguales. La valoración del otro es más de indiferencia que positiva...
 - Relación chico-educador: Es ambivalente. El educador es visto como impositor de una normativa de forma mecánica y como amigo que se preocupa por sus problemas. (DG. Catalunya). Con algunos y/o en algunos casos la relación es buena y en otros es no gratificante y los internos piensan que el educador vive gracias a ellos y se quejan por la falta de atención hacia sus problemas personales (Senado). La relación mediatizada por el contrato laboral no puede dar respuesta a las necesidades de los chicos (un marco de referencia estable con amparo afectivo y modelos de comportamiento) (Bascañan).

Familia.

Inestable y desestructurada, escasa implicación educativa, buscan instrumentalizar los centros. Hay dificultades en mantener relaciones educativas con las familias (Martínez) Con todo, aún no es posible ofertar alternativas a las familias, estas proporcionan una enorme cantidad de servicios que serían muy costosos si se tuvieran que asumir desde las instituciones. (Bascañan)

Escuela.

Los chicos muestran problemas escolares (bajo rendimiento, se aburren) y preferencia por las actividades prácticas. Pese a ello, valoran mejor la escuela que el internado (Martínez). La escuela está poco adaptada a las necesidades de los chicos, plantea escasos refuerzos motivadores y los chicos tienen dificultades de integración. El profesorado colabora poco. (Martínez)

Educadores.

Están motivados por su trabajo, ven la necesidad de trabajar con un modelo educativo coherente, conseguir mayor coordinación de equipo y continuidad en los criterios educativos que se adoptan. Los educadores se sienten impotentes ante el fracaso de la reinserción (Senado). Sufren un gran desgaste personal. La ansiedad es frecuente ante la permanente situación de riesgo, pero valoran su profesión, realizan a gusto su tarea con los chicos, aunque se dan frustraciones, estrés, depresión..... es un trabajo lleno de contradicciones, carcelero, represor... (Martínez)

- En el centro: El funcionamiento del centro supone una dedicación personal que sobrepasa las funciones que por el contrato laboral les corresponde (Martínez). Los horarios son elementos de conflicto. (Martínez). Algunos hacen una aplicación mecánica de las normas y les falta flexibilidad (DG. Catalunya).
- Relación con la dirección: En general ven que la dirección suele asumir su tarea sin contraprestaciones, pero echan en falta fluidez en las informaciones, piden mayor protagonismo en la gestión del centro y en un proyecto de centro compartido por todos. Algunos educadores consideran que su relación con la dirección es buena y que ésta les apoya mientras que otros creen que su opinión no se tiene en cuenta. (Martínez)
- Peticiones a la administración: Que clarifique los objetivos y el modelo educativo, los criterios de ingreso, permanencia y salida de los chicos. Mayor dotación de personal, medios y equipamiento. Mayor flexibilidad en la justificación del gasto. Que consolide las plazas. Formación continua. Realización de estudios. Mayor apoyo y asesoramiento psicopedagógico. Que se acerque a la realidad de los centros (Martínez) Mayor participación y reconocimiento por su trabajo.

Clima institucional.

El nivel de conflictividad y pequeñas agresiones es relativamente elevado (DG. Catalunya) El buen clima institucional depende de la percepción de autonomía y control de sujeto (Escarti)

Método de intervención.

Se ha avanzado poco en estrategias de intervención y se investiga poco en ello (Bascañan) El desmantelamiento de los grandes internados no ha supuesto superar el modelo asilar que los caracterizaba, aunque el pequeño grupo sea más aceptable (Bascañan). Más que proyectos educativos hay reglamentos represivos. Los centros no reúnen condiciones para un planteamiento pedagógico. Se advierte una continuidad de modelos paternalistas, correccionales y represivos (Senado). En los Centros, el tratamiento no es todo lo especializado que debiera. Se observan graves deficiencias en la práctica (Cea). Hay que diferenciar entre el régimen de vida y la metodología de intervención (Elejebarrieta). Hay disparidad de metodologías y criterios de intervención (Senado).

El DdP detecta una falta de programas educativos individualizados y que los internos no acuden a la red escolar ordinaria,

- Toma de decisiones: Hay condicionamientos sociales, administrativos, de recursos, morales, opiniones de los diferentes agentes implicados que afectan a la toma de decisiones desde el acuerdo sobre la medida judicial hasta sobre el final de la intervención, pasando por todo el desarrollo de la misma.
- Representación: No siempre las cosas son como se piensan que son (Elejebarrieta), ni los internos conocen lo que el personal piensa que saben (respecto a lo que se espera de ellos, las normas de conducta, lo que se puede o no hacer ...)
- El final de la intervención no suele darse cuando desde el punto de vista educativo se considera al chico capaz, sino por otras lógicas (Cea). El ambiente al que vuelven los internos tras la intervención es similar al que había previo al ingreso y falta seguimiento de apoyo posterior a acabar la medida reformadora (Cea, Senado, DG. Catalunya, DdP).

Resultados.

La práctica real dista de cómo teórica o legalmente se pretende que sea. La práctica no es congruente con el modelo conceptual y a éste le falta una lógica. Esta deficiencia teórica lleva a que no se alcancen los resultados deseados (DG. Catalunya). La eficacia es cuestionable (Cea) Los chicos salen del internado con la misma problemática y actitud conflictiva con la que entraron (Cea, Senado).

Cuando hablemos de nuestro *Refor*, en la tercera parte de este estudio, veremos que no se sale de la tónica general de estos centros.

11. LOS AGENTES: DIRECCIÓN, EDUCADORES E INTERNOS.

Introducción.

11.1. La dirección

11.1.1. Funciones de la dirección

11.1.2. Modos de dirección

11.1.3. Perfil del director/a

11.1.4. Factores y necesidades para una buena dirección

11.2. El Equipo Educativo

11. 2.1 Un poco de historia

11. 2.2 El trabajo del educador

11.3. Los internos

11.3.1 Muchachos asociales procesados

11.3.2. Muchachos internados

11.3.3. Muchachos reincidentes

11.4. Resumen y aplicación

11. Los agentes: dirección, educadores e internos.

INTRODUCCIÓN.

Toda organización tiene unos objetivos, un hábito de funcionamiento, unos medios y unos agentes o personas que viven, actúan y se mueven en dicha organización para el logro de sus objetivos (organizativos) y de sus intereses personales.

Por lo general, en nuestra cultura toda organización suele presentar una dirección, un personal dividido en categorías y unos clientes o destinatarios de la misma.

En este capítulo vamos a exponer diversos enfoques y acercamientos para el análisis de los agentes de toda organización, con especial referencia a los que intervienen en las instituciones educativas e internados de atención a la infancia.

11.1. LA DIRECCIÓN.

Sinclair ha demostrado experimentalmente que los directores o responsables que exigen una disciplina estricta y al mismo tiempo muestran afecto a los muchachos, consiguen mejores resultados. (Garrido, 1987)

Sobre la dirección suele recaer la responsabilidad del buen funcionamiento de la organización educativa, para lo cual ha de mediar entre la administración, los superiores y su propio personal, los propios alumnos y sus familiares y el contexto social del centro. Muchas veces se le atribuye el poder pero éste es muy limitado y para su ejercicio debe ostentar cualidades de líder, negociador y mediador, entre otras muchas. Realmente se trata de una tarea compleja y difícil, según Antúnez:

"Los directores tienen como tarea principal obtener resultados a través del trabajo de otros dinamizándolo, coordinándolo, proporcionando los medios, aglutinando iniciativas...". (ANTÚNEZ, S., en DPEC, 1996:351).

Cuando no una tarea imposible como nos recordaba el Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Enrique Roca Cobo:

"El equipo directivo ha venido siendo el encargado de asumir y resolver todos los conflictos ... pero las soluciones reales estaban fuera de sus competencias" (ICE:1996,24)

Lo que exponemos a continuación es una muestra de la cantidad y variedad de exigencias que se le hacen al director de una institución educativa.

11.1.1. Funciones de la dirección.

A la función directiva o gerencial se le suelen atribuir **4 funciones**:

1. Planificación.
2. Organización.
3. Ejecución y
4. Control.

Algunos como M^a Plá las detallan algo más:

Las **funciones de un/a director/a** (y por tanto áreas en las que debe tener formación) son: (Plá y otras, 1996:215)

- Dirección de sí mismo (autodesarrollo, control del tiempo...).
- Dirección de personas (selección, desarrollo del equipo, valoración, comunicación, solución de conflictos, negociación, dirección del grupo...).
- Dirección del curriculum (planificación y desarrollo, prioridades...).
- Dirección de recursos (edificio, equipamiento material, control presupuestario, dirección financiera..).
- Dirección de la organización (creación y mantenimiento de estructuras para la participación, de instrumentos para el registro y archivo, delegación de tareas, gestión de rutinas...).
- Dirección del cambio y desarrollo (estrategias de planificación a largo plazo, innovación, puesta en marcha de cambios...).
- Dirección de relaciones externas (relativas al sistema local, regional estatal, relativas a los padres, a la comunidad próxima...).
- Liderazgo (papel del director en un centro educativo democrático, estilos de dirección).
- Conocimiento de las leyes.

Junto a la función de estímulo y orientación está la de control, una de las que, aunque pueda "tener mala prensa" más se le demanda:

Las funciones de la Dirección de los Centros: *

Los directores de los Centros son los responsables del correcto funcionamiento del mismo y los representantes de las instancias superiores en el Centro y la jefatura del personal del Centro.

- a) Representar oficialmente al Centro.
- b) Responsabilizarse de la gestión global del Centro que incluye control presupuestario, administrativo, de personal y mantenimiento, y la comunicación de todas las incidencias que no pueda resolver el Centro, así como las sugerencias para la mejora del servicio, al responsable correspondiente.
- c) Proponer la programación y ordenación de la Residencia con el equipo educativo y distribuir, supervisar, coordinar y hacer cumplir las actividades previstas para conseguir un funcionamiento efectivo de la misma, de acuerdo a la normativa dictada por la DGSS y lo aprobado por el CdR.
- d) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al Centro.
- e) Cumplir y hacer cumplir las leyes, disposiciones vigentes y reglamentos.
- f) Convocar y coordinar las reuniones de trabajo del Centro de cualquier índole.
- g) El director está facultado para adoptar cuantas decisiones sean necesarias para el funcionamiento del Centro en aquellos casos en los que no se logre acuerdo en el seno del CdR (o bien éste no funcione).
- h) Mantener la coordinación operativa con la D.T. a fin de coordinar incidencias, altas, bajas o cualquier variación que se produzca.
- i) Seguir la evolución de los menores y proponer las medidas alternativas cuando sea precisas.
- j) Asumir la guarda de los menores acogidos en el Centro.
- k) Informar al personal de cuantas disposiciones, normas o informaciones profesionales les afecten.
- l) Elaborar y/o cumplimentar todo tipo de informes o datos que se requieren por parte de la DGSS o por quien ostente la responsabilidad legal del menor.
- ll) Fijar los horarios de los servicios del Centro, velando por la eficacia y calidad de los mismos. El horario debidamente aprobado por la autoridad laboral será expuesto en el tablón de anuncios del Centro.
- m) Mantener la disciplina, corrección y puntualidad de todos los trabajadores a su cargo.
- n) El director del Centro guardará la debida confidencialidad sobre las informaciones que acerca de los menores o de sus familias reciba.

* Según el Título II del Estatuto de Centros. Orden 1991.05.14 (DOGV 1991.05.27)

El control.

Entendiendo por control la recogida sistemática de información con la finalidad de mejorar y avanzar en la eficiencia y eficacia de las acciones de la organización.

El control de un centro no es algo reservado a la dirección, de hecho los centros están sometidos a fuertes controles tanto internos como externos: control administrativo del funcionamiento, control normativo de la disciplina y la convivencia, supervisión de acuerdos y decisiones, seguimiento de proyectos, programaciones y planes, inspecciones y fiscalización.

"A menudo el control es el resultado de la lucha entre el director y su personal" (ÁLVAREZ FDZ, M, DPEC, 1996:253).

El control supone:

- Unas condiciones de partida.
- Un objetivo deseado, definido en forma de estándares de calidad.
- Una información sobre la situación: la medida de los resultados parciales en función de indicadores de progreso.
- Una comparación y valoración de la situación respecto al objetivo.
- Una acción correctora consiguiente, a partir de una toma de decisiones y acuerdos.
- Conocimiento de resultados finales.

El control suele entenderse como la fiscalización que se ejerce desde el poder con el fin de regular un proceso.

Zerilli (1992:381) nos define los requisitos que debería cumplir una control de resultados efectiva en un proceso de gestión: (ÁLVAREZ FDZ, en DPEC, 1996:259)

- Clara delimitación y definición del objetivo.
- Identificación de los factores e indicadores importantes.
- Posibilidad real de alcanzar los objetivos.
- Elección de instrumentos de control fácilmente manejables y aplicables.
- Flexibilidad a la hora de su aplicación.
- Correspondencia con las reales exigencias de la organización.
- Utilización efectiva de la información.
- Aceptación del control por parte de las personas afectadas.

A esta propuesta, Álvarez Fernández, comenta que en los centros educativos escasamente se cumplen dos o tres de estos criterios, por lo *"Zerilli pensaría que en las escuelas que yo conozco no se ejerce un verdadero control de supervisión"* (ÁLVAREZ FDZ, DPEC, 1996:259)

11.1.2. Modos de dirección.

La clasificación más habitual diferencia tres tipos de dirección:

- La autártica o autoritaria. La dirección decide y controla casi todo.
- El 'dejar hacer': La dirección apenas toma iniciativas dejando a cargo de cada uno.
- La democrática. La decisión tiende a ser compartida o cuanto menos consultada.

Jurado (1996) por su lado distingue 4 modos de dirección: (Plá y otras, 1996:216).

- a) "Control" centrado en dar instrucciones y supervisar la realización de las tareas.
- b) "Supervisión": aclara objetivos y dirige tareas, pero escuchando las ideas y sugerencias de los demás.
- c) "Asesoramiento": la toma de decisiones es conjunta.
- d) "Delegación" da las máximas facilidades a sí mismo y a los demás profesionales del centro y delega responsabilidades.

Y Álvarez (1996:253) hace una clasificación en que relaciona el estilo de dirección y el modelo de control.

Tipo de dirección	Forma de dirigir	Tipo de control
Administrativa	Burocrática	Normativo
Laissez Faire (anarquía organizada)	Por sugerencia	De supervivencia
Participativa	En equipo	Autocontrol
Sistémico	Delegación de funciones	Delegado
Educativa y profesional		Democrático
Situacional		Según la situación

No parece que haya un modelo acertado o incorrecto de dirección (y de control) en sí mismo, sino que depende de variables como el contexto o entorno (conocido o no, estable o turbulento...) y la situación de la organización: su complejidad, su personal (motivación, capacidad...), etc.

Funciones de dirección y control según la posición del grupo

Así el mejor estilo de dirección puede depender de la posición del grupo de trabajadores:

EL GRUPO	Quiere	No quiere
Sabe	Autonomía	Control de resultados
No sabe	Supervisión participativa	Instrucciones y control continuo

(ÁLVAREZ, M., en DPEC, 1996:261)

Sabe: conoce y domina las destrezas profesionales. *Quiere*: se identifica con los objetivos de la organización y tiene buena disposición para trabajar por conseguirlos.

Así mismo Uriarte (1989) piensa que el que la toma de decisiones por parte de la dirección sea mejor, más efectiva, hacerla uno mismo o contando con los demás, no es un valor absoluto en si mismo sino que depende de varios factores (complejidad del tema, el entorno y el organigrama de la organización, situación concreta):

Toma de decisiones. Perspectiva organizativa.			
	Complejidad de los asuntos	Sistema operativo (organigrama)	Entorno
Centralizada (autocrática)	Baja	- Vertical (dirección jerárquica) - Dirección jerárquica por delegación - Dirección por objetivos.	Estable
Descentralizada (Democrática)	Alta	- Dirección participativa por objetivos. (Centros de decisión al margen de las cadenas de autoridad formal).	Altamente cambiante (turbulento)

Fte.: Tabla elaborada JJPT siguiendo a URIARTE, 1989

11.1.3. Perfil del director/a.

Una de las características que todos reconocen en el directivo es la de ser un líder, hasta el punto de fusionarse.

Jurado (1996) dice que no hay rasgos distintivos del directivo, sino un liderazgo "situacional", en el sentido que no hay un estilo de liderazgo mejor que los demás, sino que líder es aquél capaz de impactar de forma positiva en el rendimiento y satisfacción de los demás, y pueden adaptar su estilo a la situación en que se encuentran.

Palom y Tort (1985:243) señalan doce rasgos básicos del perfil del líder: confianza, optimismo, ética, emprendedor e innovador, fe, estrategia, pasión, energía, receptividad y comunicación, agradecimiento, visión y flexibilidad.

De la dirección se espera no sólo que administre, sino que gestione, que lidere el cambio necesario en toda organización en un entorno incierto y dinámico como es el actual, también en los servicios socioeducativos.

Morrison y Ridley (1988:156) señalan las principales características que debe tener un director para animar el cambio son: (PLA y otras, 1996:214-215)

- 1) Saben claramente lo que quieren conseguir,
- 2) Pueden trasladar los deseos a la acción práctica.
- 3) Pueden considerar los cambios propuestos desde el punto de vista de los demás.
- 4) No piensan nunca quedarse al margen
- 5) Son respetuosos con la experiencia, pero no se anclan en la tradición.
- 6) Planifican con flexibilidad.
- 7) No se desaniman ante contratiempos y problemas.
- 8) Utilizan las oportunidades para la innovación.

- 9) Extienden las innovaciones compartiéndolas, dándolas a conocer, ayudando a los demás,
- 10) Implican al resto de los profesores en la dirección y protegen su seguridad.
- 11) No hacen cambios rápida y continuamente.
- 12) Presentan el cambio de una forma racional.
- 13) Intenta que los cambios sean gratificantes.
- 14) Comparten el máximo de información sobre sus logros.
- 15) Muestran la relación entre los cambios y el centro educativo.
- 16) Tienen una historia de cambios exitosos detrás de ellos.

11.1.4. Factores y necesidades para una buena dirección.

En el buen funcionamiento de la dirección confluyen varios factores: (PLA y otras, 1996:213).

- Las características personales del director, su madurez personal, su "querer" (identificación con los objetivos de la institución) y su buena disposición para alcanzarlos: tener iniciativa personal, motivación.
- Su "saber" (destrezas profesionales) a partir de su formación y experiencia: capacidad de liderazgo, de organizar el trabajo en equipo, hacer participar a los otros, capacidad de innovación, facilidad de palabra, conocimiento de técnicas directivas.
- La madurez de la institución y los factores contextuales.

Según el estudio de Lourdes Villardón, las **necesidades de los directores noveles*** del País Vasco son (DPEC, 1996:333).

- Los problemas externos preocupan menos a los directores que los internos y de personal. Y dentro de aquellos preocupa más la política educativa del gobierno central y autonómico.
- En el tema de personal lo que más preocupa es la desilusión y desmotivación del profesorado y su resistencia al cambio.
- Los directores en general no han vivido el aislamiento profesional como un problema. Este aislamiento lo atribuyen al insuficiente contacto con los compañeros y la falta de preparación.
- Los directores declaran que la Gestión financiera y de recursos es el punto más "flojo". ... Se sienten muy poco preparados en la gestión del cambio y del desarrollo. (pg. 333)

* Hago mención a este estudio porque cuando en el estudio del *Refor*, se hacen atribuciones, y más cuando se concretan en una sola persona identificable (la dirección), puede parecer un demérito personal la descripción, por eso el intento de exponer de forma comparativa las características de la dirección del *Refor*, resaltando que se trata de una situación más bien estructural o al menos habitual, y no personal.

11.2. EL EQUIPO EDUCATIVO.

"Cómo en todos los programas de servicios educativos y mucho más, re-educativos, el PERSONAL es lo esencial y lo que puede hacer fracasar el mejor programa teórico"

Lo que no haga el educador no lo va a hacer nadie.

No hay que olvidar que es la personalidad del educador, la que, en definitiva, da el sentido positivo o negativo a la labor pedagógica por encima de las estructuras.

Sin un buen equipo educador es muy difícil la educación del muchacho *difícil*. El equipo educador es uno de los principales agentes del cambio del chico y de su contexto y sin embargo tradicionalmente se le ha tenido en poca consideración: en general, ha tenido escaso reconocimiento social, una identidad profesional ambigua, ha sido mal pagado y con inestabilidad laboral, poco formado (no habían centros de formación) y escasamente seleccionado: cualquiera podía desempeñar el papel de educador.

Muchos se fían más de los reglamentos y de los edificios que del grupo de 'personas' que les dan vida y contenido, que los rigen y administran, pero la institución educadora no es la *ley* o el *edificio*, sino el equipo *educador*. Muchas veces el buen funcionamiento depende de contar con un buen equipo de educadores. (PIQUER:1954,353)

El ambiente resultante no deriva de los edificios ni de la ubicación geográfica, sino más bien de la actitud de todo el personal que crea un atmósfera... terapéutica. (Wolf:1963)

Cualquier persona puede intervenir en una acción educativa sin que ello le convierta en educador.

El educador social, no puede salvar ni curar, sólo puede acompañar en un proceso educativo.

11.2.1. Un poco de historia.

Los antecedentes de la figura de educador especializado en centros, la podemos encontrar en la figura de cuidador y de celador de las instituciones del siglo XVIII.

En 1873.o6.25 se aprueba la creación de *escuelas* en establecimientos penitenciarios a cargo de Maestros de Primera Enseñanza y en 1885 se reglamenta su funcionamiento y se crea el cuerpo de Maestros de Prisiones.

La Obra de Protección de Menores aparece en 1904, sin asignación para personal ni para centros propios. Cuando en 1910 se empieza a contar con personal propio se habla de 'auxiliares o celadores'.

Cuando, en 1904, aparece la Obra de Protección de Menores no cuenta con una asignación para personal o centros propios aunque establece la categoría de Auxiliar gratuito. No será hasta 1910 en que se dota a las Juntas con medios propios (gracias al impuesto del 5% "sobre las entradas y localidades de toda clase de espectáculo público..." (por la LPGE) cuando se empieza a contar con establecimientos propios y un personal 'auxiliar' retribuido.

La reforma de la normativa de la OPM de 1929 especifica los requisitos que debe reunir el personal: Los directores deben haber recibido preparación científica para esta misión y haber prestado servicios en un establecimiento de educación y poseer un mínimo de conocimientos especiales. Para el personal auxiliar bastaba la vocación y el celo en la educación de los menores. A los profesores no se les exige el título de maestro ni ningún otro de formación especial.

La denominación de educador especializado surge en Europa en la primera mitad del siglo XX. En España, según Piquer (1954) el término 'educador' aparece en una disposición oficial por primera vez en 1940.

Aunque en el texto refundido de la legislación sobre Protección de Menores (D.2.07.1948) se hace referencia a la 'Selección y Formación del Personal Educador', las Juntas no intervienen apenas en la selección del personal, que además suele pertenecer a congregaciones religiosas.

Por su lado, la Orden de 14.01.1948 del MEC. establece la condición de que las escuelas de los establecimientos sean nacionales y sean llevadas por maestros del Escalafón General del Magisterio. Así, el profesorado, a partir de 1948 empezó a nombrarse por concurso de méritos entre los maestros nacionales y se proponían al Consejo de Protección Escolar, quien elevaba la propuesta al DG. de Enseñanza Primaria.

En 1954, algunos autores ya se lamentaban de emplear celadores en lugar de educadores:

"El nombre de 'vigilantes', 'celadores' o 'auxiliares'..., indica un funesto menosprecio de las funciones pedagógicas confiadas a esta categoría del personal educador, a quien compete la crianza, educación y formación moral de los niños privados de hogar... Y cuando los centros de educación se ponen en manos de simples 'guardadores', aquellos se convierten en almacenes y los niños en cosas." (PIQUER:1954,354).

En una circular de 1957, remitida por el CSPM, se reconocía que la situación económica del personal de las instituciones era "*en general muy modesto*" y a partir de ese año equipara cuadros de salarios con la 'Reglamentación de Trabajo de la Enseñanza no estatal' aunque no aplicable al personal que sea funcionario o pertenezca a comunidades religiosas (Rev. OPM:1957,nº52)

Los centros de menores se clasificaban en centros de 'educación protectora' y centros de corrección. El discurso atribuía a las medidas del TTM más una función educativa que represiva, aunque luego se habla de tratamiento y no de educación. El avance social y las críticas cada vez más duras hacia el funcionamiento de las instituciones de niños marginados contribuyeron a que se hiciera cada vez mas referencia a la función educativa.

"En consonancia con esta tendencia, el personal, que antes estaba constituido por vigilantes y celadores, fue tomando nombre de educadores, las instituciones, el de colegios o centros y los convenios de personal, los de enseñanza y similares (1957). Las diferencias salariales posteriores desembocaron en una lucha desenfrenada por justificar que se habían desempeñado funciones de educador y que debía accederse a tal categoría laboral" (CEM-DGPJM:1991).

Esta situación se vuelve a dar en la España de los años 1980' lo cual indica que la administración aceptó la modificación del nombre de sus instituciones (de reformatorios a centros de reeducación) sin dotarlas para esa función educativa. Consecuencia de esto ha sido la desvirtuación de la figura de educador, aún antes de que se perfilase en sus características propias de educador social, el freno a la incorporación de profesionales del campo y un daño inevaluable a los niños tutelados. (CEM-DGPJM:1991)

"Al margen de la buena fe, buena voluntad, esfuerzo mal pagado y peor reconocido, renunciadas, etc., hay que decir que el personal que se ha ocupado de la gestión y educación en los reformatorios ha sido cuando menos, no cualificado. ¿Qué diría, si en este momento todos los hospitales españoles estuvieran regidos por curanderos caritativos y de buena voluntad? En educación de menores con dificultades, todavía no se ha llegado a Hipócrates." (ORTEGA, 1977:28)

Modelos históricos de educador social.

La figura de educador especializado ha ido variando y haciéndose más compleja, según la concepción del trabajo social, pudiendo distinguir seis grandes modelos con funciones diferenciadas:

1. Educador-vigilante: vinculado a instituciones totales y más protector de la sociedad que del sujeto de atención. (Aprox. hasta 1940 en Europa y años 70 en España)
2. Educador-monitor: normativo, busca la adaptación a las normas sociales y morales comunes, induciendo al joven a incorporar hábitos sociales mediante actividades educativas mayoritariamente colectivas (1940-1960 aproximadamente).
3. Educador-psicólogo: técnico en relaciones humanas (años 60-70) con preocupaciones terapéuticas, las actividades colectivas dan paso a entrevistas individuales.
4. Educador social (también años 60-70): mediador entre las necesidades individuales y las exigencias sociales. Toma importancia la inserción socio-laboral de los jóvenes inadaptados.
5. Educador de calle (aparece en los años 70). Busca el desarrollo comunitario y la prevención en el mismo medio donde se origina la situación de riesgo.
6. Educador emprendedor. Gestor, con capacidad de iniciativa...

Funciones atribuidas al Educador Especializado:

- Asumir la responsabilidad educativa de cada educando y grupo. Por ello deberá garantizar su presencia en el Centro siempre que haya un menor en él.
- Organizar el tiempo extra-escolar, las horas de comida, el tiempo libre, el fin de semana y las vacaciones.
- Facilitar el acceso del menor a la escuela en la zona geográfica del Centro, y realizar el seguimiento académico.
- Facilitar el acceso del menor a los recursos especializados (médico-sanitario, psicológico, jurídico...)
- Crear hábitos sociales necesarios a través de la vida cotidiana, para lo cual deberá organizar las actividades diarias, la higiene personal, la limpieza de las dependencias y la asistencia a las actividades previstas, propiciando al máximo la participación del menor.
- Propiciar una organización de la estancia en el Centro que permita analizar y resolver el mayor número posible de problemas que el menor plantea en su desarrollo personal.
- Disponer de una información exhaustiva sobre los recursos existentes en el marco de acción del educador especializado.
- Formar parte de las reuniones a las que le corresponda asistir según el Reglamento de Régimen Interior (RRI).
- Desempeñar funciones de coordinación operativa, si fuera elegido para ello.
- Cuidar su formación permanente mediante el contraste metodológico con otras experiencias referidas al mismo ámbito, profundizar en aquellos temas que precise la calidad de su trabajo y revisar los aspectos que habría que *Reforzar* en la formación permanente.
- Mantener en la evolución del proceso, un esquema metodológico, que encuadre la intervención educativa en un proceso pedagógico científico.

TUTORES

- Conocer las características personales de los menores a su cargo.
- Establecer comunicación con las familias acerca de la situación personal, social y educativa de los menores.
- Promover la cohesión en la dinámica del grupo educativo.
- Plantear a los distintos órganos de gobierno el sentir real de los menores con sus problemas y aspiraciones, sin perjuicio de la representación directa de los mismos según lo establecido en el RRI.
- Realizar el seguimiento educativo de los menores, enmarcado en la programación del Centro, realizando propuestas de integración social o cambio de servicio cuando lo considere adecuado para el proceso del menor.

Fte: Anónimo: Funciones del personal de Centros del Menor. DGSS, sin fecha. Mecanografiado.

Funciones del Educador según acuerdo entre la administración y el sindicato Comisiones Obreras (1989.o7.o1):

- Información, orientación y asesoramiento al menor y su grupo familiar.
- Intervención educativa en los distintos niveles de actuación: preventiva, asistencial y rehabilitadora.
 - Con el menor:
 - Convivir con el menor y asumir la responsabilidad educativa de cada uno de ellos.
 - Colaborar con la dirección del Centro en la organización de horarios.
 - Organización del tiempo del menor durante su estancia en el Centro (limpieza y orden; talleres, actividades y juegos; tiempo libre; fines de semana y vacaciones).
 - Crear hábitos sociales necesarios a través de la vida cotidiana (de limpieza y aseo, de alimentación, de dialogo y relación social: mediante la participación del menor en la dinámica del Centro, discutir la programación de actividades, la toma de responsabilidades, y cierto traspaso de autoridad al grupo).
 - Ejercer la tutoría sobre los menores: conocer su expediente; realizar una PEI (programación educativa individual); propiciar experiencias: de contacto con el exterior, resistencia a la frustración, dominio de su tiempo y su espacio; autoconocimiento, desarrollo de sus capacidades y autoestima. Hacer seguimiento escolar, social y familiar del menor.
 - En los ámbitos de socialización del menor:
 - Acceso a la escuela, seguimiento y contactos.
 - Acceso al ámbito laboral: apoyar su preparación, hábitos de integración laboral, formación, búsqueda de empleo. Seguimiento.
 - Acceso a los recursos especializados: médico-sanitario, psicológico, jurídico...
 - Promover la implicación de la familia en el proceso de evolución personal e integración social del menor. Seguimiento, facilitar los encuentros, informar a la familia se la situación del menor y de los programas educativos, promover que se implique.
 - Intervención educativa en el Centro:
 - Adecuar la organización de forma que le ayude a analizar y resolver sus problemas. ...
- Observación, estudio, análisis, elaboración y, evaluación de los diseños de intervención socioeducativa.
 - Mejora continua del esquema metodológico de la intervención educativa que desarrolle las directrices de la DGSS, mediante una revisión periódica y sistemática.
 - Confeccionar informes de carácter educativo.
 - Mantener una formación permanente.

Funciones, actividades y tareas del educador de Centro

El educador es una figura compleja al que le toca hacer de todo por lo que a veces puede ser ambigua.

El educador social es la persona que interviene en el proceso de formación de la vida cotidiana de un modo intencional, programando y encaminando sus objetivos hacia una forma de vida normalizada y una integración social que abarque los ámbitos escolar, personal, familiar, social, laboral, ocio...

Los deberes del educador son los de un padre de familia: preocuparse de la salud física y moral de su niño, de su aseo y útiles personales y de su disciplina y laboriosidad y ejercerá sobre ellos la debida vigilancia y asistencia envuelta en afecto paternal.

Trabajo con los muchachos:

* Buscar la formación integral de los muchachos:

- Potenciar las capacidades del yo respecto a la realidad: cognoscitiva (contacto con la realidad), de poder ('maniobra'), selectiva (opciones vitales) y de síntesis (integración de la realidad).
- Motivarle hacia el cambio, nuevos aprendizajes y experiencias, el descubrimiento de nuevas formas de expresión y de acción, nuevos valores y hábitos personales y sociales, la integración en una nueva realidad social.
- Favorecer la transferencia de lo aprendido a situaciones nuevas y ambientes previos.
- Ayudarle a comprender los mecanismos que le han llevado a su actual situación y trabajar aquellos aspectos problemáticos que no han tenido respuesta ni en al familia ni en al escuela.
- Facilitar la expresión de la interioridad del joven, para que aflorando se trueque la frustración en realización, la inoperancia en operatividad y la ofuscación en lucidez, dando lugar a un cambio de paisaje interno, una nueva ecología. (GUERAU:1991)
- Ayudarle a comprender los valores culturales y morales de la sociedad.
- Desarrollo afectivo-social: favorecer la relación afectiva con sus familiares. Fomentar la integración en grupos y ambientes exteriores al centro (barrio, grupo). Potenciar el respeto a los demás, a las normas sociales, el diálogo. Potenciar la toma de decisiones. Estimular actitudes positivas ante la vida.
- Desarrollo intelectual: Desarrollo del esquema corporal, el lenguaje, el espíritu crítico, la creatividad, la capacidad de razonamiento.
- Educación sanitaria: Fomentar hábitos de higiene, limpieza, aseo personal y alimentación sana.

* A través de ¿cómo?:

- La convivencia cualificada: es el recurso fundamental que convierte el 'vivir con' en categoría profesional y donde se ponen en ejercicio distintas capacidades del yo.
- Actividades, la animación del tiempo libre.
- Relación personal. El educador debe colocarse como modelo, mostrando equilibrio, seguridad en sí mismo, responsabilidad, coherencia y simpatía. Mantener una relación afectiva con él chico.
- Relación empática: Desde la comprensión de la realidad del chico, trabajar por el cambio.
- La normativa y el control: Vigilar y hacer cumplir normas y horarios.
- La motivación constante sin imposición traumática, sino a través de un proceso de cambio participativo, creativo. Ser un provocador, creador de necesidades y de intereses. Reconocer y valorar sus posibilidades y logros
- El respeto: no reprimir, aislar o aplicar castigos que vayan en deterioro de la persona.
- Buscar alternativas a la institución y preparar la salida de la misma.

Intervención con la familia.

- Trabajar con la familia: Tener en cuenta el entorno social familiar, cultural y económico.

Trabajo con los compañeros

- Coordinarse con sus compañeros. Formar un equipo unido. Los educadores deben ponerse de acuerdo para ser eficaces, siguiendo con rigor un modelo abierto y crítico pero definido y coherente, incluso con un lenguaje común (para no perderse en discusiones formales). *"Es importante ponerse de acuerdo en la finalidad y en la estrategia. En cambio las tácticas, en el trabajo educativo, es bueno que sean diferentes"* (GUERAU:1991)
- El equipo educativo debe partir de una misma metodología común, donde:
 - Tengan un manejo hábil del mismo 'esquema conceptual, referencial y operativo' (ECRO). Sin este referente común no se puede proceder con rigor porque todo queda inconexo y, por tanto, incomprensible.
 - Observación objetiva mediante una técnica con unidad de lugar, tiempo y acción, reflejadas en fichas.
 - Puesta en común y contrastación de las mismas.
 - Descubrimiento de constantes. Interpretación.
 - Intervención educativa.
 - Evaluación técnica del momento y del proceso con cada chaval, teniendo en cuenta las etapas de aclimatación, control, producción y personalidad.

Trabajo con otras instancias.

- Coordinación con otras instituciones: escolares, de empleo, sanitarias, servicios sociales, juventud...

FUNCIONES DEL EDUCADOR:

- ⇒ **Enseñante-informador:** conocer las materias y dominar las didácticas específicas. Apoyo y seguimiento escolar
- ⇒ **Formador:** Relación personal, conocimiento del chaval, apoyo personal, tutoría, asesoramiento específico, conocimiento del progreso. Estudio de casos: tutoría, reuniones, entrevistas, informes.
- ⇒ **Planificador-Gestor-evaluador:** planificador, programador, evaluador, ejecutor, controlador, coordinador, jefe, asesor.
Una evaluación dirigida a valorar la eficacia del programa, a mejorar las técnicas y procedimientos que utilizamos, modificar, si es necesario las estrategias, continuar, cambiar o suspender programas.
- ⇒ **Líder - Modelo:** Presencia, competencia, coherencia.
- ⇒ **Aprendiz:** Perfeccionamiento permanente.

- TAREAS:

- Limpieza y desayuno.
- Atención a los casos conflictivos que se vea conveniente sacar del aula, sobre todo para entablar un diálogo y serenarlo.
- Atención a los chicos que presenten alguna enfermedad.
- Atención a las llamadas telefónicas de familiares de los chicos.
- Atención a los chicos de nuevo ingreso.
- Contacto telefónico con la familia de los chicos que no se han reincorporado al centro tras la salida de fin de semana.
- Contacto con los maestros para la entrega de la puntuación escolar y comentario sobre hechos a destacar.
- Organización y revisión en asamblea con los menores.
- Permanecer en el patio durante las horas de recreo.
- Reparto de merienda.
- Preparación y trabajo en los talleres.
- Atención a la ducha.
- Control de material diario de aseo y limpieza.
- Evaluación semanal los viernes.
- Programación de las vacaciones.
- Salidas con los muchachos: excursiones, visitas culturales, acampadas.
- Elaboración de las programaciones de hogar.
- Evaluación comportamental, diario de incidencias, reunión semanal del equipo educativo.

Estilos educativos: Hay educadores autoritarios que no dejan tomar al joven ninguna iniciativa, otros que les dan amplia libertad, los hay moderados que dosifican autoridad y libertad y aquellos que tienen un sentido de la pedagogía práctica.

11.2.2. El trabajo del educador.

Tarea contradictoria.

Para el Juez Wolf (1963): la sociedad enfrenta a los trabajadores correccionales con un complejo dilema: por un lado envía delincuentes a establecimientos de corrección para su castigo, pero se espera que estos centros rehabiliten a los delincuentes mediante métodos de tratamiento no punitivos. "*Estos establecimientos deberían ser a la vez punitivos y no punitivos*". (WOLF:1963)

Para GUERAU (1991), el educador se mueve entre diversas dicotomías:

individuo inadaptado	sociedad que inadapta
fortaleza	miedo, frustración, desgaste
implicación personal	distanciamiento profesional
educación no represiva	control y represión
medida educativa	medida judicial
cambiar al joven	cambiar la sociedad

La contradicción es algo inherente al educador especializado, por un lado, debe esforzarse en integrar a menores a una sociedad en la que no creen los propios educadores, por otro lado debe convivir controlando su implicación afectiva. Así mismo se debate entre su deber de vigilancia y su deseo de ofrecer tratamiento. (Segura:1985,108)

El educador de centro es una figura compleja y contradictoria: debe trabajar con los chicos que la sociedad no quiere, tiene a su cargo decisiones que afectan de forma importante a la vida de esos muchachos. Se le pide que realice una función de control social a la par que de acción educativa con el joven. Está entre la sociedad que inadapta y los sujetos con una inadaptación no deseable. En coherencia, la intervención debería propugnar un cambio cualitativo social, sin allanamientos políticos, psicológicos o pedagógicos (GUERAU:1991), sin embargo, la intervención suele reducirse al chico, "*que es lo que nos traen*". Este trabajo está muchas veces cargado de tensiones, y puede llevar a situaciones de agotamiento, angustia y frustración.

Falta de identidad social.

El educador social precisa de un reconocimiento social y apoyo público y administrativo, una estabilidad laboral, definir y aclarar su ambigua identidad profesional y jurídica, profundizar su incipiente metodología de intervención.

La falta de reconocimiento como profesión le venía en parte por carecer de centros de formación oficiales: hasta 1991 no se establece el título universitario de Diplomado en Educación Social y la Universidad de Valencia lo imparte desde el curso 1997/98.

La DG.. de Protección Jurídica del Menor, en su comparecencia en el Senado (1987.o8.12) manifiesta que se debe dar identidad a la figura de educador en convivencia, así como que "*Es precisa la reconversión de un personal que ha trabajado dentro de otros esquemas socio-pedagógicos*".

Desde otra perspectiva, el educador se define en función de sus propios clientes, lo que le hace sentirse cuestionado en su "estatus social" y puede reaccionar diferenciándose de ellos, lo que afecta a sus relaciones con ellos, o puede llevarle a identificarse con ellos, lo que también dificulta su labor, y lo puede enfrentar a la administración y la sociedad que discrimina, con lo que ello puede suponer de convertirle en marginado y no ayudar a sus clientes a salir de ella. (HERNÁNDEZ, 1984:72)

Tensiones.

El educador es un "enviado" de la sociedad, a través de la Administración que le da el marco en el que debe jugar su papel y unas obligaciones que "*con frecuencia son disparatadas y antagónicas*" que le provocan un conflicto. (Hernández, 1984:71)

Al educador se le pide que ayude a los chicos en conflicto, a realizarse como personas y resocializarse pero también que los controle, no levanten escándalo público ni causen "trastornos" a la Administración, y todo ello compaginado con los intereses personales y profesionales: mantener el puesto de trabajo, evitar líos con la administración, sentirse reconocidos por los jefes y los chicos, tener tiempo personal.

En un internado el personal se debate entre su deber de vigilancia y su deseo de ofrecer tratamiento, y los menores entre el ajuste a la institución y el cambio de conducta. (Segura:1985,108)

El/la educador/a le toca enfrentar sus propias ansiedades y deficiencias, las del chico/a, y las de la institución (jerarquización, burocratización, rigidez, psicologismo, triunfalismo...)

Todo educador especializado trabaja, no con deficiencias, sino con personalidades afectadas de algún problema (frustración, inoperancia, ofuscación). El trabajar con personas y no objetos, las habituales tensiones emocionales y la necesidad de buscar soluciones 'eficaces' con más o menos rapidez suele generar ansiedad, angustia, agotamiento y frustración..

Compromiso y desgaste del educador.

Para GUERAU (1991):

"Ser educador es ayudar a vivir cognoscitiva, emocional y prácticamente el tiempo. En el tiempo de una jornada laboral se actualiza el tiempo de toda la vida. El educador especializado acompaña al niño, joven o persona desestructurados por su pasado, su presente y su futuro. Por el tiempo. El mar del tiempo. Compañero de navegación. Pero el educador no tiene que acompañar a un sólo sujeto, sino a un grupo. Son muchos mares (temporales) los que tiene que recorrer. Con características diversas: Embravecidos, estancados, con remolinos, con escollos... Y el educador tiene además su propio mar. El pasado, presente y futuro en que su vida se desliza. Para circunscribir cada mar, el propio y el ajeno, se necesita una fuerza de contención, no siempre soportable. Por eso hay tantos fracasos en la profesión de educador

especializado. Por eso someter al educador a situaciones técnicas incorrectas tiene dos salidas:

- *O no se hace de educador (...) porque se sienta uno en la orilla para ver como intentan sobrenadar (o ahogarse).*
- *O se hace educador agotándose en poco tiempo porque se acompaña realmente a cada individuo.*

Ninguna de las dos salidas es correcta".

El educador ante la organización vertical.

Ante la falta de la organización de un modelo de intervención comunitaria, la institución se puede mostrar como una necesidad. Pero ésta suele estar organizada de forma vertical. Esta verticalidad presenta a la institución como algo ajeno, lejano, que nadie hace nada para cambiar, porque así no interferirá en el trabajo concreto de cada día: unos porque pasarían de la organización, cualquiera que fuera, otros porque no son partidarios de la forma jerárquica, otros más, les interesa la institución para promocionarse personalmente y llegar a tener cargos.

La jerarquía interna del centro es reflejo de la jerarquía administrativa superior, pero la lógica educativa es diferente a la administrativa, por ello, el centro se mueve entre dos fuerzas:

- Intentar organizar el centro en torno a criterios educativos como eje fundamental, en un modelo y estructura que contradice la de la institución superior. El educador es el que da el sentido educativo o no por encima de las estructuras.
- O bien reproducir dicha instancia y jerarquizar y parcializar la labor educativa dejando de lado el intento de equipo capaz de tomar decisiones.

El educador y el cambio institucional.

Ya PIQUER, en 1954, hablaba de que las instituciones también envejecen y se anquilosan, y que urge remover, corregir desajustes, trocar estructuras y caducos moldes...

"Más téngase bien en cuenta que la reforma de las instituciones jamás podrá lograrse sin personal educador. El es la piedra angular del edificio" (PIQUER:1954,377).

Cuarenta años después aún se sigue intentando (o hablando) de cambiar las instituciones, sin contar con el personal educador.

Relación con otros profesionales.

El educador también choca a veces con otros profesionales por falta de concreción de los roles implicados.

Motivados pero poco formados.

La profesora de didáctica y organización escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación, Amparo Martínez, tras un estudio realizado durante un año en los centros de atención al menor de la provincia de Valencia, ha declarado que: (Prensa Local, 1990.04.12)

"... los educadores de los centros de atención al menor no están preparados para su trabajo y necesitan un reciclaje profesional'. Los educadores de estos centros, según Martínez, "son un colectivo con un grado de motivación muy alto, pero que necesita actuar con un modelo educativo coherente. Hay en ellos un factor de inseguridad debido a una inestabilidad laboral por la falta de contratos, un desgaste personal y la necesidad de contar con más recursos educativos".

Problemas y demandas de los educadores en los Centros de menores.

En un estudio, ya comentado, realizado en la provincia de Valencia (MARTÍNEZ, A., 1991:92 y ss.) de las opiniones de los educadores respecto a los aspectos de la vida de los Centros, de 45 juicios (factores o variables), 13 explican el 81% de la varianza (y los 6 primeros el 57,6%)

Las principales preocupaciones de los educadores son:

"Administración:

- *Mayor control e información sanitaria.*
- *Concienciar a la administración de lo educativo.*
- *Falta de recursos, personal auxiliar, personal de apoyo.*
- *Faltan derivaciones para el menor y reinserción.*
- *Incoherencia política, lentitud administrativa.*
- *Mal funcionamiento de los Centros de base.*
- *Revisión del modelo educativo y de servicios sociales.*
- *Criterios de selección de personal.*
- *Estructura física del Centro.*
- *No unir prevención con protección.*
- *Falta personal cualificado, más reciclaje.*
- *Masificación y heterogeneidad de edades y problemas.*
- *Heterogeneidad de figuras profesionales.*
- *Falta de acogimiento familiar.*
- *Coordinación entre Consellerías.*
- *Excesivo trabajo administrativo.*
- *Establecer la figura de director.*
- *Cierre de residencia en fines de semana y vacaciones.*

Educadores:

- *Coordinación entre (educadores con la escuela).*
- *Organización de talleres y actividades extraescolares.*
- *Grupos educativos estables.*
- *Realismo en el programa educativo.*
- *Objetivos claros y concretos.*
- *Cohesión metodológica y de objetivos.*
- *Discusión del modelo educativo. Falta autocrítica.*
- *Falta preparación ante determinados problemas.*
- *Unificar criterios de intervención educativa.*
- *Necesidad de definir el marco profesional.*
- *Reciclaje y formación continua.*
- *Mayor participación en las reuniones de educadores.*
- *Mayor colaboración con padres y profesores.*

Dirección:

- *Falta de claridad organizativa.*
- *Falta de información.*
- *Dar mayor participación.*
- *Problemas de horario.*
- *Ausencia de equipo educativo.*
- *No rechazar cogestión.*

Escuela:

- *Falta de profesores de apoyo.*
- *Aumento de recursos escolares.*
- *Marginación".*

(MARTÍNEZ, A., 1991:86-87)

Las mayores dificultades parecen darse en las relaciones Centro-entorno.

Administración y tarea educativa.

Según Badía (1989:35).

"Para poder asegurar los objetivos y combinar un trabajo técnicamente correcto y humanamente rico, tiene que haber previstos mecanismos de apoyo, revisión y ayuda a los educadores en su tareas. Tarea muy difícil por la conflictividad de los menores, compleja por la diversidad de las facetas que se han de tener en cuenta y muy tensa por el ritmo rapidísimo y el nivel de agresividad con el que ha de trabajar. Hay que tener cuidado de las condiciones de trabajo en los centros y de los equipos educativos" (BADÍA, en GC, 1989:135)

La práctica denunciada por los educadores es que:

"...existe poco apoyo y asesoramiento hacia el trabajo de los educadores en los Centros por parte de la Administración" (MARTÍNEZ, A., 1991:92)

Entre el derecho laboral y el voluntarismo.

Es opinión generalizada la necesidad de actualizar la formación de los educadores y que el funcionamiento adecuado de los centros requiere una dedicación personal por parte de los educadores que sobrepasa las funciones que, según el contrato laboral, les corresponde.

La experiencia de desasiliamiento impulsada en años anteriores puso en evidencia la dificultad de ofrecer alternativas de un marco socio-familiar adecuado, cuando la respuesta a esta carencia viene mediatizada por un contrato de trabajo, que convierte en funcional para el educador el tipo de relación establecida con los menores, mientras para estos menores, esa misma relación es de carácter vital. (Bascañan, 1985:7)

La relación del educador como contratado laboral convierte su relación con el chico en funcional, mientras que para éste, esa misma relación es de carácter vital.

Necesidad de trato personal, no formal.

"El menor necesita un educador i no una persona que només done respostes impersonals basades en un reglament buit de relació humana i educativa". (134)

Sin embargo, para Elejabarrieta, en las prisiones, y nosotros pensamos que también en los reformatorios, se dan dos tipos de funcionarios.

- Un tipus de funcionari que es prenen la seva tasta al peu de la lletra, i que en certa manera, segons els interns s'excedeixen en el seu zel i tracten més els interns com a tals i no com a persones; i
- un segon tipus de funcionaris que atorguen *más cuartel* i que sancionen i controlen quan no hi més remei per l'evidència del comportament de l'intern, i en definitiva tracten més a l'intern com a persona i no tant com a intern. (ELEJABARRIETA, 1991: 117)

El grupo de educadores.

Con todo siendo la persona del educador un agente muy importante del proceso de socialización, éste forma parte de una organización, de un ambiente y de un grupo que es el que en su conjunto puede educar. Eso nos lleva a plantearnos de forma muy sucinta el funcionamiento de los grupos y algunas de las formas y espacios de relación y toma de decisiones entre educadores: la reunión formal e informal.

Análisis de grupo.

El sentido y origen de lo que ocurre en los grupos humanos no es cosa que se deba buscar tan sólo en aquello que aparece en el nivel visible de la "dinámica de grupos"... hay una dimensión oculta, no analizada, y sin embargo determinante. (LAPASSADE: 1974)

Un grupo está constituido por un conjunto de personas en interrelaciones, que se han reunido por diversas razones. Todos los grupos funcionan de acuerdo con factores y procesos que les son comunes tales como: el tener un propósito u objetivo, las tareas concretas, los sistemas de participación, dirección... las reglas de procedimiento (de toma de decisiones...).

Todo grupo se distribuye tareas y elige responsables para asumir determinadas funciones; en suma, todo grupo humano se organiza. Y ello sea cual fuere su finalidad: producción, práctica religiosa, gestión o agitación política. ¿Pero de dónde proviene la organización? ¿Y de dónde proviene el grupo?. (LAPASSADE: 1974)

En todo grupo se da: (Lapassade: 1974)

- 1) Un sistema de fuerzas de progresión (grupo productivo: que tiran del grupo hacia los fines que se propone) y de cohesión (grupo base, que motiva a seguir en el grupo: coincidir en los fines, estar mejor dentro que fuera...). El grupo reúne ciertas propiedades (objetivos, modo de organización, capacidad de satisfacer las necesidades de sus miembros: relaciones interpersonales, seguridad...).
- 2) La comunicación en el grupo: canales de comunicación formales e informales (ruidos, rumores...), funciones (líder...), etc.
- 3) Presión hacia la uniformidad y un rechazo hacia los que se desvían.
- 4) Resistencia al cambio.
- 5) Creatividad. El grupo es más original que los individuos. Pero la interacción social no es garantía de mayor rendimiento y productividad.

La mejora del grupo supone una intervención explícita sobre el mismo. Varias corrientes han reflexionado sobre esta intervención: la lewiniana, la interaccionista (naturalista de Homans o experimentalista de Bales), la sociométrica (Moreno), la psicoanalítica (W.R. Bion), la factorialista (Cattell). (LAPASSADE: 1974, 100).

Todo grupo tiene tensiones, resistencia a cambios, y sistemas informales y conflictuales producido por el antagonismo de intereses.

Interacciones entre educadores.

Vázquez y Martínez hacen un análisis de las dinámicas en los claustros de profesores y en las conversaciones de pasillo (que califican de reuniones invisibles). En síntesis, comparando ambas reuniones se pone de relieve lo siguiente:

Reuniones pedagógicas	Conversaciones de pasillo.
<p>Son formales, la asistencia es mayoritaria de todos los docentes y técnicos. Se da en un lugar definido y con unos horarios previstos.</p> <p>Su duración y bajo interés hace que algunos se "entretengan" (dibujitos...)</p>	<p>Son informales, de 2 ó 3 personas que se tienen cierta simpatía, en un encuentro (de tiempo y lugar) imprevisto (pasillos, tomando un té...)</p> <p>Son breves y se pueden dejar cuando se quiera.</p>
<p>Se trata de intercambios cortos, con escasa discusión y formales. El lenguaje es más académico y serio.</p>	<p>Son intercambios cortos, pero pueden ser repetidos, lo que permite profundizar en el análisis, además surgen "al calor de los hechos". Cuenta con expresiones de humor y un lenguaje coloquial y anecdótico.</p>
<p>Siempre falta tiempo para hablar de lo importante, que se deja para "otro momento".</p>	<p>Se habla de lo que interesa.</p>
<p>Se intentan obviar las diferencias para evitar los conflictos.</p>	<p>Se exponen las divergencias pero de forma humorística no de enfrentamiento.</p>
<p>La sensación compartida es de pérdida de tiempo, de poca utilidad, de no tocar los temas importantes.</p>	<p>La sensación es de libertad, haber tocado temas de interés y abierto perspectivas.</p>
<p>Son reuniones de todos.</p>	<p>Son reuniones privadas donde se elige a los interlocutores.</p>

Elaborado por JJPT sobre VÁZQUEZ y MARTÍNEZ (1996)

Para estas autoras: los maestros participan estrictamente el mínimo en las reuniones oficiales, pero crean instancias flexibles y móviles donde pueden informarse y reflexionar con los interlocutores que desean tener, y lo hacen cuando sienten la necesidad de hacerlo. (Vázquez y Martínez: 1996, 163)

Las reuniones de educadores, tal como se practica esta actividad, no permiten un juego democrático, a los maestros les cuesta mucho reflexionar sobre lo que sucede en ellas. Tienden en cambio a cuestionarse a sí mismos, de manera individual y aislada, y entonces interpretan la dinámica poco democrática, las decisiones autoritarias y las discusiones estereotipadas como una suma de incapacidades personales, como si ellos mismos no fueran capaces de hacer de estas reuniones lo que debieran ser. El establecimiento de rituales en las reuniones, y las estrategias de evitación que usan los actores sociales, tienden a ocultar este malestar de los maestros. (VÁZQUEZ y MARTÍNEZ: 1996,)

Este comportamiento en las reuniones de profesores ha sido observado en Canadá, Francia y España. Todos ellos expresan un sentimiento de inutilidad, de aburrimiento, de pérdida de tiempo, de relaciones estereotipadas, y muchos consideran estas reuniones como 'artificiales'. Tratan de explicarlo analizando la situación particular y única de su propio establecimiento, las

relaciones de poder específicas entre personas concretas: el director, sus amigos o sus favoritos, los dirigentes sindicales, municipales, deportivos, religiosos, etc. Las personas o los grupos de oposición (los que se oponen abiertamente y los que se limitan a hacer pequeños sabotajes), las personas que 'tratan de hacer bien su trabajo' y de sobrevivir (es lo que la mayoría de ellos, si suponemos que debe ser también el caso de la mayoría de los maestros de Barcelona y de París). (VÁZQUEZ y MARTÍNEZ, 1996:174)

Equipo técnico: psicólogo, trabajador social y médico.

Aunque se debería intentar que los menores hicieran uso de los servicios sociales, médicos o psicológicos de la población en general, es utópico pensar que estos muchachos puedan ser periódica y exhaustivamente tratados en los servicios comunitarios, también es difícil que los servicios sociales de base hagan un seguimiento continuado de la problemática sociofamiliar una vez que el chico esté en el centro. Y éstas son cosas imprescindibles si queremos que el paso por la institución no sea un mero paréntesis en su vida.

11.3. LOS INTERNOS.

Muchas veces las características atribuidas a niños "infractores" parten de aquellos que están internos en un centro, que es donde más sometidos están a observación (sin controlar la incidencia que la situación de internamiento pueda tener sobre ellos) y en menos ocasiones a aquellos que pasan por los TTM, (ahora Juzgados de Menores) y han sido sometidos a un informe social y psicológico. Pero tomar ambos (niños internados o intervenidos por la Justicia de menores) como muestra representativa de todos los niños "infractores" es un exceso injustificado.

Las características de los chicos pueden referirse a tres situaciones que no hay que confundir:

- 'Asociales', 'conflictivos', difíciles, etc.
- Procesados y *sin medida* o con *medida* (diferente al internamiento)
- Internados
- Reincidentes (post-institucionalizados)

La mayoría de datos se tienen sobre los chicos procesados o/e internados, aunque se refiera a ellos como jóvenes o menores delincuentes "en general". Pero depende dónde y cómo se haga el estudio del delito (autodeclaración, en medio abierto, según detenciones, o sentencias) que abarcarán unos sujetos u otros, y por tanto con diferentes características.

Desde una lectura crítica, estas características tienen varios sesgos:

- Un sesgo de ley. La ley es fruto de unos grupos de poder con unos intereses, y aquello que declaran como delito.

- 1) No es necesariamente lo más perjudicial a la sociedad en su conjunto.
- 2) No persigue con igual intensidad aquellos 'daños sociales' más frecuentes en su grupo social.
- 3) Sirve para someter a otros grupos sociales.

- Sesgo de los agentes de control:

- a) No se persiguen con igual intensidad todos los delitos recogidos en el código.
- b) Detenido un sujeto hay varias opciones (darle una reprimenda y dejarlo marchar, devolverlo a sus padres, llevarlo a un centro sanitario o asistencial o tramitar su denuncia). Igualmente la fiscalía y el juez de menores pueden archivar o dar curso a la denuncia. Ya hemos comentado en el capítulo ... los criterios que en la práctica han seguido los TTM en la elección de la *medida*.

El proceso penal hasta llegar a un internamiento está compuesto por diferentes etapas, en cada una de las cuales se produce una criba o selección: (CASTELLA:1989,18)

- 1) Denuncia o querrela.
- 2) Instrucción.
- 3) Calificación del delito.
- 4) Identificación y detención del reo.
- 5) Celebración del juicio.
- 6) Sentencia: medida.
- 7) Ejecución: internamiento.

Si bien cabe pensar con CEA (1992:112) que la población de reforma presenta, al igual que cualquier otro colectivo humano, diversidad de características, varios autores se lamentan que suela hablarse como si todos respondieran a un mismo y único tipo. Incluso algunos defienden que en este proceso citado se da una selección cuyo resultado es que en los centros de atención a la infancia acaba un "menor desviado tipo":

Los *Centros de Atención a la Infancia* cuentan con un 'menor desviado tipo' que constituye su 'clientela habitual' a los que la respuesta institucional favorece un círculo cerrado de reproducción social. Es evidente que se da una selección institucional: "*el reclutamiento de los menores por el Tribunal se hace de los sectores más débiles y marginados*". (ROLDAN:1985,147)

Las consideraciones negativas de esa tríada de familia-escuela-amigos son las mejores predictoras de conductas delictivas:

- Una familia que no proporciona modelos afectivos y de identificación adecuados, junto a
- Deficientes sistemas instruccionales en la escuela y
- Modelos de aprendizajes delictivos en el grupo de iguales

configuran el engranaje que fundamenta respuestas delictivas en el joven. (JOVER, 1989:134)

Fases de criba en el proceso judicial hacia el internado.

Siguiendo parcialmente a Rutter & Giller (1983,18 y ss) vamos a repasar los pasos hasta que un joven ingresa en un centro por orden judicial:

- 1) Como el ingreso es consecuencia de una medida aplicada ante la infracción del código penal, éste depende de qué se entienda por delito (la definición legal). Esta definición ha variado con el tiempo y los lugares. La ley ha definido nuevos delitos y eliminado otros que antes eran considerados como tal.
- 2) Debe haber un reconocimiento de que un acto delictivo se ha cometido (sea cierto o no). Algunos delitos puede que sólo los conozca el trasgresor (exceso de velocidad, consumo de drogas prohibidas, fraudes, etc.).
- 3) La víctima o el público tiene que decidir presentar una denuncia notificándolo a la policía. Muy pocos de los delitos sufridos son denunciados (algunos estudios hablan del 10%), depende en parte de la gravedad del mismo: la mayoría de delitos leves no son declarados y algunos graves tampoco: Así en USA, el 82% de robos no son declarados, ni el 32% de robos de coches, ni el 60% de los asaltos. En general la policía suele registrarlo como delito, si bien a veces, intenta una mediación informal, y más en delitos de menores. Otra opción es que la policía descubra el delito: sólo uno de cada 6 delitos es descubierto por la policía.
- 4) Hay que identificar y localizar al sospechoso. Cerca de ¼ de las denuncias identifican también al sospechoso.
- 5) Una vez presentada la denuncia, e identificado el supuesto infractor (o pillado in fraganti), la policía tiene una amplia discreción de como proceder con el sospechoso: amonestarlo, remitirlo a los padres, a los servicios sociales o algún organismo terapéutico, presentar una 'advertencia oficial' o sanción administrativa o remitirlo a los tribunales. Ello suele depender del tipo y gravedad del delito, y de los antecedentes penales, y también influye la raza, la clase social, la edad, así como de la fuerza policial de que se trate.
- 6) Si es remitido al Juzgado de menores, en nuestro caso, corresponde a una decisión de la fiscalía de menores de tramitar la denuncia o sobreseerla. En situaciones de delitos graves 'in fragante', la fiscalía (de guarda) puede ordenar un internamiento cautelar hasta que se realice una comparecencia o una audiencia y se resuelva la medida a aplicar.
- 7) Si por fin se llega a la *audiencia*, el Juez puede aplicar diferentes medidas: sobreseimiento, amonestación, libertad vigilada, Centro terapéutico, Centro reeducación en régimen cerrado, abierto o semiabierto. La decisión de internamiento o no suele ser función de las circunstancias familiares y de la gravedad del delito.

En todos estos pasos, se tiene que dar una toma de decisiones por parte de diferentes agentes (víctima, policía, fiscalía, juez), decisiones que vienen influenciadas por condicionamientos sociales (imagen de qué es un delincuente, delitos peor vistos en un momento o de mayor 'escándalo social'...) y personales. Estos procesos están cargados de sesgos, que suponen una selección o criba de las características de los adolescentes que llegan al centro, es decir que no todos los que cometen actos delictivos de igual gravedad tienen la misma probabilidad de llegar al Juzgado de menores y de que se decida su ingreso en un centro.

11.3.1. Muchachos asociales 'procesados'.

Los muchachos reos son con frecuencia varones entre 13 y 15 años, que cometen delitos contra la propiedad y no contra las personas.

El SENADO en su informe de los centros de menores de 1988 recogía:

"Las causas promotoras de su conducta asocial que gravita sobre el menor y reclaman, constitucionalmente, su protección,..., pueden concentrarse en los siguientes vectores: (SENADO:1988)

1. Personales:

1.1. Desescolarización.

- *Inadaptación por desencanto al sistema educativo.*
- *Absentismo escolar.*
- *Fracaso escolar.*

1.2. Trabajo prematuro.

1.3. Carencias afectivas.

1.4. Minusvalías físicas, psíquicas y sensoriales.

2. Familiares.

2.1. Alteración de la familia como agente de socialización

- *Elevada tasa de natalidad en familias con escasos recursos económicos.*
- *Incultura y carencias educativas de los progenitores.*

2.2. Desestructuración y conflictividad familiar.

- *Hijos no deseados.*
- *Hijos de madre soltera o con pareja inestable.*
- *Abandono del hogar por uno de los progenitores.*
- *Padres drogodependientes.*
- *Prostitución de las madres.*
- *Padres delincuentes.*
- *Padres presos.*

2.3. Enfermedades psíquicas de los padres.

2.4. Prevalencia jurídico-social del principio de la autoridad paterna.

- *Malos tratos a los hijos en el domicilio.*

3. Económicas.

3.1. Carencia de medios para subsistir.

- *Paro o desempleo crónico de las familias.*
- *Enfermedades de los padres.*
- *Inducción a la mendicidad.*

4. Sociales.

4.1. Entorno social conflictivo.

- *Desarraigo social.*
- *Hábitat degradado y hacinamiento familiar.*
- *Subcultura de barrio.*
- *Fallos en el sistema educativo.*
- *Falta de estímulos y motivaciones sociales.*
- *Ausencia de equipamientos de carácter cultural y recreativo.*
- *Población gitana itinerante y comercio ambulante que no permite la escolarización de sus hijos.*
- *Falta de cobertura preventiva médico-sanitaria.*

Casi todas estas causas están concadenadas sin que, desde el punto de vista psicosociológico, en términos generales, puedan distinguirse unívocamente sus efectos perjudiciales sobre la personalidad del chico.

A estas causas pueden añadirse:

- *Su paso por los centros tutelares de menores.*
- *La reiteración de su conducta irregular a la salida de los centros de reforma.*
- *Su integración en un grupo delincuente."*

(SENADO:1988)

Según otros autores, las características que se les suelen atribuir a los jóvenes conflictivos son en general:

- a) Pertenecen a las clases sociales menos favorecidas y -en los países con fuerte inmigración- por los jóvenes inmigrados.
- b) Proceden de ambientes marginales y estados carenciales.
- c) No tienen una personalidad específica.
- d) Sus familias están en condiciones de marginación social.
- e) Tienen graves problemas de adaptación social y escolar.
- f) Con trastornos afectivos, familiares, educativos...
- g) Sus actos delictivos están favorecidos o fomentados por mayores.
- h) Están en contacto con el mundo de la droga.

Como se observará todos estos factores suelen ser ajenos a su propia responsabilidad, y suponen la necesidad de una asistencia y protección.

Se ha afirmado repetidas veces, que los sujetos inadaptados pertenecen en mayores proporciones a los estratos inferiores de las categorías sociales, fracasan más en la escuela y tienen mayores índices de abandono. Se han encontrado diferencias en el nivel intelectual, equipamiento actitudinal, lenguaje (expansión terminológica, flexibilidad y complejidad sintáctica), acceso a tareas formales y abstractas, nivel de autoestima, a pautas culturales más normativizadas, actitudes ante la autoridad, consideración perceptiva y actitudinal ante el otro sexo, etc. (AYERBER:1991,64)

Nuestros destinatarios son pues principalmente personas marginadas que llevan un forma de vida delictiva, procedentes en su mayor parte, de los sectores de población más desfavorecidos social, económica y culturalmente, como es frecuente encontrar en los extrarradios de las ciudades de gran concentración urbana (delincuencia de la subcultura) y en las zonas deprimidas centro-urbanas (lúmpen). (JOVER, 1989:34), aunque muchos delitos actuales son cometidos por gentes que no son pobres, ni parados, ni con casas miserables....

El 90 % de los que llegaban al TTM (de Barcelona) pertenecen a familias con menos de dos generaciones de permanencia en Barcelona (SEGURA:1985,279)

Un estudio (ETJM 1988-89) llevado a cabo por los Equipos técnicos de los Juzgados de Menores (ETJM) de Madrid sobre los 376 muchachos que pasaron por los JM de Madrid (entre sep.88 y sep.89) éstos se caracterizan por: (ver GÓMEZ:1991,30-31)

Características psicológicas:

- Bajo nivel intelectual y madurez perceptiva.
- Dificultad para acceder al pensamiento abstracto.
- Rigidez cognoscitiva.
- Dificultad para mantener la atención.
- Fallan en el pensamiento alternativo y causal.

De su personalidad destaca:

- a) Inestabilidad emocional, con inadecuación de sus respuestas.
- b) Labialidad afectiva, con dificultad para verbalizar sus sentimientos y emociones.
- c) Depresión latente y fatalismo.
- d) Egocentrismo relacional.
- e) Asunción de su rol delincuencial, con baja aceptación de normas.
- f) Alta influenciabilidad a la presión de su grupo de referencia.
- g) Baja tolerancia a la frustración.
- h) Escaso control de sus impulsos.
- i) Desvalorización personal.
- j) Necesidad de recompensa inmediata.
- k) Vivencia del presente sin planificación futura.
- l) Búsqueda de sensaciones nuevas, de riesgo.
- m) Escasa capacidad reflexiva e introspectiva.
- n) Tendencia a proyectar las culpas y responsabilidades en los otros.
- o) Tendencia a la fantasía y fabulación.
- p) Vivencia de desestructuración familiar.
- q) Sociopatía.

Características familiares:

- a) El mayor porcentaje corresponde a familias completas, y de las incompletas, el 51% lo es por separación de los padres; en el 35% se dan enfermedades relevantes en alguno de sus miembros.
- b) Destaca la desestructuración en gran número de las relaciones familiares.
- c) Suele estar compuesta por un elevado número de miembros, tener dificultades económicas y falta de recursos personales, todo

lo que conlleva a unas relaciones primarias donde falta la intimidad, la reflexión y el debate.

- d) No es infrecuente encontrarse con historiales delictivos en los padres o hermanos mayores.
- e) En muchas ocasiones falta la figura paterna por defunción, abandono o vida licenciosa.
- f) No cuentan con patrones normativos claramente establecidos y llevados a la práctica, no tienen motivación por el aprendizaje de los hijos, sino por su pronto acceso a alguna forma de ingreso económico.
- g) En muchos padres se da un desbordamiento por las circunstancias.

Características socioambientales:

- a) El 54 % residen en zonas conflictivas o muy conflictivas.
- b) El 16 % es consumidor habitual de algún tipo de droga.
- c) Muchos provienen de bolsas de pobreza económica y de recursos de todo tipo.
- d) El nivel cultural es muy bajo. Alto índice de analfabetismo funcional.
- e) Alto grado de ociosidad (sin actividad reglada) y pasividad.
- f) Las zonas de mayor conflictividad social son las de mayor carencia de servicios especializados dirigidos a actuar en el entorno próximo al chico.

Características educativas:

- a) Alto índice de fracaso escolar precoz: el 41% no están escolarizados y el nivel medio de los muchachos explorados no supera el 4º de EGB. Su fracaso escolar no parece atribuirse a una falta de potencial intelectual.
- b) No existe sintonía entre lo que se imparte en los colegios y la realidad que el chico vive en su hogar. El fracaso escolar es un eslabón más en el proceso marginador y muy importante.

De estos 376 muchachos:

82% son varones.

43% tenían 15 años, y 37%, 14 años.

Delitos cometidos:

- a) La mayoría se refieren a hurtos, amenazas e insultos, falta y delito de daños, agresiones sin lesiones, apropiaciones indebidas, resistencia a la autoridad y tráfico de droga blanda.
- b) Hay bastantes robos en las cosas con fuerza, agresión con lesiones, abusos deshonestos, robo con intimidación, intento y/o violación y tráfico de droga dura.
- c) Y algún caso anecdótico de estafa y homicidio.

Algunos muchachos son multirreincidentes (pertinaz) o han cometido varios de estos delitos.

11.3.2. Los muchachos internados.

Si para unos autores, la intervención está marcada claramente por la ineficacia:

No parece que exista una línea coherente en la aplicación de las medidas, dominando claramente el sobreseimiento y la amonestación (Roldan:1985:147).

Para otros, la escasa gravedad de la mayoría de los delitos de muchachos, justifica la no aplicación del internamiento:

Si la mayoría de delitos cometidos por muchachos son delitos contra la propiedad y en general no muy graves, se puede aplicar medidas educativas y formativas, y huir del internamiento, por eso la mitad de los procedimientos instruidos quedan en amonestación, y sólo un 10 % son internamientos. (En Madrid, sep-88 a sep-89), en un intento de no aislarles sino de seguir considerándolos miembros de la Comunidad.

Un estudio de EDIS, de 1979, sobre una muestra estatal de 1.600 muchachos de la población general y 266 muchachos tutelados en centros de reforma (de Barcelona, Bilbao, Madrid, Sevilla y Valencia) muestra el siguiente perfil diferencial:

- Familia: el 90,7% de los muchachos 'generales' viven con los padres, frente al 51,1% de la población tutelada con una situación familiar en la que falta una de las figuras paternas o las dos.
- Estudios: la población tutelada tiene una situación académica inferior a la no tutelada: si ambos están en torno al 53-51% que cursan segundo ciclo de EGB, 20% de los no tutelados cursan BUP-COU, frente al 0.8 % de los tutelados. Y al revés un 1,5 de los no tutelados sólo sabe leer y escribir o menos, frente al 12,9% de los tutelados en igual situación.

En un estudio (CRIADO:1989) sobre 50 jóvenes (9-16 años, 37 de 'protección' y 13 de 'reforma') internos una Institución semiabierta dependiente del TTM, comparado con un grupo de control: Los niños institucionalizados mostraron las siguientes diferencias significativas:

- Niveles elevados de conflicto familiar, y
- Niveles bajos en:
 - cohesión familiar.
 - actuación familiar y
 - desarrollo intelectual-cultural.
 - desarrollo social-recreativo y
 - desarrollo moral-religioso.

El nivel más disminuido de organización familiar (hogares 'más rotos') apareció en niños internados para la 'protección'. (CRIADO:1989)

Un estudio (VIU y MEJIAS:1990) realizado en la Comunidad de Madrid

Población:

- 80 chicos/as de 14-15 años en la comunidad de Madrid.
- Sin deficiencia mental ni antecedentes psiquiátricos.
- De niveles socioeconómicos bajos, familias en general problemáticas y nivel cultural desfavorecido.
- Ingresados por primera vez:
- El 50% en servicio de acogida por protección, y
- El otro 50% en acogida por reforma (enviado por el juez de menores por haber cometido un delito).

Objetivo: averiguar que variables podían explicar el que unos presentaran conductas delictivas y otros no.

Se les aplicó la prueba de Rorschach y se compararon 32 variables correspondientes a aspectos:

- perceptivo-cognitivos (procesamiento de información, mediación cognitiva e ideación),
- afectivo-relacional (afectos, percepción interpersonal y autopercepción).

Resultados: Ambos grupos (delictivo y no tal) presentan un funcionamiento psicológico y una organización de su personalidad similar (caracterizado por el mal funcionamiento mental y por la presencia de importantes conflictos en el área afectiva y de relaciones interpersonales) que los constituye como un mismo grupo especial o 'anómalo' de adolescentes con graves carencias psicosociales. (Ver VIU, M.A y MEJIAS, E.M: RSS:1990,41-47)

Los niños que llegan a una institución, suelen provenir de ambientes muy pobres y de un núcleo familiar roto o distorsionado. Pero en general su problemática es de etiología social y no se les puede considerar enfermos.

"No presentan patologías orgánicas o mentales que los puedan delimitar como una población enferma propiamente dicha. En cambio, si presentan prácticamente todas alteraciones en su desarrollo cognitivo, afectivo y social (Apisma-Gese,1981)"
(BUENO,A.:1990,33)

Estas alteraciones suponen estilos de funcionamiento poco frecuentes y menos adecuados al éxito dentro de la sociedad en general en que vivimos. El origen de estas alteraciones hay que atribuirlo a los esquemas de relaciones - de interacción y contexto social- en que han vivido estos niños sus primeros años de vida, durante los cuales sus necesidades, aún las básicas han sido muy deficientemente satisfechas. Han vivido en un contexto de violencia, explotación emocional, falta de intimidad, donde las decisiones lógicas y planificadas tenían poca cabida... Para sobrevivir en ese medio han desarrollado destrezas y reacciones de adaptación al mismo, pero no han podido observar y ejercitar habilidades y pautas de conducta que propicien una inserción social menos conflictiva a la sociedad. (BUENO,A:1990,33)

Investigaciones relativas a muchachos de reforma como son las de Gimenez-Salinas (1981) en TTM de Barcelona y Anso Llera y otros (1983) en TTM de Zaragoza, coinciden en una misma descripción del chico: (CEA, 1992)

- Marginal
- Procede de familias deterioradas
- Con relaciones familiares conflictivas
- Con escasos recursos económicos
- Bajo nivel cultural y profesional
- Habitan en viviendas pequeñas, con problemas de hacinamiento e infraestructura
- En barrios desorganizados y mal comunicados.

Por su parte, CEA (1992) en su estudio encuentra las siguientes características en la población sujeta a medida por el TTM de Madrid.

Sexo: 26% de población femenina, en su mayoría (57%) denunciadas al TTM por su propia familia, acusadas de insumisión paterna y/o conducta irregular. Lo que para legislaciones de otros países no es ni siquiera competencia de los Tribunales Tutelares de Menores.

Edad: Prevalcen los jóvenes de 14 y 15 años. La edad de las chicas suele ser mayor, y la de los gitanos menor.

Etnia: La mayoría son de nacionalidad española y etnia paya. Un 3% extranjeros y 8% gitanos.

Escolaridad y actividad laboral: el 77% No estaba escolarizado y el 75 % no desempeñaba ninguna actividad laboral remunerada. Se trata pues de una población que ni estudia ni trabaja y que 'pasa todo el día en al calle sin control, en una situación en general de abandono por parte de los padres'.

Tipo de hogar: En contra de lo apuntado en numerosos estudios, basado también en datos oficiales (Glueck,1950, West,1970, Ortiz Alonso,1982...) la población de reforma del TTM de Madrid, vive en un 'hogar intacto', sólo 1/3 proviene de un 'hogar roto', esto es, cuando el hijo no convive con los dos progenitores, ya sea por separación, divorcio, fallecimiento... Sin embargo, la situación familiar se caracteriza por unas relaciones familiares 'difíciles' (88% de los 668 expedientes en que consta esta información). El 96% de los muchachos carecen de autoridad o control paterno, mas de la mitad están en un abandono total y al menos 1/3 se ha fugado alguna vez del hogar.

Numerosos estudios (Hirschi,1969; Mays,1972; Wilson,1980; West,1982 y González,1982) muestran que estas variables: relación familiar, supervisión paterna y control, son de las que dependen que los muchachos transgredan la norma legal.

Sobre la desviación familiar: Sólo el 7% tiene padres con antecedentes policiales y un 20% tiene algún hermano. Un 22% tiene padres alcohólicos y un 2% hermanos adictos a las drogas. El tamaño de la familia. En general son los pequeños de familias numerosas (3 a 5 hermanos). El 53% de las madres son amas de casa. El resto suele realizar alguna actividad eventual (23% trabajo domestico, 7% venta ambulante, 2% trabajos cualificados, 2% prostitución declarada)

Clase social. La categoría profesional es baja. Abundan hijos de peones u obreros no cualificados (59% fijos , 17% eventuales). El 12 % se encontraba en paro. El resto (12%) eran pensionistas o jubilados.

A la escasa cualificación laboral y bajo nivel de instrucción (26% de los padres y 35% de las madres son analfabetos totales), corresponden ingresos precarios: el 82% ingresa menos de 80.000 pts/mes (480,81 €/mes), para atender a su familia en general numerosa.

Dimensión socioespacial.

"En resumen, el menor de reforma del TTM de Madrid se caracteriza por ser, preferentemente varón, entre 14 y 15 años de edad, 'payo', no adicto a las drogas, no trabaja ni asiste a la escuela, ni presenta deficiencia mental o de otro orden; pertenece a familias numerosas, con bajos ingresos, e 'intactas', aunque las relaciones familiares son conflictivas. El chico carece de control paterno y pasa la mayor parte del tiempo en la calle, en una situación general de abandono. Reside en barrios dónde predominan los jóvenes en similar situación." (CEA:1992,30)

Pero no todos los muchachos responden a este perfil. Un análisis multivariante realizado por Cea, da los siguientes 3 grupos:

- 1) 42% de la muestra. Comprende aquellos muchachos de familias con bajos recursos económicos y culturales. Son hijos de padres analfabetos, o con un nivel de instrucción muy deficiente, lo cual incide en su ocupación laboral ('personal no cualificado', sobre todo) y en el consiguiente nivel de ingresos familiares. La vivienda presenta problemas importantes. Las relaciones familiares suelen ser muy conflictivas, lo que no favorece el control familiar.
- 2) 39% de la muestra. Integrado por individuos de mejor situación económica y cultural. Residen en barrios de normal e incluso buen ambiente sociocultural. Su nivel de instrucción supera al resto de los muchachos, al igual que la edad de entrada al TTM. Proceden de 'hogares rotos'. Suelen ser hijos de inmigrantes y de madres que trabajan fuera del hogar. Pasaron a la jurisdicción de menores por la comisión de delitos graves: robo con intimidación armada. Pese a la seriedad de la infracción no son sancionados con dureza, a lo sumo se les aplica libertad vigilada.
- 3) 19% de la muestra. Se trata de muchachos marginales, que pese a lo que pueda pensarse no son los 'clientes' mas frecuentes del Tribunales Tutelares de Menores. Preferentemente gitanos y muchachos con algún tipo de deficiencia física y psíquica. Su ambiente familiar es muy deficitario. Son hijos de padres alcohólicos en situación familiar inestable. Tiene gran número de hermanos, algunos de los cuales también son 'delincuentes oficiales'. Habitan en viviendas sin condiciones mínimas de habitabilidad. No están escolarizados. Frecuentan malas compañías. Carecen de control paterno, siendo su conducta en general, 'mala'. Se han fugado varias veces de casa y tienen numerosas denuncias por delitos de hurto o robo.

De los tres grupos, el primero es el más frecuente y responde al perfil de 'menor delincuente oficial'. El segundo está integrado por muchachos en mejor situación personal y sociofamiliar y apenas es percibido y aludido en los estudios descriptivos del chico en reforma, y sin embargo su peso es tan importante como el primero. (CEA:1992,30-31)

No existe un sólo perfil de chico delincuente oficial, sino que hay varios. La población de reforma presenta, al igual que cualquier otro colectivo humano, diversidad de características. (CEA, 1992:112)

Para Amparo Martínez (1994), refiriéndose a los internos en centros de infancia de la provincia de Valencia comenta:

Los niños acogidos en estos centros *"son una población muy difícil, con un alto nivel de conflictividad y una carencia de desarrollo personal, muestran gran fracaso y absentismo escolar, ya que la educación que reciben no está adecuada a sus intereses y presentan índices de aumento hacia las toxicomanías"*. La relación con los educadores es buena, aunque tienen un alto nivel de inadaptación social.

Sus familias son inestables o desestructuradas, que se interesan poco o nada por la educación del menor y que poseen un nivel económico bajo. Los educadores de los centros han solicitado a la administración más personal y más medios educativos, quieren una clarificación de los modelos educativos para los chicos y una formación específica. (Prensa local, 1990.04.12)

11.3.3. Muchachos reincidentes.

Aunque en España se carecen de estudios de reincidencia, los estudios realizados en otros países con poblaciones penitenciarias de jóvenes delincuentes, plantean que al segundo y tercer año de dejar la prisión, reinciden entre un 60 y un 80% (véase por ejemplo, Smith, 1980; Brown, 1986; y Yule y Brown, 1987) (REDONDO et al:1991,62)

Según el estudio de CEA (1992), el reincidente tiende a ser, en este orden:

- Aquél que comienza su actividad delictiva 'oficial' a una edad más temprana
- Varón
- Familia de estatus bajo
- Adicto a drogas
- Frecuenta malas compañías y
- No estaba escolarizado cuando se produjo la intervención del Tribunal
- Estuvo menos de un año bajo con medida judicial (libertad vigilada o internamiento) y
- Siguió su actividad delictiva durante el mismo.

En el estudio de Ocaña II, (Pérez & Redondo:1991:55) se encontró que la reincidencia:

- No guardaba relación con la prisionización.
- No guardaba relación con el tiempo pasado en prisión ni con la intensidad de la carrera delictiva.
- Si se relacionó con las variables de personalidad (excepto autoestima).
- Fue menor en sujetos con puntuaciones más elevadas en 'autoritarismo' (conceptualizado como alto nivel de extrapunitividad, dogmatismo, intolerancia a la ambigüedad y actitudes de dominio).

El contacto continuado con modelos criminales -que tendría lugar en prisión- no ha de llevar necesariamente a una mayor criminalización de los sujetos. (Pérez & Redondo:1991:55)

Falta de habilidades sociales: Está generalmente aceptado en la explicación de la criminalidad, que sus actores han sufrido pobres procesos de socialización y múltiples fracasos de aprendizaje de habilidades cognitivas y morales (Redondo, 1993:49)

Durante los años de la escuela se nos dota de la mayor parte de habilidades que serán imprescindibles instrumentos para una adecuada y activa integración en la comunidad social. Aprendemos a leer, escribir, a expresar ideas y sentimientos, a escuchar y comunicarnos con otros, a defender lo nuestro, a respetar lo ajeno y a los otros, a pedir y prestar cosas, a trabajar en grupo, a cuidar de otras personas, a pedir disculpas, a dedicar horas a realizar nuestras tareas, a pasar y superar exámenes, a aceptar el fracaso y a sobreponernos al mismo, etc.

Muchas de estas habilidades serán la base para adquirir y poner en práctica, posteriormente, más complejas habilidades sociales, tales como acceder a un trabajo y mantenerlo, establecer relaciones de pareja, participar en grupos sociales o políticos, tomar nuestras propias decisiones, etc. (48)

Parece demostrado que los jóvenes infractores tienden a no serlo con el tiempo. La delincuencia varía con la edad: se incrementa en la adolescencia y disminuye en la adultez, empezando a declinar sobre los 20 años. (Ver GARRIDO:1993,40)

11.4. RESUMEN Y APLICACIÓN.

En éste capítulo hemos hecho un repaso a los agentes que participan en un internado educativo, con especial referencia a la dirección, el equipo educador y los alumnos/as internos. Poca bibliografía hay sobre el perfil de la dirección de centros y nos hemos basado en el análisis de la de los centros escolares. Sobre los educadores si hay varias referencias con gran coincidencia de planteamientos y sobre los chicos internos hemos recogido unos perfiles, que si bien no podían faltar creo que aporta poco para explicar su conducta en el internado, ya que lo substantivo (lo principal) es que se trata de adolescentes y lo adjetivo sus problemas de conducta. Así por ejemplo recogía Makarenko y también Elejabarrieta cómo un mismo chico puesto en ambientes diferentes cambiaba de forma importante su conducta. Apenas citamos al resto de personal de servicios o técnico, ni a las familias o resto de agentes de servicios comunitarios (algo hemos dicho al hablar de las organizaciones), son agentes que están ahí y que complementan el sistema centro y ayudan a su buen o mal funcionamiento, y aunque no tienen la importancia que la dirección, el personal educador y los/las alumnos, no se puede prescindir de ellos.

La dirección.

No es objeto de nuestra evaluación la dirección, pero no podíamos dejar de hablar de ella aunque sea para mostrar la gran dificultad y complejidad que presenta.

La dirección tiene encomendada la difícil tarea de que todo funcione con los mínimos conflictos, aunque, en muchas ocasiones, las soluciones reales estén fuera de sus competencias. A ello se añade todo un cúmulo de funciones técnico-sociales y capacidades personales que hacen que la persona que ostente la dirección sea un ser casi ideal:

- La dirección tiene que: planificar, organizar, ejecutar, administrar, controlar, coordinar, animar, mediar, convocar, responsabilizarse, representar, decidir, informar, hacer cumplir, etc.
- Para ello debe tener: liderazgo, decisión, confianza, optimismo, iniciativa, pensar estratégico, energía, dotes de comunicación, flexibilidad, receptividad, seguridad en sí misma, resistencia a la frustración, empatía, previsión, etc.

Los directores se suelen enfrentar a problemas de dentro y fuera de la institución, a personal desmotivado, a desborde de tareas y competencias... Entre sus tareas está el control: del personal, del programa, del centro, a fin de regular el proceso y llegar al fin previsto, pero en pocas ocasiones se cumplen los criterios para llevar a cabo un buen control del proceso.

Hay varias formas de dirigir, la clasificación más frecuente habla de la autártica (o autoritaria), la democrática y el *dejar hacer*, otros autores se refieren a formas burocrática-administrativa, participativa, delegante, situacional, etc. No hay una que sea apropiada o ineficiente por sí misma, sino que depende de las circunstancias, el personal con el que se cuenta (su motivación, capacidad, cohesión, etc.), de la experiencia e información que se posee, de que el entorno sea estable, cambiante pero conocido o incierto.

La dirección del *Refor* no terminaba de encuadrarse en uno u otro de estos tipos: Había aspectos que los llevaba muy a solas y otros que consultaba con el grupo más cercano, había temas (generalmente referidos a medidas con los chicos) decididos por el conjunto de los educadores, aunque siempre podía cambiar el acuerdo según las circunstancias, en otros asuntos era bastante permisiva y dejaba hacer.

Lo que si que podemos decir es que las condiciones en que había que tomar decisiones era en un entorno de incertidumbre, turbulento, con un personal que si bien estaba motivado también tenía grandes dosis de malestar por echar en falta reconocimiento y respuestas de la administración, con una situación interna plagada de tensiones, sorpresas, minicrisis (y a veces no tan mini)... todo ello hacía más difícil la ya de por si complicada labor directiva.

El equipo educativo.

Es el principal agente educativo, más que las instalaciones y equipamientos, las normas o los diseños de programas por buenos que sean. El equipo educativo es el que puede crear el clima educativo a través de la relación personal y de iniciativas que pueden llevar a una aceptación por parte del grupo de internos/as en la participación de un programa que les ayude a aceptar sus conflictos y adquirir las habilidades sociales para enfrentarse a ellos. Sin embargo, históricamente el educador ha tenido poco reconocimiento social y se ha puesto más énfasis en edificios y normas que en preparar buenos educadores y apoyarlos en su tarea.

A lo largo de la historia, al educador social se le ha ido demandando diferentes funciones, no siempre compatibles: vigilante, monitor, psicólogo, educador social, educador de calle, gestor, etc. Dadas las condiciones que se daban en *el Refor* a finales del siglo XX, las funciones con las que se identificaba al educador eran las de controlador normativo y algo de monitor; ni por formación, ni por expectativa se ejercía la de educador social y menos de calle.

Si la labor de la dirección es sumamente compleja, la del educador suele ser un imposible, ya que está cargada de contradicciones: al educador se le pide que controle-reprima y a la vez que eduque, que consiga la adaptación a una sociedad que margina a los chicos, que aplique una intervención educativa bajo una lógica judicial... Si el educador se compromete con el chico puede no cumplir con la administración y la sociedad y caer en una exclusión que le impida reinsertar, por el contrario, si prima los intereses de la administración (social y judicial) le llevará a distanciarse de las necesidades del chico y tampoco podrá ayudarle a su posible resocialización. Entre ambas posiciones, el educador debe encontrar un muy difícil punto de equilibrio, sin embargo no es extraño caer en una aplicación formal de la normativa y en una falta de flexibilidad en el trato con el chico.

Pero incluso en el mejor de los supuestos y con la mejor voluntad, la relación del educador es *laboral* mientras que la relación del niño interno es *vital* y aquélla nunca puede colmar sus necesidades afectivas, 'familiares' y de estabilidad emocional que el chico necesita. La mejor institución no puede suplir a una 'mala' familia.

El educador además de enfrentarse con sus propias ansiedades y deficiencias, debe enfrentar también las del chico y las de la institución (jerarquización, burocratización, rigidez, psicologismo, aparentar...). Si a eso sumamos la falta de reconocimiento social, de apoyo público y administrativo, la inestabilidad laboral de muchos, etc. no es difícil prever en el educador tensiones, angustia y frustración.

Los intentos de cambio de las instituciones, por inefectivas o no ir con los tiempos se han realizado mediante las leyes y reglamentos sin contar con los propios educadores lo que condena esta reforma institucional al fracaso: Aunque la realidad es construida, no puede construirse cualquier realidad, hay unos límites, como expresa Umberto Eco*, y ésta se "venga" de las normas que no tienen en cuenta la lógica psico-social-educativa. Dicho de otra forma, las penas y medidas privativas de libertad no resocializarán por más que lo imponga la Constitución, ni los cambios físicos o legales de los centros de internado serán suficientes si no se cuenta con sus agentes implicados.

Y no es que el educador tenga del todo claro cómo hacer, por eso la formación continua y la necesidad de investigación es una demanda del colectivo. Pero ambas, formación e investigación, han sido muy escasas, a todas luces insuficientes.

* ver Eco, Umberto: *Opera abierta*, y también *Los límites de la interpretación*.

Por bueno que sea un educador, es el equipo en su conjunto y el clima social que se consiga lograr con cierta estabilidad lo que puede permitir la aplicación de un método de intervención efectivo, y aquí entra necesariamente en juego la dinámica de grupos: todo grupo para ser productivo necesita tener cohesión (ser grupo base o afectivo), que la comunicación sea de calidad, creativo, equilibrado entre la uniformidad y el cambio. Estas relaciones humanas entre los educadores tienen todas las características de cualquier grupo: diferentes roles, formación de subgrupos, rivalidades y afinidades... También se da la evolución desde la búsqueda de las satisfacciones personales a la constitución del 'nos' como identidad y trabajar desde ella, y ello necesita un tiempo, si la estabilidad del personal es baja, faltará tiempo para que el grupo pueda llegar a constituirse y funcionar eficientemente.

Por otro lado, hemos visto como la teoría de las relaciones humanas nos habla de la importancia de la organización informal, y Vázquez y Martínez nos hablan de cómo las conversaciones informales (de pasillo) son más participativas, expresivas... que las formales (reuniones educativas), que están cargadas de limitaciones (son no democráticas, se reflexiona poco en ellas, son estereotipadas, rituales...). La investigación de métodos de acción debe tener en cuenta estas variables sobre el funcionamiento del grupo y la forma en que toma decisiones.

Los internos:

Uno de los aspectos que más ha tratado la literatura sobre la delincuencia o desviación infantil y juvenil son las características personales y conductuales de los mismos. Éstas, en general son analizadas bien en los propios internados o en los tribunales de menores, cómo si esta situación artificial pudiera ser expresiva de la verdadera actitud del chico reo. No contentos con ello, sus conclusiones las hacen extensibles (generalizables) a todos los que cometen delitos (delincuentes les llaman) sin considerar las cribas que se dan en el proceso de denuncia, identificación del sospechoso, detención, remisión al tribunal y acuerdo de medida de internamiento. ¿Realmente el chico internado es representativo de todo chico infractor?

La literatura científica parece descartar, cada vez más, que haya características de personalidad diferenciadas en los chicos que son reos, por eso nos quedamos con la idea de que se trata de chicos de ambientes deficitarios económica, social y culturalmente, de familias desestructuradas o en conflictos y que por lo general tienen una mala experiencia de socialización familiar y escolar y están en relación con ambientes delictivos.

En general no parece que existan grandes diferencias entre los chicos internados por la comisión de un delito o por protección. Así constataba el Senado (1988) que ambos provienen del mismo grupo sociológico. Por otro lado, los que han cometido delitos desde pequeños tienden a dejar de delinquir con la edad, a partir de los 20 años.

Más importante es resaltar con Goffman que en las instituciones sanitarias, educativas, asistenciales o penitenciarias sus 'clientes' suelen presentar un status inferior y dependiente (enfermo, alumno, asistido, preso) respecto al personal. Esto supone una relación vertical que puede no ser aceptada por el chico y dificultar con ello su resocialización.

12. LOS INTERNADOS.

Introducción.

12.1. Instituciones de internamiento.

El internamiento ¿Privación de libertad?.

12.2. Efectos y eficacia de los internados.

12.2.1. Efectos nocivos de los internados.

12.2.2. La eficacia de las intervenciones.

12.3 Condicionantes de un internado de reeducación.

a) Reflejo de, y respuesta a, su entorno

b) Principios de intervención

c) Su origen.

d) Su objetivo.

e) Sus miembros y el sistema de intereses y de fuerzas que entre ellos se establece.

f) Objetivos de la sociedad por medio de sus instituciones e instancias políticas.

12.4. Alternativas al internamiento.

12.5. Resumen y aplicación.

12. Los internados.

"És comú que les pràctiques que es desenvolupen a les institucions, es naturalitzin i adquireixin altes cotes de reproductivitat, sense que ningú ni res les qüestionin"
(Elejebarrieta, 1991:15)

"A menudo he tenido la impresión, de que el activismo y la angustia inevitables del trabajo con niños que sufren graves problemas de origen social, nos coloca en una situación de permanente fuga hacia delante, en la que primero se actúa como mejor se puede y luego se buscan justificaciones "teóricas" a una actuación que quizá no podría ser de otra manera. Lo que redundo en la dificultad continua de establecer criterios previos, de planificar: Se tiene la impresión de ir siempre detrás."
(LOBO, E.:1988)

INTRODUCCIÓN.

En éste capítulo vamos a recoger algunas ideas sobre los internados, su organización, su práctica real y los condicionamientos que les impiden o no ser eficientes.

Partimos de que el muchacho no es el problema originario ni el central, sino sólo la expresión de una problemática social sobre la que habrá que intervenir, sin sacar al muchacho de su medio. *"Otra cosa es cuando no existen o son ineficaces las medias de intervención sociofamiliar, lo cual es muy frecuente en nuestra realidad"* (BUENO, A:1990,34), en cuyo caso habría que plantearse una alternativa de acogimiento familiar temporal, que también son escasos o nulos, en especial cuando se trata de adolescentes "difíciles". En estas circunstancias se ha encontrado, como último recurso, la "vía fácil" del centro residencial y pese a los cambios sociales, normativos e institucionales, no hemos terminado de sacudirnos esta práctica.

"... unas veces por razones de chauvinismo profesional, otras por la necesidad imperiosa de encontrar "soluciones" a problemas intolerables (abandono, malos tratos, prostitución de menores, el deslizamiento imparable hacia la delincuencia o la drogadicción) parece que algunos se quedan tranquilos después de conseguir el ingreso de un menor en un centro. sin darse cuenta de que, por muy sobradas que sean las razones para internar a un niño, ahí empieza, no acaba, un problema. Un problema nuevo, un problema más, tan grave al menos como los que trae, y de muy difícil solución". (LOBO, E.:1988)

"Las estancias en un internado son necesarias a veces, pero una buena adopción familiar puede reemplazarlas ventajosamente. La solución de la mediapensión es la más favorable cuando la familia conserva su valor como tal. Lo que hay que evitar a toda costa es resolver el abandono mediante la seudosolución de un abandono institucionalizado" (Ajuriaguerra:1980,469) (BASCUÑAN, 1985:53)

Que los internados de reeducación son ineficaces se ha repetido hasta la saciedad pero ¿por qué se da en los internados esta persistente ineficacia organizativa?, ¿por qué siguen sin dar adecuada respuesta a la necesidad fundamental de los chicos?.

12.1. INSTITUCIONES DE INTERNAMIENTO.

La institucionalización es la colocación de una persona interna en un centro, dentro del cual realiza todas sus actividades, a lo largo de dilatados periodos de tiempo, quedando sustraído a la vida propiamente familiar.

Para Ayerbe (1991:49) en la vida institucional la vida familiar, escolar y de ocio que suelen darse en espacios diferentes y con diferentes personas, en el internado se dan en el mismo espacio y con idénticas personas. Ello es característico de la institución total.

Goffman define la *'institución total'* como *"un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparte en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente"* (citado por ROLDAN:1985,142)

Para Goffman, toda institución: absorbe parte del tiempo y del interés de sus miembros, les proporciona, en cierto modo un mundo propio y es totalizadora al poner obstáculos a la interacción social con el 'exterior'.

Para Jurgen-Tas (1989:40) la institución, aunque puedan existir precedentes siglos atrás, es un descubrimiento del siglo XVIII que llega a su apogeo en el XIX. La institución presentaba una mini-sociedad del orden basada en 3 principios: aislamiento, obediencia y trabajo.

Las instituciones infantiles (orfanatos y similares) eran, para los reformadores del XIX, el lugar ideal para la educación y formación de los jóvenes a la vez que ofrecían seguridad y orden social. Igualmente, durante algún tiempo, en la postguerra española, los internamientos educativos tomaron auge como el modelo educativo más propicio y conveniente. Lejos estaba la idea de internamiento como forma de castigo negativo.

Pese a las buenas intenciones, los grandes asilos (con grandes dormitorios superpoblados, horarios de trabajo estrictos, disciplina rígida y poca educación) derivaron hacia lugares de vigilancia y control al servicio del orden, dejando de lado su intención educativa, es más, todo internado afecta a la felicidad y dignidad de las personas internas y generan conductas anómalas.

En los años 1960' surgieron y se difundieron críticas a los internados por los efectos perversos que provocaban: hospitalismo, prisionización, institucionalismo... Además se plantea que el internamiento forzoso no permite la resocialización y se va dando una creciente oposición contra este tipo de

institución, llegando a pedir su total desaparición o su reducción sólo a situaciones extremas.

El tratamiento terapéutico en las condiciones institucionales de cumplimiento de pena parece ser un error central funesto de la marcha de la reforma liberal social de finales de los años 1960'. En ella se reflejan la creencia en la factibilidad y la controlabilidad de los cambios sociales, incluso en las condiciones de instituciones totales. Además, el cumplimiento de la condena reorganizado terapéuticamente ya no puede representar el intento de "*organizar burocráticamente la restauración de las personalidades defectuosas*" (Lüdemann, citado por ALEXIS, P.:1990,128).

El tratamiento institucional o en medio cerrado constituye la medida más antigua, severa y desprestigiada de la actuales. Sus efectos de *estigmatización*, desarraigo familiar y ambiental, reiteradamente demostrados, además de favorecer la relación de *iguales* delincuentes la hacen cada vez menos aconsejable. (CEA:1992,68)

"las instituciones, aún las mejores, las más pequeñas, las más exquisitas, no son un medio de vida adecuado para el desarrollo y la formación de los niños pequeños ni de los adolescentes". (LOBO, E.:1988)

"La institución total era el esperanto de la burocracia en el campo de la asistencia" (G^a ROCA, X.:RSS:1989)

Lo que ha fracasado, no es el tratamiento de infractores sino el juntar adolescentes en conflicto sin mayor apoyo socio educativo o el aplicarles el modelo de tratamiento médico psicoanalítico.

"La institución 'retributiva' ha probado ser del todo inoperante y contraproducente". Igual se puede decir del enfoque clínico. (GARRIDO, V.:1987,135).

Además, sea cual sea el método de intervención seguido, aquellos basados exclusivamente en los centros de internado resultan mucho menos efectivos que los aplicados en programas comunitarios. O dicho de otra forma: no podemos disminuir las reincidencias con programas realizados sólo en confinamiento.

Los internados de reeducación se les encomienda la tarea de atender las necesidades de los chicos difíciles y conseguir su integración social. Los chicos necesitan fundamentalmente un marco de referencia estable en el que encontrar el amparo efectivo y los modelos de comportamiento que hagan posible su reinserción social, pero esto no parecen hallarlo en estos centros.

CARACTERÍSTICAS DE LAS INSTITUCIONES DE REEDUCACIÓN.

Las instituciones para chicos/as y jóvenes seleccionan entre la población infantil una 'clientela habitual', un 'menor desviado tipo' en un círculo cerrado donde la misma respuesta institucional favorece, dando lugar a una reproducción social.

Para CALCEDO (1988:60), el internamiento involuntario confronta una serie de opuestos:

libertad	restricción
lo 'normal' de uno	lo 'anormal' o desviado del otro
cierta idea de salud	enfermedad
ayuda	coacción
terapia	control
contención	protección
necesidad	conveniencia
capaz de autogobierno	Tutela o incapacidad.

"Una oferta institucional tiene tendencia a mantenerse por sí misma. Porque este 'sí misma' incorpora intereses políticos, gremiales y económicos" (RIPOL-MILLET, Aleix: RSS:1989,21).

Históricamente se han dirigido fuertes críticas a los grandes internados infantiles (I.BRAVO y otros:1976, V.GARCÍA:1980; E.GONZALEZ:1987, AYERBE:1991) que se pueden centrar en los siguientes características:

1) Constantes de la estructura y funcionamiento interno:

- Jerarquización (verticalista)
- Rigidez de la normativa, horarios, programas.(burocrática)
- Defensa contra riesgos y cambios. (Anquilosada)
- Inadecuación arquitectónica.
- Psicologísmo individualista olvidando el contexto
- El funcionamiento ante todo (orden, ausencia de fugas...)
- Uniformismo.
- Triunfalismo oficial: en discursos, inauguraciones, leyes...
- Economicista.
- Privativa de libertad.

2) Instrumentos de trabajo institucional:

- Coerción: miedo, celdas de castigo, amenazas, rutinas
- Mecanismos de integración: persuasión, consejo, chantaje afectivo, adoctrinamiento.
- Mecanismos de control: uniformización de la vida, condicionamiento del futuro (sistema de grados)
- Exclusión: traslados, castigos, etc.

3) Problemas de funcionamiento

- Diversidad de sujetos.
- Falta de personal especializado.
- Problemas de personal educador.
- Escasa formación cultural.
- Baja cualificación profesional.
- Escasa retribución económica.
- Excesiva rotación del personal.
- Falta de coordinación entre educadores y otros profesionales, con objetivos, a veces, contrapuestos.

Berinstain resume así los argumentos contra el internamiento juvenil:

- Incompatibilidad entre vigilancia y tratamiento.
- Fracaso comprobado repetidamente y hasta la saciedad, del internamiento en orden a la rehabilitación.
- Refuerzo de los valores negativos subculturales.
- Estigma imborrable.
- Neutralización de la autoridad. (SEGURA:1985,503)

¿Cómo son y en qué ha cambiado los internados infantiles en España?

- La masificación ha desaparecido.
- Del aislamiento de la comunidad social hacia una mayor apertura hacia el exterior.
- Mundo interior aparentemente autosuficiente.
- Mundo interior distinto del exterior donde el muchacho vivirá.
- Escasez de personal, especialmente del cualificado. Ahora hay mucho personal universitario pero sin formación específica en reinserción.
- Escasez de recursos (servicios y medios económicos precarios). El gasto se ha disparado y los recursos se han multiplicado, pero siguen considerándose insuficientes.
- La disciplina severa, el horario rígido, las relaciones con el personal frías, pasajeras e impersonales han dado paso hacia una relajación de la disciplina y el horario y unas relaciones más cálidas pero no por ello menos pasajeras.

La mayoría de jóvenes ha ingresado en la institución tras numerosas experiencias de fracaso y apenas poseen autoestima. Su paso por la institución añade experiencias poco deseables como la escasez de oportunidades para asumir responsabilidades y el desarrollo deficiente de capacidades sociales y prácticas. Y tras dejar la institución no parecen capaces de desenvolverse sin la asistencia profesional. (Smit, M: 199?).

- De ser monogénero, separar hermanos y hermanas se ha tendido a ser mixtos y a no separar hermanos/as.
- En general eran grandes edificios y en no pocas ocasiones no habían sido construidos para esa función. Hoy (2000) suelen ser edificios nuevos o renovados más amplios y agradables.
- De la escolarización en el interior del recinto se ha evolucionado hacia la escolarización en la red pública normalizada, salvo en los centros de reeducación.
- Los contactos con los padres han crecido.

Posturas ante las instituciones de internamiento.

En la Europa de la década de 1960' se dan distintas corrientes que se replantean el marco institucional: (Lapassade: 1974 y Roldan:1985)

- Los Reformistas: critican los métodos institucionales desde dentro, pero no el marco de referencia. Esta postura la representa el movimiento institucionalista francés: 'la pedagogía institucional ataca a la escuela-cuartel' pero mantiene la escuela.

Parten de la idea de que las instituciones van a seguir existiendo, porque siempre va a haber casos que no sean atendibles más que en medio institucional por tanto lo que hay que hacer es mejorarlas.

- Los radicales: plantean la irrecuperabilidad de las instituciones. En esta línea están la corriente institucionalista de anglosajones e italianos (Cooper, Illich, Basaglia) (anti-análisis, anti-psiquiatría, anti-pedagogía)

La institución tiene una serie de contradicciones internas, que por mucho que se la *Reforme* o muy bueno que sea el educador, choca con procesos de despersonalización, estigmatización, estereotipos antagónicos, etc.

Antes de poder tomar una postura al respecto sería bueno profundizar más en algunos otros debates que se han suscitado respecto a las instituciones.

El Internamiento institucional: ¿privación de libertad?

¿Qué por qué nos hacemos esta pregunta? Pensamos que, tanto desde el punto de vista ético como legal y educativo, no es indiferente que el internado se viva o no como privativo de libertad, como castigo.

"La privació de llibertat és la privació de la vida social, i per tant és la forma més inhumana i perjudicial de tracte de l'Estat amb els menors." (ALEXIS, P.:1990,124)

Más allá de las declaraciones o de los nombres que se utilizan (*medida o tratamiento* en lugar de *pena*) e incluso de la intencionalidad explícita en la ley: *medidas de reeducación* frente a *medidas penales* (que en la legislación española también deben ser reeducativas, art. 25.2 de la Constitución de 1978), esta pregunta tiene una difícil respuesta y hay que tener en cuenta: las prácticas reales de los centros, las prácticas del contexto cultural y la forma en que los internos vivencian su internamiento.

La STC 98/1986 de 10.o7.1986, respecto a la privación de libertad, dice: *"debe considerarse como detención cualquier situación en que la persona se vea impedida u obstaculizada para autodeterminar, por obra de su voluntad, una conducta lícita, de suerte que la detención no es una decisión que se adopte en el curso de un procedimiento, sino una pura situación fáctica, sin que puedan encontrarse zonas intermedias entre detención y libertad"* (FJ 4) (Defensor del Pueblo:1991,82)

De forma específica para el tema de internamiento infantil que nos ocupa se manifestó el tribunal constitucional en su sentencia STC 36/1991, de la siguiente forma:

"De otra parte las medidas que el Juez de Menores puede adoptar, enumeradas en el art. 17 L.T.T.M., no se adoptan en ejercicio del ius puniendi, ni tienen finalidad retributiva. En la mayor parte de los casos entrañan una restricción de la libertad personal del menor pero tampoco cabe equipararlas a las penas de privación de libertad." (STC 36/1991 de 14-02-1991, BOE: 18.03.1991)

En esta sentencia el tribunal constitucional no considera inconstitucional el que se puede internar a un menor, aunque reconoce *"que las medidas que el Juez puede adoptar (las dadas en el art. 17 LTTM.) comportan importantes restricciones a la libertad del menor"*, pero pide que estas se reduzcan al mínimo y sigue: *"Sólo se impondrá la privación de libertad personal en el caso de que el menor sea condenado por un acto grave en el que concurra violencia contra otra persona o por la reincidencia en cometer otros delitos graves y siempre que no haya otra respuesta"* (fundamento jurídico 7.3.c de la STC 36/1991, que cita literal las Regla de Beijing 17.1)

Entrando en la dinámica de los centros, los internos no pueden salir, en general, libremente del centro, lo cual es evidente una privación de libertad, sin embargo tampoco de la casa paterna los/as niños/as salen libremente. Acaso los padres cuando no dejan salir a los hijos de casa a determinadas horas, o incluso los castigan en su habitación, o cuando los chavales están 'obligados' a estar en un centro escolar, o equis horas en un aula, ¿no están también siendo privados de su libertad? (En el sentido más estricto de libertad de movimiento, y mucho más si nos refiriéramos a libertad de acción).

Hay ciertos 'encierros' (el familiar, escolar, hospitalario...) socialmente aceptados que no se ven ni como castigo ni como privación de libertad legal, por contra está claro que la prisión es una institución de la privación de libertad. ¿Qué diferencias hay entre ambos tipos de privación? ¿No será principalmente la intención y la representación que la acompaña?

Para Jordano (1986:896) el internamiento afecta a su libertad y, en ciertos casos, a su honor y estima social.

Pocos dudan que un centro cerrado es privación de libertad, pero ¿qué pasa con un centro semiabierto, que pueden salir fines de semana y algún día con condiciones?. Y si en un centro de estos un chico es castigado a su habitación ¿es una violación de su libertad? ¿habrá que informar al juez o pedirle su aprobación?, parecería exagerado. Pero ¿y si el "encierro" en su habitación es por 3 días o más?. Hay que poner límites a algunas opciones, en las que tienen mucha importancia la representación y forma en que el chico vivencie dicha situación.

Entonces ¿es lo mismo, internamiento que privación de libertad?

Si preguntas como ésta marcaron un tiempo de la criminología hoy los centros de interés van más a estudiar cómo minimizar los efectos negativos del internamiento y que es lo que se puede hacer de provechoso en los internados dentro de una estrategia global de intervención.

12.2. EFECTOS Y EFICACIA DE LOS INTERNADOS.

En 1977, en una etapa aún preconstitucional, Ortega expresaba el flaco favor de los reformatorios:

"... hasta el presente [1977], en mayor o menor grado, la estructura educativa de los reformatorios, con mejor o peor buena voluntad, han estado organizando, reglamentando, perpetuando e institucionalizando la marginación social al hacer de la realidad de la marginación un hecho oculto y desgajado del entorno social y de las condiciones de clase de los muchachos inadaptados. Hasta ahora, los intereses culturales y los contenidos educativos de los centros de reforma no han correspondido a los de la clase trabajadora de que fundamentalmente provienen los inadaptados, con lo que han ido paulatinamente eliminando su conciencia de clase, logrando su desvinculación con su medio, imposibilitando una crítica social en la que integrar y proyectar su agresividad conscientemente. Sin este contacto físico y crítico con el entorno del que proceden resulta imposible su inserción y recuperación. Ha habido mucho de dominación organizada y sistemática a través de los vericuetos del castigo, de la opresión y represión física y mental. Ha sido promovida la despersonalización acrítica mediante la dependencia excesiva de los 'educadores' o celadores que de esta forma no han dejado evolucionar normalmente la personalidad adulta del muchacho". (ORTEGA, 1977:98)

Esta crítica no parece haberse superado en 1988, 10 años después de aprobada la Constitución de 1978. Al menos así lo constata una comisión del Senado sobre la situación de la infancia, que tras visitar diversos centros de reforma recogía en su informe: (Ver capítulo 10)

"... más que proyectos educativos lo que existe son reglamentos de carácter represivo más o menos acentuado".

"Los centros, tanto de protección como de reforma... no reúnen las condiciones propicias para un planteamiento pedagógico y de convivencia social..."

"Se advierte la continuidad práctica de los modelos paternalistas, correccionales y represivos que, fracasados, no garantizan la socialización del menor". (SENADO, 1988)

Parece que de los cambios legales, sociales y en recursos de los últimos años quizá el punto más flojo haya sido la metodología de intervención en los centros.

12.2.1. Efectos nocivos de los internados.

"Una basta literatura científica se ha ocupado ya de denunciar las consecuencias de la institucionalización en los procesos de desocialización y des-historificación de los menores internos y la práctica imposible de reeducar o reinsertar a nadie a partir de la privación de libertad y del aislamiento de la sociedad..." (GONZÁLEZ, C. :44).

El internamiento obligatorio en instituciones ha sido estudiado desde hace bastantes años y se han descrito con diversos términos los efectos nocivos que se le atribuyen: 'estupor de prisión' o 'psicosis de prisión' (Myerson:1939), 'institucionalismo psicológico' (Bettelheim y Sylvester:1948), 'institucionalización' (Martin:1955), 'neurosis institucional' (Barton:1974) (CAMPOS y GÓMEZ:1986,403)

Estos *síntomas* provocados por la situación de internamiento total son, según Barton (1974): apatía, falta de iniciativa, pérdida de interés, sumisión o resentimiento ante órdenes desagradables o injustas, falta de interés por el futuro, deterioro en las costumbres personales, pérdida de individualidad y aceptación resignada de que todo continuará sin cambiar. (Campos & Gómez:1986:403). Bengoechea (1986) añade que los niños internados en condiciones de segregación y custodia desarrollan una deficiente imagen personal con sentimientos de inseguridad o insignificancia y en la conducta adaptativa, y para Ayerbe (1991:49) muchos de los internados por protección acaban siéndolo por reforma.

La institución crea un ambiente artificial de convivencia y agudiza el fenómeno de desarraigo (Demetrio, 1991) y toda vida institucional supone un lastre, tanto más pesado cuanto más se separa del modo de vida familiar (PIQUER:1944,354)

Si la mayoría de niños acogidos en residencias se encuentran en desventaja social, educativamente retrasados y emocionalmente desequilibrados, *"... el internamiento hoy por hoy supone una situación nuevamente carencial para el niño que es ingresado, con una acción de desintegración personal en dimensiones hasta ese momento no afectadas, y con un efecto multiplicador sobre los distintos cuadros patológicos que el niño ya padecía a su ingreso"* (RECIO, JL.,1981:57)

A ello se añadía, el predominio de celadores en vez de educadores, asistencia en vez de educación y aparcamiento en vez de promoción. Para el enfoque *Reformista*, sería precisamente estos "añadidos" la causa del mal funcionamiento institucional y que mejorando éstos el internamiento lograría su función, para el enfoque *radical* ni con estas mejoras podría tener éxito la institución.

Sin embargo, según FIERRO (1983), aunque ciertos análisis globales parecen condenar a las instituciones, las investigaciones empíricas de detalle, no aciertan a encontrar los elementos críticos de la institución que son causantes de conductas anómalas en las personas internadas: ¿la separación de la familia, el aislamiento del exterior, el tamaño de la institución, la relación con personal y/o compañeros, el tipo de unidad de convivencia? ¿Son todas las instituciones dañinas?.

Investigaciones de Spit (1946) sobre el hospitalismo infantil y de Goffman (1961) sobre instituciones de adultos coinciden en que la persona institucionalizada se caracteriza por algunos de los siguientes rasgos:

- Falta de identidad o de sentimiento del yo propio.
- Regresión o fijación en etapas infantiles.
- Retraso o deterioro intelectual.
- Exceso de dependencia respecto a la institucionalización.
- Dificultades de establecer relaciones sociales satisfactorias.

Este cuadro general puede darse en sujetos concretos, pero no en todos los internos o ex-internos. ¿Cuáles son las condiciones en que las instituciones ejercen una influencia perniciosa, por qué la ejercen en unas personas y no en todas, y por qué a veces sufren unos efectos y no otros?. Ello se ha intentado responder desde varios modelos teóricos: (FIERRO:1983)

- 1) Orientación Psicodinámica: destaca los aspectos emocionales. Muchos déficits intelectuales tienen un importante componente psicodinámico. La falta de una figura materna y otras significativas de adultos, en la institución, puede llegar a originar desórdenes afectivos, de personalidad y de conducta.
- 2) Psicología del aprendizaje: Considera las instituciones como ambientes pobres en estímulos, irregulares en los refuerzos y contradictorios en sus modelos, es decir, que las instituciones ofrecen a sus residentes pésimos e incoherentes modelos de conducta.

Desde el modelo funcional, la conducta anómala en la institución se debe a que en ésta suele darse un mal sistema de refuerzos, "*que sólo castiga y nunca premia, y que, incluso, cuando castiga, lo hace de modo no siempre coincidente a la conducta reprobada-*' y también porque es un entorno pobre en estímulos, un entorno indiferenciado..." (FIERRO:1983,33)

Los resultados de las investigaciones empíricas no son siempre consistentes y parece que no han conseguido aislar los elementos críticos de influencia de la institución. Sin embargo algunos resultados con cierta solidez son:

- No hay evidencia de que la institucionalización temprana produzca efectos negativos irreversibles en los institucionalizados. (Izard y Hodges:1978, Rutter:1972, Bohman y Sigvardsson:1979). Las conductas 'desviadas' precozmente adquiridas pueden ser igualmente desaprendidas.
- Los efectos de la institucionalización son muy complejos y heterogéneos y no se puede generalizar ya que no se trata de realidades homogéneas.
- No se ha encontrado relaciones sistemáticas entre las características de las instituciones en sus aspectos físicos (tamaño, costo económico por residente, 'ratio' administradores / profesionales / residentes, etc.) y la conducta de los residentes. Sólo la práctica profesional, el tipo de unidad de residencia y la reactividad ante el refuerzo social, parecen tener efecto en la conducta.

- La institución afecta de forma diferente según la vida pre-institucional. Los que padecían deprivación social en la familia sufren menos la deprivación institucional, así también los que luego son adoptados tienden a tener mejor desarrollo que los que vuelven a su familia natural que los había rechazado.
- La institución puede incrementar la autonomía de los retrasados en la solución de problemas o mejorar la capacidad intelectual, pero también puede incrementar la dependencia social, la conformidad con el entorno, la búsqueda de atención de los adultos y la imitación.

En conclusión para FIERRO (1983:35), al menos con los deficientes mentales, la investigación empírica no ha mostrado datos concluyentes acerca del efecto pernicioso que tradicionalmente se le atribuía a las instituciones.

Aunque las instituciones puedan parecer un infierno, tampoco fuera de ellas se halla el paraíso. No hay muchos argumentos para suponer que cualquier vida en familia sea preferible a cualquier vida en un internado (FIERRO:1983,37). Y quizá Fierro tenga razón en ello, pero la dicotomía no tiene porque estar entre mala familia e institución, sino quizá en otro ambiente familiar no institucional.

12.2.2. La eficacia de las intervenciones.

Una cosa es preguntarse si una institución es perjudicial y otra si es eficaz, si logra lo que dice pretender, resocializar y uno de sus indicadores es la disminución de la reincidencia delictiva.

En los años 1970', tanto en USA como en Europa, se realizaron revisiones importantes de los distintos programas correccionales o de rehabilitación de jóvenes detenidos, en especial de programas residenciales o institucionales, que eran los que contaban con más tradición e implantación para ser valorados (GARRIDO, V.,1987:131). Las conclusiones fueron bastante desalentadoras: El tratamiento en general es inefectivo para evitar la reincidencia.

El tasa de reincidencia de los jóvenes que han pasado por reformatorios es muy alta (73%), siendo mayor en aquellos que se fugan repetidas veces de los centros (84%), y en los que salen de los internados mas severos (81%). (SEGURA,1985:85-86)

En USA e Inglaterra, se estimó que la tasa de reincidencia de los jóvenes que han pasado por reformatorios es el 70%. (SEGURA:1985).

"El porcentaje de reincidencia del grupo equivalente fue del 78,8%, cifra cercana al promedio occidental de reincidencia y casi exactamente la cifra de reincidencia en Estados Unidos para jóvenes no-tratados en ningún programa, que es del 75%; la media de Estados Unidos para los que han participado en programas de rehabilitación es de 40 a 50 % de reincidencia en un año" (SEGURA;1985,484). Para muchos expertos, *"de hecho cualquier tratamiento da resultado, rehabilita al menor y disminuye la reincidencia"* (SEGURA:1985,490) pero no en igual grado.

En algunos programas se nota mejoría conductual del menor mientras asiste al programa, pero con pocas excepciones la reincidencia después de salir del programa es muy alta (entre el 73% y 84%) para todos los programas (SEGURA:1985,110).

Tutt (1982) de la evaluación de diversos programas de tratamiento de muchachos concluye que pese a la diversidad de centros y programas, al final no hay

diferencia en la tasas de reincidencias. Mejora la conducta mientras el menor está en la institución pero no después. (SEGURA:1985)

"Algunas investigaciones empíricas han puesto en evidencia que más de la mitad de los detenidos adultos de las cárceles de Génova han sido recluido en institutos asistenciales en edad infantil (Bandini y Gatti)" (GATTI:1989, 228)

Para Jerome Miller (1973?) responsable del movimiento que sacó a muchos jóvenes internados a la calle, tras el cierre de los reformatorios en el Estado de Masachussetts, dijo

"Los reformatorios ni reforman ni rehabilitan. Cuanto más tiempo mantengamos a los muchachos en ellos, menos obedecerán la ley cuando salgan libres. No protegen a la sociedad, no tienen utilidad ninguna..." (GARRIDO, V.:1987,136)

Estos fracasos no se aplican sólo a la intervención siguiendo el modelo clínico y en regímenes de control y disciplina, sino también técnicas de modificación de conducta y en regímenes más democráticos y flexibles:

- La aplicación de técnicas derivadas de la psicología del aprendizaje daba buen resultado mientras el sujeto permanecía en el centro pero no se generalizaba al ambiente de libertad (GARRIDO, V.:1987,134)

"Los programas de modificación de conducta, aparecidos en las prisiones y reformatorios en la década de los 60, rompieron este modelo [médico], pero olvidaron que las conductas que se implementan fuera del setting natural del sujeto son de difícil generalización" (SEGURA, M.:1985,38).

- Otras metodologías también parecían funcionar en el internado pero fracasaban al tiempo de volver al medio abierto.

Varios estudios muestran como un tratamiento en régimen democrático, permisivo y de cogestión comparado con otro en régimen tradicional, paternalista y severo, dan diferentes problemas de disciplina y convivencia durante el internado, pero a los dos años de dejar el internado la tasa de reincidencia es la misma (SEGURA, 1985:101)

Un estudio de Sinclair (1971) sobre 46 'Hostels' ingleses (con 4.343 internos), mostró que el número de fugas o comisión de delitos durante la estancia en él era mucho menor cuando los directores mantenían una disciplina severa y al mismo tiempo sentían y demostraban afecto a los menores. Pero a los 3 años de dejar los centros el índice de reincidencia era del 70%, para todos los centros tuvieran muchas fugas o no. (SEGURA:1985,102-103)

Clarke y Martín (1971) confirmaron las conclusiones de Sinclair, en un estudio sobre 300 menores de 17 CHEs inglesas: las fugas variaban del 10 al 75% según los centros, pero no dependían de las características personales de los menores, sino del ambiente de sus respectivas CHEs. Las fugas eran mayores: con la cercanía temporal al ingreso o a la vuelta de permiso, admisión en períodos de mucho movimiento en la casa, asignación a secciones de la casa que estaban más llenas de lo normal, admisión en compañía de otros que tenían largo historial de fugas, personal que no se hacía de respetar. En resumen, cualquier acontecimiento que produce disgusto o tristeza, o inseguridad, puede causar fugas, si además se da la oportunidad. A más fugas se daban más delitos. (SEGURA:1985,103)

El fracaso de los internamientos se ha intentado explicar por varios motivos:

- El contexto institucional, escaso en aspectos positivos:
 - *Métodos punitivos.* "Una razón predominante y casi universal del fracaso de las instituciones para la juventud es la persistencia de los motivos y métodos punitivos tradicionales, que sólo pueden producir una reacción más hostil y más agresiva en la mayoría de los menores." (WOLF:1963,16)
 - *Imperan valores delictivos:* En la mayoría de los Centros el aprendizaje de conductas prosociales no supera a la adquisición de nuevas conductas y actitudes delictivas. Es decir que el internado es una 'sociedad de cautivos' que se rige mediante normas y valores antagónicos a los propugnados por los educadores del centro.

El juntar a los jóvenes en reformatorios lleva a la '*contaminación por asociación*' de las normas criminales prevaletentes en los grupos delincuentes. Esta idea responde a las teorías de la subcultura como reacción ante la desigualdad de oportunidades, de Cohen (1955), Cloward y Ohlin (1960), y completada por Wolfgang y Ferracuti (1967) y de la teoría subculturalista de Miller (1958)

Las instituciones para delincuentes suelen ser lugares violentos, donde los internos se explotan y agreden entre sí, y donde éstos y los funcionarios en ocasiones también participan en situaciones de agresión. Este tipo de actos también colabora para impedir que los programas de tratamiento puedan ser efectivos.

- *Ambiente artificial:* Es paradójico tener que *enseñar conductas para vivir en libertad en un ambiente de privación de libertad*. Lo que se aprende en un ambiente artificial es muy difícil que pueda ser utilizado en un ambiente convencional de libertad.
 - *Objetivos antagónicos:* Es difícil, sino imposible, compaginar la corrección, la custodia y la rehabilitación, porque resulta complejo progresar simultáneamente en objetivos tan dispares (SEGURA:1987,133)
- El efecto negativo que sobre el joven tiene encierro con otros adolescentes en conflicto y el ser etiquetado como delincuente, lo que empieza a ser considerado por la criminología en los años 1960'.

Un inventario crítico de las investigaciones y conocimiento para el actual cumplimiento de condena de los menores lleva al resultado que los (eventuales) efectos positivos no pueden compensar la suma de consecuencias negativas para los menores reclusos. El tratamiento terapéutico pedagógico aún no es capaz de resolver los problemas provocados por la reclusión y la falta de libertad. (Lüdemann) (ALEXIS, P.:1990,128).

- El énfasis del modelo médico: Las terapias de tipo psicoanalítico, que eran las más utilizadas en los centros, han mostrado su incapacidad generalizada para rehabilitar.

Es cuestionable asumir que los que delinquen sean enfermos o anormales, y pensar que los factores criminógenos pertenecen al actor del delito, 'están en él'. Además el tratamiento psicoanalítico consume mucho tiempo y provee la excusa al delincuente para no actuar de modo responsable.

- La reacción del interno de hostilidad y neutralización ante un tratamiento impuesto.

Sykes y Matza (1957) demostraron como todo delincuente intenta neutralizar la autoridad por medio de la hostilidad y el desprecio (los considera estúpidos, corrompidos y brutales) acumulando con memoria selectiva, aquellos datos que confirman dicho juicio, y que le permiten exonerar su conciencia. Esa hostilidad y neutralización es mayor en caso de internamiento donde la autoridad lo controla 24 horas al día y expone continuamente su flanco, para que el chico la juzgue por sus errores e injusticias. Cuanto más tiempo pase en la institución, esa actitud cínica empeorará: las condenas largas son las más contraproducentes. (SEGURA, M.:1985,172).

Es difícil que, en esas circunstancias, el menor se preste voluntariamente a un tratamiento que cambie su conducta, precisamente bajo la dirección de la autoridad que rechaza y desprecia.. (SEGURA, M.:1985,172). Por lo que todo tratamiento para modificación de conducta se hace extremadamente difícil en régimen de internado. (SEGURA:1985,503)

- El ambiente de procedencia tienen una influencia muy superior a los efectos del tratamiento y más cuanto que el tratamiento institucional no interviene sobre dicho ambiente (que le incitó al delito) y a donde el joven ha de volver posteriormente.

Tras un tiempo más o menos prolongado, el niño alcanza una edad en la que no se le deja continuar en la institución, y en el mejor de los casos volverá a su familia y a su barrio. Encontrar trabajo será algo ilusorio y pasará las horas en la calle como antes de ser internado...

El estudio de Sinclair (1971) citado mostró cómo los chicos que provenían de un hogar desorganizado o deshecho, aunque en el albergue hubieran sido los mejores, al volver a sus hogares eran los más reincidentes (SEGURA:1985,102-3)

- Las condiciones actuales de trato en los internados no dan cabida a las asunciones de la actual psicología respecto al origen del delito, la organización de los centros, la naturaleza de la experiencia del sujeto fuera de la institución. Ello supondría una revolución en la práctica de estos centros, sino en su desaparición.

La conclusión se resume muy bien en las palabras de Vicente Garrido:

"Podemos discutir si el tratamiento de los delincuentes en instituciones produce algún efecto o no, pero lo que sí podemos afirmar es que no contribuye de manera esencial a disminuir la reincidencia." (GARRIDO, V.:1987,132)

12.3. CONDICIONANTES DE UN CENTRO DE REEDUCACIÓN.

Cualquier organización está condicionada por el entorno con el que se relaciona, por unas bases programáticas y teóricas bajo las que se dice que se organiza, por sus propios objetivos y origen, por sus miembros y el sistema de fuerzas e intereses de los mismos y por los medios de que dispone.

a) Reflejo de, y respuesta a, su entorno.

Parece claro que la conducta humana (de los sujetos, colectivos y organizaciones) está influida significativamente por los ambientes en los que ocurre. De forma que las reglas y formas de la institución no son ajenas a las de la sociedad circundante. Así nos lo expresa Santos:

"El centro es una caja negra. ... esta caja negra no se encuentra suspendida en el vacío sino que se sitúa en un contexto socio/económico/político amplio (en una sociedad) y en un contexto próximo (en una zona o barrio) en los que juega un papel. Dentro de ella se desarrollan unos mecanismos para producir fuerza de trabajo y unos procesos de aprendizaje de las relaciones sociales de producción."
(SANTOS, 1990:5)

El centro como institución se relaciona con el sistema judicial, con la administración de servicios sociales, con los servicios sociales locales, con las familias de sus internos, también con el sistema escolar, sanitario, con la policía, los equipamientos de tiempo libre, etc.

Dada su relevancia, a continuación nos vamos a referir exclusivamente a las relaciones entre los centros de reeducación y el sistema judicial.

El sistema judicial.

En principio los centros de reeducación deben aplicar las medidas judiciales, luego cabe considerar que es el sistema judicial el que marca de una forma intensa su funcionamiento, pero el tema no es tan sencillo.

Sobre el papel, la justicia de menores, cumpliendo una serie de formalismos para asegurar la garantía procesal y la defensa de los derechos del chico infractor, puede establecer el internamiento en un centro reeducativo, fijando la duración y en su caso otras limitaciones: visitas, salidas, etc.

Una vez interno el chico, la justicia de menores sólo mantiene la supervisión sobre si se cumplen los derechos y las limitaciones acordadas. A partir de ahí es la institución la que puede establecer el modelo socioeducativo de intervención. Algunos han definido la utopía de la intervención como convertir la justicia a una cuestión de pedagogía, al juez en pedagogo, pero seguramente los jueces también

tienen su papel, el problema es quizá cuando la acción pedagógica se convierte en juzgadora, el educador en juez.

Lo plantearé de otra forma: ¿qué limitaciones legales tiene la acción institucional que impiden llevar a cabo aquellos modelos de intervención que mejores resultados han mostrado en el apoyo educativo a los chicos con conflictos?. Es fácil echar las culpas al sistema represivo legal, pero ¿hasta qué punto eso no es echar balones fuera?, ¿hasta qué punto el sistema judicial actual (tanto en los años 1990', como tras la ley 5/2000 Penal del menor) impide una pedagogía liberadora o una educación de habilidades sociales y la intervención comunitaria?.

En la práctica (ver informe del Defensor del Pueblo citado en cap. 10), la intervención del juez en los Centros de reeducación ha sido nula o anecdótica, salvo excepciones (y no precisamente para cortar iniciativas), y el conocimiento que el juez tenía de los mismos le venía por los informes de la dirección del centro o la administración de servicios sociales. Tampoco parece ser que la fiscalía de menores mantuviera un control sobre el quehacer socioeducativo institucional, cosa por otro lado lógica ya que no son expertos en educación.

El Juzgado de menores (juez o fiscal) no suele condicionar directamente el diseño y la práctica socioeducativa de los centros, aunque se puede presuponer que indirectamente el sistema judicial imprima un halo de acción disciplinaria, cuya materialización dependería, de cada caso, de las circunstancias y los agentes concretos intervinientes. Por otro lado, desde la transferencia de competencias del Estado a las Autonomías, por los años 1980', los re-denominados centros de reeducación, pasan a depender de los servicios sociales autonómicos, no de gobernación, lo cual podía igualmente suponer que imprimiera un halo más social que de control.

b) Principios de intervención.

Muchas veces las organizaciones educativas o de intervención social, pretenden tener un amparo "científico" que justifica su metodología y forma organizativa, aunque en la práctica cotidiana el funcionamiento responda a otros "principios".

És comú que les pràctiques que es desenvolupen a les institucions, es naturalitzin i adquireixin altes cotes de reproductivitat, sense que ningú ni res les qüestionin. I sobretot a institucions com la penitenciària, en la que la quantitat de normes explícites augmenta considerablement la dificultat del seu qüestionament. En moltes ocasions pensem que *la realitat* és de determinada forma, pel simple fet de que sempre ho hem vist així. Si més no, cada cop tenim més evidències de que aquesta realitat que creiem veure i corroborar diàriament, és una construcció socialment elaborada i compartida que es manté pel sol fet d'ésser sistemàticament reproduïda pels diferents agents institucionals. (ELEJABARRIETA, 1991:15)

Las condiciones actuales de trato en los internados, no dan cabida a las concepciones de la sociopsicopedagogía vigente respecto al origen del delito, la organización de los centros o la naturaleza de la experiencia del sujeto fuera de la institución. Ello supondría una revolución en la práctica de estos centros, sino su desaparición.

También Goffman constata que los hospitales psiquiátricos no funcionan, en general, sobre la base de la doctrina psiquiátrica, sino de acuerdo con un "sistema de salas". Yo denominaría al sistema que se sigue en los centros de reeducación como "*de ir por casa*" no por intentar aplicar un sistema de convivencia tipo hogar, sino porque parece darse una *fuga de la teoría*, entendida no como verborrea sino como verdadero sistema comprensivo de la organización socioeducativa.

Esta falta de ajuste entre los principios teóricos del diseño del programa de intervención y la práctica real puede ser debida a las "tendencias" que impone la propia estructura institucional pero también a la falta de consistencia de la teoría aún no bien desarrollada, lo que hace expresar a Lobo (1988):

"prefiero no acordarme de cuántas veces las teorizaciones que yo "sabía", han saltado hechas pedazos ante realidades sociales, no por excepcionales menos vividas por individuos (niños) de carne y hueso".

Los programas.

Para Agustín Bueno (1990:33), con frecuencia el planteamiento educativo o reeducativo con el que se trabaja en un centro o institución de chicos/as responde a una de estas formas:

- Un documento lleno de buenos principios.
- No existe documento y el estilo de intervención depende del director del momento y de la iniciativa de cada educador.
- Un listado de normas, horarios y actividades reglamentados.

c) Su origen.

Los reformatorios son hijos de la cárcel. En su origen la intención era separar a los niños de su encierro con los adultos pero no otorgarles necesariamente un trato distinto. Su aparición en un momento en que dominaba la concepción positiva, correccionalista y curativa (ver capítulos 6 y 7) ha influido de tal forma que no ha conseguido desligarse de ella.

Por su parte cada centro concreto va creando, en su historia particular, unas formas de hacer que cristalizan en tradiciones y enfoques que llegan a calar en su estructura, de forma que un centro no es del todo maleable por su contexto. De hecho, de los centros de reeducación se ha dicho que han permanecido impermeables a fuertes cambios sociales y políticos acaecidos en la sociedad española desde la Constitución de 1978.

d) Su objetivo.

Aquí habría que diferenciar entre el objetivo explícito y el implícito. Las declaraciones y buenas intenciones hacen presentar a los internados como el medio de reeducar, de reinsertar socialmente a los chicos descarriados. Pero para ello, se ha repetido hasta la saciedad, hay fórmulas mejores; la existencia de los centros y sus diseños constructivos y metodológicos parecen apuntar más bien hacia una defensa de la sociedad (o de ciertos intereses de ciertos grupos sociales) cosa que, por otro lado, tampoco consiguen los centros. ¿Habrán otras razones más profundas? ¿habrá una intención disciplinaria en el sentido que nos plantea Foucault?

Los objetivos de una organización no son necesariamente los de sus miembros (ver capítulo d2). Goffman llega a identificar estos objetivos no con las declaraciones "oficiales" sino con los intereses de sus grupos dominantes.

e) Sus miembros y el sistema de intereses y fuerzas que entre ellos se establece.

Los intereses de los chicos, los de la dirección, los de los educadores y el resto del personal, los de la administración, los de los juzgados de menores... no son coincidentes y por lo general entran en conflicto. El difícil equilibrio entre ellos marca de forma importante a la organización.

Si los niños necesitan un ambiente afectivo, familiar, unos referentes adultos significativos y estables... la mediatización de la relación establecida entre educadores y educandos, a través de un contrato de trabajo, elimina radicalmente esta posibilidad. (BASCUÑAN, 1985:55).

Aspectos laborales y económicos: La falta de Recursos y personal.

Anteriormente hemos apuntado que en la España de los 80 a los centros se les dota de más recursos, pero decir que se disponía de más recursos, no significa que hubiera los recursos necesarios o que todas las necesidades estuvieran cubiertas. Las inversiones económicas que marcan los presupuestos no se deciden a partir de las necesidades pedagógicas o sociales sino de criterios políticos.

Esta insuficiente inversión puede suponer un peor funcionamiento de los centros y aún la aplicación de 'castigos' o restricciones que a lo mejor no se aplicarían si se dispusiera de más medios.

Con todo, tanto la suficiencia de medios como sus consecuencias no se debe sólo ni de forma causal directa a un tema económico, también depende de la filosofía, método y organización que se siga. En otras épocas, con menos se hacía más, aunque ni antes ni ahora suficiente.

La historia del funcionamiento de los centros está cargada de críticas por la aplicación de un sistema disciplinario nada pedagógico, por parte de un personal de escasa formación y preparación, mal pagado aunque se les reconoce un gran esfuerzo y voluntariedad.

El personal educador mínimo de un centro contando la jornada laboral de 37,5 horas / semana, para cubrir 365 días al año, 24 h/día a dos personas por turno, no baja de 11 personas. Pero si echamos la vista atrás, en los reformatorios en general, vemos cómo hace menos de 20 años (1982), se disponía de pocas personas.

La capacitación de los educadores.

Ya hemos apuntado como antaño los educadores eran más bien vigilantes sin formación y que en la actualidad en la mayoría de los casos se trata de universitarios, principalmente de las ramas de la psicología, pedagogía, magisterio y trabajo social. Ahora bien, tener estudios universitarios aunque sea de las ciencias de la conducta no garantiza tener la capacitación teórico-práctica para intervenir con chicos en conflicto. Se precisa de una madurez personal, de una experiencia, una formación teórica, y la capacitación en habilidades sociales y otras técnicas en las que la universidad no forma y, hasta la fecha, la propia Conselleria responsable de estos centros tampoco. No es este el momento para tratar las razones de ello, pero esta falta de preparación del personal tiene que ver con la forma de selección del personal, con razones de categoría profesional y con ello de salarios, con prioridades administrativas por otros asuntos (cubrir las apariencias, control del gasto, gestión administrativa...) antes que por buscar una intervención de alta calidad y por personal altamente capacitado (no sólo formado) para la difícil tarea que se le encomienda.

El conflicto organizativo.

El conflicto organizativo afecta a la organización respecto a su estructura, su sistema relacional y al posible logro de sus objetivos. El tratamiento que se haga de los conflictos organizativos determinará una cultura organizativa de centro.

El chico, su percepción, la *neutralización*.

La persona "*Selectivamente percibe, interpreta y atribuye significados en su mundo y, entonces, actúa en consecuencia. Los hechos sólidos de la sociedad son esas percepciones, definiciones, interpretaciones y significados*" (DODGE y BOGDAN, 1974)

"L'important no és si objectivament les coses són així, o no; el que està en qüestió és més aviat que en la representació que construeixen els interns, sota el seu punt de vista, la realitat de l'activitat penitenciària que els concerneix implica iniciar-se en certes pràctiques d'humiliació, y en aquesta mesura, la realitat, sigui quina sigui, funciona així." (ELEJEBARRIETA, F., 1991:91)

Las personas recurren a la neutralización para evitar 'sentirse mal' cuando hacen algo que saben está mal visto. Es una expresión, que indica la tendencia a justificarse mediante la autoexculpación, descalificación del otro, o quitando importancia al hecho, por parte del actor de una infracción.

Las técnicas de neutralización son:

- *"negación de la responsabilidad ('no ha sido culpa mía');*
- *negación del daño cometido ('lo robado no es nada para una empresa tan potente');*
- *negación de la víctima ('se lo tenía merecido');*
- *condenación de los condenantes ('si todos roban, los jueces y los políticos ¿por qué no he de hacerlo yo?; y*
- *la apelación a los principios elevados ('lo he hecho para demostrar que esta sociedad está podrida, para despertar la conciencia de la gente')"* (GARRIDO:1987,12)

Sykes y Matza (1957) demostraron que todo reo intenta neutralizar la autoridad por medio de la hostilidad y el desprecio. Esa neutralización es mayor en caso de internamiento y se fortalece cuanto más dura ese internamiento, lo que dificulta que acepte someterse a un tratamiento bajo dicha autoridad que ayude al cambio de conducta. (SEGURA:1985,172 y 503)

El joven reo condena a quienes le condenan, considerándolos estúpidos, corrompidos y brutales, y acumulando con memoria selectiva, aquellos datos que confirman dicho juicio. Esta hostilidad ante la autoridad aumenta cuando el chico es internado en una institución, donde la autoridad lo controla 24 horas al día y expone continuamente su flanco, para que el menor la juzgue por sus errores e injusticias. Es difícil que, en esas circunstancias, el muchacho se preste voluntariamente a un tratamiento que cambie su conducta, precisamente bajo la dirección de la autoridad que rechaza y desprecia. Además, cuanto más tiempo pase en la institución, esa actitud cínica empeorará: las condenas largas son las más contraproducentes. (SEGURA:1985,172).

Así, un interno puede ver como injusto y degradante un trato y ello llevarlo a justificar el acto (delictivo) que no hubiera podido justificar en el momento de cometerlo... y decide 'desquitarse' de ese trato injusto y tomar represalias en la primera oportunidad de cometer nuevos delitos. Con esta consideración ya se convierte en un criminal (GOFFMAN:1961, 66).

f) Objetivos de la sociedad por medio de sus instituciones e instancias políticas.

Es un objetivo declarado de todas las instancias la intención de que las medidas sociales ayuden a determinados colectivos sociales a satisfacer necesidades y derechos básicos.

Pero, Jesús Hernández, nos comenta también la existencia de una especie de "agenda secreta" bien por ser inconsciente o por que no "interesa" dar a conocer, que incluiría objetivos como:

- *"Que las medidas de los servicios sociales sean rentables".*
- *Que "esa gente", los clientes a los que va dirigida la acción, den la menor lata posible,*
- *Que "esos tipos" estén de alguna manera controlados.*
- *Evitar la peligrosidad que tales sectores podrían suponer para la sociedad si fueran abandonados completamente a sí mismos.*
- *Tranquilizar la conciencia colectiva. ...*

Todas estas intenciones expresadas o no por el mandante, pesan de alguna manera sobre el "enviado" de la sociedad, el trabajador o educador social, y esto, prescindiendo del hecho de si este tiene conciencia de ello o no. "

12.4. ALTERNATIVAS A LA INSTITUCIÓN.

La institución sea por su propia naturaleza o por unas malas prácticas no es capaz de ayudar a disminuir la reincidencia delictiva. Este fracaso ha llevado a unos a proponer una intervención mínima y la desinstitucionalización, para otros, la vuelta a la represión y el dejarse de probar métodos.

Pero hay estudios que muestran la eficacia de determinados programas en ciertos ambientes y con ciertos tipos de infractores, aplicando estrategias encaminadas a enseñar a los internos a solucionar sus problemas, tomar decisiones y plantearse sus propios objetivos, aprender. Esto es métodos para el aprendizaje de habilidades sociales y desarrollo de las capacidades cognitivo-interpersonales (para mejorar su ajuste emocional, sus relaciones). (GARRIDO:1987,135).

Dunlop (1974) estudio 8 CHEs con 400 muchachos y confirmó que la tasa de reincidencia desciende en centros con buena disciplina y que al mismo tiempo procuran conseguir responsabilidad en los menores. También los centros orientados a formación profesional tenían un grado de reincidencia notablemente inferior al resto (Sinclair:1982,67 citado por SEGURA:1985,105))

El tratamiento institucional es inefectivo por si sólo, pero puede ser un paso importante previo al tratamiento en medio abierto: El confinamiento o la privación de libertad parecen ser incompatibles con la reeducación, también el uso de un enfoque clínico ha demostrado su fracaso, pero incluso metodologías educativas que parecían funcionar durante el internamiento, dejaban de ser efectivas al poco de dejar éste. Una conclusión parece clara un internado por sí no es válido, hace falta una intervención comunitaria, y si de todas formas se mantiene el internamiento -como fase previa a la acción en medio abierto- éste debe cumplir algunos requisitos:

- Deben seguirse estrategias encaminadas a enseñar a los internos cómo solucionar sus problemas, cómo tomar decisiones y plantearse sus propios objetivos. Esto es métodos para el aprendizaje de habilidades sociales y desarrollo de las capacidades cognitivo-interpersonales. (GARRIDO,V.:1987,135) para enfrentarse a su mundo interpersonal.
- *"Un rendimiento óptimo sólo es posible sobre dos premisas: reducido número de educandos y educadores especializados. Nunca se ponderará bastante la necesidad de contar con un personal docente seleccionado y preparado; si educar no es tarea fácil, imagínese lo que será reeducar."* (PALACIO,JR.:1971:16)

12.5. RESUMEN Y APLICACIÓN.

Ante el dilema entre *reformistas* y *radicales* respecto a las instituciones, la postura que tomemos es decisiva. Si no existe institución buena, habrá que dirigir nuestros esfuerzos a buscar alternativas a la institucionalización, pero si por el contrario la institución en ocasiones es imprescindible y viable, habrá que buscar cuales son sus virtudes y sus inconvenientes para promover las primeras y minimizar los segundos. Ello cambia totalmente el enfoque de nuestro análisis, o bien nos dedicamos a demostrar las contradicciones intrínsecas a la institución o bien buscamos los factores que puedan mejorar su funcionamiento.

Según nuestra opinión, los internamientos suponen una privación de libertad, pero no es la única social y legalmente aceptada. Esta privación es un gran obstáculo para educar en valores a sus 'presos'.

Por otro lado hay una extensa bibliografía que habla de los efectos perversos de estas instituciones, algunos lo atribuyen a las condiciones que se dan en las mismas pero que son reformables, mientras otros hablan de que es consustancial al internado como institución y por tanto insalvable.

Ahora bien, una cosa es preguntarnos si las instituciones suponen riesgos o causan males en sus 'clientes' y otra diferente es si cumplen la función para la que se manifestó que fueron ideadas (rehabilitación, resocialización...), o aún más, si son la mejor forma de alcanzar esos fines.

En cuanto a sus riesgos hemos visto que pese a una opinión amplia que así lo sostiene, hay quien defiende la falta de datos empíricos concluyentes que identifiquen qué factores y en qué condiciones y para qué perfiles de usuarios es perjudicial.

Sobre si cumple su función explícita, hay críticas serias y experiencia empírica que parecen confirmar su alto grado de fracaso, especialmente en las instituciones penitenciarias e infantiles. Si bien hay ciertos diseños y praxis que si han mostrado su eficacia.

Respecto a si es una buena forma de alcanzar sus fines resocializadores, será difícil encontrar algún autor actual que con una base científica defienda esta posición.

Sobre si estas instituciones pueden jugar un papel resocializador en determinadas condiciones también parecen haber evidencias de resultados positivos. Estas condiciones incluyen un enfoque y metodología dentro de una estrategia mayor que incluye necesariamente la acción comunitaria en el medio del chico, sobre éste y su comunidad. Teniendo en cuenta que el internamiento no es necesario, pero si se da es aprovechable.

Así, hoy (2000) es generalizada la opinión de que los centros no son un buen recurso educativo, por ser de ineficacia probada, pero como las otras opciones están poco desarrolladas llega a convertirse en una opción de la que por el momento no parece que se vaya a prescindir. Pero ¿qué pasa en los centros que los hace tan ineficaces?

Una cosa es los diseños y las programaciones y otra las prácticas y las realizaciones: hay una serie de tics institucionales, de formas de hacer cotidianas y 'naturales' que no se cuestionan. Las urgencias continuas, las salidas provisionales, la falta de tiempo, dificultan la reflexión sobre una forma de hacer, que a posteriori es justificada desde una teoría ad hoc o con el simple comentario de que no puede ser de otra forma. Eso pasa en muchas organizaciones y también en los centros de reeducación infantil.

Entre las críticas a los centros de internamiento de hoy se cita el que generan marginación al desarraigar de su entorno social, desclasas al ofrecer unas condiciones de vida que no se dan en el grupo de pertenencia, ocultan una problemática que es comunitaria al recluirla en un internado. Este aislamiento social hace inviable su reinserción.

En lo metodológico los internados de reeducación destacan por el uso de la dominación, la diferencia de status entre educador y alumno, el uso y abuso del castigo, la opresión y represión física y mental. También se caracterizan por el reglamentarismo y control de la vida que contrasta con la libertad que suelen tener los chicos fuera del centro. Además, generan gran dependencia de los educadores lo que dificulta el desarrollo personal normal. Más que proyectos educativos se tienen reglamentos más o menos represivos. Los modelos siguen siendo paternalistas y represivos. La ruptura y el distanciamiento de su marco de referencia. Un sistema de etapas y el manejo de todas los ámbitos de la vida (hogar, estudio, tiempo libre, amigos, etc.) dentro del mismo recinto y con los mismos educadores.

En lo funcional estos internados se caracterizan por las frecuentes minicrisis, por la violencia y agresividad (física y verbal) casi continuas.

Entre los factores que ayudan a explicar el funcionamiento de un centro de reeducación están:

- Por un lado, si concebimos el Centro como organización abierta, lo que pase en ella es reflejo y también respuesta de los valores (de su época y cultura) y de lo que pasa en su entorno próximo y relacional (judicial, administrativo, social, escolar, familiar...).

- De los principios de intervención: Estos dependen de los tics y hábitos de funcionamiento adquiridos, la propia lógica institucional, el equipo concreto de agentes que toman decisiones, la ideología subyacente constructora de una explicación y una propuesta de acción, los programas y diseños de intervención (su realismo, fundamentación teórica, etc.)
- Los objetivos que dieron origen a la institución y los que hoy persigue (explícitos e implícitos). Los medios de que se dispone y el uso que se haga de ellos. Las expectativas que de dichas instituciones tiene la sociedad y los dirigentes de las diferentes instancias implicadas (judicial, administrativa, etc.)
- Los agentes del Centro: Dirección, equipo educativo, muchachos, etc.: su cohesión y coherencia, sus objetivos personales y grupales, el sistema de fuerzas internos y la forma en que resuelvan sus conflictos. La capacitación de los educadores. Las percepciones y racionalizaciones con que expliquen los sucesos.

Aplicando el contenido de este capítulo al *Refor* podemos decir:

Algunos muchachos (a principios de 1995) se quejaban del *Refor* era como una cárcel, y en parte la terminología utilizada es carcelaria: módulos, castigo, tribunales, informes, expedientes, reglamento... pero esta lectura es totalmente negada por los educadores.

El *Refor* se caracteriza por ser no masificado, mixto, de relativa relación con el exterior (menor que años atrás en que habían más competiciones deportivas con otros centros, casos de escolarización y trabajo en el exterior...). Su gasto se ha multiplicado por mucho (de 5 trabajadores a más de 25...) pero sigue habiendo cierta sensación de precariedad (falta de personal, de ropa, microondas, cristales y puertas rotas que no se reponen en meses...). El edificio era de nueva planta (de 1988) sin embargo resultaba poco funcional para el modelo de intervención seguido. La escolarización se hacía dentro del recinto, salvo mayores (de 15 años) que fueran a EPA o FP.

La conclusión final de este capítulo es que la reclusión puede y ha de ser reducida al mínimo: la separación y la segregación no pueden ser respuestas sociales para los niños y adolescentes dañados social y biográficamente de forma grave.

13. MÉTODO EDUCATIVO.

13.1. El método en sentido amplio

13.1.1. La acción educativa

13.1.2. Acción judicial-control versus socio-educativa

13.1.3. Trato institucional o intervención comunitaria

13.2. El método como organización del centro

○ Junart muchachos de protección y reforma

○ Diagnóstico e informes

○ Algunos condicionantes de la educación en un centro:

○ Comparación de 3 sistemas de intervención

13.3. Método y técnicas socioeducativas.

1.3.3.1. El método como forma de relación con el chico.

13.3.2. Régimen (trato) y método (tratamiento).

13.3.3. Técnicas de reeducación.

13.3.4. Premio y castigo como técnica educativa.

13.3.5. Programas y factores de éxito.

13.4. Resumen y aplicación

13. Método educativo.

“Ni los administradores y operadores del sistema penal tienen, por lo general, interés en la literatura criminológica científica, ni destinan recursos a la investigación de los programas y procesos de rehabilitación.” (REDONDO, 1993:159)

INTRODUCCIÓN.

El qué hacer, a quién, cómo, cuándo, durante cuánto tiempo, con qué intensidad y con qué fines son preguntas complejas que precisan contestación con anterioridad a cualquier inicio de intervención, por mínima que ésta sea.

En este capítulo vamos a intentar plantear algunas dudas y algunas confirmaciones metodológicas sobre la intervención socioeducativa y su método, referida a varios niveles:

- Desde una perspectiva amplia: internado frente a intervención comunitaria. Educación versus control.
- Organización del centro, régimen o sistema.
- Forma de relación con el chico y técnicas de intervención.

13.1. EL MÉTODO EN SENTIDO AMPLIO.

13.1.1. La acción educativa.

Funciones y condicionantes de la educación.

Sobre los condicionantes biopsicosociales que conforman la personas, grupos y sociedades, la educación (y sus expresiones: socialización, enseñanza, etc.) aparece como una forma de ayudar a un buen desarrollo de los mismos según una marco ideológico y valorativo. Si bien, a veces se le ha pedido más de lo que puede dar de sí.

En general, a la educación se le ha atribuido distintas funciones:

- Remedio (médico o asistencial) de los problemas sociales.
- Facilitadora del crecimiento personal.
- Adaptadora del sistema social, socializadora, inculturizadora...
- Integradora crítica, motor del cambio social y/o emancipadora.

REMEDIOS DE LOS PROBLEMAS SOCIALES.

Es habitual decir que la "solución" de los problemas sociales pasa por la educación de la infancia y en concreto por la escuela. Lo que suele olvidarse es que si la infancia es la etapa más plástica para formar en valores, sobre ésta influyen múltiples agentes (la familia, los amigos, la "calle", la televisión, etc.) que no suelen compartir los mismos valores. Es más, sobre la institución escolar pesan unas cargas ideológicas e intereses que hacen de ella más una adaptadora al sistema dominante con sus contradicciones que una superadora de los mismos.

CRECIMIENTO PERSONAL.

El desarrollo personal depende de la persona, su medio y la experiencia de dicha interacción. La educación puede ser facilitadora de experiencias "a la medida" que ayuden al mismo.

El aprendizaje significativo está condicionado por:

- Las capacidades cognitivas y su grado de desarrollo asociadas a la edad (Piaget).

Piaget hace referencia a unas etapas evolutivas del desarrollo de las capacidades: operativo-motor, preconceptual, pensamiento concreto, pensamiento abstracto. Estas capacidades no siempre pueden ser aceleradas con el aprendizaje, ya que éstas son fruto de la interacción entre la *asimilación* (captación de la realidad desde las propias estructuras mentales) y *acomodación* (cambio de las propias estructuras mentales en función de la madurez, la interacción con el medio y su aprendizaje).

- La motivación e interés personal.
- Los conocimientos significativos "construidos" en experiencias anteriores (Ausubel).

Los contenidos (conceptos, principios, destrezas, procedimientos, procesos, normas, valores, etc.) han de ser significativos y para ello el contenido ha de tener sentido lógico, útil y funcional para el chico y éste ha de estar motivado y con actitud favorable.

- Las relaciones sociales: contenidos y formas que sólo puede adquirir con ayuda de otros (Vigotsky).

Si llegamos a ser humanos a través de la comunicación con otros, el educador debe utilizar la relación comunicativa para aportar elementos de referencia y sentido a sus propias vidas. No basta enseñar una profesión, hace falta que las personas se humanicen, encuentren sentido positivo a su existencia y se sientan capaces de vivirla, para así poder enfrentarse a la superación de sus situaciones problemas.

- Los factores ambientales.

La conducta es función de variables personales y ambientales ("situaciones", "contextos"...). Cuando más competente y maduro sea un sujeto menos está influido por factores ecológicos, pero si le falta salud, lucidez, capacidad intelectual y contacto social más importancia tienen los factores ambientales.

"Las variables personales, ambientales y conductuales se modifican mutuamente: el ambiente provoca determinadas conductas y modificaciones de variables personales y a su vez la conducta del sujeto puede producir cambios en el ambiente." (MARTÍNEZ, A., 1991:24).

ADAPTACIÓN Y SOCIALIZACIÓN.

La sociedad, y seguramente la persona, precisa de cierta estabilidad, regularidad y unas guías de conducta. Toda vida en sociedad precisa tener unos referentes, saber lo que se puede o no se puede hacer, y cómo pueden reaccionar los demás hacia ciertas acciones personales. Es decir, hace falta una organización social, un sistema social normativo y valorativo, con sus ritos, representaciones, etc.

Cada sociedad y cada grupo social ha ido construyendo, y sigue haciéndolo, su propio sistema dinámico, en un choque de intereses dispares. En ocasiones este sistema es muy rígido y cerrado y en otras más flexible y permisivo. Son las generaciones adultas y en concreto algunos agentes especializados (escuela, instituciones de control formal, medios de comunicación, etc.) los encargados de esta socialización o inculturación de las generaciones jóvenes y de todo el cuerpo social.

Si este proceso socializador presenta disfuncionalidades pueden aparecer problemas de conducta, de ajuste al medio social y a su modelo de vida adulta.

Pero, por otro lado, según Lapassade (1974):

La integración dentro el sistema de la vida calificada de "adulta", con sus normas, sus mitos, sus privilegios y sus sojuzgamientos, constituye uno de los instrumentos más eficaces del "control social", es decir, de la contrarrevolución permanente en nuestra sociedad. En nuestra sociedad los jóvenes se hallan dominados.

INTEGRADORA, CRÍTICA, EMANCIPADORA Y MOTOR DEL CAMBIO SOCIAL.

Dada la complejidad social las tendencias hacia la adaptación a la ideología dominante, dejan huecos de acción en los que educadores e instancias puede ejercer acciones de educación liberadora y de justicia social. Si bien los casos son muy escasos y más en lo que a centros de reeducación se refiere.

Momentos de una acción "educativa"

Según Gonzalo Anaya (2003) para que una educación sea tal, es decir, busque el pleno desarrollo de la personalidad, deben darse tres momentos o dimensiones:

- **Formativa:**

Es formativa cuando el educando es capaz de seguir aprendiendo, de ampliar conocimientos, sin la presencia del educador. El aprendizaje memorístico o las rutinas que sólo permiten repetir pero no ampliar conocimientos o capacidades no sería formativo. Lo formativo supone la opción de progreso y ampliación.

- **Socializadora personalizadora.**

Los seres humanos se enriquecen y crecen en lo personal a través de su relación de convivencia positiva con los otros y, a la par, este mayor desarrollo personal favorece una buena relación y socialización. Se trataría de un proceso recíproco de socialización individualizante o/y de una individualización socializante.

- **Crítica - Creativa.**

Lo crítico es opuesto a dogmático, y supone dar razones y motivos ("pruebas") de por qué algo se acepta como verdadero, y no "porque sí". Pero lo crítico es insuficiente, precisa de lo creativo.

Creativo es tener muchas ocurrencias, unas más aceptables que otras y sobre ellas y según un criterio (de significatividad) hacer una selección y una ordenación. La ironía es la idea luminosa, el criterio o guía que junta lo crítico con lo creativo, y reorganiza en torno a una unidad de composición las ideas previas.

Dimensión comunicativa: sistema relacional (SR).

La educación es un acto social que se construye mediante la acción comunicativa. La comunicación resulta fundamental en el proceso educativo de los muchachos para la construcción de sus modos de pensar, sentir, reaccionar e interrelacionarse.

El **sistema relacional** es el conjunto de modos y procedimientos, instrumentos y artefactos que intervienen en los procesos de comunicación, comprensión y apoyo mutuos.

Los sujetos que interaccionan pueden ser personas, grupos o entidades. En la interacción, entran en juego aspectos formales, sistematizados y predecibles como también los informales, espontáneos e inesperados. Los modos y procedimientos se refieren a los mecanismos y estrategias que se utilizan como instrumentos (reuniones, entrevistas, comunicaciones escritas), a los lenguajes y los códigos, y a los artefactos (máquinas y materiales didácticos). (ANTÚNEZ, S., 1996)

Pero las prácticas educativas suelen ser individualistas, y la evaluación del Sistema Relacional sólo se plantea en crisis extraordinarias. El SR satisfactorio hay que buscarlo metódicamente, no confiar en la suerte para que se dé o confiar en los preceptos legales.

El SR depende de los cinco componentes de cualquier organización: los objetivos de la organización, su estructura, su tecnología, su cultura y su entorno.

La intervención educativa y su programación.

El trabajo de programación tiende hoy en día a ser el aspecto cualitativamente más importante y decisivo en la intervención educativa, ya que es la función que muestra cuanto y cómo los operadores consiguen situarse como sujetos activos y constructivos de cara a los problemas, a las necesidades, a los derechos, a los condicionamientos del ambiente institucional y externo, a las dificultades, a los errores, a los fallos. (DE LEO; 1989:121)

Para De Leo (1989:119), la intervención educativa no puede ser concebida en abstracto, sino siempre en una interacción específica con al menos tres niveles fundamentales de especificidad:

- 1) Las condiciones de evolución y relación del chico.
- 2) Las características del contexto en el que se realiza la intervención.

Hace referencia a las características normativas, judiciales, institucionales de competencia, funcionales y técnicas relacionadas con el "dónde" se hace la intervención y que marca, por un lado, los derechos del chico, los límites y funciones institucionales de la propia intervención y, por otro, la relación con otros operadores (roles) y los orienta hacia una finalidad concreta.

La falta de éste tipo de centralización contextual es una de las carencias típicas y frecuentes en las intervenciones educativas institucionales, donde la organización se basa en la jerarquía de los contextos y de los roles, lo que asegura la continuidad del control pero no la continuidad de la intervención educativa finalizada. Cabe subrayar que, desde el punto de vista educativo, el objetivo principal es siempre el de activar y reforzar... (DE LEO; 1989:120)

La intervención educativa dentro del centro y la función del centro dentro del medio social e institucional está marcada por una serie de estructuras y procesos ideológicos (manifiestos y encubiertos) más globales que hay que tener en cuenta. Se precisa un 'rearme ideológico' para interpretar la naturaleza de la realidad a estudiar y definir el tipo de intervenciones deseables sobre ella, que guíe el soporte científico y el repertorio de técnicas a aplicar: No basta el cómo y el qué, hay que esclarecer el por qué y en función de qué: la ideología.

3) La fase del proyecto educativo en la que se coloca la intervención específica.

Cada intervención educativa cualquiera que sea el contexto en que se desarrolle, es una fase más de un proyecto, que responde a los problemas del pasado y del presente del chico y, sobre todo, construye de forma activa el futuro, que no puede dejarse al azar, sino programarse de forma explícita y sistemática.

4) Las orientaciones de programa:

Dos opciones:

- Social-relacional: concentra sus esfuerzos en reestructurar el entorno del chico y organizar la interacción grupal controlada.
- Psico-individual. Estas pueden poner el acento en:
 - o Las motivaciones y sentimientos del sujeto.
 - o El pensamiento y capacidades cognitivas.
 - o La conducta (hábito), desde:
 - La integración y el éxito escolar.
 - El desarrollo de habilidades manuales, formación profesional, talleres.

Aunque los diversos programas y métodos pueden centrarse en uno de estos aspectos, incluso ignorar otros, la educación es un proceso complejo que requiere de la participación de todos ellos en grado suficiente para que el sistema funcione. La educación es un sistema mucho más complejo (cualitativa y cuantitativamente que un reloj mecánico) y algunos pretenden simplificarlo o dejar de contar con piezas (en su lugar y momento) con lo que hacen inútil todo esfuerzo. En educación, más que de mecanismos, cabe hablar de principios veamos algunos.

Algunos principios de la intervención socioeducativa:

Suprimir la carencia originaria no basta.

El actuar sobre la carencia no supone la problemática del sujeto generada por ésta se normalizará por sí sola. Cuando se trata de jóvenes que ya han desarrollado algún tipo de comportamiento 'desviado', la mera solución de la carencia no tiene por qué suponer la extinción de tal comportamiento sino que presumiblemente este seguirá manifestándose, si no se interviene en el aprendizaje de conductas alternativas. Cuando este 'fracaso' llega a ocurrir, a menudo la postura caritativa o filantrópica de la actuación asistencial suele dejar paso a la actitud represora de los planteamientos judiciales. (JOVER, 1989:17)

Mejor enseñar alternativas que corregir.

'La rehabilitación sería más eficaz si se dirigiera no tanto a suprimir conductas anteriores como a desarrollar aquellos útiles para el ajuste social' (Goldiamond,1974; Cullen y cols,1981) (En JOVER, 1989:22)

'El tratamiento busca la ampliación del repertorio comportamental del sujeto, al tiempo que confía en incrementar sus posibilidades de autocontrol y autoresponsabilidad' (GARRIDO,1982:932)

La educación requiere aceptación.

Ante la pregunta de si una intervención impuesta, por orden judicial o institución educativa, puede tener efecto positivo, o por el contrario debe ser aceptada libremente, hay tres posturas: (SEGURA, 1985:93)

- Puede imponerse sin el libre consentimiento del 'paciente' (al igual que el tratamiento médico), al fin y al cabo ¿qué es la libertad?. Además, a todos los/las chicos se les imponen horarios, asignaturas, cursos y disciplinas, convivencia. El consentimiento del muchacho no es un requisito ético para imponerle un tratamiento basado en técnicas educativas.
- El cliente puede elegir los objetivos, pero los procedimientos corresponden al técnico, no al muchacho (Bandura). Algunos creen que el muchacho no sabe bien lo que quiere y se deja influenciar por el psicólogo para querer 'lo que debe querer'.
- El muchacho debe aceptar el programa, pues debe ser activo en el mismo, debe ser el protagonista de la solución de sus propios problemas.

Para Finkel (1980,10) y Thoresen & Mahoney (1974,3),

'si los niños pueden elegir sus propios refuerzos y los medios para ganarlos, el resultado en modificación de conducta es superior a cuando les son impuestos'

El aprendizaje requiere interés y refuerzo.

La psicología muestra que el ser humano aprende según su interés. Un comportamiento adquirido se extingue si no se lo 'refuerza' y 'confirma'

Si no hubiera recreos, en los que los niños pueden hacer cosas que les interesa; si no existiera cierto inconformismo de los docentes, que buscan el contacto humano más que el respeto al programa; si no hubiera cierta preocupación por lo atractivo y el interés, probablemente no se transmitiría nada de nada. Si algo se transmite, es porque el modo de dominación pedagógica no es absoluto y cabalmente lógico consigo mismo. De cualquier forma, toda adquisición verdadera se logra en contra del modo de dominación pedagógica. (LAPASSADE, 1974)

La teoría del aprendizaje con notables éxitos experimentales, explica tanto el aprendizaje de la delincuencia como la rehabilitación, por refuerzos positivos, y enseña que la rehabilitación es imposible cuando los refuerzos administrados por los agentes subculturales son más fuertes o mejores que los ofrecidos por la sociedad organizada. Así, muchos tratamientos que tuvieron éxito en régimen de internado y aislamiento quedan neutralizados por refuerzos superiores al volver el cliente a su medio ambiente habitual.

El aprendizaje requiere que no haya dominación.

Basar esta dominación pedagógica en la diferencia de capacidades (o en la negación de la capacidad del niño) es confundir la diversidad técnica de las competencias, aptitudes y funciones con la jerarquización social. Estas diferencias objetivas y reales no pueden entrar en relación, en colaboración, ni aún suponer transmisión de saber, si no hay reciprocidad de las personas (sin jerarquización).

Si quien constituye el elemento débil en la relación de formación no se ve obligado por la relación; si no se entra en el circuito de su deseo y su pedido, entonces no pasa nada, como no sea una aplicación mecánica de las decisiones adoptadas por el más fuerte. La riqueza de ésta ya no sirve de nada, no le resulta útil a nadie, no beneficia al grupo; su único efecto consiste en provocar una sumisión que mantiene al débil en su debilidad y al niño en su infancia. Entonces se puede argüir eternamente sobre la debilidad del débil y la fuerza del fuerte para mantener la relación jerárquica. Sólo dando autonomía y responsabilidad se puede madurar. (LAPASSADE: 1974)

Ortega, de su praxis en un centro de difíciles, hace aparecer esta capacidad educativa en esta relación no impositiva y vertical:

Al haber desaparecido la relación de autoridad, base principal de la pedagogía tradicional, al ser sustituida por la camaradería, la amistad y el compañerismo, aparecían un tipo de relaciones educativas, cercanas al 'eros' pedagógico... (ORTEGA, 1977:75)

¿Cuánto tiempo requiere adquirir un comportamiento moral?

Otra cuestión importante es cuál es la duración y quien la fija. El tratamiento ¿debe ser de tiempo fijo establecido previamente o variable en función de la marcha del mismo?. Parece una cuestión ausente de la lógica judicial.

13.1.2. Acción judicial-control vs socioeducativa.

¿Es compatible la educación y el control?

La aparición de los TTM como forma de justicia separada y especializada y su actuación con un modelo de control-pena, llegó a constituir una parte fundamental de la historia de las instituciones de control social en las sociedades industrializadas.

Posteriormente, nuevos puntos de vista mostraron al chaval infractor como fruto de una socialización y ambiente deficiente y por tanto necesitado de una intervención educativa y protectora (asistencial), que en ocasiones no era más que un disfraz del control y en otras ocasiones un serio intento de compaginar control y terapia.

Así, el discurso de la Justicia de Menores dice buscar dos objetivos, uno penal y otro socioeducativo (Welfare). El penal, en la práctica, tendente a proteger a la sociedad de sus muchachos "difíciles" y el segundo a proteger a los muchachos de las situaciones de abandono y de violencia... El predominio de la finalidad punitiva o de la *welfare* parece cambiar dependiendo del momento histórico, de las condiciones sociales económicas y de la presencia de 'emprendedores morales' capaces de imponer determinados tipos de organizaciones (Blatt, 1969, citado por GATTI:1989,69)...

La lógica jurídico-penal se caracteriza por la imposición y la opción a un internamiento forzado y la socio-educativa se basa principalmente en una negociación y un trabajo en la comunidad.

Algunos autores defienden que la intervención penal en adolescentes tiene una fuerza disuasoria en la mayoría de los chicos mientras que para otros no sólo no tiene efecto disuasorio sino que es contraproducente. Quizá algo haya de verdad en ambos casos, pero lo que si está claro es que la intervención penal como instrumento de prevención de la criminalidad es el menos eficaz. De hecho allí donde la acción social da buenos resultados la delincuencia juvenil disminuye, por contra la acción judicial es poco determinante en la progresión o regresión de la delincuencia, (VERCELLONE:1984,14)

Si la Justicia de Menores busca un objetivo penal (propio de la justicia) y otro socioasistencial (propio de los servicios sociales) surgen el problema de la relación entre la justicia penal y los servicios sociales, con tres posiciones:

1) Educación y Control son incompatibles.

Para algunos autores (Gatti:1989,66) el *modelo de control* basado en la ideología terapéutica y represiva ha fracasado y argumentan que para que una intervención pueda tener éxito debe contar con la aceptación y participación del muchacho o al menos -aceptan algunos- su comprensión.

Desde esta posición, el control y sus formas (coacción, "justicia", sometimiento, dominación, disuasión, regulación, represión, castigo, pena...) no son educativas ni resocializadoras: educación-ayuda y control-castigo se excluyen entre sí. El control es una medida puntual

impuesta sobre el sujeto, la educación es un proceso complejo y largo que requiere de la colaboración y mutua aceptación de los sujetos intervinientes.

El *control* se ha intentado mostrar como una necesidad por su función de defensa social, es decir, de evitar el causar un daño básico a la convivencia social pero, al decir de algunos, en realidad lo que defiende son los intereses de los grupos dominantes:

Las teorías del conflicto han puesto en evidencia que "en el origen de los procesos de criminalización primaria (formación de la ley penal) y secundaria (aplicación de la ley) no aparecen intereses generales fundamentales para una determinada sociedad o directamente para toda sociedad civilizada sino más bien intereses de los que son portadores los grupos que detentan el poder." (BARATTA:1980,22).

Si ambas lógicas (la de un sistema judicial dedicado a 'gestionar la ilegalidad' y la de una administración social encargada de la acción socioeducativa) son incompatibles, la opción es separar la intervención del enfoque judicial. Este fue el caso de algunos municipios en Italia, o de los menores de 13-14 años en diferentes países, entre ellos Francia y España.

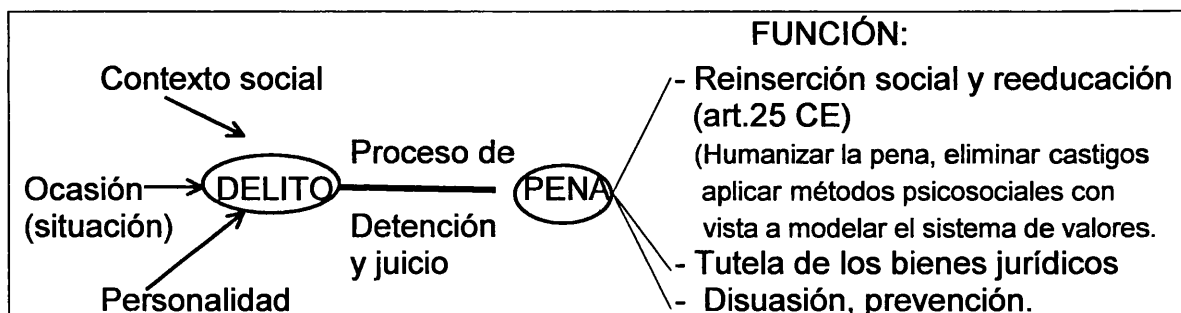
Pero el fracaso de la reeducación también ha provocado en algunos países la vuelta hacia el planteamiento de control y defensa social: "si no se reeducan, por lo menos que no molesten", sería un poco el argumento.

2) Educación y Control son interdependientes.

Para otros autores, quien educa determina, imponiendo su autoridad, unos valores o conocimientos a comunicar, luego educar y someter van unidos. El sistema educativo tiene entre sus funciones disciplinar.

Así, en términos generales, hablar de educación sería hablar de control, esto es, de normas y de pautas de comportamiento, de leyes y de ritos. La transmisión de contenidos normativos es un elemento de control y, como tal, un elemento integrador.

Algunos autores defienden que las penas deben entenderse no en su sentido de pena-castigo sino de tratamiento de resocialización.



Fte. Elaborado por JJPT sobre texto de Córdoba, J. 1980

3) Educación y control deben compaginarse.

Hoy por hoy, en muchos casos a las instituciones de control se le asignan funciones reeducativas (o viceversa), así algunos han intentado diseñar fórmulas que hagan compatibles ambas funciones. Para ello, al control-disciplina se le intenta acompañar de un ambiente que posibilite la convivencia y la educación. De hecho muchas instancias sociales (familia, escuela...) usan ambos instrumentos.

En la mayoría de los países se diseñaron modelos que intentarían hacerlos compatibles, con variantes según dominara el estamento judicial sobre el educativo -caso de Inglaterra- o al revés -caso de Escocia-.

En muchos países, la intervención ante infracciones de muchachos sigue estando, en un grado importante, en manos de las instituciones de justicia pero hay otras acciones e instancias posibles desde las que actuar y, en general, es posible identificar tres 'modelos ideales' que relacionan la justicia penal con los servicios sociales, según prevalecen los objetivos del sistema penal, los de los servicios sociales (welfare) o si ambos están netamente separados.

- a) Mutua dependencia entre el sistema de servicios sociales y el de justicia penal. El Tribunal de Menores mantiene un estricto control sobre la intervención que los servicios sociales operan con relación al chico autor de delitos.

En Inglaterra y Gales, en 1982, se aprobó una ley (Criminal Justice Act) que devuelve a la Juvenile Court una buena parte de funciones delegadas que en 1969 fueron traspasadas a los servicios sociales de las entidades locales.

Para hacer compatibles las lógicas jurídicas y las educativas, cabe: que los profesionales de las diferentes instancias, conozcan en la práctica el terreno del otro, que tengan formación especializada, que el juez "juzgue" y los educadores "eduquen". La medida debe ser proporcional a los hechos, pero también a las características y circunstancias personales del niño y de su entorno próximo, para poder ajustar lo más posible el binomio "tiempo educativo - tiempo judicial". Es necesaria la coordinación, discusión e información mutua y salvar malos entendidos.

- b) Dominio de los servicios sociales: Amplio trasvase de competencias a las instituciones de servicios sociales a las cuales se atribuye la función de administrar muchas de las problemáticas referentes a la infracción de la ley por parte de los chicos y el aparato penal interviene cuando las instituciones de servicios sociales lo consideren oportuno o cuando no ha sido posible negociar una solución del problema con los usuarios, cuyo consenso es, en este caso, necesario. Sería el sistema escocés.

Dada la vinculación de la delincuencia llamada *juvenil* a las condiciones de marginación social de sus familias, se aboga por una labor de prevención desde instancias extrajudiciales, en orden a la realización de profundas transformaciones en la estructura y organización social, con actuaciones decididas capaces de eliminar la discriminación económica, educativa, cultural y laboral.

La alternativa real urgente es la mejora de las posibilidades de futuro económico y social de los afectados, y eso no se puede llevar a término en condiciones de reclusión, segregación y emprisionamiento de los afectados... Las posibilidades se dan en colectivos de trabajo, en talleres escuela, en comunidades de vivienda y en otros intentos de mejorar las posibilidades de futuro económico y social de los afectados si la sociedad está realmente dispuesta a conducir a los niños y adolescentes con problemas a un cambio de vida con conciencia de responsabilidad y formalidad. No cabe duda que ello presenta mayor riesgo para la seguridad pero el actual cumplimiento de condena terapéutico burocrático custodiado no protege mejor a la sociedad. Para la educación hacia un cambio de vida responsable y formal, el cumplimiento de pena para menores es el lugar peor imaginable. (ALEXIS, P.:1990,128).

- c) Neta separación entre las intervenciones penales y las de servicios sociales. Es el modelo más reciente. La competencia administrativa de los tribunales y las de tipo asistencial se encuadran en campos completamente separados, abandonando la antigua área de reeducación.

A este modelo se acerca la experiencia noruega y danesa, donde se ha producido el cierre de las 'reformatory schools' en los inicios de los 1970' y la abolición de las estructuras carcelarias de menores en 1973 y 1975; donde los sistemas de welfare están completamente separados del sistema judicial aún manteniendo funciones de asistencia y de ayuda en relación a los menores durante el proceso.

En España en los años 1980' el debate en torno a si la problemática del chico infractor debía tomar una orientación plenamente socioeducativa y por tanto sacarla de la esfera judicial para ejercerla desde los servicios sociales, culturales (desarrollo comunitario) o educación (compensatoria). El asunto se cerró cuando la Ley Orgánica del Poder Judicial opta decididamente por el sistema judicial, presumiblemente por entender que el conocimiento y control de los actos delictivos constituye una función propia de la potestad jurisdiccional, porque además las decisiones que afectan al desempeño de los derechos y libertades están confiadas constitucionalmente a los órganos del poder judicial y porque aun teniendo una finalidad educativa y de resocialización (que la Constitución de 1978 también reconoce a la pena -art. 25.2 CE-) supone necesariamente una restricción o privación de libertades o derechos. Si bien, como hemos visto, los menores de 13 años (14 desde la ley 5/2000) quedan fuera totalmente de la justicia penal juvenil.

13.1.3. Trato institucional o intervención comunitaria.

Las críticas al internamiento correccional han sido numerosas y persistentes y desde la II Guerra Mundial ha habido una mayor disposición a la creación de establecimientos abiertos, ante la evidencia de que es un error plantear que la situación y el comportamiento institucional es extrapolable al medio abierto.

"Que la resocialización del delincuente ... pueda ser un fin alcanzable a través de medidas privativas de libertad, aparece definitivamente como una ilusión... El principio de resocialización ha sido particularmente cuestionado por la sociología de la cárcel y de otras instituciones totales (Goffman: 1961, Sykes: 1958, Basaglia: 1971, Harbordt: 1972, Baratta: 1976) así como por las investigaciones acerca de la influencia de las sanciones estigmatizantes sobre la desviación 'secundaria' (Schur:1971, Lemer:1972) y la reincidencia" (BARATTA:1980,23)

Ya en 1963, Wolf se lamentaba de que:

"El sistema actual (1963) que consiste casi exclusivamente en enviar a los menores delincuentes a escuelas correccionales estatales, mas bien que en ayudar a esos jóvenes a adaptarse a la vida de comunidad, ha servido en muchos casos para intensificar aún más los problemas fundamentales que llevan a esos menores a ponerse en conflicto con la sociedad" (Wolf:1963)

El I Congreso de las N.U. sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, ya recomendaba que se aplicara el *régimen abierto* al mayor número posible de reclusos, y el Consejo de Europa en 1987 también propuso que el sistema penal de los jóvenes siguiera un enfoque educativo y de inserción social que potenciara la responsabilización. Y reconocía que ello no se puede realizar en un marco de reclusión por lo que abogaba por medidas de medio abierto y por la desjudicialización. (JUNGER-TAS:1989,53)

Dentro de esta concepción, algunos municipios italianos han rechazado organizar estructuras reeducativas de control y contención impuestas a los chicos acusados de infracciones, aceptando sólo la función asistencial y una intervención (psicológica, educativa y social) libremente aceptada por los/las muchachos/as. (Gatti:1989,66)

El proceso educativo se ha de plantear como un proceso abierto y permeable a la vida del entorno donde está situado el centro. (BADÍA, en GC, 1989: 131).

Si se reconoce que el ambiente puede ser el agente "patógeno", la intervención ya no corresponde sobre el sujeto aislado, sino sobre la unidad social amplia de la colectividad. (GOFFMAN:1961, 340)

13.2. EL MÉTODO COMO ORGANIZACIÓN DEL CENTRO.

Es posible que haya circunstancias extremas, en que la separación familiar pueda ser momentáneamente útil, como en el caso de situaciones críticas de jóvenes indisciplinados graves, socialmente peligrosos, multirreincidentes, con graves problemas caracteriales, o cuya mala conducta se relacione con actitudes familiares, de las que convenga alejarle. Pero aún en esas circunstancias es más deseable familias de acogida y hogares funcionales antes que el internamiento en una residencia.

Por razones ideológicas e históricas, más que por razones socioeducativas o de eficiencia, se mantienen los centros de internamiento y cabe plantearse algunas cuestiones sobre el método en los centros.

Juntar muchachos de protección y de reforma.

La agrupación de los chicos en conflicto (en peligro, infractores y reincidentes) sigue siendo un problema no resuelto, y a veces no planteado, en algunos programas. El debate sobre las ventajas e inconvenientes de tener juntos muchachos/as de protección y de reforma sigue abierto.

Aunque tanto en chicos de protección como de reforma suele darse un insuficiente cumplimiento de los deberes paternos o sociales frente al chaval, y sufrir una situación carencial, marginal o conflictiva (haber sido abandonado o desatendido), el de reforma reacciona mediante la comisión de hechos delictivos. Algunos piensan que esta infracción penal debe tener una reacción por parte del derecho (aunque sea educativa) al que no deben someterse los sujetos a protección.

Otros en cambio defienden que la mejor intervención educativa con chicos conflictivos es integrarlos en un grupo "sano" de su edad y que por el contrario juntar "aparte" a los infractores puede ser contraproducente para ellos:

"En la medida de lo posible en todo tratamiento deberían mezclarse a los jóvenes delincuentes con los que no lo son". (SEGURA, 1984)

Adams se queja de que el Tratamiento Intermedio Inglés atiende a varios grupos: los duros, los 'status offenders', los enfermos psíquicos, los en peligro, los pequeños delincuentes o predelincuentes, y los que son víctimas de sus padres o entorno. Las razones en favor de esta actitud de mezclar casi toda clase de chicos en el mismo tratamiento, son: evitar o disminuir el etiquetado, atender con vigor a la prevención, posibilitar al delincuente la integración a un grupo normal no-delincente.

Algunos consideran a los chicos de protección como de alto riesgo y temen que si se juntan con otros que ya han cometido delitos pueden "contagiarlos".

"Dadas las alteraciones de la personalidad y las características del ambiente familiar en los menores institucionalizados no-delincentes, no dudamos en calificarles como 'adolescentes de alto riesgo', sobre los cuales hay que actuar preventivamente y, además, de forma urgente. Por ello opinamos que no deberán estar en la misma institución, y que deberían tratarse por separado para evitar el aprendizaje imitativo de conductas delincuenciales y la ejecución de éstas como mecanismos para consolidar el sentimiento de pertenencia a un grupo social marginado" (CRIADO:1989,160)

El Defensor del Pueblo, y la propia normativa, permiten la presencia de chicos de reforma en centros de protección pero no al revés, ya que eso puede suponer someter al mismo régimen disciplinario a chicos en protección:

El Defensor del Pueblo recuerda:

"...que la atención a menores, sometidos a un régimen jurídico diferente en un mismo establecimiento, no puede nunca justificarse por carencias de infraestructuras o por la insuficiente diversificación de ésta"

y sigue:

"... aunque pudiera explicarse la existencia de menores sometidos a medidas reformadoras en centros de protección, carecería de justificación la existencia de menores en régimen de protección internados en centros de reforma. Sin embargo, como ha podido observarse, esta situación no resulta infrecuente" (Defensor del Pueblo:1991,115)

"Debe también destacarse que en este centro ingresan tanto menores de reforma como de protección pudiéndose aplicar también a estos últimos este régimen disciplinario, incluida la sanción de aislamiento. En el curso de la visita pudo comprobarse que una menor que había ingresado en función de una intervención exclusivamente protectora, se encontraba en régimen de aislamiento.

Tal situación no puede merecer a esta institución un juicio favorable y, por ello, debe destacarse en el presente informe" (Defensor del Pueblo, 1991:190)

La clasificación de protección o reforma parece más jurídico-administrativa que real en lo que a características socio-personales se refiere.

"La experiencia de los equipos educativos y de los magistrados encargados tanto de los problemas de delincuencia juvenil como de la protección de menores, nos muestra que el salto a la acción que se da en los primeros no siempre es indicativo de problemas más graves o diferentes en los jóvenes delincuentes respecto al menor en peligro. Al contrario, unánimemente queda justificada la aplicación de idénticos principios educativos en uno u otro caso y se justifica también la renuncia a la creación de servicios especializados en uno u otro tipo de menores". (LEROI, Cr. en GC, 1989:97)

Puede darse el caso de internos por protección sean más violentos que los internos de reforma o incluso que hayan cometido delitos por los que no han sido juzgados. Cosa diferente es preguntarse por qué tienen que existir centros de reeducación ya que si *los internos de reforma* están solos y juntos en un *reformatorio*, además del estigma que puede recaer sobre ellos, también por imitación pueden aprender más lógicas y formas delictivas. Por tanto, la lógica judicial no parece que sea buena para establecer organizaciones de convivencia, ni para marcar los plazos de la lógica socioeducativa.

Otra cuestión distinta es aceptar el régimen disciplinario -aislamiento incluido- en algún caso, ya que parece contradictorio reclamar continuamente un enfoque educativo sin cuestionar si es compatible con el control y la represión.

Diagnóstico e informes.

Los internados históricamente han sido lugares de observación y control, ello ha permitido, al decir de algunos autores, el desarrollo de algunas ciencias de la conducta.

Frente al diagnóstico ha habido varias posturas: para unos se trataba de un importante criterio científico para evitar subjetividades y ahorrar tiempo a la hora de establecer el recurso o programa más apropiado.

Así, por ejemplo en USA el proceso inicial de diagnóstico requería 4 a 6 semanas, pero con la prueba de personalidad 'California' discriminaba a los que iban a responder mal a las exigencias de la disciplina de la institución de los que rara vez iban a violar las normas de la institución. (WOLF:1963)

Pero otros autores criticaban al diagnóstico por varias razones:

- Su frialdad y falta de acogida comprensiva:

Al muchacho en dificultad "Preferimos clasificarle a distancia, que conocerle de cerca. Preferimos pasarle una batería de test, tratarle como un objeto abstracto, que ahondar en la persona que tenemos delante..." (MIRET MAGDALENA, E, 1983:15)

- Los diagnósticos no sirven para orientar los programas de intervención educativa:

"Algunos tienen admiración por los métodos de observación y clasificación, incluso montando centros separados que se dediquen a ello. Este es fundamentalmente un grave error que proviene de la ilusión que producen los métodos necesarios para clasificar a las personas, por creer que una vez clasificados los seres humanos, podemos conocerlos y tratarlos a fondo; pero estamos equivocados porque 'las tentativas de clasificación de los menores delincuentes son insuficientes para saber la medida a tomar respecto a ellos' (G. HEUYER,)." (BE,61)

- El estigma: El diagnóstico suele dar lugar a poner una etiqueta al chico que refuerza la conducta etiquetada.

El diagnóstico se presenta como una valoración del sujeto y sus deficiencias y potencialidades de cara a plantear una intervención, pero muchas veces no pasa establecer una categorización de las personas según su conducta bajo una etiqueta, sin que tenga una utilidad para diseñar la acción socioeducativa a seguir y por el contrario si que 'marca' al sujeto.

- El diagnóstico no es ajeno a las condiciones del medio donde se realiza:

"...muchachos clasificados como 'muy peligroso' en centros muy 'tecnificados' suelen dejar de serlo en cuanto se les integra en un medio normalizador y lo hacen espontáneamente tras un breve tanteo de fuerzas personales..." (MARTÍNEZ REQUENA, E:1983:113)

Este diagnóstico fruto de la observación suele dar lugar a informes, cuyo contenido suele servir para cubrir el expediente o para justificar la medida aplicada y raramente para definir el proceso educativo concreto a seguir.

"Un hábito frecuente del personal penitenciario encargado de estudiar el comportamiento de los internos es, en cada caso, referir a las concretas acciones que son observadas en éstos (...), a constructos inferidos, tales como rasgos de personalidad (...), tipos delictivos (...) o, en muchos casos, simples términos de lenguaje común que sirven para caracterizar habituales formas de comportamiento... / ... De estos términos y expresiones están repletos los diferentes informes y expedientes penitenciarios. En ellos se han fundamentado a menudo tanto diagnósticos de los internos como los procesos de clasificación penitenciaria o los expedientes sancionadores. Con anterioridad nos hemos referido ya a este inefectivo proceso de atribución de causalidad de la conducta de los internos en prisión a constructos internalistas inferidos. Ello ha motivado una estéril circularidad explicativa, que a partir de la conducta observable de los internos ha pretendido la plausible presencia de características y rasgos de los mismos, mediante los cuales nuevamente se han explicado conductas futuras semejantes." (REDONDO, 1993:92)

Respecto a los informes, Goffman hace unos comentarios que podrían ser aplicables a los centros de reeducación:

El informe clínico, busca raíces de cualquier conducta actual en cualquier momento de la vida del interno. Éste, no suele registrar regularmente en ella las ocasiones en que el paciente se mostró capaz de salir airoso y bien librado de un trance difícil, ya que una de sus finalidades es mostrar las múltiples formas en que el paciente es un "insano", las razones que hicieron lícita su reclusión, y por las que sigue siendo lícito mantenerlo recluido. Con tal propósito se extrae, de toda la historia de su vida, una nómina completa de los incidentes que tienen —o podrían tener— una significación sintomática. Los datos consignados en la historia clínica son de tal índole que un lego los vería como fuente de escándalo, difamación y descrédito. (GOFFMAN:1961)

Frente a estos diagnósticos a ello se propone:

- Una acogida más cálida y más humana:

"El gran educador ALAIN (), lo mismo que los grandes psicopedagogos soviéticos y el especialista occidental RICHMOND (), llegan a la conclusión de que más que clasificar, lo que tenemos que hacer es tratar a los jóvenes sin ningún prejuicio, desarrollando sus cualidades. Por eso si invirtiéramos mucho menos tiempo en los test y más en esa acogida intuitivo-comprensiva... haríamos mucho más por nuestros menores y su buen desarrollo que con el espejismo de unas clasificaciones seudocientíficas y abstractas que hoy están fuertemente cuestionadas." (MIRET MAGDALENA, 1983:61).

- Y una observación en su medio y sobre su medio:

"El método de observación individualizado de menores en dificultad se profundizó teórica, epistemológica y metodológicamente hacia la observación de la realidad global en la década de los 70, los educadores se iniciaron profesionalmente en métodos de psicología social, en economía política y en sociología crítica." (ADM,13)

Algunos condicionantes de la educación en un centro.

Con demasiada frecuencia se ha creído que la mera sustitución y mejora de viejos edificios por modernos módulos más luminosos y acogedores pondría fin al problema de la convivencia ordenada en los internados de reeducación. Pero si bien una infraestructura inadecuada y la falta de medios puede ser compensada por una buena organización y un buen equipo educativo, un buen equipamiento con deficiente personal y organización tendrá escasa o nula eficacia institucional. (ver REDONDO, 1993)

Es posible mejorar la eficacia organizacional de una institución penitenciaria a través de una reorganización funcional de su ambiente, que favorezca el uso preponderante de estimulación positiva. (REDONDO, 1993:69)

En materia de intervención educativa se han reconocido dos enfoques: (REDONDO, 1993:71)

- De servicios: los profesionales deben estar siempre listos para atender, abordar, y dar solución inmediata a cuantos problemas y demandas se formulen.
- De programas: el equipo de profesionales tiene que establecer los objetivos de intervención que perseguirá el programa de acción y dirigir sus actividades al logro de dichos objetivos.

Tamaño poblacional de la institución.

Muchos expertos están convencidos de que se obtienen mejores resultados cuando los chicos viven en unidades de habitación más pequeñas, sin embargo, y cómo recogía Javier Bascuñan (1985), el reducir el tamaño no significa superar el modelo institucional.

Coeducación.

Para Wolf (1963), la coeducación (convivencia de chicos y chicas) contribuye a crear una atmósfera más natural y más normal, se asemeja a lo que el niño encontrará cuando se reintegre a su propia comunidad. Aunque supone una vigilancia más difícil, motiva a los muchachos y muchachas a prestar más atención a su apariencia personal, permite mantener relaciones sanas con el sexo opuesto y disminuir la tirantez y las fuertes emociones que surgen cuando los adolescentes de ambos sexos tienen menores oportunidades de verse.

Orientación de la institución.

Es decisivo el enfoque que se dé a la intervención, si centrada en el chico o en la institución. Lo deseable es que la institución se amolde a las necesidades del interno y no al revés pero esto no siempre es así.

Para Michels, R.: la burocracia supone que la organización en lugar de perseguir los objetivos que motivaron su constitución se toma a sí misma como objetivo. Otros autores expresan ideas similares:

"Algunos sistemas tienen como principio el poner al escolar al servicio de la técnica educativa, en vez de poner ésta al servicio del escolar" (MENDIZÁBAL OSES, L.: 1971)

"En realidad no es fácil dilucidar si la organización está al servicio de los individuos o si son éstos los que, a través de ella, facilitan que perpetúe un determinado orden social" (SANTOS, M.A.:1990,5)

'La posibilidad de organizar programas basados en el principio de comunidad terapéutica (...) supone una organización distinta al centro, exige desatender muchas normas de régimen y subordinarlas totalmente a fines de tratamiento' (ALARCÓN,1978:36).

Educación, control y sistema disciplinario en el internado.

Si con carácter general veíamos diferentes posiciones al enfoque de control o al educativo, dentro del internado se le pide que cumpla con ambos y vuelve a surgir la duda de si ambos son compatibles.

La sociedad espera que se castigue a los delincuentes y se les haga sufrir pero también que se los rehabilite con tratamientos no punitivos, ya que no se cree que se pueda rehabilitar a los delincuentes en un ambiente punitivo. (WOLF, 1963)

"En los círculos penológicos académicos y profesionales contemporáneos (1963) no se considera muy correcto hablar de los establecimientos de corrección como lugares de castigo, porque parece oportuno recordar que nuestra sociedad espera que esas instituciones sean punitivas."

Clima o ambiente social o institucional.

"El ambiente o contexto (también llamado entorno, medio, situación, mundo, circunstancia, ecosistema o estímulo) se concibe integrado por complejos sistemas de factores físicos, sociodemográficos, organizativos, interpersonales y conductuales" (FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, 1987 en REDONDO, 1993:83)

El ambiente es muy importante para controlar la conducta de los internos y del personal. El sujeto al actuar influye en su contexto, cambiándolo en cierta medida, y a la inversa, el contexto influye al individuo que actúa en él, afectando a su conducta. (84)

El ambiente puede analizarse a diferente nivel, como:

- a) Estructura ambiental (el marco de la conducta).
- b) Forma y función estimular. La relación entre conducta y ambiente es mutua y continua.

El entorno institucional tiene componentes en la estructura física o arquitectónica, organizacional y en las propias personas de la institución (dirección, personal e internos).

Para que un tratamiento pueda ser exitoso se pone como condición la colaboración del implicado. Pero el que la voluntad de contribuir se manifieste no depende únicamente del joven, sino del ambiente que crea alrededor y de la estructura del grupo. (HOOVER, 1963:19)

"Para qué se de un clima institucional terapéutico, es necesario que los adultos se sientan implicados personalmente en la marcha de la institución. Esto supone que la información es clara y fluida, que son partícipes del proceso institucional y de la toma de decisiones, que viven su actividad sin amenaza, que se sienten apoyados y apreciados, que se valora su actividad y su esfuerzo, que si hay algo que rectificar se realiza desde la búsqueda conjunta de lo mejor para el chico. ... Cuando esta dinámica, por lo que sea, se rompe, hay que prever un incremento rápido de la conflictividad entre los chicos". (BUENO, A., 1990:39).

La intervención relacional. El chico está acogido en el ambiente comprensivo que le infunda seguridad y se siente atendido en todas sus necesidades, potenciando la convivencia armoniosa en un clima de amistad, confianza y cooperación. Los cambios en los muchachos se van produciendo a medida que se consigue este clima y, sobre todo, a medida que las interpelaciones transferenciales entre muchachos y educadores son sólidas y realistas, afrontando los diversos problemas y situaciones de manera que los conflictos pueden aflorar en un marco que los contengan, provocando las situaciones óptimas para elaborarlos individualmente y/o grupalmente.

"... el ambiente total debe estar organizado en función de las necesidades de los sujetos a los que se dirige y que el menor debe encontrar en él una respuesta a los requerimientos que han quedado insatisfechos de modo inadecuado" (AYERBER, 1991:67)

El ambiente, considerado terapéutico proporciona experiencias que deben dar éxito al joven, para que adquiera un sentimiento de capacidad y seguridad. Gradualmente habrá de dar más participación de cada miembro y del grupo y hacerlos más autónomos.

Existe una primera creencia errónea de muchos penitenciaros que los lleva a orientar sus esfuerzos en una dirección ineficaz, y es pensar que *"en las prisiones no podrá hacerse ninguna cosa positiva mientras siga habiendo episodios de violencia, robos, se consuman drogas, etc.; por ello, antes de poner en marcha ilusorios planes y programas educativos, laborales y otros, debemos haber logrado la desaparición de los primeros y asegurar, de este modo, una previa ordenada convivencia". (REDONDO, 1983:58)*

Sin embargo, la ordenada convivencia de una familia, de un barrio, de una ciudad y de un país, se construye a partir, precisamente, de cosas como que las personas vayan cada día a su trabajo, asistan a un sinnúmero de actuaciones formativas, o salgan al cine con sus amigos.

La ordenada convivencia no puede construirse a priori, con independencia y al margen de todo lo demás: se elabora, se crea a partir de las cosas normales que debe hacer la gente, también en una prisión. (REDONDO, 1993:59)

Dinámica de grupos.

El grupo desempeña un importante papel en la modulación de la conducta. *"Un grupo puede ser indiferente y, a veces, nocivo, pero... es posible utilizarlo para conseguir la adaptación de los menores no sólo a la institución que los acoge, sino a la vida normal"* (HOOVER:1963,18)

Los internos, quiérase o no forman grupo, y no tratarlo como tal es cerrar las puertas a la capacidad de intervenir.

Etapas.

Entre las etapas que se dan en un internado se han citado las siguientes:

- a) Admisión.
- b) Integración.
- c) Receptiva.
- d) Reactiva.
- e) Normalizadora familia.
- f) Preparación de la salida.
- g) Seguimiento del desinternamiento.

La duración del programa.

El internamiento en un centro de reeducación se hace, en principio, por sentencia judicial ya que afecta a derechos de libertad, pero como veremos también lo es por resolución administrativa, y aunque (supuestamente) su duración viene sugerida por un diagnóstico previo, el conocimiento psicopedagógico actual no permite prever el tiempo que se requiere para una "rehabilitación", además, este cálculo se hace con indiferencia de la metodología de intervención que se aplique en cada centro.

Poner un plazo judicial para una intervención psicopedagógica no tiene sentido alguno, dejar 'abierto' la duración de la medida hasta que la intervención se considere suficiente, supone una inseguridad jurídica respecto al derecho fundamental a la libertad, que sólo un juez tiene reconocido para privar. Esta contradicción no queda resuelta. Sin embargo la intervención no tiene por qué ser ni decidida por un juez ni atentar contra la libertad del muchacho.

Si el internamiento es forzado, dificulta la intervención psicopedagógica ya que se precisa la colaboración del chico.

Desde hace años se habla con insistencia de que hay que evitar los internamientos al máximo y en caso de que se produzcan, acortar lo más posible su duración. Ya en 1966, la Revista Surgam recogía en un artículo de P.A. LEIB, que:

"los educadores han de procurar muy especialmente en preparar o poner en condiciones a esos niños difíciles o inadaptados para que puedan ser devueltos lo antes posible y en las mejores condiciones, al medio familiar y a la vida social".

Pero es un tema no resuelto, ya que el internamiento puede verse de diferentes formas:

- Sólo para situaciones críticas su función será bien parar el golpe o bien de válvula de escape para, con la mayor brevedad posible, devolver al chico a su medio donde seguir trabajando.
- Medida "necesaria" para algunos chicos hasta que aprendan a controlar sus "desviaciones".
- Medida óptima o única salida posible por cierto tiempo (dadas las condiciones sociales y personales).

Equipamiento y organización.

"La solución de los problemas penitenciarios viene necesitada de dos tipos de medidas: estructurales, o relacionadas con los medios materiales y personales; y organizacionales, referidas al modus operandi de las prisiones. Sin embargo, en el ámbito penitenciario suele darse un preponderante uso de medidas encaminadas a realizar cambios estructurales para mejorar los edificios penitenciarios e incrementar el personal, y una escasa utilización de las actuaciones destinadas a promover cambios organizativos en el funcionamiento de las prisiones". (REDONDO, 1993:59)

Superación de los tics o rituales negativos.

"Paralelamente, se hace también necesario un replanteamiento a fondo de los podríamos denominar 'tics o rituales penitenciarios', que de modo permanente impiden o dificultan una organización más racional de la vida en las prisiones. Me refiero aquí a todos aquellos hábitos y costumbres del funcionamiento carcelario, unos reglamentariamente previstos y otros no, que todo el personal que trabaja en las prisiones dé por necesarios, inevitables o incuestionables, y que de modo constante interfieren en la reorganización más saludable del devenir cotidiano de la vida en prisión." (1995)

Atribución individualista o personalista.

¿Dónde está la causa de los problemas penitenciarios? ¿en los internos o en el ambiente?.

"... En el medio penitenciario se produce una atribución explicativa de causalidad y responsabilidad de los problemas existentes sobre los internos. La explicación de lo que sucede en las prisiones, sea ello el consumo de droga, la agresión de unos sobre otros, la falta de motivación para la educación, el bajo rendimiento laboral, la falta de higiene o autocuidado personal, la falta de respeto o cordialidad para con el personal, etc., es atribuida al vicio, la agresividad, o la inestabilidad emocional de los individuos encarcelados, mucho más que a la inadecuación estimular de lo que los rodea." (66)

Este tipo de atribuciones de la causa de las acciones observables a constructos internalistas ha propiciado una circularidad explicativa que poco o nada ha aportado para la solución de los problemas penitenciarios. Sin embargo, proponemos, que *"el ambiente penitenciario controla en un alto grado el comportamiento de internos y personal"* (REDONDO, 1993:67)

La teoría subyacente sobre los móviles de la delincuencia.

Los programas responden a una concepción teórica previa, a veces no explícita, sobre la etiología de la delincuencia y hay dos maneras de operar una es diseñando un tratamiento acorde con la teoría, la otra seguir el método de tanteo ('prueba y error').

La concepción de la institución que tengan los adultos que trabajan en ella será la que transmitan a los chicos que en ella viven. Esta debe ser:

- Abierta *"de manera forzada no puede haber acción educativa de crecimiento, por la sencilla razón que no hay receptividad"*. Es necesario que el chico no se sienta a disgusto en la institución y pueda marcharse de ella. (BUENO, A:1990,38).
- No-total: es necesario que haya de salir de ella para realizar determinadas actividades: comprar cosas, ir al cole, practicar deporte... Hay que evitar que la institución se convierta en un microcosmos.

Si no hay contacto con el exterior nunca sabremos en realidad si la acción educativa está siendo eficaz, no nos sirve como pronóstico. El niño va a estar un tiempo en la institución, el menor posible, mientras cambian las circunstancias personales o familiares que dieron origen al ingreso. Durante ese tiempo el objetivo es ir contrarrestando déficit y normalizando esquemas de relaciones y de conducta. Este proceso de "normalización", si el deteriorado es muy fuerte y se prevé una institucionalización más larga, debe ser gradual. (BUENO, A:1990,34).

COMPARACIÓN DE 3 SISTEMAS DE INTERVENCIÓN:

por Mulock Hoover (1963)*

Sistema disciplinario:

Se basa en recompensas y castigos, según reglas burocráticas.

La disciplina es útil y tiene una función pero con el 'autoritarismo' se consigue una adaptación sólo aparente y los internos no se sienten responsables del grupo en el que viven.

"Con frecuencia, los castigos sirven para elevar al menor en la opinión de los demás, no lo degradan, ni mucho menos, a los ojos de sus compañeros"

"Contar con la fuerza que imprime los buenos hábitos, con los reglamentos y con un plan de amenazas, como en general se hace, es un error. No es así como se conseguirá convertir en social a un menor asocial"

Sistema de fases progresivas:

Los jóvenes al ingresar tienen escasa libertad y pocos privilegios; si su comportamiento es bueno, van progresando.

Se apela a la buena voluntad de los jóvenes y se les da la posibilidad de mejorar gracias a su propio esfuerzo y a un sistema escalonado

Es muy criticado. Sus fallos e ineficacia se deben a que:

- Cuenta con un 'yo' ideal.
- Es selectivo, supone esfuerzo y sólo unos pocos llega a altos grados.
- Provoca ansiedad y frustración si esforzándose no progresan.
- Los grupos que se crean son artificiales y no funcionan bien.
- Puede dar lugar a pseudoadaptaciones y favorecer la hipocresía.

"Los fracasos de los sistemas disciplinario y progresivo, se deben a que descuidan los problemas que originan en el menor su comportamiento asocial."

Sistema de responsabilidad compartida:

Pretende que las decisiones y directrices provengan del mismo grupo.

El objeto de la educación no debe ser cambiar las actividades exteriores, sino disminuir la ansiedad del adolescente mediante un proceder tolerante, comprensivo y manifestaciones de cariño.

"El sistema está basado en las relaciones que se establecen entre 'yo' (niño), 'usted' (educador), nosotros (grupo)... La comprensión de uno mismo y el desarrollo de la personalidad se logran por las experiencias que proporciona la colectividad."

La reeducación consiste en ofrecer a los chicos estímulos en un medio social apropiado, donde les sea posible adquirir buenos principios y costumbres.

Instrumentos: los buenos ejemplos, ofrecer ideales positivos y la posibilidad de realizar experiencias que merezcan una recompensa moral.

Como medio formativo se cuenta con la presión que ejerce el grupo. La base del sistema socio-pedagógico es el sentimiento de responsabilidad distribuido entre todos, la responsabilidad compartida.

* Presidente, en 1963, de la Unión Internacional de Protección a la Infancia (UIPE)

13.3. MÉTODO Y TÉCNICAS SOCIOEDUCATIVAS.

"Educar es alimentar las fuerzas vitales del niño, joven... para que se generen estructuras positivas en su yo" (GUERAU, 1991).

13.3.1. El método como forma de relación con el chico.

"El sistema de educación y de intervención en general varía de un centro a otro, dependiendo en gran parte del carisma personal de los responsables..." (SEGURA:1985,358)

"Aunque todo el mundo está de acuerdo hoy en día en que la delincuencia y la prisión, son fenómenos psicosociales, las respuestas institucionales no han sido nunca psicosociales. (Lluís Casado)" (ELEJABARRIETA, 1991:11)

El mejor establecimiento puede degenerar o bien en tiranía (basada en el temor, el desprecio y el odio) o bien en el libertinaje (permitir la holganza y desenfreno, sin mediar un afecto en el trato, ni la esperanza en un mañana ganado con el propio esfuerzo). Lo más difícil de la educación es que los muchachos se esfuercen por superarse y se sientan bien. (PIQUER, 1954:354)

Paciencia y tolerancia: Cuando un adolescente se ha puesto en el camino del riesgo, generalmente continua durante un cierto tiempo en él y para detenerse, debe experimentar una modificación interna, que a menudo es muy lenta y no es debe considerar cada reincidencia como una injuria personal que es preciso redimir a través del castigo del joven ingrato, que no ha sabido apreciar la bondad y generosidad del juez, educador y la sociedad.

Libertad de ser: El tratamiento institucional *"ha de ofrecer un ámbito relacional sano, abierto y libre de prejuicios, en el que el individuo pueda expresarse tal y como es, con espontaneidad, sin temor a sentirse rechazado o amenazado por eso; pero al mismo tiempo va a recibir las reacciones, también sanas y espontáneas, del nuevo entorno hacia sus conductas, de manera que pueda ir realizando ajustes personales y comportamentales que le permitan una convivencia gratificantes y le generen unos esquemas de relaciones nuevos y utilizables en su futuro"*.

"Crear sentimientos de vergüenza y culpa es favorecer conductas delictivas o asociales. Un niño no será bueno o malo porque se lo pidamos o aconsejemos o se le obligue a actuar de determinada manera.

La calidad de los sentimientos que establezcamos con él, formara sus patrones de comportamientos. No podemos fundar la eticidad juzgando ni obligando. La eticidad de la persona se forma en el ejemplo, en el afecto y en la libertad de expresarse." (KISNERMAN, 1974).

CLIMA SOCIAL QUE PROPICIE EL DESEO DE COLABORAR.

Si la colaboración del chico es necesaria para que el programa tenga éxito, es importante que la atmósfera total de la institución suscite el deseo de colaborar (Hoover:1963,19).

Los estilos de vida enraizados en el funcionamiento de los grupos y en las actitudes de los educadores, generan un clima institucional inductores del cambio relacional y comportamental. (BUENO, A:1990,37).

Convivencia y respeto: La convivencia se ha de basar en el respeto a la persona del niño y a su dignidad y no ha de ser amenazante: el niño ha de sentirse seguro en el grupo y en la institución, sin que ello impida las reacciones espontáneas del grupo (niños y adultos) hacia las conductas de cada uno (incluidos los adultos). (BUENO,A:1990,34).

Las relaciones entre adultos deben estar basadas en el respeto, la confianza, el apoyo, la estima.

Actitudes de: respeto a la persona, a sus derechos y su dignidad; valoración positiva incondicional (se pueden valorar negativamente hechos o conductas, pero dejar claro que la persona no es juzgada, que sigue contando con nuestro aprecio); empatía; feed-back descriptivo, no evaluativo; equilibrio entre afecto y autoridad, esta basada más en la confianza que en el poder, respeto a la intimidad del niño, de su historia y de su familia; respeto al ritmo de apertura y progreso de cada chico. (BUENO, A:1990,39).

El grupo y las relaciones interpersonales: Las relaciones interpersonales son el elemento manifiesto y directo. El grupo junto con los educadores son el principal elemento educativo. El grupo debe tener un margen de autonomía y de responsabilidad. Los conflictos que se generan en el grupo se resuelven también en el grupo.

13.3.2. Régimen (trato) y método (tratamiento)

Hemos intentado evitar la expresión tratamiento por considerarla propia del modelo rehabilitador o médico. Sin embargo, en ocasiones se ha reconceptualizado con un significado diferente al que puede tener en éste modelo.

Así, Jesús Alarcón (1978) diferencia el tratamiento del:

- Simple trato.
- Régimen de vida, modo de vida o ambiente donde se aplica la media, que conjuga disciplina, trabajo, instrucción, control, relaciones con el exterior. Hay que diferenciar el tratamiento del marco en que éste tiene lugar. Si bien este marco es necesario para el desarrollo del tratamiento.

"Durante épocas pasadas se creyó que lo que hoy llamaríamos régimen tenía una virtualidad de tratamiento... concepción, en que todavía se insiste, después de un siglo, una y otra vez, en estéril repetición, por muchos juristas, penitenciaristas y educadores de menores..." (Alarcón, 1988, en GARRIDO, 1987:206)

- Prestaciones o actividades que no tienen el estricto fin de evitar la reincidencia. Enseñar un oficio podrá ser parte del tratamiento si su delito guarda relación con la ausencia de un oficio.

No se puede hablar de tratamiento hasta el momento en que a las medidas aplicadas se les empieza a asignar fines de reforma, corrección, reeducación, readaptación social, resocialización, reinserción social, rehabilitación, etc. (Alarcón:1978, en GARRIDO,1987,202).

Posturas técnicas.

Tres son las principales posturas de intervención en un centro:

- La aplicación de técnicas curativas, psicodinámicas o de condicionamiento, con o sin la colaboración voluntaria del interno.

Las técnicas empleadas más frecuentemente, según las situaciones, son: la dialéctica terapéutica (Ruesch), el refuerzo positivo y negativo, la desensibilización (Wolpe), la transferencia-contratransferencia, las pruebas psicométricas, la comprensión empaticante (Rogers).

El querer inculcar patrones de conducta al chico, el querer enseñar unas normas que el mismo educador administra, tendría resultados poco sólidos y poco eficaces.

Esta ha sido la orientación más aplicada en los centros y que está más asociada al sistema judicial aunque también a su negación desde bienintencionados modelos psicoterapéuticos. Algunos quieren "salvar" a los niños "cómo sea" aún sin su consentimiento. La experiencia, y los estudios, han mostrado repetidamente la inviabilidad de estas técnicas en la resocialización.

- Una genérica y humana relación en la vida cotidiana.

La base de intervención del educador es la vida cotidiana y todos los acontecimientos que se derivan de la misma, en la que se suele buscar un ambiente acogedor o un régimen disciplinario.

"La ayuda individual que facilita una guía y orientación concretas en problemas de todos los días, es más beneficiosa que la que no va dirigida en ese sentido" (Garrido, 1987:144)

Las cuestiones relacionadas con la vida cotidiana, como son los aspectos de honestidad, solidaridad, generosidad, amistad, respeto al otro, capacidad afectiva, tolerancia, ironía, etc., se han de conseguir mediante la convivencia cotidiana con los educadores y personas del centro. Un funcionamiento jurídicamente correcto pero vacío de relación humana no podrá facilitar estos aspectos. (BADÍA, en GC, 1989: 131)

De poco servirá una función de control en el centro si la vida no es mínimamente satisfactoria, si las necesidades primaria no están cubiertas, si el equilibrio afectivo no se refuerza mediante los intercambios constantes de cada día, ricos en experiencias constructivas. (BADÍA, en GC, 1989: 131)

Está claro que en las instituciones de educación de muchachos con problemas de conducta debe crearse unas condiciones ambientales y de vida interna en las que existan los aspectos positivos de la relación familiar, de otro modo el reformatorio será fuente de nuevos conflictos. (Ortega, 1977:56)

Para Bravo (1976:9): Las actividades de vida cotidiana (dormir, comer, vestir, higiene, cuidados personales, etc.) están íntimamente ligadas a la función estructurante de base.

Si el centro es capaz de generar seguridad, confianza, aceptación y afecto, está ayudando a construir los fundamentos que lo llevaran a hacer el paso definitivo: con su vida en el centro, el menor vuelve a hacer una valoración positiva del hecho social y a aprender conscientemente una actitud activa, crítica y de integración en la dinámica social. (BADÍA, en GC, 1989: 131)

Por supuesto que esta *vida cotidiana*, satisfactoria y afectiva es necesaria para que se pueda dar un desarrollo sociopersonal, pero es a todas luces insuficiente, y ello es algo que aún no se reconoce suficientemente.

- El uso de estrategias ambientales que incluyen un conjunto de técnicas orientadas al desarrollo de habilidades cognitivas sociales compaginadas necesariamente con intervención en medio abierto habitual del chico y su comunidad (sistema relacional).

La respuesta al delito ha de integrar estrategias dirigidas a la mejora de ciertas capacidades y habilidades en los jóvenes con aquellas otras encaminadas a mejorar la comunidad o el medio social donde toda persona se moldea.

Educación moral.

La educación moral (en sus dimensiones conductuales, cognitivas y afectivas), educación del carácter en la honestidad, responsabilidad, altruismo y normas de conducta general, mediante la discusión en clase, ejercicios escritos, 'juegos de roles' (donde se pide a los participantes que interpreten el papel de otras personas que tienen otros puntos de vista a los suyos). Enseñar de una forma reflexiva valores como la empatía, la búsqueda de alternativas, la tolerancia ante las dificultades, el autoconocimiento.

Para que se establezca el desarrollo moral se han de dar 3 requisitos:

- La existencia de un conflicto cognitivo sobre un dilema moral.
- Las oportunidades de ponerse en el lugar de los otros (role-taking).
- La exposición a formas de razonar más elevadas a la mantenida por uno mismo, a cargo de estudiantes moralmente más desarrollados.

La técnica del aprendizaje estructurado se ocupa de enseñar principios de comportamiento no conductas aisladas. Es decir, el objetivo es que el joven sepa como comportarse en la vida real, ante situaciones que le ocurrirán en el futuro. Los programas más complejos y estables tienden a unir características de ambas estrategias.

13.3.3. Técnicas de reeducación.

Entre las técnicas más frecuentes utilizadas en las instituciones para jóvenes difíciles están:

- Terapia de grupo (para que el joven se exprese y se socialice): muy extendida en los años 70 (en USA, el 80% de los correccionales juveniles la utiliza). Sus ventajas sobre el tratamiento individual es que se trata más gente en un periodo de tiempo dado y evita el estigma de ser 'paciente único'.
- Psicoterapia de grupo. Para que el joven llegue a tener conciencia de sus problemas e ideas reprimidas.
- Psicodrama (de J.L. Moreno): los participantes forman un escenario donde cada uno actúa representando el papel de una persona o varias que son importantes en su vida. Al ponerse en el lugar del otro, será más capaz de comprender la conducta del otro y la suya propia.
- Grupo de interacción guiada (su uso se inicia en los años 1940'). La naturaleza de un grupo de jóvenes (tutorado por un adulto) se basa en una atmósfera donde la interacción de los miembros es elevada, y la toma de decisiones con respecto a determinados aspectos de la vida del centro (p.ej. cuando dar permisos de salida y a quién, aplicación de sanciones, etc.) depende en mayor o menor medida de ellos. Supone una política de centro moderna y abierta. Los jóvenes del centro, pasan por distintas etapas hasta su plena integración en un grupo de esta naturaleza. Fases:
 - 1) Inicial de 'desconfianza recíproca'.
 - 2) Expresión franca de los problemas interpersonales.
 - 3) Los miembros empiezan a preocuparse de las dificultades de la vida en el centro al tiempo que nace una fuerte confianza entre ellos.
 - 4) Aceptan la reeducación.
 - 5) Participan activamente en la conformación de un plan de cambio.
- Terapia ambiental (Milieu Therapy o comunidades terapéuticas) se caracteriza porque todo el *funcionamiento del centro* va dirigido a la rehabilitación de los internos, destacando:
 - Participación de todos los internos en la dirección del centro, reduciéndose las distancias entre guardianes y delincuentes.
 - Toda conducta que se juzga problemática es objeto de discusión abierta en el grupo, de forma que pueden encontrar apoyo de sus compañeros para enfrentarse directamente con sus problemas interpersonales.

Se han seguido 9 ámbitos de intervención: funcionamiento biofísico, conflictos intrapsíquicos, relaciones interpersonales diádicas, funcionamiento en grupo, interacción familiar, relaciones intergrupos, integración social, orientación y adaptación cultural, interacción con la comunidad.

- Terapia de la realidad: Fue desarrollada por Glasser y Harrington. Asume que la conducta irresponsable y antisocial aparece como consecuencia de que la persona *no ha visto satisfechas sus necesidades básicas de relación y respeto*. Rechaza la analogía delincuente = enfermo y la importancia que da el psicoanálisis a acontecimientos pasados. El chico es animado a que se enfrente a las consecuencias de sus actos, en un proceso de 3 fases:
 - Establecimiento de una relación firme y honesta terapeuta-muchacho.
 - El terapeuta muestra al muchacho que su conducta es comprendida y no condenada.
 - El terapeuta enseña a los muchachos formas mejores de enfrentarse a su realidad social y personal.

El acento se pone en un trato de disciplina consciente y una cálida aceptación de sus personalidades.

- Terapia o modificación de conducta: Rechaza el modelo médico y parte de condicionamiento clásico y operante (Pavlov y Skinner).

Defiende que:

- Gran parte de la conducta humana es aprendida.
- Todo ser humano puede aprender, hasta un límite natural.
- Los determinantes actuales tienen más influencia en la conducta que los antecedentes más lejanos.
- Las consecuencias de realizar una acción modifican la acción futura. (Es la base del refuerzo).
- Se atiende más a los procesos de adquisición, consolidación y extensión de la conducta que a los contenidos de lo aprendido.
- No se utilizan etiquetas ('inteligencia', 'neurosis', ... más que como punto de referencia) Se trata de explicar la acción desde la acción misma, es el análisis funcional de la conducta.
- Piensa que la conducta llega a ser 'comprendida' cuando podemos demostrar qué procesos son los responsables de determinados cambios conductuales.
- El sujeto 'no es delincuente', 'actúa delictivamente', el problema no está 'dentro' del individuo, por lo que la intervención no debe dirigirse específicamente al individuo sino a modificar las relaciones del sujeto con su entorno, por tanto esta técnica se puede utilizar fuera de las instituciones correccionales.

Esta orientación se está abriendo actualmente hacia la modificación de la conducta cognitiva y el entrenamiento en habilidades sociales.

De Reld y Wineman (), Bueno, A (1990) y otros autores tomamos algunas ideas de cómo mejorar la calidad educativa de una institución:

- Atención a las necesidades básicas de los niños: bienestar, alegría, seguridad, etc.
- Disciplina severa junto con una actitud afectuosa hacia los internos. Equilibrio entre afecto y autoridad, ésta basada más en la confianza que en el poder.
- Unidad de criterio entre los responsables.
- Relaciones entre adultos deben estar basadas en el respeto, la confianza, el apoyo, la estima.
- Libertad de ser en un ambiente de convivencia no amenazante: Ámbito relacional, sano, abierto y libre de prejuicios, respetuosa con la persona del niño y su dignidad, que le permitan expresarse como es, sintiéndose seguro en el grupo y en la institución, sin ser rechazado o amenazado por eso, pero también que permita (a él y al grupo) unas reacciones sanas y espontáneas hacia sus conductas para que pueda hacer ajustes que le permitan una convivencia más gratificante y nuevos esquemas de relaciones.
- Ausencia de influencias perjudiciales y de oportunidades de delinquir.
- Tratamientos diferenciados. Flexibilidad para tratar diferentes y cambiantes conductas.
- Rico aporte de actividades y experiencias educativas, sociales y de ocio.
- La experiencia de vida social planificada.
- Valoración positiva incondicional: se pueden valorar negativamente hechos o conductas, pero dejar claro que la persona no es juzgada, que sigue contando con nuestro aprecio: Empatía.
- Feed-back descriptivo, no evaluativo. Información clara y fluida.
- Respeto a la intimidad del niño, de su historia y de su familia.
- Respeto al ritmo de apertura y progreso de cada chico.

Muchas son las clasificaciones posibles con las diferentes técnicas utilizadas en Centros de Reeducción, sin querer ser exhaustivos ni rigurosos en su ordenación, a continuación enumeramos algunas de las que hemos recogido en la biografía consultada.

- Perspectivas clínicas:

Buscan en el sujeto nuevos modos de percibir la realidad y de actuar.

- Psicoterapia individual
- Análisis transaccional.
- Terapia de grupo.
- Psicodrama-sociodrama de Moreno.'Role-playing'.
- Grupo de interacción guiada.
- Terapia no directiva.
- 'Group counselling', asesoramiento de grupo.

- Asesoramiento psicológico.
 - Técnicas de modificación de actitudes.
 - Terapia de comportamiento: manejo de contingencias, entrenamiento de relajación, condicionamientos (refuerzo positivo y negativo, castigos), modelado, economía de fichas....
 - Terapia laboral u ocupacional.
 - Terapia de la realidad (Glasser y Harrington, 1965)
 - Habilidades de vida (life-skills)
 - Entrenamiento cognitivo-conductual.
 - Terapia de reafirmación moral.
 - Terapia expresiva de apoyo.
 - Terapia ambiental. (Milieu Therapy) o Comunidad terapéutica: Supone una organización distinta del centro donde toda la vida del establecimiento, cada uno de sus actos, cobre un significado de tratamiento.
- Socio-cognitivas y educativas, multimodales.

Atienden a los modos de pensar (cognición), sentir (emoción) y actuar, en un contexto interpersonal: el sujeto es un agente activo que interactúa con su ambiente. Se enmarcan en las teorías del aprendizaje social, desarrollo cognitivo y moral, teoría de la ecología social, etc. Entre las técnicas seguidas están:

- Solución de problemas interpersonales.
- Habilidades sociales.
- Asertividad.
- Control emocional.
- Razonamiento crítico.
- Desarrollo de valores.
- Habilidades de negociación.
- Pensamiento creativo.

13.3.4. Premio y castigo como técnica educativa.

Lapassade expresa como en las instituciones se da lo que él llama la *dominación pedagógica*.

El modo de dominación pedagógica pretende "*querer el bien*" del sujeto dirigido, en contra del mismo dirigente (*'me sacrifico por tí'*) en aras de la causa común. Este hacer por el otro, se hace sin tomar en cuenta las decisiones, deseos, aspiraciones o tendencias del otro, del educando. El niño debe actuar según lo que los adultos establecen como deseable para él, y se ve como necesario imponérselo aunque él no lo desee, mediante medios de presión, castigos, chantaje afectivo... (LAPASSADE: 1974, 228).

Una de las formas más frecuentes de intentar ayudar al otro, por su bien "aunque no quiera", es mediante el uso de la coacción y el castigo. Esta actitud, lleva a Jesús Hernández (1984) a comparar al trabajado social con la Inquisición, pues ambos pretendían proteger y ayudar al desarrollo social y personal, unos sobre los herejes y otro sobre los desviados, recurriendo a medidas que podían llegar a ser 'dolorosas'.

En los centros de reeducación como en las prisiones se hace un uso, y abuso, del castigo: el sistema es éste, si uno se porta bien, no le pasará nada, si se porta mal, se le aplica una pena o castigo. Este principio se pretende que funcione de disuasor de las malas conductas, pero que esto funcione así está aún por demostrar. (REDONDO, 1993:62)

"Habitualmente, en los centros penitenciarios, se ha pretendido el control de la conducta de los internos -¡y del personal!- mediante el empleo de procedimientos punitivos" (Redondo, 1993:61). Con ello las prisiones no escapan al general funcionamiento del sistema de justicia criminal. (REDONDO, 1993:62)

Al castigo se le concede en nuestra cultura un valor o función reeducativa o de rectificación, aunque no se considere cómo lo ideal sino más bien como un mal necesario.

El castigo es necesario a la educación (El Quijote), 'El loco por la pena es cuerdo'. Reprender con suavidad (San Agustín). Castigo viene de castificare, esto es, hacer casto o genuino. No pocos patíbulos podrían dar fe de que un castigo a tiempo podría haber evitado un castigo final sin remedio. (MARINEZ, F:1967,19)

"El castigo es medio educativo indispensable, especialmente en las primeras etapas de la educación, en esa edad liviana, más espoleada por los sentidos que alumbrada por la razón" (GENTILLINI, B:,1967)

El castigo viene a ser entonces un llamamiento a los sentidos, cuando no basta el llamamiento a la razón. El castigo acude en socorro a la voluntad débil del alumno. "Esto, no es conculcar, sino proteger los *derechos del niño*" (Gentillini, B,1967)

También hay fuertes detractores del castigo, al que acusan de educar esclavos o dificultar la rehabilitación.

Está *demostrado* que la coacción impide, o al menos debilita, la recuperación (Berger, Crowley, Gold, Gray y Arnold, 1975 citado por SEGURA:1985,342).

"El uso preponderante del castigo, como único procedimiento de control del comportamiento de los internos, ha producido los más nefastos resultados en las instituciones penitenciarias. El empleo generalizado del aislamiento, los medios coercitivos, la restricción de contactos familiares y permisos de salida, como método para reducir conductas indeseables en los internos, no han conseguido de modo duradero los resultados que pretendían. Y además, han generado en quienes lo han padecido grandes dosis de agresividad, desconfianza hacia la institución penitenciaria, y, a veces, su definitiva incapacidad para ser integrados en posteriores programas de rehabilitación.

Está firmemente establecido que el empleo indiscriminado de procedimientos aversivos produce los efectos antes señalados. ... Lo terrible del caso es que tales conocimientos son abiertamente ignorados en el sistema de justicia penal y en la práctica penitenciaria." (REDONDO, 1993:64)

"Una razón predominante y casi universal del fracaso de las instituciones para la juventud es la persistencia de los motivos y métodos punitivos tradicionales, que sólo pueden producir una reacción más hostil y más agresiva en la mayoría de los menores." (WOLF:1963,16)

"Esperar que el simple proceso de castigar pueda prevenir el delito y reformar a los delincuentes, es negar la lección de dos siglos de experiencia" (Conrad:1981, en GARRIDO:1987,178)

"En general, los procedimientos de control aversivo, como el castigo, el tiempo fuera y el coste de respuesta, tienen poca utilidad considerados en sí solos para generar programas de reinserción social o de educación que aspiren a tener un mínimo de duración. Además, sus efectos indeseables tanto en los internos (contracontrol) como en el clima de la institución, pueden ser muy negativos. Sin embargo, su uso prudente, en combinación con sistemas de refuerzo positivo, no sólo pueden apoyar el éxito de éstos, sino favorecer una política de sanciones más humana y sabiamente administrada" (GARRIDO:1993,44).

"La intimidación es la orientación más popular y antigua que ha desarrollado el sistema legal en su trato con el delincuente. Se basa en la idea de que la conducta delictiva es un acto racional, y que el delincuente (o delincuente potencial) elegirá permanecer del lado de la ley si observa que el castigo supera en costos las recompensas que puede obtener delinquiendo. NO obstante, la investigación ha demostrado que los programas basados en un modelo de intimidación o de castigo están lejos de ser un éxito (Blumstein, Cohen y Nagin,1978; Fattah,1982; Gendreau y Ross,1981; Gibbs,1982, Hagan,1982)" (GARRIDO:1993,59)

Sin embargo, en lo que si parecen coincidir todos es que hay que usar el menor número de castigos posible, que es mejor prevenir la mala conducta que tenerla que castigar y que es más efectivo premiar.

"... La concepción del castigo como medio eficaz de obtener la actividad deseada, requiere supuestos sobre la naturaleza humana, que no son los que fundan el efecto motivador de los incentivos. El temor al castigo parece adecuado para prevenir ciertos actos, o impedir que dejen de efectuarse otros; pero si se busca un esfuerzo sostenido y de largo alcance más eficaces parecen las retribuciones positivas." (GOFFMAN:1961,181)

El educador ha de esforzarse en evitar, mediante una pedagogía preventiva, las transgresiones a las órdenes o a los reglamentos.

Los organismos correccionales deben prestar cada vez más atención a los tratamientos No punitivos y preocuparse menos del castigo. (WOLF:1963)

Para R. Reld y D. Wineman (1979) habría que poner en duda y revisar ***"la mayoría de cuestiones referentes a recompensa y castigo, interferencia o premios, aliento o crítica, aprobación o culpa... las costumbres popularizadas de nuestras propias experiencias infantiles o creencias filosóficas estereotipadas"***. (Citado por AYERBER:1991,67)

Pero, ¿qué pretende el castigo? ¿cómo se puede usar para que sea más efectivo? ¿qué otras alternativas hay?

El castigo, en sentido técnico, pretende disminuir o eliminar la aparición de una conducta o clase de respuesta. Para ello presentan un estímulo 'aversivo' (físico o simbólico), desagradable para el que lo recibe o retiran un estímulo 'gratificante' (recompensa, bien o situación) deseado o esperado, tras la emisión –de modo contingente- de la respuesta que queremos suprimir.

El uso vulgar del término "castigo" también se aplica a infligir a alguien daño, dolor o coacción física con intención vindicativa (pagar por su acto) o ejemplar (escarmiento para otros).

"En las prisiones son frecuentes los 'castigos' dirigidos a sancionar los comportamientos inapropiados de los internos. Muy pocos son, sin embargo, los que encajan en el concepto técnico de castigo anteriormente definido. Y, por ello, son muy pocos los que logran reducir de un modo estable el comportamiento al que son aplicados." (Redondo, 1993:206).

La intención conocida del castigo contribuye al mismo.

Para Morris (1978:46) debe distinguirse '*entre castigo encaminado a la rehabilitación y los... esfuerzos tendentes a la rehabilitación durante un castigo*'

Aunque al castigo se le busca una función "correctora", realmente no corrige ya que disminuye o elimina una conducta pero no ofrece alternativas o modelos de conducta aceptables.

Ante la previsión del castigo caben varias reacciones:

- de *escape* que pone fin al castigo.
- de *evitación* que consigue que el castigo no se aplique.
- conducta que no evita el castigo.

Para Foucault (1975:188), el castigo no pretende la expiación ni la represión, sino que realiza cinco operaciones:

- compara y valora los actos.
- diferencia a los sujetos, los mide en términos cuantitativos
- jerarquiza en términos de valor
- homogeneiza
- excluye...

La eficacia del castigo para anular o modificar la conducta depende de ciertos factores que por no tenerse en cuenta se da tanto fracaso como se ha registrado hasta ahora en el ámbito del castigo humano: (Pinillos, 1976:534)

Aunque el tema es complejo y participan muchas variables que hacen cambiar los efectos posibles, existen una serie de condiciones que aumentan la efectividad de los procedimientos de castigo (Bandura y Walters, 1963, Azrin y Holz, 1966; Pinillos, 1976, Bayés, 1980, Craighead, Kazdin y Mahoney, 1981, REDONDO, 1993):

- La inmediatez en la presentación o supresión del estímulo después de la respuesta no deseada, o al menos su vinculación intencional.

- Si son castigadas todas las respuestas objetivo que el individuo realiza. (¿?) Evitar que el sujeto eluda el estímulo aversivo.
- Si el estímulo contingente al castigo es presentado con intensidad mas que gradualmente.
- Si la respuesta no deseada deja, además, de ser reforzada (en el supuesto de que ello estuviera sucediendo con anterioridad).
- Si el estímulo aversivo es mayor al beneficio que espera conseguir con su conducta, mayor que el refuerzo que le aporta su grupo subcultural. Que sea proporcional a la conducta a inhibir, de hecho en determinadas ocasiones, castigos más leves producen mejores efectos que otros más duros.
- Si al sujeto se le ofrecen o dispone de respuestas alternativas aceptables o modos prosociales de proceder.

Reducir comportamientos inapropiados o problemáticos requiere crear un repertorio de comportamientos alternativos, que les sean funcionales con el cubrimiento de sus necesidades.

- Si se refuerzan las respuestas incompatibles con la castigada.
- No abusar de los castigos y evitar períodos largos de castigo.
- Si reducen los motivos y refuerzos a la respuesta indeseada.
- Hay que procurar que el estímulo aversivo no cobre, por asociación con el refuerzo, los caracteres de éste, y contribuya así a consolidar la respuesta que se pretende eliminar.
- La aplicación del estímulo aversivo debe actuar como señal de extinción de la respuesta (en otras palabras, el sujeto debe entender el propósito del castigo).
- Si no es posible *aplicar el estímulo aversivo mismo, debe recurrirse a estímulos condicionados que lo representen*
- Que el sujeto entienda por qué se le castiga y qué se pretende logra de él con el castigo. Que conozca de antemano su posibilidad.
- Los factores contextuales son importantes en la interpretación e importancia del castigo (ej. que el chico no vea que por la misma conducta se dan castigos muy diferentes)
- Acomodarse a la peculiaridad individual del sancionado.
- Precaución, oportunidad y conveniencia.

Inconvenientes de las prácticas aversivas: (REDONDO, 1993:207)

1. *"La aplicación de estimulación aversiva no enseña a los sujetos nuevas respuestas; como máximo –si es correctamente utilizada– reduce respuestas.*
2. *El castigo sólo es efectivo en reducir la respuesta mientras es aplicado y en presencia de la situación de castigo –persona que castiga–.*

3. *Puede producir trastornos emocionales, afectando negativamente al aprendizaje de otras respuestas.*
4. *Produce respuestas agresivas.*
5. *Produce la evitación de agente punitivo: se convierte en sí mismo en un estímulo condicionado aversivo.*
6. *Aumenta la posibilidad de imitación del uso del castigo por otras personas.*
7. *La utilización del castigo tiende a perpetuarse en quienes lo aplican."*

Los procedimientos de extinción pretenden disminuir o eliminar la aparición de una respuesta o clase de respuesta (respuestas semejantes). Para ello suprimen de modo sistemático el refuerzo que mantenía la respuesta objetivo. (Redondo, 1993: 207). Es decir, la extinción suele darse cuando dejamos de prestar atención a las conductas que anteriormente habíamos *Reforzado* mediante nuestra atención.

La extinción es una excelente alternativa al castigo como estrategia de reducción de conducta, de hecho es un procedimiento más eficaz, duradero e inocuo para eliminar conductas que el castigo.

"La extinción no produce una reducción inmediata de la frecuencia de la respuesta que se pretende eliminar. Antes al contrario, tras iniciar un procedimiento de extinción suele ocurrir un incremento de la respuesta objeto de eliminación, haciéndose más variables y energéticas durante un cierto período de tiempo. Posteriormente, eso sí, si la estrategia de extinción se mantiene, se opera una reducción gradual de la respuesta hasta tasas muy bajas." (Redondo, 1993:209)

"Sucede, pues, justamente lo contrario que en la eliminación de una respuesta mediante un procedimiento de castigo. Éste produce una reducción inmediata de la respuesta castigada en presencia de la persona que castigó. Operándose, posteriormente, una elevación de la tasa de respuesta hasta valores iguales o superiores a los previos al uso del castigo." (Redondo, 1993.209).

La recompensa.

Cesare Beccaria, ya en 1764, afirmaba, en su obra: "De los delitos y las penas".

"Otro medio de prevenir los delitos es el de recompensar la virtud. Observo a este respecto un silencio universal de las leyes de todas las naciones actuales. ..." (Redondo, 1993:214).

Refuerzo positivo: Pretender aumentar o mantener la aparición de una respuesta o clase de respuestas. se fundamenta en el **principio de premio**, que estableció Thorndike de la Ley de Efecto: un premio aumenta *"la probabilidad de que la respuesta a que se relaciona vuelva a ocurrir"* (Rachlin, 1988:250, en REDONDO, 1993:184)

El premio sirve de guía y refuerza el aprendizaje, el castigo de corrector. El refuerzo más eficaz es el positivo intermitente (Skinner).

La recompensa puede ir del simple elogio al premio valioso, proclamaciones, distinciones, privilegios, recompensas sensibles, afectuosas, honoríficas, lucrativas e instructivas. Las recompensas resultaran oportunas y adecuadas cuando sean justas, favorezcan una toma de conciencia clara de la jerarquía de valores.

Según Redondo (1993:185), los refuerzos positivos pueden ser:

- Primarios o incondicionados (cuyo valor *Reforzante* no necesita aprendizaje previo): agua, alimento, sueño, contacto social.
- Secundarios o condicionados por asociación a un refuerzo primario o a otro secundario previamente establecido: alabanza, aprobación, obtención de buenas calificaciones, el dinero, etc.
- De ocurrencia natural en los internados: comunicación con familiares, permisos de salida, redenciones ordinarias, libre disposición del dinero de asignación semanal, etc.
- De ocurrencia planificada: las estimulaciones arbitradas para *Reforzar* conductas concretas. Ej. incremento y mejora en la comunicación y visitas de los internos, disponibilidad de dinero, ciertas comodidades, disminución de controles, mayor autonomía, mejoras ambientales, beneficios penitenciarios.

Los resultados del castigo son más imprevisibles que los de la recompensa, porque ésta señala la conducta a seguir, mientras que aquél sólo limita lo que no cabe hacer, no lo que sí, y puede dar lugar a efectos secundarios indeseables: desorganización cognitiva, ansiedad, actitudes hostiles hacia la fuente del castigo... (Pinillos, 1976:537)

"... se requiere a menudo, un entrenamiento de los profesionales para el correcto uso del refuerzo social en la interacción con los internos. Especialmente patente se nos hace esta problemática en el medio penitenciario, en el que la tradición jurídico-penal, y los hábitos y rutinas carcelarios, han difundido con plena eficacia una pauta generalizada de funcionamiento punitivo, que instaura la ignorancia de los comportamientos apropiados de los internos, y el uso frecuente de correctivos para reprimir conductas negativas". (Redondo, 1993:194)

El comportamiento es funcional para conseguir según el entorno aquello que pretendemos. Puede que veamos comportamientos aparentemente absurdos (autolesiones...) pero tienen su sentido para quien los practica.

"Por el contrario, existe abundante evidencia empírica respecto de los beneficiosos efectos que tiene el empleo de consecuencias positivas para el cambio favorable de la conducta." (REDONDO, 1993:64)

Hay que tener en cuenta que el comportamiento humano no se reduce al esquema E-R (Estímulo-Respuesta), ni siquiera al E-O-R (Estímulo-Organismo-Respuesta) sino que es mucho más complejo y viene condicionado por percepciones y cogniciones de experiencias significativas previas y del significado cultural del entorno de referencia y pertenencia. Así,

"Para el delincuente renunciar a su conducta puede significar grandes pérdidas de recompensas materiales y status social, sin obtener nada a cambio" (SEGURA:1985,170), supone renunciar a su éxitos y a veces a su propia identidad.

13.3.5. Programas y factores de éxito.

No existen programas eficaces en general para todas las personas con problemas de conducta sino más bien unos determinados factores de éxito para unos u otros grupos de sujetos en contexto.

Principios claves de la intervención eficaz son:

- Si la sociedad es compleja, pluricultural, con contradicciones, paradojas, incertidumbres y desorden (ver García, X:1991), la intervención deberá aprender a convivir con ellas, sin intentar reducirlas a un esquema claro y preciso.
- Si el conflicto (injusticia, desigualdad) económico, político y cultural es real, y no hay una sola causa de los conflictos, la intervención deberá ser plurifocal y con varios frentes: asistencial (post), promocional (preventiva) y solidaria con su situación marginal (cultural) y con su lucha (apoyar sus esfuerzos de organización, de constituirse en sujetos colectivos, su autoconciencia) y en definitiva es inevitable una acción política.
- Si la sociedad funciona como un ecosistema de sistemas. La intervención no puede recaer sobre individuos (por ser una respuesta engañosa e ideológica) sino sobre contextos y sistemas, desde una acción global local (glocal).
- Si el acto social es inseparable de la interpretación que le da su actor y el contexto social, la intervención según el modelo de producción técnica ha sido un profundo error, ya que niega la implicación (profesional y política) del agente social.
- Entre lo deseable y lo posible. A nadie se le escapa que un agente social no puede cambiar la compleja realidad. Lo factible es aquello que debe ser hecho aquí y ahora en una concreta situación histórico-social, en relación a lo que se tienen por justo y conveniente (García, X:1991,26). Hay que tender a la utopía, como la definía Paulo Freire: no como lo imposible, sino como lo posible aún no realizado.

Entre los factores que la investigación empírica ha mostrado como de éxito están: (ver GARRIDO, 1987, GENDREU 1979, SEGURA 1985, JOVER 1989:132)

- Ser polifacético y multicomprendivo, esto es emplear una gran variedad de técnicas adaptadas a cada sujeto en sus diferentes aspectos: conducta, pensamiento, sentimiento, situación social, habilidades laborales (Gendreu y Ross, 1979 en Garrido, 1987). Los programas son tan complejos como las personas.
- Conciben la conducta como fruto de factores sociales, económicos, situacionales, cognitivos, emocionales, etc. y no como causa de un trastorno personal (psicopatológico), sino más bien aprendida. Por tanto más que tratar se busca 'educar' mediante una intervención socioeducativa.

- Son intensivos y de alta calidad, y la relación coste-beneficio demuestra que no es caro.
- Incluyen técnicas de desarrollo de capacidades personales y para establecer relaciones satisfactorias con la comunidad entre ellas:
 - Análisis auto-racional, para evaluar de modo crítico el propio pensamiento.
 - Estrategias de auto-control, para minimizar la conducta impulsiva. - capacidad de control de impulsos,
 - Razonamiento medios-fines para poder elegir los medios más adecuados y formular planes.
 - Pensamiento crítico, para poder pensar de forma lógica y objetiva, sin distorsionar los hechos, generalizar inadecuadamente, etc.
 - Mejora de pensamiento alternativo que ayuden al muchacho a desarrollar interpretaciones alternativas de su ambiente.
 - Habilidades de solución de problemas interpersonales y de ampliación de la visión social, de las reglas sociales y de sus deberes sociales.
 - Capacidad de perspectiva o 'role-taking', para poder considerar, analizar y comprender la perspectiva (conducta, sentimientos y valores) de los demás (mediante dramatizaciones, narraciones desde el punto de vista de otra persona...). El pensamiento perspectivo o 'role-taking' parece ser el más influyente en un cambio positivo de conducta (Segura:1985,174)
 - Habilidades sociales, para poder mejorar la capacidad de comunicación, de conducta asertiva y favorecer el acceso al mundo laboral.

Las habilidades para desenvolverse socialmente son: sensibilidad a los problemas personales, capacidad de pensamiento causal, consecuencial, medios-fin y alternativo, capacidad empática (ponerse en el punto de vista del otro) (Spivack, Platt y Shure, 1976, citado por SEGURA, 1985:173)

- Inciden más en aquellos aspectos del entorno del sujeto o de su conducta que puedan llevar a una reincidencia delictiva. Intentan neutralizar (o implicar) a los grupos de referencia delictiva. Evitan que se de un aprendizaje delictivo.
- Estar vinculado a la comunidad (como marco ecológico), y asentado sobre las redes de apoyo social, las relaciones existentes, (que son las que configuran la conducta) de forma que le permitan al joven ser capaz de establecer una vida prosocial alternativa y mas gratificante a la delictiva. Incluye técnicas de cambio institucional (escuelas...) y social, mediante la movilización de acción colectiva, grupos implicados en programas de reinserción, consejos municipales, etc.
- Requieren que la colaboración, participación y responsabilidad personal y social, en un ambiente de libertad y solidaridad.
- Dan una capacitación laboral, y la enseñanza compensatoria partía de los núcleos de interés e inquietudes de los chicos/as concretos.

El personal, es lo más importante de la acción educativa y es imprescindible que tengan: formación teórica, experiencia y preparación específica para el programa en concreto, voluntad ('vocación'). Los voluntarios (paraprofesionales) pueden ser necesarios, Sus condiciones deben ser: selección tan rigurosa como la de los profesionales pagados; exigencia de que cumplan su compromiso; que tengan capacidad y deseo de servir y no movidos por búsqueda de afecto o interés académico.

Programa de Patterson.

El grupo de Patterson (1979), tras 10 años de trabajo con familias con problemas, ha identificado un número de situaciones que ellos consideran causantes de las tensiones familiares y a la vez ha ofrecido un número de medidas que han demostrado ser capaces de cambiar los modelos de interacción familiar y de remediar el mal funcionamiento familiar. El programa de tratamiento está orientado a restablecer la autoridad de los padres y su poder.

"El programa tiene varias facetas:

- 1. Establecer claramente los criterios entre una conducta aceptable y no aceptable.*
- 2. Se monitoriza la conducta de los niños y se operacionalizan tanto las conductas aceptables como las no aceptables y se anotan las reglas a seguir después de cada conducta.*
- 3. Se establecen contingencias consistentes para cada conducta. En el caso de conductas no aceptables, muchos padres de niños agresivos responden con conductas aversivas, del mismo modo que los propios hijos creándose así un círculo de violencia. El tratamiento consiste en que los padres practiquen métodos más desapasionados cuando sus hijos no responden a sus demandas, como por ejemplo la retirada de privilegios.*
- 4. Se enfatizan las consecuencias positivas de las conductas prosociales. En las familias con problemas, cuando los padres muestran alabanzas o afecto esto suele deberse más a su estado de humor, que a la conducta de los niños. Los investigadores indican que ésta puede ser una causa importante por la que los niños se vuelven insensibles a la aprobación social. La sensibilidad de estos niños tiene que ser restablecida. El punto de vista del grupo de Patterson es que una vía para ello es el demostrar aprobación ante la conducta positiva, favoreciéndola con recompensas tangibles."*
(ESCARTI, A. y MUSITU, G., 1986:133-134)

"El modelo autoritario, que se compone de normas coherentes y exigencia de cumplimiento de esas normas, combinadas con actitudes afectivas por parte de los padres, ha demostrado estar asociado con niños que obtienen competencia social, control de la agresión y alta autoestima (Baumridn,1971; Musitu et al., 1983; Gutiérrez y Musitu, 1986)." (ESCARTÍ, A., 1986:134)

13.4. RESUMEN Y APLICACIÓN.

La educación, según al servicio de que ideología o valores se pusiera, se le ha da atribuido: la capacidad de un bálsamo curativo de los problemas personales y sociales, un alimento del desarrollo personal, un adaptador a cualquier tipo de sociedad o por el contrario motor de cambio social o un poder emancipador.

En el *Refor*, no hay un posicionamiento formal frente a la concepción de la educación que se quiere seguir. Se sabía que aquello no funcionaba, que no era posible curar nada, ni cambiar la sociedad, aunque si se confiaba en poder ayudar a los internos, a los que algún educador definía como privilegiados, por poder disponer de los medios (alimentación, casa...) y educadores presentes.

Una acción para que sea educativa ha de tener unas características como son la de ser formativa (el educando asume aprender por sí), socializadora personalizadora (el chico se desarrolla en la convivencia social y la mejora), crítica-creativa (innovadora y no sumisa). Había internos que detestaban el *Refor*, pero otros que, por lo menos en determinados momentos, preferían estar en él.

Un buen modelo de intervención educativa ha de contemplar, al educando (con sus necesidades básicas, intereses, objetivos, derechos, perspectivas, circunstancias, etc.), la relación comunicativa (sistema relacional), el contexto y condiciones institucionales, el equipo educador, el diseño educativo.

Cuando la educación se realiza no cómo socialización primaria sino sobre hábitos y actitudes ya adquiridos, ésta para que ser duradera y efectiva, debe tener en cuenta algunos principios:

- No basta con suplir la carencia o factor originario de la mala conducta ni es suficiente corregir, hay que enseñar otras formas de pensar y actuar.
- Se requiere una relación personal (reciproca educador-educando-grupo) y la aceptación e implicación activa y constante del educando en el programa y proceso educativo.
- El educando debe tener autonomía para enfrentarse por sí a nuevas (o viejas) situaciones adversas.
- Es un proceso que requiere tiempo, y donde se darán altibajos, y por tanto hace falta confianza pese a las 'recaídas',
- Que estén fundadas en evidencias científicas no en dogmatismos de bolsillo y llevada por personal capacitado y motivado.

En el *Refor*, primaba más la corrección que la enseñanza alternativa, la relación de los educadores no era de todos por igual, algunos sabían acercarse más al niño, otros eran más formales y sancionadores... pero en general todos tenían una estima por la mayoría de los chicos y un interés por su trabajo. Algunas "recaídas" hacia el final del internamiento solían dar lugar a dar 'el caso' por perdido.

La reflexión científica de intervención estaba ausente.

La reeducación o reinserción social está sujeta a una doble lógica (o pertenece a diferentes 'campos' -Bourdieu-): la judicial y la socioeducativa (socio-asistencial + psico-educativa). Uno está diseñado con una función de control - castigo (por más que digan pretender otros objetivos que están fuera de su lógica, instituciones y funcionamiento) y otro, la educación, con su compleja y contradictoria función arriba comentada (medicina, alimento, adaptador, crítica...). Sobre si es compatible conjugar ambos campos el judicial y el socioeducativo, hay un debate abierto no concluido y que según la posición tomada a llevado a unos modelos u otros de intervención institucional. En España, la posición ha sido la de hacer depender del sistema judicial las medidas a aplicar (y su duración y posibles cambios) dejando luego a cargo de la administración de servicios sociales su cumplimiento y diseño concreto, dentro de los márgenes que fije la medida.

En el *Refor*, aunque la mayoría de chicos/as acogidos eran por protección y no por medida judicial, lo frecuente era que el acogimiento finalizara cuando, sino cuando acababa la medida judicial, cuando lo pedían los tutores, por fuga del interno, por traslado a otro centro, o al acabar el curso escolar. Pocas veces se acababa el internamiento por pensar que se habían logrado los objetivos con el chico o chica. En ocasiones algún chico que había estado por reforma continuaba en protección, o al revés.

Cada vez parece haber más evidencia de que lo más efectivo es la intervención comunitaria, y que si se mantiene el internamiento en centro, éste debería aprovecharse, como una primera fase, para que los internos aprendieran habilidades sociales y de resolución de conflictos para luego necesariamente seguir con la intervención comunitaria.

Si nos referimos al método como diseño de la organización de la institución, un tema discutido era la convivencia de niños de protección y de defensa. La posición legal fue que chicos en protección no pudieran ir a centros de reeducación (lo que en la práctica no se cumplía) pero muchachos con medida de reforma si podían cumplirla en residencias de acogida. No es una decisión que se pueda hacer en abstracto, sino según las condiciones de cada centro (método aplicado, sistema disciplinario, estabilidad de los agentes, clima institucional, características de los chicos concretos del momento...).

El diagnóstico puede ayudar a diseñar un programa a media, el problema es cuando no hay programas que diseñar o el diagnóstico sólo sirve para clasificar a otro cosificado (objeto de nuestra intervención) y no ayuda a esa relación personal y cooperativa que como hemos visto era requisito para que un programa resocializador pudiera funcionar.

Algunos factores pueden ayudar a mejorar la aplicación de un programa socio-educativo en un internado: que el grupo de educandos no sea ni muy grande ni muy pequeño, que sea mixto, que el programa gire en torno al chico, y no el chico en torno a la institución, que hayan normas claras, exigencia y esfuerzo pero en un ambiente positivo, de estímulo y cooperación, que se trabaje el grupo, que hayan etapas diferenciadas que muestren los avances logrados, que se cuente con un mínimo de medios y recursos y con un personal motivado y formado para el programa, capaz de actuar críticamente y revisar su práctica para superar los tics institucionales.

En *el Refor*, durante el principio del curso 1994/95 se empezó con tan pocos alumnos que faltaba un ambiente de grupo luego se rondaba entre 6-12 chicos/as atendidos (en dos módulos). El Centro era mixto y ello se notaba también en la convivencia. Las normas intentaban ir clarificándose progresivamente y se intentó recuperar un incipiente sistema de fases, programa anual no se llegó a elaborar (1994-98) y el personal siendo titulado y motivado, aunque con altibajos, estaba poco preparado en técnicas concretas de intervención.

Ya en 1963, Hoover nos hablaba de 3 sistemas de intervención: el disciplinario, el de fases progresivas y el de responsabilidad compartida. El *Refor* se encuadra claramente en el primer modelo con intentos de transición hacia el de fases.

Pero la educación no se queda en el programa de centro, también hay variables educativas personalísticas, referidas a la relación personas educadores - adolescentes. Así, al educador se le pide que sea paciente y tolerante, espontáneo y positivo, animador de la colaboración, capaz de crear un clima de convivencia y respeto, de crear grupo, de ser responsable y pedir responsabilidad... En el *Refor*, había educadores/as muy capaces y otros que iban desbordados, sin embargo, no se llegó a un grupo cohesionado y coherente con un programa claro de acción, ello requería un tiempo y un ambiente que no siempre se tenía.

Sobre todo este marco y principios de actuación que pueden definir un régimen de vida, cabe el uso de un conjunto vertebrado de técnicas, de las cuales seleccionar aquellas que han mostrado su eficacia y mejor se adecuan a los chicos/as del internado, principalmente como hemos comentado las de resolución de conflictos interpersonales y de habilidades sociales.

Sin embargo, lo más frecuente es el no-uso de técnicas, sino solo de un "vida cotidiana", del *sistema de fases*, o de un *reglamento* pero que como comentaban Elejbarrieta no son en si mismas técnicas sino entornos en donde ubicar éstas. Esto es precisamente lo que pasaba en *el Refor*.

Aunque es opinión mayoritaria que el sistema de premio y castigo es uno de las técnicas menos buenas, sin embargo es de las que más se utiliza, pero además se suele aplicar sin el rigor que la psicología ha mostrado como más eficiente. El *Refor* era un ejemplo de ello.

Parte III. El *Refor*.

En la primera parte hemos hecho un repaso histórico y conceptual a la infancia y sus derechos, a las instancias de protección y control, a las teorías que explicaban la desviación y los modelos de reacción ante la misma. Todo ello al objeto de enmarcar lo que puede ser hoy un centro de reeducación de adolescentes.

En la segunda parte hemos tratado los aspectos teóricos y metodológicos de una evaluación de programas y de las organizaciones, así mismo hemos hecho una recensión de algunos estudios sobre centros y programas de reeducación en España y un análisis de sus principales actores y de los factores que condicionan un internado de reeducación y su método de intervención.

Ello nos debe permitir encuadrar y entender mejor esta tercera parte en la que vamos a hacer una descripción física, organizativa y funcional (con referencias a sus agentes y sus prácticas y con apuntes históricos) de un centro de reeducación a partir del trabajo de campo realizado durante los cursos 1994/98. Los aspectos considerados, han sido tomados en parte del MEPOA-90, una guía de evaluación de centros escolares con cerca de 1.000 ítems.

Esta última parte incluye también un capítulo sobre el contraste entre la normativa y la práctica y otro en el que casi parafraseando la citas de la obra *Internados* de Goffman interpretamos nuestro Centro.

Por último y a modo de conclusión se ha elaborado un capítulo en el que exponer una valoración genérica con propuestas de reflexión y acción que puedan ser útiles para cualquier centro de características similares a lo que fue el *Refor*.

14. DESCRIPCIÓN DEL REFOR.

Introducción.

14.1. Aspectos generales.

14.2. Instalaciones y recursos.

14.2.1. Edificios y recinto.

14.2.2. Recursos.

14.3. Personal.

14.3.1. El personal socioeducativo.

14.3.2. El resto del personal.

14.3.3. La plantilla en comparación con otros centros.

14.4. Adolescentes internos.

14.5. Historia del *Refor*.

14.5.1. Repaso histórico curso a curso.

14.5.2. Resumen.

14. Descripción del *Refor*.

En este capítulo se recogen algunas definiciones de las figuras de atención a la infancia y la tipología de centros existentes, a continuación exponer las funciones y características del *Refor* como organización pública de atención a la adolescencia con problemas de conducta y acabamos el capítulo recogiendo parte de su historia.

Toda referencia al *Refor* salvo que se establezca otra cosa, se entiende para el periodo 1994-98 durante el que se realizó el trabajo de campo.

INTRODUCCIÓN.

La infancia y juventud difícil, desviada, marginada... ha sido analizada desde diversas disciplinas científicas: derecho-judicial, psicología, sociología, criminología, pedagogía, etc. Cada una con sus diferentes paradigmas, teorías y lenguajes no siempre coincidentes. A ello hay que añadir las expresiones administrativas, jurídicas y coloquiales. Por eso, es fácil perderse en el galimatías de términos que describen situaciones en las que puede verse un chico en conflicto y de figuras de protección y corrección que se plantean como respuesta.

Tomando las definiciones que la legislación estatal y autonómica establece encontramos que la situación jurídico-administrativa en la que se puede encontrar un 'menor de edad' es la siguiente:

- **Riesgo:** Cuando existe un perjuicio para el menor tal que exige la adopción de medidas de prevención y rehabilitación para evitar una situación de desamparo o inadaptación (Ley Infancia 7/1994, art.2) pero sin la gravedad suficiente para justificar su separación del núcleo familiar. (LO 1/1996, Exposición de motivos)
- **Desamparo:** Cuando los menores queden privados de la necesaria asistencia moral o material, ante la falta o inadecuada protección establecida por las leyes (CC art.172.1 y Ley Infancia 7/1994) y la gravedad de los hechos aconseje sacar al menor de la familia. En tal caso la entidad pública asumirá la tutela del menor desamparado. (LO 1/1996 y Ley Infancia 7/1994)
- **Inadaptación:** Es declarada mediante resolución judicial por hechos cometidos tipificados como delitos o faltas en el Código Penal (LO 4/1992 RLRCPJM), y exige la adopción de medidas de resocialización e inserción. (Ley Infancia 7/1994)

Se trata de definiciones ambiguas no basadas tanto en las características de la situación como sobre la respuesta a dar.

En general, a la administración pública se le reconoce una doble función respecto al niño en conflicto, según sea su situación:

- **Protección:** Cuando el niño sufre un perjuicio moral o abandono de asistencia. Esta protección se realiza principalmente mediante dos figuras:
 - **Guarda:** cuando la responsabilidad y 'derechos' (*patria potestad*) sobre el niño la siguen manteniendo los padres, pero éste queda temporalmente a cargo de otras personas o entidades.
 - **Tutela:** cuando se ha resuelto un *desamparo*, y con ello se retira la *patria potestad* a los padres siendo, en este caso, el nuevo responsable, denominado '*tutor*', con más competencias y funciones que el sólo '*guardador*'.

Dicho de otra forma: los padres, biológicos o adoptivos, tienen ciertas potestades (facultades y responsabilidades) sobre sus hijos, a lo que se llama *patria potestad* -art.154 CC-. Si estos incumplen sus obligaciones éticas y materiales para con sus hijos, la administración y los tribunales pueden declarar la situación de 'desamparo', retirarles dicha '*potestad*' y nombrar un tutor que se haga responsable de los hijos. Pero si la gravedad no exige llegar a tanto, se puede -incluso a petición de los padres- nombrar temporalmente a un '*guardador*' (persona o entidad).

Reeducación, inserción, resocialización o reforma (todas estas expresiones se han utilizado): Cuando el niño (menor de 16 años -18 a partir del 2001-) muestra conductas desadaptadas socialmente que derivan en la comisión de un acto tipificado como delito o falta en el Código Penal, entonces los 'Juzgados de Menores' (JM, antes TTM) pueden resolver 'medidas' para la 'reeducación' de estos muchachos infractores.

Tanto ante un caso de protección (guarda y/o tutela) como de reeducación, se ha recurrido a:

- 'Medidas' en medio abierto: sin sacar a el joven de su medio familiar.
- Acogimiento en otra familia o en un hogar funcional (también llamado familia educadora). Y en su caso pre-adopción y adopción.
- Internamiento en un centro de atención a la infancia y juventud, que puede ser: residencia infantil (para menores de 6 años), comarcal (6 a 16 años), juvenil (para menores autosuficientes), centro de reeducación

Otro tipo de internado es el Centro de Recepción (D. 23/1988 art. 20), también llamado Centro de Acogida (y anteriormente, Casa de Observación) cuya función es acoger, en primera instancia, a los chicos mientras se diagnostica su situación y se les deriva hacia el equipamiento que se crea oportuno.

Centros de Atención a la Infancia y Juventud.

Características de tres tipos de centros de atención a la infancia y juventud, según la Orden 9.04.1990 de la Conselleria de Bienestar Social.

	Residencia Comarcal	Residencia Juvenil	Centro de Reeducción
Definición y Finalidad	Centro asistencial y educativo, vivienda temporal de niños sin ambiente familiar idóneo.	Centro educativo con funciones y organización como una familia.	Centro educativo de atención a jóvenes que requieran un apoyo especializado en cumplimiento de una medida judicial
Dirigido a	Niños: 6-16 años cuya guarda o Tutela sea asumida por la DGSS.	Jóvenes autosuficientes en los que no pueda darse el acogimiento ni la adopción.	Menores de 16 años sometidos a medida judicial.
Ubicación	Dentro de las poblaciones	Viviendas normalizadas	No lejos del núcleo urbano.
Capacidad	20-30 plazas	6-12 plazas.	10-50 plazas.
Prestación	<ul style="list-style-type: none"> - Asistencia integral. - Alojamiento y manutención. - Atención sanitaria. - Actividades ocupacionales y rehabilitadoras. - Actividades culturales y recreativas. - Apoyo psicosocial. - Orientación familiar. - Promoción de la salud. - Seguimiento escolar. 		
		<ul style="list-style-type: none"> - Tratamiento especializado. - Actividades de convivencia, cooperación y autoayuda. - Asesoramiento jurídico. 	
Personal	0,30 por residente 60% cualificado 40 % de servicios	0,20 por residente 100 % cualificado. Los residentes harán el servicio auxiliar	0,60 por residente. 65% cualificado. 35% de servicios. Con apoyo técnico.

Fte: Elaboración JJPT sobre la Orden 9.04.1990.

El Centro de Reeducción se ha definido como un "Centro de carácter educativo destinado a menores cuya problemática personal requiera un apoyo especializado en cumplimiento de la medida judicial. Podrán ser abiertos o cerrados, según la índole de la medida." (O. 9.04.1990. anexo V.9)

“El internamiento en un régimen abierto comprende la obligación de residir en un centro de carácter socioeducativo que desarrolle hábitos de convivencia y apoyo sicosocial en interacción con el medio donde esté ubicado. Las actividades escolares se realizarán fuera del mismo y los y las jóvenes sujetos a esta medida disfrutará de fines de semana y de vacaciones en sus propios hogares.

Las medidas de ingreso en un centro en régimen abierto acordadas por los juzgados de menores podrán ejecutarse en las Residencias comarcales, en las residencias juveniles, en los centros de recepción y en cuantos recursos se habiliten para ello.” (Ley Infancia 7/1994 art. 32)

“El internamiento en régimen semiabierto consiste en la obligación de residir en un centro de carácter socioeducativo que desarrolle hábitos de convivencia, actividades rehabilitadoras y apoyo sicosocial en interacción controlada con el medio donde esté ubicado. Las actividades escolares y prelaborales se realizarán como norma general dentro del centro, excepto en los casos que se justifique lo contrario. Los y las jóvenes sujetos a estas medida podrán realizar actividades extraescolares fuera del centro y disfrutar de fines de semana y vacaciones.

Las medidas de ingreso en un centro en régimen semiabierto acordadas por los juzgados de menores podrán ejecutarse en centros de recepción, de reeducación, en residencias comarcales y en cuantos recursos se habiliten para ello de acuerdo con el reglamento de régimen interior del centro.” (Ley Infancia 7/1994 art. 33)

14.1. ASPECTOS GENERALES.

A la institución objeto de este estudio me refiero como el *Refor*, o simplemente el Centro. Durante el tiempo del trabajo de campo (1994-98) era una entidad pública, con personal y gestión directamente dependiente de la Consejería de Bienestar Social autonómica.

Se trataba de una residencia, o internado, ubicada en una capital de provincia (a la que llamo simplemente *Provincia*), destinado a la intervención socioeducativa con chicos y chicas entre 12 y 15 años, con problemas de conducta.

Al *Refor*, se le calificaba como Centro de Reeducación y, en ocasiones, Residencia Juvenil, pero tenía una consideración múltiple, no siempre clara:

- **Centro de Reeducación** cuya función es aplicar una medida de reeducación a los/las adolescentes entre 12 y 15 años (o más) remitidos por el Juzgado de Menores (ante TTM) por la comisión de algún acto considerado como delito.
- **Centro de Detención.** Aunque esta figura no se recoge actualmente (1999) en la legislación de menores, en la práctica del Centro se han dado casos de menores detenidos (con o sin custodia policial) por unos pocos días a la espera de un traslado a otro centro o una *comparecencia* con la fiscalía de menores.
- **Residencia Comarcal y/o Residencia Juvenil** que atiende bajo la figura de ‘protección’ (o ‘guarda’) a aquellos adolescentes entre 12 y 17 años, remitidos por orden de la administración autonómica (D.T. Servicios Sociales), del fiscal o Juzgado de Menores, por propia iniciativa o a solicitud de los padres o familiares, los trabajadores sociales locales, salud mental e incluso inspección educativa.

Suele tratarse de muchachos/as 'difíciles' que presentan problemas de conducta en su familia, escuela, barrio o en otros Centros 'comarcales' de servicios sociales y que sus familias no pueden, no saben o no quieren atenderlos y están en situación muy conflictiva y de alto riesgo para el chico o la chica.

- **Centro de Acogida o Recepción**, en tanto que desde (1997) también recoge en primera instancia a todos los chicos/as de protección 'urgentes' mayores de 16 y 17 años, cuyos padres no estén localizados o los quieran acoger. En ocasiones el *Refor* también fue lugar de paso (pocas horas o días) hacia otros centros de los que habían escapado, a éstos en ocasiones se les llamaba transeúntes.

En la siguiente tabla se muestra las diferentes consideraciones que tiene el *Refor*, según el motivo del internamiento y la entidad que lo ordena:

El Refor		ENTIDAD QUE ORDENA EL INTERNAMIENTO			
ESTANCIA (Tipo Centro)		TRIBUNAL DE MENORES		Admón. SERV. SOCIALES	
		URGENTE (Tb. Fiscal de guardia)	ORDINARIO	URGENTE	ORDINARIO
M o t i v o	Guarda (Protección) (o/y Tutela)	Internado (Centro de Acogida) (16-17 a.)	Internado (Residencia Comarcal)	Internado (Centro de Acogida) (16-17 a.)	Internado (Residencia Comarcal / Juvenil) Externado (Centro de día)
	Reforma	Internado cautelar cerrado (Centro Detención) (12-15 a.)	Internado semiabierto o abierto (Centro de Reeducción) (12-15 a.)	NO	NO

Fte.: JJPT (1998).

Capacidad y ocupación.

El *Refor* tiene una capacidad para 25 internos (según el RRI de 1993) divididos en tres hogares llamados 'módulos'. Su grado de ocupación, en el periodo 1994-98, ha variado entre 1 y 12 internos (juntos en un momento dado), mientras que a lo largo de todo un curso venían a pasar por el Centro una media de 28 acogidos, algunos de ellos en régimen de *externado*.

En el *Refor* convivían chicos y chicas (es mixto desde 1989), con edades de 12 a 17 años (excepcionalmente ha habido internos de 11 y de 18 años), tanto con medida de protección (guardia y/o tutela) como de reeducación y tanto en régimen residencial de internado, como de centro de día.

Este *recurso*, se aplica cuando: han fracasado los demás programas de intervención, o el/la joven se encuentra en una situación tal que los demás recursos no se consideran propicios o viables o simplemente no existen recursos o equipamientos alternativos o programas de intervención en el medio abierto.

La estancia es temporal, con límite en la mayoría de edad (salvo un caso de tutela administrativa), aunque lo frecuente era acabar el curso escolar o uno o dos cursos más (con anterioridad a 1994 los internamientos tendían a ser más largos).

Metas y Objetivos formales del Refor.

Según recoge el Estatuto de Centros de 1991:

“Los centros de Atención a la Infancia y Juventud públicos o concertados son establecimientos que tienen como fin esencial la asistencia y formación necesarias para potenciar el proceso individual del menor, a fin de conseguir la superación de sus dificultades personales, sociales y familiares y poder recuperar los recursos personales de relación consigo mismo y con la comunidad” (O. 14.o5.1991, art. 2.1)

Por su lado, la Orden 9.o4.1990 de registro, acreditación, autorización e inspección de servicios sociales establece que los centros de reeducación tienen por finalidad:

“Atender a aquellos menores a los que hay que separar temporalmente a causa de una medida judicial. Ofrecer un contexto educativo que favorezca el desarrollo de la autonomía personal y la socialización para las actividades cotidianas.” (O. 9.o4.1990. anexo V.9)

Según el Proyecto Educativo de 1992/93 (último elaborado).

“La finalidad consiste en ofrecer un programa educativo y un entorno estructurado que favorezca el desarrollo integral de la personalidad, la socialización y la reinserción socio-familiar del menor.

La finalidad de la tarea educativa de este programa es la reeducación del menor inadaptado, mediante la estructuración de una personalidad en la que los sistemas de ajuste a las demandas internas y su capacidad de adaptación a las exigencias externas funcionen de manera integral.

Se pretende:

- 1.- Lograr la rehabilitación del menor mediante el debido encauzamiento de su conducta.*
- 2.- Aplicar una educación a la medida de forma que potencie su autocontrol, preparándole para la vida.*
- 3.- Desarrollar hábitos de trabajo. Capacitación laboral.*
- 4.- Readaptación personal, familiar, escolar y social.”*

Por su parte el RRI recoge:

Art. 8. "... *La finalidad última es conseguir una progresiva socialización de los menores ayudándoles a adquirir una maduración y autonomía y facilitar su adaptación y reinserción en el medio socio-familiar.*"

14.2. INSTALACIONES Y RECURSOS.

Ubicación.

El *Refor* se encuentra ubicado en una zona industrial, a las afueras de la ciudad lo que supone un cierto aislamiento físico al no estar integrado en barrio alguno: las viviendas más próximas están a menos de 10 minutos andando y también hay autobuses a 5 y 10.

14.2.1. Edificios y recinto.

El edificio se había construido e inaugurado en 1989 y todo el equipamiento era de esta época.

El espacio físico conforma parte del ambiente donde se desarrolla la vida institucional y como tal tiene una gran importancia. Aunque se supone que los elementos físicos son los más estables de la organización, éstos, en el *Refor*, no han dejado de cambiar en sus características y función durante el periodo del estudio.

El recinto, con una superficie de unos 7.540 m² estaba acotado por una verja o muralla (según zonas), dentro del cual se encontraban cuatro edificios, a los que se les denominaba 'módulos': uno central o de servicios, y tres residenciales.

En el módulo central estaba el despacho de dirección y otros dos despachos auxiliares donde se recibía a las visitas. Más adelante se encontraba la enfermería, un comedor del personal, salas de ropero y lavandería y la cocina central. En el primer piso estaba a un lado la escuela (con biblioteca, despacho de profesores y 3 aulas) y al otro, una *sala de juegos* (con fútbolín, ping-pong y billar). Una escalera lo comunicaba con un *patio interior* desde el que se accedía a los módulos de convivencia, a unos *talleres*, al *patio* deportivo y a la *cocina* central.

Los "módulos"

Las tres viviendas, eran llamadas 'módulos' (A, B, C) por todo el personal. Estos '*módulos de convivencia*' estaban alineados, dos de ellos -"A" y "B"- comunicados por el pequeño patio interior y el tercero separado por una valla de unos 5 m. de altura. Este último, llamado módulo "C", era el módulo de aislamiento o castigo y en ocasiones de recepción. Otra valla separaba el patio interior del campo de deportes y el jardín.

Todos los módulos tenían un equipamiento similar aunque con diferente distribución espacial.

- En la planta baja estaba la *sala de televisión*, comedor con cocina (aunque sin uso), *sala de estudio*, aseos, un despacho de educadores y 5 dormitorios (individuales o dobles, que contaban con cama, mesilla de noche y armario empotrado).
- El primer piso contaba con '*sala de música*' con galería, aseos y 6 dormitorios más.

Los tres módulos estaban rodeados, salvo por la fachada, de una zona ajardinada hasta la valla que separaba el recinto del exterior.

Estos módulos estaban dotados en ambas plantas, con grandes ventanales (de 2 m. de alto) de una pieza, o de dos (ventana y sotaventana también de cristal). Las salas contaban con muebles (estanterías, armarios) en buen estado que solían estar casi vacías. En las paredes había algunos cuadros, algunos de ellos realizados por anteriores alumnos del Centro. Las paredes eran blancas o crema.

Talleres: Frente del módulo B, estaban los llamados 'talleres': Su uso y distribución fue cambiante. En 1997: el T-1 funcionaba como aula escolar, el T-2 como almacén y para guardar herramientas y el T-3 era el que se suponía de uso como taller.

Patio exterior. Contaba con un campo de futbito/balonmano/baloncesto y con una zona agrícola (invernadero y campo de cultivo), además había zonas ajardinadas y de césped con bancos, fuentes y pajaritos. También había unos vestuarios con aseos y dos cuartitos de herramientas de jardinería y material.

Presentación y uso.

El módulo central o de servicios tenía una entrada de cuidada y buena presentación. Los módulos de convivencia contaban con muebles en general bien conservados, pero también había elementos deteriorados: farolas, puertas, cristalerías, lamas (de persiana), etc. En algunas salas faltaban las puertas, había interruptores de la luz hundidos, el desagüe olía a cloaca en primavera y verano aparecían cucarachas por todos lados... Esta situación, no obstante, era percibida con bastante 'normalidad'.

Goffman, en su obra "Internados", nos muestra como la entrada, a éstos, lugar de visitas, suele tener una presentación más cuidada y próxima a la realidad exterior que a la interior de la institución. En nuestro caso esto se confirma plenamente.

A esta situación contribuyen también los internos como comenta Redondo:

La mayor parte de los internos no perciben "las cosas" de la prisión como algo propio –lo que es bastante lógico-, por lo que las instalaciones son muy poco cuidadas y sufren un permanente y rápido deterioro. Resultado del mismo es el tópico aspecto descuidado y sucio que suelen presentar las imágenes carcelarias. (REDONDO, 1993:46)

Funcionalidad. Las instalaciones y equipamiento facilitan o dificultan un tipo u otro de práctica educativa.

Vivienda, mobiliario, electrodomésticos, alimentación, juegos, material escolar, vestuario, etc. hay que concebirlo como elemento educativo. La nevera podrá ser elemento educativo en la medida que se pueda hacer buen o mal uso de ella con libertad, no si está cerrada con llave... Se suele recomendar que el equipamiento sea normal y normalizado, y es preferible una vivienda usada próxima a las que está acostumbrado el chico que un centro nuevo, super-equipado, lustroso, que parezca una clínica.

La mayoría de los educadores (1994-98) consideraba que las instalaciones era inapropiadas, ya que el Centro era inseguro y el educador/a carecía de control del espacio, no podía evitar fugas, ni responder a las reacciones agresivas: *"lo mejor que se podría hacer con este Centro es tirarlo y construirlo de nuevo o destinarlo a otro uso, jubilados..."*

Entre las deficiencias que se comentaban destacan:

- La mala calidad de los materiales obliga a continuas reparaciones (llaves de la luz, puertas, cisternas, cerraduras, goteras, cristales,..).
- La planta de las viviendas en lugar de ser rectangular, está llena de rincones que dificulta el 'control' visual del educador, y por ello una parte del espacio queda vedado al uso habitual.
- El recinto es altamente inseguro, con facilidad de fugas, pero también de asaltos desde el exterior, como repetidamente se han dado.

Medidas de seguridad. El personal insistía repetidamente en la seguridad del Centro y aunque la Dirección Territorial ponía reticencias, poco a poco se fueron realizando numerosas actuaciones de reforma sobre las obras de 1989:

Entre las obras realizadas están:

Refuerzo el módulo 'C' -destinado a la población más 'dura'- con reformas que no obstante no evitaron fugas. Se adecuó una 'habitación de seguridad' sin más mobiliario que un colchón en el suelo), pero fue destrozada en diversas ocasiones por lo que (en 1997) se eliminó el armario empotrado, se puso una puerta maciza de madera, se empotró la tubería de la calefacción y se eliminó la ventana dejando sólo el hueco con una rejilla metálica, pero ésta fue parcialmente deshinchada por lo que al suponer un riesgo para el que en ella se encerrara, quedó su uso muy mermado (1998).

En los espacios abiertos se subieron las vallas del recinto exterior y se pusieron vallas interiores de separación entre los módulos y entre éstos y la zona deportiva (sep.-1990 y Feb-1991 y nuevamente en 1997).

En los otros módulos: Se pusieron llaves en todas las ventanas, rejas en las ventanas del despacho de dirección y de educadores (dic-1994) (tras robos en ambas dependencias) y en todas las ventanas del módulo B (feb-1996?) -que no evitaron las fugas-, y del módulo A (agosto-1997). Además se pusieron todas las puertas de chapa de metal con llave. No siendo estas medidas suficientemente contenedoras. Durante el primer trimestre de 1998 una habitación del "A" fue, en diferentes ocasiones, rota en sus cristales, arrancada la tubería de la calefacción y hecho un 'butrón' en la pared (con maderas arrancadas del armario) por lo que se optó por eliminar el armario, empotrar las tuberías de la calefacción así como el radiador y sustituir los cristales por plásticos endurecidos.

Esta situación tiene una doble lectura:

- a) La evidencia empírica de que las instalaciones fueron construidas en base a unos criterios 'románticos' por gente que no conocía la situación de 'deterioro' y agresividad en que pueden llegar algunos muchachos al Centro y que no eran funcionales para un centro de reeducación. Sólo la evidencia y la continua presión llevaron a ir haciendo ajustes aunque siempre parecían insuficientes.
- b) No es cierto que las reformas hubieran tenido que ir a más debido el daño que provocaban algunos internos, sino que la agresividad desatada de los internos fue creciendo conforme se endurecían las medidas de contención física. Sin que ello supusiera necesariamente una mayor efectividad socializadora.

14.2.2. Recursos.

Los gastos generales de personal, inversiones, etc. los controlaba el área de gestión de los Servicios Territoriales de Servicios Sociales.

Los gastos "domésticos": los tramitaba la dirección del Centro, siendo un tema que no trascendía a los educadores. El abastecimiento de alimentación estaba concertado desde la DG.. y no había maniobra desde el Centro. No parecía haber un mínimo de autonomía presupuestaria, lo que suponía que para cualquier reparación o reposición (cristales rotos, obras, etc.) había que esperar a que fuera aprobada por la DT.

Algunos gastos como las "pagas" semanales a los chicos en función de sus "notas" las contabilizaba el educador de turno de mañana del viernes y quedaba registrado en una libreta. La dirección aportaba ese dinero líquido a la caja del módulo desde la que se hacían los pagos. También entre semana podía hacerse algún adelanto para el día de salida o para compra de tabaco, etc. Algo similar pasaba con otros gastos como la compra de regalos navideños, cumpleaños, etc...

Presupuesto por programas, anualidades...

De las memorias y de los Consejos de Residencia hemos podido encontrar las siguientes cifras de presupuestos de gastos ordinarios:

1988: 78.131,57 € (13 millones pts.)

1989: 72.121,45 € (12 millones pts)

1990: 45.075,91 € (Teléfono: 3.552 €/año) (591.000.- pts/año).

(7,5 millones pts) Alimentación: 23,439,47 €/año (3.9 millones pts/año),

Suministros 30.651,62 € (5.1 millones pts.)

(total más de 300.506 € en 27 trabajadores -50 millones pts.-)

1991: 66.111,33 € (enero 5,8 €/comensal/día -963 pts - ó 8,9 €/ñ/día -1.480 pts/ñ/día-)

(11 millones pts) Seguridad: 8.414,17 € -1,4 millones pts-,

obras subir vallas: 16,828,34 € -2,8 millones pts.-, alimentación

9.015 € -1,5 millones pts-, suministros 30.651,62 € -5,1 millones pts.-

1992: 72.121,45 € (12 millones pts)

Con posterioridad a esta fecha no hemos encontrado información sobre gastos o de presupuestos.

Los gastos corrientes que tenía el Centro eran: de personal (a cargo directamente de la Conselleria de Hacienda), de suministros (eléctrico, gas, teléfono, agua), alimentación, mantenimiento y, ocasionalmente, obras (que se debían abonar directamente desde la Dirección Territorial), quedando para la gestión directa del Centro: el dinero de bolsillo que se les daba a los muchachos en función de su conducta (que solía oscilar, en 1994-98, entre 3 € y 5,40 €) y otros gastos como el alquiler (prácticamente semanal) de videos, o las salidas al cine, a 'tomar algo', gastos de desplazamiento para hacer alguna visita médica o familiar, o alguna salida concreta con los chavales, algún regalo (de navidad o cumpleaños) o pequeñas compras de ropa, balones, raquetas, juegos...

Una nota de prensa de septiembre del 2002, recogía que los centros infantiles (0-6 años) costaban unos 1.992 €/niño/mes, los centros residenciales (menores de 18 años): 1.555 €/chico/mes, los juveniles (más de 12 años) 1.988 €/joven/mes, los centros especiales (chicos en protección pero con dificultades de inserción): 2.716 €/chico/mes (452.000 pts). Cabe suponer que los chicos en reforma sean más caros.

14.3. PERSONAL.

El personal estaba constituido por la dirección, los educadores (formalmente divididos en dos categorías EAS y TME), los técnicos (de los cuales sólo estaba el médico) y el personal de servicios. Todos dependían de la Conselleria de Bienestar Social. También estaban los maestros de escuela como colectivo aparte dependiente de la Conselleria de Educación.

El acceso a las plazas era por oposición o por bolsa de empleo, salvo la dirección que era nombrada discrecionalmente entre personal diplomado o licenciado que fuera educador o trabajador social de la Conselleria. Ninguno requería una formación específica para ocupar la plaza. Todas las plazas eran laborales, si bien en 1998 se reclasifican en plazas de funcionario.

Evolución del personal.

Curso	Director	Educadores	Psicoped.	Personal Servicio	Maestros	Becarios
1940-77	1		El director	2	El director	1
1981-89	1	5	El director 1 educador	4	1 m. taller 1 maestro	4
1990/92	1	12-14	1	10	1 m. taller 1 maestro	
1992/93	1	8		10	2 maestro	
1998	1	14		10	2 maestro	

A esta lista hay que añadir un médico que hacía vistas semanales al Centro. Trabajador social no ha habido en el Centro. Además, durante algún tiempo (1993.06-1995.11) dos educadores del Refor llevaron la libertad vigilada.

Como se puede observar el personal pasa de 4 personas en los años 70 a 12 en los 1980', y a 25 en 1998, más los maestros/as.

14.3.1. El equipo socioeducativo.

Lo más importante de un proceso educativo es el educador: Un buen equipo educador con pocos recursos puede lograr mucho más que unas buenas instalaciones o buenos programas teóricos con un educador mediocre. Es él, más que los edificios el que puede crear un ambiente educativo (Wolf:1963), sin embargo, muchas veces parece como si se esperara más de los reglamentos y de los edificios que de las 'personas' que les dan vida y contenido, que los rigen y administran... Muchas veces el buen funcionamiento depende de contar con un buen equipo de educadores. (PIQUER, 1954:353)

Esta importancia concedida al educador choca con la poca consideración y escaso reconocimiento social que tradicionalmente se le ha tenido: ha sido mal pagado, poco formado y escasamente seleccionado: cualquiera podía desempeñar el papel de educador.

En el capítulo 11 hemos hecho un breve repaso a la historia y competencias de la figura del educador, y veámos que el término "educador" empieza a aparecer oficialmente por primera vez en España en 1940 y poco a poco se irá extendiendo. Por su parte en el *Refor* parece que hasta 1981 no se habla de educador (al menos administrativamente) sino de mozo.

Funciones del Educador Especializado.

La Orden 14 mayo-1991 del Estatuto de Centro en su artículo 12 dice:

"Funciones generales del educador especializado:

- I. Información, orientación y asesoramiento al menor y su grupo familiar sobre los recursos sociales idóneos para su tipo de problemática.*
- II. Intervención educativa dirigida a:*
 - a) El menor.*
 - b) Los ámbitos de socialización: familia, escuela, trabajo y entorno social.*
 - c) El espacio educativo: centro, residencia.*
- III. Estudio, análisis y elaboración con posterior evaluación del marco de intervención, la problemática del menor y su contexto, la intervención profesional del educador y del equipo y la interdisciplinariedad con otros profesionales. " (DOGV. 1991.o5.27)*

En la Relación de Puestos de Trabajo (RPT),* vigente en 1996, se establece las siguientes funciones del educador según sea su categoría profesional:

* Fte: Registro de la DG de la Función Pública (GV). El TMEM, -puesto 1736- por resolución de 30 de mayo de 1995. El EAS -puesto 7285- por Resolución de 8 agosto de 1995.

Técnico medio especialista en menores (TMEM)

- *“Desarrollar pautas de observación, seguimiento y evaluación del menor atendido, estableciendo el desarrollo temporal en las diferentes etapas.*
- *Colaborar en el desarrollo metodológico de los programas de atención al menor de la dirección general de Servicios Sociales.*
- *Atender al menor durante la estancia en el Centro.*
- *Desarrollar hábitos de correcta convivencia y limpieza personal.*
- *Ayuda y motivación a las tareas escolares.*
- *Facilitar y dar apoyo a su inserción socio-laboral a través de los diferentes agentes sociales.*
- *Cualquier otra tarea de carácter análogo que se le encomiende”.*

Especialista en Acción Social (EAS):

- *“Atender al menor durante su estancia en el Centro.*
- *Desarrollar hábitos de convivencia y aseo personal.*
- *Ayuda y motivación en tareas escolares y grupales.*
- *Facilitar y apoyar su inserción socio-laboral a través de los distintos agentes sociales.*
- *Cualquier otra tarea de carácter análogo que se le encomiende”.*

Independientemente de esta normativa -desconocida o escasamente referida por los educadores del *Refor-*, una de las reiteradas dudas de los educadores ha sido conocer cuál era la función que debían desempeñar:

Realizar programaciones y tutorías. Todos coincidían en que era tarea de todos, que no podía haber educadores de primera y de segunda ante los chicos, pero algunos reclamaban que esa función debía suponer reconocer a todos el nivel profesional “B”, de técnico TMEM. El tema se complicó cuando fue la propia DG.. quien prohibió (en varias ocasiones) realizar tareas a los que no tuvieran la categoría correspondiente. En el Centro hasta 1997, sólo 4 educadores y éstos de reciente incorporación (junio-1994) eran TMEM mientras que el personal más veterano y con más experiencia (e igual titulación) no podía ser tutor ni programar por estar clasificado como EAS.

Intervención familiar. Para algunos, no se entiende un tutor que no tuviera relación con la familia, para otros, ya había bastante faena con atender a los chicos/as en el Centro y la relación con la familia es competencia de un trabajador social (de la que el Centro carecía).

Salidas del Centro con los internos. Algunos defendían la necesidad de estas salidas y otros alegan los riesgos, el no poder dejar el Centro vacío o dejar a un compañero/a sólo/a ante cualquier eventualidad.

- Responsabilidad sobre lo que pasaba fuera del Centro. Para algunos la competencia del educador es dentro del Centro y lo que importaba era si dentro 'se comportaba' y no lo que hiciera fuera. Los internos intentaban hacer prevalecer también este criterio: *"tu mandas en el Centro, pero no te importa lo que yo haga fuera. En la calle tu no mandas de mí"*. Otros educadores, valoraban incidir sobre esa conducta externa.

Ratio internos / educadores.

¿Cuántos educadores se necesitan? Un cálculo sencillo nos da pistas: si el año tiene 8.760 h (365x24) y el computo anual de horas laborables para 1995 era de 1.642,5 (art. 13 del II Convenio Colectivo...) para cubrir todos los 365 días del año 24 horas al día, hacen falta 5,33 educadores. Si se considera necesario al menos dos educadores por turno, serán 10,66. sólo por tener el centro abierto, si además hay que doblar turnos (por tener que *Reforzar* en determinadas condiciones) y cubrir bajas, días de libre disposición, permisos, etc., harían falta 12 educadores para un solo módulo.

La ocupación a lo largo del periodo 1994-97 ha variado de 1 a 12 jóvenes internos a la vez, por lo que la proporción entre el número de educadores en plantilla y el número de chicos en el Centro ha variado de 9/1-9/6 y de 13/6-13/12 educadores/chicos. Pero si nos referimos a educadores/chicos presentes en un turno dado, la proporción baja a 1-3/1, 1-3/6, 3-4/12 educadores por chico.

Se dan turnos o periodos sin prácticamente chicos y varios educadores junto a otros donde un sólo educador debe atender a varios adolescentes y en situaciones de alta tensión. Las necesidades del Centro chocan con el derecho sindical a un horario concreto. Es pues difícil valorar si, en la práctica, la proporción educador/interno es alta o baja, y más pensando que en cualquier momento puede haber un nuevo ingreso 'forzoso' de un joven sin que se pueda prever su reacción.

Provisionalidad de los educadores.

En la década 1987-97, habían pasado por el Centro por lo menos 37 educadoras/es distintos (sin contar los sustitutos por ILT o vacaciones), lo que es indicativo de una gran inestabilidad del personal.

En octubre de 1994, había (10 educadores): 1 con 18 años en el centro, 1 con 10 años, 2 con 3, 1 con 2, y 5 con menos de 1 año. En Oct.1998 (con 14 educadores) 1 tenía 22 años en el Centro, 2 con 7 años, 1 con 6 años, 5 habían entrado en 1994, 3 más en 1996, y 2 en 1998). Así, 10 de los 14 educadores se han incorporado desde 1994, siendo 9 de ellos interinos.

Variación de los equipos de educadores.

Un equipo no se forma el primer día que se empieza a trabajar conjuntamente sino que necesita un rodaje, un tiempo para ir tomando conocimiento del otro y acoplando las formas de trabajo, para llegar a colaborar de una forma más eficaz. Pero cuando un equipo empieza a asentarse y poder trabajar conjuntamente, vuelve a cambiar fuertemente. Así tenemos:

En el periodo 1948-81 el Centro cuenta con un grupo mínimo.

1. 1981-86. Bajo un mismo director permanecen 5 educadores fijos, al que se suman dos educadoras. En este periodo el Centro es transferido a la Generalitat Valenciana.
2. 1987-90. Al equipo y director anteriores se suman 4 educadores más (y algunos becarios). Se da un cambio de edificio y fuertes conflictos de inseguridad y bajas y cambios de educadores.
3. 1991-94. Cambia la dirección por 3 veces, permanecen 3 educadores iniciales y entran 3 nuevos, el resto son pasajeros, llegan a 14, pero bajan a 8 con el paso a la gestión privada.
4. 1995-98. Se producen nuevos cambios de dirección. Del equipo inicial sólo queda un educador y 3 del periodo anterior. La plantilla se va incrementando poco a poco hasta volver a alcanzar los 14 en 1998.

Las razones que pueden explicar esta alta movilidad son:

La dificultad y estrés de las condiciones de trabajo, sin sentirse apoyado por la administración y por igual salario que trabajando en residencias comarcales. Si además el ambiente y la relación entre compañeros y los superiores no es del todo positiva, y si no hay un programa educativo 'convinciente', se tienen suficientes ingredientes para que los 'fijos' en cuanto puedan pidan el traslado.

El *Refor*, frente a otras residencias comarcales era un lugar poco preferido para trabajar eso suponía que en el concurso de traslados solían quedar plazas vacantes y eran cubiertas por interinos con menor experiencia y preparación y en consecuencia se daba una mayor dificultad y riesgo de conflictividad.

Sin embargo esta inestabilidad parece general en los centros de menores del País Valenciano (ver Martínez, A:1991)

Características de los educadores.

Edad, género y residencia.

En enero-1998, en el *Refor* trabajaban 14 educadores, al 50 % hombre/mujer, con edades entre 26 y 48 años (media de 32). Seis eran solteros/as. De ellos, 7 residían en la localidad (entre ellos los 5 fijos), 3 en pueblos próximos, 3 en otra provincia a 60 Km. y uno a más de 300 km.

Acceso al puesto: 5 accedieron al puesto por oposición anterior a la última que fue en 1992 (en el 2003 aún no ha vuelto a haber otra), 2 por bolsa de empleo de administración pública y 5 por bolsa de empleo de la DT de Servicios Sociales de la provincia y 2 por traslado de un centro que se cerró en otra provincia.

Formación y experiencia.

Atendiendo a su titulación académica, entre los educadores había: 4 maestros, 3 psicólogos, 2 pedagogos, 2 trabajadores sociales, 1 geógrafo, 1 teólogo, 1 animador deportivo.

6 habían trabajado antes en centros de reforma (3 en el propio *Refor*), 5 más en otros centros de atención a la infancia, y los 3 restantes tenían experiencia de trabajo en servicios sociales. Con todo, al entrar, la mayoría no tenía experiencia (de más de 3 años), ni formación específica de trabajo educativo con jóvenes en conflicto.

La asistencia a cursos y seminarios de reciclaje era escasa, pero no por falta de interés sino de oferta. Hasta 1998 no se ofreció a los educadores del Centro la posibilidad de recibir formación específica sobre su labor educativa. Sólo 3 de los educadores accedieron, en 1997, a un curso específico para educadores especializados que se impartió por sentencia judicial.

Varios educadores (5), han accedido a acciones formativas de la propia Conselleria (Derechos del Menor) o de otras: IVAJ (SIDA, Sexualidad, Toxicomanías), Sanidad, administración pública o Sindicatos (Informática, Valenciano, etc.). Aunque varios han mostrado interés por seguir estudios universitarios (de logopedia, trabajo social, etc.) sólo 3 están en esa situación (derecho, educador social y sociología). Algunos por su cuenta se autoforman con distintas lecturas. No se daban seminarios internos de formación, hasta el citado de 1998.

Por tanto la formación o entrenamiento venía estrictamente de la práctica o de la autoformación que cada uno se consiguiera, pero dadas las condiciones del trabajo había poco tiempo para la reflexión y el análisis teórico y metodológico.

Esta falta de oferta formativa es difícilmente comprensible dada la necesidad de cualificación específica es reconocida, entre otros en los estudios de V. Garrido y A. Martínez, y es repetidamente recomendada por organismos internacionales y especialistas en la materia:

La resolución (77) 33, de 3.11.1977, del Consejo de Europa, se refiere a la necesidad de asegurar una formación continua a los miembros del personal de los Centros de acogida, completar sus conocimientos profesionales y darles un sostén psicológico (apartado 2.21) (Defensor del Pueblo:1991,183).

Amparo Martínez (1991), tras un estudio en la provincia de Valencia, concluyó que *“los educadores de los Centros de atención al menor no están preparados para su trabajo y necesitan un reciclaje profesional”*. Pese a la evidencia empírica poco se ha hecho por solucionar esta falta de preparación.

“Nunca se ponderará bastante la necesidad de contar con un personal docente seleccionado y preparado; si educar no es tarea fácil, imagínese lo que será reeducar...” (Palacio,JR.:1971:16)

El propio Estatuto de Centros (art.11) reconoce entre los derechos del personal: *“f) Recibir una formación adecuada...”*

Las división en categorías profesionales: EAS/TMEM.

En 1984 se transfiere el personal del Área de Infancia y Juventud, de la administración central a la autonómica, y se contrata nuevos educadores, con titulación universitaria pero luego serán considerados como grupo C.

De ello se derivan reclamaciones, 'conflicto colectivo', acuerdos (dic-1988) que la administración incumple al aprobar la RPT de Servicios Sociales (abr-1989), se da un nuevo conflicto colectivo (jun-1989) y un nuevo acuerdo (jul-1989) por el que la administración se compromete a convocar unos cursos de habilitación para poder promocionar al grupo B.

Pero pasa el tiempo sin que dichos cursos se convoquen y se suceden los recursos ante los tribunales que dan la razón a los reclamantes reclasificándolos al grupo B u obligando a la administración a que realice los cursos de habilitación acordados.

Estos cursos que se realizan (5 años después) en nov.1994-enero.1995 y durante su transcurso los educadores crean una '*Plataforma*' reivindicativa que reclama la unificación en una única categoría profesional la figura de Educador, alegando razones pedagógicas, prácticas, de derecho comparado y las propias leyes y planes autonómicos.

Esta plataforma organiza movilizaciones (15 y 25 enero-95), huelga (1995.o5.25), saca artículos en prensa y se reúne con diversos cargos de la administración.

Además la existencia de dos categorías profesionales: no se tiene en cuenta a la hora de confeccionar los turnos de trabajo; supone una continua conflictividad laboral del colectivo: las demandas se suceden tanto en el orden administrativo como judicial donde se suele condenar a la administración; el colectivo de educadores se encuentra desmotivado, en continuo conflicto con unidades administrativas de su Conselleria y pierden tiempo y esfuerzos en sus constantes reclamaciones; en beneficio del menor es importante un único educador que programe actividades y colabore con él en su ejecución. (Informe de la Jefatura del Área de Servicios sociales... a la cuestión EAS/TMEM: 1995.o1.22).

Esta situación lleva a la insuficiente incardinación del colectivo en los objetivos de la DG.. ... y sería muy importante integrar al colectivo en una situación de mayor motivación. (Resumen informe DGSS: 1995.o1.21)

En nov-1997 se publica una nueva RPT (la anterior había sido anulada por sentencia judicial) en la que todas las plazas de EAS quedan reclasificadas como de TMEM, y todas las de TMEM (las anteriores y las nuevas) como funcionarios del grupo B. Así, todas las plazas, que no las personas, fueron reclasificadas como TMEM (Grupo B).

Hasta ese momento se ha dio una larga historia, que más allá de unas reclamaciones salariales, ha afectado a la cotidianeidad de los Centros en tanto que ha sido factor de descontento, desmotivación, limitación de iniciativas, prohibición de tareas necesarias, etc.

Consecuencia para de este largo conflicto, de más de 8 años, fue un fuerte malestar entre el colectivo de educadores que distorsionaba la práctica cotidiana: desmotivación y rechazo respecto a la propia administración. Las deficiencias del Centro, lejos de intentar suplirlas con voluntarismo -del que no obstante había bastante- se traducían en quejas ante la falta de interés de la administración por solucionarlas.

En el *Refor* se daba la paradoja de que compañeros con más experiencia y formación, ocupaban una posición de EAS y al prohibirse que hicieran tareas de TMEM, llevó a limitaciones en la intervención educativa.

Esa idea de que en la práctica todos los educadores eran iguales y hicieron lo mismo, se traducía en que los -4- TMEM del Centro, aparte de ser 'designados' tutores y tener que escribir programaciones individuales no hacían ninguna otra tarea que los pudiera diferenciar sobre los demás compañeros: ni programaciones de curso, memorias, etc.

A partir de 1999 con la aprobación de un plan de empleo se inició un proceso en el que se reclasificaba todos los puestos de educador como de grupo TMEM funcionario y para que el personal que reunía las condiciones pudiera reclasificarse (y funcionarizarse).

14.3.2. El resto del personal.

Aunque este estudio está realizado desde la posición del educador, que duda cabe que el resto del personal es necesario y su actitud decisiva en el ambiente y dinámica del Centro. Entre ellos tenemos, la dirección, el equipo técnico, los maestros (de escuela y de taller) y el personal de servicio.

Dirección.

Su función es "*Dirigir el Centro de acuerdo con las directrices de la DG. de Servicios Sociales*" con esta escueta frase resume la RPT (Resolución 30.05.1995) la difícil y compleja tarea que corresponde a un director (ver capítulo 11).

Entre los requisitos para ser director del *Refor* esta RPT recoge: grupo A/B, Licenciado en Ciencias de la Educación, Psicología o TMEM. En una posterior revisión, se añadió Diplomado en Trabajo Social.

Diversos estudios de centros y programas de reeducación resaltan la gran importancia que tiene la dirección en el funcionamiento, el estilo educativo y la eficiencia del mismo.

En la RPT de 1997, el nivel de cualificación mínimo exigido para ejercer la Dirección es de grado medio (nivel B). Los últimos directores/as del centro han accedido a la plaza por designación directa, no por concurso público como recoge para esta plaza la RPT (por resolución de 30 mayo 1995).

En cuanto a la estabilidad de los directores/as del *Refor* vemos como los primeros duraron muchos años, pero la década de los 90 ha visto 5 de los 7 directores que ha tenido el Centro. La última dirección dura más, al permanecer desde abril-95 al 2000.

- 1º (1948-1977): 30 años
- 2º (1977-1978): 1 año
- 3º (1978-1990): 12 años
- 4º (1990-1991): 1 año
- 5º (1992-1994): 1,5 años
- 6ª (1994-1995): 6 meses
- 7ª (1995-2000): 5 años.
- 8º (2000-2001): meses.
- 9º Gestión privada: desde junio 2001.

La dirección tiene que intentar guardar un difícil equilibrio entre dos frentes o lógicas difícilmente compatibles.

- Las directrices y planteamientos de los responsables de la D.T.: reducción de costes, aumento de la ratio de los internos, no oír hablar de problemas, etc.
- Las demandas del personal del Centro sobre recursos (personales, materiales, organizativos, etc.) y sobre las condiciones de trabajo (división EAS/TMEM, estrés, inseguridad, horarios, etc.).

La dirección del *Refor* se complicaba más en una situación caracterizada por: una falta de claridad sobre qué papel debe cumplir el Centro, la ausencia de un Plan de Centro y de Programación, la falta de experiencia, etc. Ello, no obstante no puede empañar el gran esfuerzo y dedicación que al mismo se ha destinado por parte de la persona que ejerció la dirección durante el periodo del trabajo de campo de esta evaluación.

No existía ninguna figura, de vicedirección, secretaria, jefatura de departamento, administrador/a, administrativo/a, coordinación educativa... todas esas funciones recaen sobre la dirección.

En el *Refor*, cada director/a tuvo que lidiar con su situación.

- El primero con una gran escasez de medios y personal (sólo 3 personas) y una completa dedicación al Centro (donde residía).
- El siguiente director estuvo entre 1978 y 1990 (12 años) y vivió una etapa de continuos cambios: cambios que la sociedad y la constitución del 1978 iban marcando, el aumento del personal, la época de transferencias y cambios normativos (la creación del Consejo de Residencia, etc.), el cambio cualitativo de los internos, el cambio de edificio, y una etapa crítica en la seguridad del personal.
- Otro director puente durante 2 cursos, durante los cuales el Centro permanece unos meses cerrados, se realizan obras de seguridad. Posteriormente, la dirección la ejercerá un monje terciario capuchino, que no logra convencer al personal con su sistema y no es renovada la concesión. La administración no tiene claro que hacer con el centro (hay un cambio político y siguen las dudas) y no lo dota de personal y medios, lo que hace dimitir al siguiente director.

- La persona que dirigió el Centro durante el principal periodo de esta evaluación, entra como sustituida provisional y luego con nombramiento oficial. Tuvo que lidiar para que llegara a organizarse un Centro que había perdido toda su tradición (sus ritos y métodos de intervención pedagógica), para ir consiguiendo poco a poco el personal necesario, ir logrando reformas en el centro, y que esté se mantuviera abierto con atención a un razonable (en número y características) grupo de internos. Mientras las situaciones de inseguridad seguían candentes y el conflicto de división profesional en toda su fuerza. También tuvo que afrontar la inexperiencia y falta de capacidad y capacitación de algunos educadores, o las dificultades en lograr un grupo coherente de acción. En sus cinco años se avanza en muchos frentes, pero deja la plaza por baja maternal. El siguiente director será sólo de transición hacia la total privatización del Centro.

Equipo técnico.

Al hablar del equipo técnico nos referimos a los profesionales de la psicología, el trabajo social y la medicina. el *Refor*, durante el periodo analizado carece totalmente de dicho equipo: no existe trabajador social en plantilla, y la plaza de psicopedagogo no está efectivamente ocupada, por el contrario un médico visitaba semanalmente el Centro.

Algunos educadores ven importante la presencia de una figura técnica que no esté, como los educadores, siempre encima de los chicos y con 'una función normativa' ("*limpia esto, haz aquello...*") y que además pueda sacar al muchacho del grupo en unas sesiones individuales y más técnicas -lo cual resulta difícil a los educadores-. Otros, piensan que el apoyo psicopedagógico y la enseñanza de habilidades sociales, debe hacerse por el educador integrado en la vida cotidiana y no en sesiones aparte, clínicas. En todo caso los educadores ven positivo poder contar con el apoyo y asesoramiento de un especialista experimentado e implicado. Entre los educadores hay 3 psicólogos y dos pedagogos pero no ejercen como tal.

Maestros de escuela y de taller.

El Centro contaba con una escuela pública de educación básica.

En los primeros años del *Refor*, el director de la institución hacía las funciones de maestro (o viceversa), hacia 1980, ya se cuenta con uno o dos maestros de escuela. Desde el curso 1997/98 con la ESO junto a 2 profesoras de base se incluyen especialistas en inglés, música y deporte.

Por lo general, salvo alguna excepción, las plazas de maestro/a son ocupadas de las bolsas de empleo, al ser una plaza por lo general no apetecida. De forma que si en los años estudiados, la temporalidad de los educadores ha sido alta, mucho más ha sido la de los y las maestras, siendo frecuente que durante un curso haya pasado más de un maestro/a.

Es de valorar la buena voluntad y el gran esfuerzo dedicado por estos docentes a su tarea, más intensa y solitaria que la de los educadores, pero en ocasiones la falta de experiencia profesional se dejaba sentir en los conflictos de los/las alumnos/as en la escuela.

Respecto al maestro de taller: el *Refor* desde bien pronto contó con una granja de gallinas y conejos (que desapareció con el traslado de edificio en 1989, al parecer por motivos de normativa sanitaria) y una huerta que era llevada por un educador hasta 1994. También se contaba con un taller prelaboral de madera, electricidad... llevado por un mozo (82-88) o un maestro de taller (1989-91) que dejó el puesto al parecer 'por no estar legalmente contemplado para una escuela de EGB'. Desde entonces se ha carecido de esta figura.

Los educadores del *Refor* han demandado reiteradamente la necesidad del maestro de taller, ya que la población del Centro en general rechaza la actividad escolar intelectual y prefiere las actividades manipulativas.

La ausencia de la figura del maestro de taller, parece grave cuando su importancia se reconoce ya desde antiguo (ver revista OPM de 1957 nº 55) y además Dunlop (1974) demostró que los centros ingleses orientados a formación profesional tenían una tasa de reincidencia muy inferior a la del resto (Segura:1985,409). De todas formas Alexis, P. (1990:127), da el aviso de que no vale cualquier cosa: La oferta de formación y reeducación escolar y profesional en el cumplimiento de las condenas no es la adecuada, llega tarde, es escasamente valorada, esta mal pagada, sin motivaciones, ni conexión con la realidad del trabajo en la sociedad.

Personal de servicio.

En un centro, entendido como comunidad educativa, es muy importante todo el personal. El personal de servicio (en Feb.98) está compuesto por: 2 cocineras, 4 mujeres de personal auxiliar, 2 conserjes, 1 vigilante, 1 auxiliar de mantenimiento. En ocasiones también había personal de seguridad contratado con una empresa. Durante el periodo 1995-98 se jubilaron 2 trabajadoras y 3 pasaron a temporales.

En 1998, 4-5 de ellos habían entrado por oposición o transferidos del TTM, el resto era personal eventual, procedente de bolsa de empleo o de otros centros dependiente de la Conselleria. Alguno de ellos consiguió una relación afectiva con los internos que no lograban ciertos educadores.

14.3.3. La plantilla en comparación con otros centros.

Hecho el repaso a todo el personal, la información aportada queda pobre si no se compara con lo que pasa en otros Centros de similares funciones. Al respecto sólo hemos encontrado información en el Informe del Defensor del Pueblo (1991) donde se recogen datos de 17 centros de reeducación visitados, los cuales sin ser una muestra aleatoria, sirve de indicador a efectos de comparación.

Plantillas de los centros de reforma visitados por el Defensor del Pueblo, curso 1989/90.

CENTRO REEDUC.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Tot	Rel/or
DIRECTOR	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	1
SUBDIRECTOR	1	1	1	1		1					1	1	1					8	
ADMINISTRADOR	1								1	1		1	1					5	
ADMINISTRATIVO		1				1	1						1					4	
AUXILIAR ADMVO			1				1			1		1		1			1	5	
PSICÓLOGO	1	1	1	2					1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	1/2
TRABAJADOR SOCIAL	1	1	1				1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	
MÉDICO	1				1/2			1/2	1	1	1	1/2	1/2		1	1	1	11	1/2
ATS												1			1	1	1	4	
PEDAGOGO / EDUC-COORDINADOR						3					1	1	3					8	
EDUCADORES	23	9	7	14	9	14	13	16	14	14	24	16	36	10	15	18	19	271	14
AUXILIARES		1	7		4								3					15	
CELADOR						2	5									6	9	22	
MAESTRO TALLER				2	2	1	4	1			5	3						18	
MAESTRO	5	3	1	2	2		4				6	4			1			28	2
MONITOR DEPORTES						1/2												1/2	
COCINERA		2	1	3	1	1	2	1	2	1	3	3		2			4	26	2
AYUDANTE COCINA		2	1		3	2	2											10	
AUXILIAR. COMEDOR							2											2	
PERS.SERV GRLES		5				6										10		21	
LIMPIADORA	x	3	3	8	4		7	7		1	6	2	4					46	2
PLANCH/LAVADORA	x		1		1		1	2				2		3				11	
CONDUCTOR		1	1								3	2	2					9	
CONSERJE/PORTERO	x		1	6	2	1	2				2		5	2				22	1
VIGILANTE/SERENO	x	6	3	4		4	3	4						2				24	1
P. MANTENIMIENTO		1	1	1		1		1	1			1	1	2				10	1
JARDINERO							1	1										2	
GOBERNANTA							1	1			1							3	
CUIDADOR FINCA												3						3	
TOTAL PERSONAL	50	39	32	44	30	39	51	38	22	22	56	51	58	25	21	39	38		25
CAPACIDAD POBLACN ATENDIDA	60	30	23	108	30	12	115	72	15	15	60	40	32	114	15	20	12		36
% PERSONAL/MENOR	2.2	2.6	2.3	3.1	1.7	3.5	3.9	3.6	1.8	3.7	1.6	1.8	1.9	2.5	2.6	2.4	3.4		

Fte.: Elaborado por JJPT sobre Informe Defensor del Pueblo (DdP, 1991).

En la tabla podemos ver como al menos 13 de los 17 Centros tenían algún tipo de apoyo a la dirección (desde el subdirector al auxiliar administrativo) cosa de la que carece nuestro Centro y supone una sobrecarga de trabajo a la dirección.

Así mismo la mayoría disponen de psicólogo (14) y trabajador social (12), mientras que en el *Refor* el psicopedagogo/a aún existiendo no ejerce esta función y la trabajadora social ni siquiera está contemplada en plantilla.

Por supuesto todos tienen educadores y 8 mantienen una figura de auxiliar o celador. El informe no comenta si había diferentes categorías de educadores.

Sólo 7 centros disponen de maestro de taller, cuando es una necesidad muy sentida y demandada en el *Refor*. Por otro lado no todos los Centros disponen de maestros (en nuestro caso sí) desconociendo si es que la escolaridad la llevan los propios educadores, o se realiza fuera o no hay escolaridad alguna.

En los centros de reforma del informe del Defensor del Pueblo, la población atendida oscila entre 6 y 34 muchachos/as (salvo un caso de 66), a cargo de 22 a 58 trabajadores, de ellos de 10 a 24 educadores (y un caso de 36). Así, la proporción educador/niño es 0,6 a 3,9 (con un caso de 6,5) (y personal/internos del 0,58 al 6,50). En el *Refor*, en los 3 cursos 1994/97, la relación ha oscilado aproximadamente de 1,2 a 3,3 niños/educador.

Aunque el Defensor del Pueblo (1991:179) comenta que algunas plantillas pudieran estar sobredimensionadas, en este caso sorprende la normativa de la Generalitat Valenciana que recoge para Centros de Reeducción una proporción de un 0,65 del 0,60 educadores/niño.

14.4. ADOLESCENTES INTERNOS.

Los acogidos en el *Refor* eran residentes o transeúntes en la provincia donde se ubica el centro. También se daba el caso de tener chicos de otras provincias por diversas circunstancias. Su lugar de nacimiento era principalmente la misma provincia, pero también había de otras comunidades y estados.

Entre junio-1983 y junio-1988 (5 años), en que se empezó a residir en el nuevo Centro y se hizo mixto, se han contabilizado 90 expedientes de chicos (era masculino), entre 10 y 16 años, que estuvieron ingresados en el *Refor* (Mitjans, Ávila y Fernández:1989). Desde entonces, de el periodo 1988-98 (10 años), hemos calculado otros 100 internos/as (de ellos más de 40 en 1994-98), de ellos menos de 1/5 han sido mujeres.

Comparación de los cgucis institucionalizados en tres momentos*

	Abril 1979	En-Nov-81	Jn-88/Jn-89	Curso 96/97
Nº internos		28	14	26
Edades			Ingreso-Baja	Ingreso-Baja
< 12 años	11	2		2 -
12-13	13	7	3	9 1
14-15	13	19	16 11	8 8
>15	0		1 5	7 11
Institucionalizados con anterioridad	10	14	?	16
Número de hermanos				3 ?
- 0		1	-	3
- 1-3	8	13	5	11
- 4-6	20	7	5	7
- >6	9	7	4	2
Lugar de origen y Residencia familiar	Nacim-Resid	Nacim-Resid	Orign-Resid	Nacim-Resid
- misma ciudad	19 36	5 9	9	8
- misma provincia	9 9	13 17	10 5	15
- P. Valenciano	1	- -	1	2
- Resto de España	6 2	9 2	2	
- Extranjero	1	- -	1	1
Profesión padres/tutores	Padre-Madre	Padre-Madre	Padre-Madre	Padre-Madre
- Bar	6	1 1		3 4
- Peón o jornalero	3	7	7 4	1
- Peón albañil - pintor	8	2		
- Labores de casa	19	10	5	3
- Empleada hogar	5	5	3	3
- Alterne			2	2
- Otros	4 1	1 1	3	3 3
- Eventual	4	2 7		2
- Parado/a	6	1		
- Inválido/a-Pensionista	5	1	1	3 1
- Ausente/a		4		9 1
- Fallecido/a	3 2	3 4		3 2
- Desconocida	8	6		4 5
Situación padres				
- Casados	23	12	5	3
- Separados	3	8	7	12
- Madre soltera	8	8		
- Viuda/o	3		2	3
Se relaciona con				3 ?
- Padre y madre		8		7
- Padre		1		2
- Madre		16		11
- Ninguno		3		3

(Fte: JMM: 1979, 89; JMM: 1981,88; Memoria 88/89, y JJPT)

* Los datos comparativos de esta tabla hay que tomarlos con cautela ya que han sido elaborados por personas con diferentes criterios (por ejemplo sobre las profesiones, lugar de procedencia o de nacimiento, o qué se entiende por padre/madre, hermanos etc.)

Un estudio de MITJANS y FERNÁNDEZ (1989) sobre 40 de los 90 internos en el *Refor* entre 1983 y 1988) describe así a la población interna:

Son 90 varones (el Centro no se hizo mixto hasta 1988), de entre 10 y 16 años, con una media de edad de 14 años. Su nivel escolar está 3 ó 4 años por debajo del que corresponde a su edad cronológica.

Las causas de su internamiento son: absentismo escolar, pandillismo, hurto, robos de motocicletas o coches y otra serie de actos delictivos.

De los 40 estudiados al azar, 21 habían pasado por otras instituciones de protección, 16 contaban con graduado escolar, 20 tenían hermanos institucionalizados y 20 no tenían expectativas de volver a casa. 23 mostraban problemas los fines de semana en su casa, 28 se habían fugado (20 muchas veces) y sólo 12 no lo habían hecho, 11 vivían en barrios conflictivos y 16 en barrios normales.

Septiembre-1994 a diciembre-1997

Entre 1994-97, por el *Refor* pasaron un total de 40 chicos y 10 chicas (21 de los 50 en reforma). Su problemática conductual percibida y que justificó su internamiento fue la siguiente:

- Absentismo escolar: Absentismo y fugas (14), bajo nivel intelectual y/o cultural (4), Expulsado de la escuela (2), No se admite su reintegro a la escuela (3).
- Problemas en residencias comarcales: Fugas (3), no adaptarse a las normas (1).

(De los 50 chicos/as que en 1994-97 pasaron por el *Refor*, al menos 17 habían pasado previamente por residencias comarcales y un número mayor tenía expediente abierto en servicios sociales).

- Problemas familiares: Desatención, abandono o malos tratos (23), desobediencia, fugas, abusos y maltrato de hijos a padres o tutores (11), mayores de 15 años que denuncian a sus padres o tutores por malos tratos, abandono, expulsión, etc. (6)
- Problemas en el barrio: Ir con malas compañías haciendo fechorías (28) y en ocasiones estar amenazados (2).
- Problemas sociopersonales: Abuso del consumo de drogas (gasolina o cola, coca, heroína) (6), Tratados en unidades de salud mental (5), Prostitución (femenina o masculina) (5).
- Actividades delictivas (más de 30).

En general ninguno de estos factores se da sólo sino que es una constelación de los mismos, aunque uno sólo pueda haber sido el desencadenante del internamiento.

Varios son los estudios e informes que en nuestro país han intentado recoger las características de estos jóvenes inadaptados (EDIS, 1979; Criado, 1989; Senado, 1988, ETJM, 1991 -en

Gómez:1991- ver capítulo 11). Una conclusión de todos estos estudios es que en muchos casos los niños institucionalizados por comisión de delitos (o no), presentan toda otra serie de desajustes y problemas personales y sociales, y un estilo de vida desajustado e incompetente, es decir, que suelen ser 'fracasados sociales' en términos de su ajuste social, laboral y familiar. (Garrido:1993,49)

No obstante, la conducta dentro del Centro, tiene mucho que ver con las propias características de la organización y del ambiente institucional y no sólo ni principalmente con las personales de sus internos.

14.5. HISTORIA DEL REFOR.

Años 1940' En los meses posteriores a la guerra se destina un edificio para albergue de transeúntes (refugiados) que, movilizados por la guerra, van volviendo a sus lugares de origen y que está a cargo de unas religiosas.

Con la creación del TTM de la provincia el (por orden 31 de julio de 1940, BOE 5.08.1940) este albergue de transeúntes se reconvierte en Casa de Observación y reforma.

El edificio fue construido en varias fases a partir del anterior. El recinto ocupaba una extensión de 3.400 m² y contenía un edificio central (514 m²), patios de juegos (690 m²), huerta (740 m²) taller (50 m²), granja y almacenes (100 m²). Está ubicado en una zona industrial, próxima a fábricas de azulejos y plásticos, con los inconvenientes de humos y ruidos que ello comporta. (JMM, 1979 y 1981)

Esta casa contaba con un único dormitorio con dos tabiques internos, que lo dividen en 3 espacios con objeto de una separación por edades. Dos aulas (una para 1ª etapa y otra para 2ª etapa EGB), cocina, comedor, despensa, ropero, enfermería, aseos, sala de Tv., despacho y habitaciones para el personal. La vivienda del director y una sala de actividades. No hay agua corriente ni sistema de alcantarillado y los desagües van a un pozo ciego que hay que vaciar casi a diario, con una motobomba. Y hay un alto nivel de humedad.

"Resumiendo estos aspectos físicos, podemos decir que es una construcción vieja e inadecuada, con muy poco espacio, funcionalmente no pensada para niños, con un algo grado de humedad, con una infraestructura de servicios deficiente, es decir, que no reúne unos requisitos indispensables sobre los que poder asentar unos mínimos principios pedagógicos" (JMM:1981,87),

1940'-81

Hasta 1981 el personal está compuesto por: un director y 4 auxiliares (una cocinera, una mujer en el ropero, un educador, y un becario) que prácticamente hacen vida en el Centro, que se implicaban con los chavales y ellos lo veían, lo cual "te daba autoridad moral para parar conductas disruptivas. La relación era afectiva y de autoridad.

Los muchachos (sólo varones) son remitidos por el TTM por hechos delictivos o por la JPM por su situación familiar, todos bajo el mismo régimen. Durante el día habían entre 20-25 hasta 40 internos de 8 a 18 años durante 4-5 meses a 5-6 años, la mayoría más de un curso. Algunos que ya trabajan fuera permanecen hasta la mayoría de edad.

En la provincia existían otros centros de atención a la infancia como eran: El del INAS (con capacidad para 110 plazas, destinado a chicos mayores de 10 años), un centro colaborador de la JPM (con 88 plazas para chicas de 6 a 18 años) y un Centro de la Diputación (con capacidad para más de 130 chicos y chicas de 0 a 16 años). (JMM:1979)

1977 Muere el primer director del Centro. Le sucede otro, durante un año, en el cual introduce cierta apertura: las puertas se abren, los chicos establecen un código propio de conducta, se hacen salidas al campo, etc. Este director también ejerce de maestro dentro del Centro en sus dos unidades (1º y 2º etapa de EGB.). El personal lo forman un mozo, una cocinera, una camarera y un becario. En cuanto a las infraestructuras, se introduce el agua corriente hasta entonces surtida por un pozo de riego.

1978 En septiembre entra por concurso un nuevo director, psicólogo, que permanecerá en el cargo 12 años, hasta 1990. Durante esta etapa, se potenciarán, entre otras, las actividades de taller, huerta, granja, deportes, excursiones y acampadas, etc. El personal sigue siendo

1979 A raíz de las I Jornadas de Menores marginados organizadas por el Consell del País Valencià surge en la ciudad, una *Asociación* que, apoyada por el ayuntamiento, inicia una experiencia de pisos funcionales. (JMM:1981:100).

1980 La *Asociación* realiza "*un estudio sobre la población de menores acogidos a instituciones asilares en la Provincia En él se reflejan las causas que han originado el ingreso y se hace un análisis de las instituciones y una propuesta de alternativa a las mismas*". (JMM,1981:100).

1981 Se producen mejoras en el *Refor*, sobre todo en cuanto al personal.

Se realizan algunas mejoras en la edificación (pintura, instalación eléctrica, mobiliario, etc.). El TTM aprobó (1981.05.07) un aumento de plantilla que pasa a componerse de: director (psicólogo), 5 educadores (pedagogo, maestro y 3 estudiantes de magisterio), maestro de taller (que consta en nómina como 'mozo'), 2 cocineras, camarera y limpiadora. Junto a ellos, hay un becario de una bolsa de estudios de reciente creación. Además, el Centro cuenta con una escuela unitaria (dos aulas) y 2 maestros dependientes del MEC.

Durante este año, la población interna varía entre 27 (sep-1981) y 40 (abr-1981) muchachos.

Entre las actividades que se realizan están: escuela, taller de carpintería, electricidad, granja de conejos y pollos y huerta que suponen una ayuda a la dieta del internado. Hay cine-forum, grupo de teatro, salidas, etc.. También se hacen excursiones y acampadas (en Pirineos). En deporte de equipo se entrena y compite con otros colegios en una pequeña liga particular así como en la 'olimpiada escolar municipal'.

Curso 1982/83

Tras el triunfo del PSOE en las elecciones generales, Miret Magdalena es nombrado presidente de la JPM, la cual se propone mejorar la dotación de los centros y aboga por proteger al máximo los derechos del niño y eliminar cualquier resto de represión en los centros (celdas de castigo, etc.), pero parece que duda del educador y eso sentó mal en el Refor, donde el trabajo se hacía con interés e implicación por el niño, sin contar horas de dedicación.

En el *Refor* se inicia la elaboración de una Revista, que durante 8 años (hasta feb-1990), se editará casi mensualmente.

Al parecer, el equipo del *Refor* tenía prestigio a escala estatal y autonómico y recibe felicitaciones de Madrid y de unas jornadas en Valencia.

Curso 1983/84.

Existe una "Programación General de las Actividades del Centro Casa de Observación" para el curso 1983/84, no obstante, no tenemos conocimiento sobre si es la primera o ya había otras previas.

El Centro se organiza en departamentos: ocio y tiempo libre, orientación, pre-taller y capacitación profesional, didáctico, educativo (cine-club, granja, huerto, actividades deportivas, mecanografía, revista). En verano se realiza un campamento en Ordesa.

Los viernes, antes de irse a casa o salir de paseo, se reunían todos y hablaban (ellos, le llamaban la 'comida de tarro', hablaban de la familia, de sus problemas en el centro... También se tenía una máquina de cine súper-8 y se hacía cine-forum. (Conversación de un trabajador de la época, 1997.09.10)

Curso 1984/85

Durante este curso se incorporan al equipo 2 educadoras (psicólogas). "*se dijo de la figura femenina era importante...*" Ello supondrá, al decir de una de ellas, la introducción de la mano femenina y de la afectividad en el trato, lo que significa un paso más en la evolución del modelo de reformatorio al de escuela.

La Casa de Observación, junto con el resto de centros de atención a la infancia, es traspasada de la administración del Estado a la Generalitat Valenciana por RD 1081/1984 de 29 feb. (DOGV 1984.10.18).

El traspaso se hará a la Conselleria de Gobernación y meses después, al desaparecer ésta, se integrará en la Conselleria de Trabajo y Asuntos Sociales. Con él se produce la unificación en un solo organismo de las diferentes entidades de atención a la infancia (INAS, FONAS, JPM, TTM*).

Este traspaso también supondrá dotar al *Refor* de más medios pero de menos autonomía de gestión: ya que antes administraba sus escasos recursos, ahora dependen de las diferentes áreas de la D.T. Por otro lado, al transferir el personal, los educadores quedan clasificados en dos categorías (TMEM y AES) y se les aplicará el convenio colectivo autonómico, con ello dejan de disfrutar de algunos beneficios de la etapa anterior: vacaciones escolares (antes

* ver glosario de siglas en pg. 7

dependían del convenio de la enseñanza privada), comida “gratis” en el centro, nivel profesional (B) a los que no tenían titulación universitaria.

Durante el curso 1984/85 se imparten talleres de periodicidad trimestral para los chicos que han acabado la escolaridad o como enseñanza alternativa (electricidad, mecánica, carpintería, mantenimiento de viviendas). En la granja hay 192 animales entre gallinas, pollos, conejos, palomas codornices, etc., se hace una nueva incubadora para 200 huevos que sustituye a la anterior. Los chicos colaboran en la huerta y la granja con altibajos. Se realizan varias excursiones (1984.10.25, 1985.o1.17, o2.14, o2.27, o3.27) y en Navidad se prepara un Belén y una obra de teatro. Se reparan las porterías de futbito, se hacen jaulas para los perros. Entre las prácticas deportivas destaca el atletismo con salto de vallas, velocidad, salto longitud y altura, lanzamiento de ‘bola’, fondo, 200 m lisos, etc. y el fútbol.

La Conselleria abre Centros de recepción (Ej. Burjassot) en cada provincia para acoger a los chicos en el mismo momento en que se produzca la necesidad, cualquiera que sea la causa.

Por su parte el colectivo de educadores del INAS provincial hace un análisis público de los servicios de atención a la infancia, a raíz del cual la Dirección General no renueva los contratos de 12 de estos profesionales (Fte: Rev. Trobada 1985.o1.18)

Curso 1985/86

Durante este periodo hay alumnos que asisten a un curso del INEM, se instala un invernadero (que necesitará varias reparaciones). Para fin de año se monta un escenario, una discoteca y un Belén (con agua corriente y luces de colores). Por las tardes los internos hacen actividades diversas: periódico, huerta, fotografía, granja... también deporte futbito, atletismo (cross, velocidad, resistencia) y competiciones con dos colegios. Algunos días se sale de paseo y los fines de semana los internos se van a casa. El taller se dota con más medios; algunos van a trabajar al ayuntamiento. Siguen los trabajos de huerta: en abril: sulfatar la parra, recoger zanahorias y habas, sembrar pepinos, bachocón, tomateras, maíz para palomitas y alfalfa. El pozo ciego se vacía casi a diario. Se siguen haciendo excursiones y un campamento en fin de curso, (Rev. IV)

Curso 1986/87

Se instala un nueva mesa de ping-pong y un nuevo invernadero. La huerta sigue cultivándose, no así el taller por falta de alumnos, sólo funcionará hasta junio el de electricidad. En materia deportiva, dos días a la semana hay entrenamiento del equipo de fútbol, se hacen competiciones y se entregan medallas. En Pascua se pinta el colegio de colores y en abril se monta un club juvenil. (Rev. V)

En Octubre de 1986 se inician las obras de un nuevo centro.

1987.o7-o8 La revista '*Butlletí Serveis Socials*' recoge un artículo “Nueva Casa de Observación para Menores” en el que se comenta lo siguiente:

- Su construcción se debe a que el anterior edificio “*dejó de reunir unas condiciones dignas para desarrollar una labor educativa con menores*”. El coste del solar ha sido de 20 millones de ptas. y el de las obras de 80.
- *Capacidad:* para 36 jóvenes de 12 a 18 años.

- Función: el "tratamiento de menores que manifiesten conductas consideradas delictivas y remitidos por el TTM",
- *Objetivos*: "lograr el desarrollo de las capacidades de los alumnos y prepararlos para la vida social y para un sistema de trabajo". Ello a través de la formación integral adaptada a las aptitudes y capacidades de cada alumno, la adquisición de hábitos de comportamiento, higiene y trabajo, del desarrollo de la capacidad de comprensión y de expresión, y de la adquisición de técnicas, hábitos y conocimientos profesionales que posibiliten una integración al mundo del trabajo.
- *Dotación*: El centro dispondrá de talleres de mecánica, carpintería, electricidad, expresión plástica, imagen y sonido, actividades agropecuarias, etc.

Curso 1987/88

Se promulga la Ley 21/1987 sobre medidas de Protección y Adopción, en la que se introduce el principio del "supremo interés del niño" en toda intervención con la infancia.

La inversión en la *Provincia* durante 1987 en el área del menor fue de 82.5 millones de ptas. En 1988 la provincia cuenta con 10 centros públicos que atienden a 114 niños y con dos centros concertados con 76 plazas.

En el *Refor*, se realiza una programación de curso. El Centro cuenta con 11 educadores (6 hombres y 5 mujeres), el 65% son nuevos, y se celebra el primer Consejo de Residencia (1987.10.07). Durante este curso se celebrarán diversos consejos (1987.12.22, 1988.03.28, 1988.06.30) en los que, entre otras cosas, se constituirán las comisiones educativa y económica, se revisará y aprobará el proceso educativo de los alumnos y sus calificaciones escolares, se tratará sobre las vacaciones de los alumnos y los turnos del personal, de las cuentas, se hará un seguimiento de las obras del nuevo centro y se propondrán mejoras al mismo.

En junio de 1988 los 10 internos y 11 educadores se trasladan a las nuevas instalaciones, antes de inaugurarlas, a fin de poder derribar el edificio antiguo, de este hecho se hará eco la Prensa Local (1988.07.19)

Estas nuevas instalaciones estaban construidas con un diseño que decía pretender responder a un modelo de intervención no basado en la represión y el encierro, desmasificado... y mixto (el anterior era sólo para varones). Los educadores del momento, por su parte lo critican por sus deficiencias técnicas, falta de calidad de materiales y sobre todo por lo que consideran una gran falta de adecuación a la labor que se le destinaba, es decir, "no reconocer la existencia de chicos conflictivos difíciles".

Por otro lado, algunos educadores reclaman ante la administración sus derechos perdidos con las transferencias y un mal funcionamiento del centro era un argumento a favor.

Curso 1988/89

La Conselleria (por Orden 1989.08.01) convoca 57 plazas de becarios en centros de menores para el curso 1989/90 (1-sep a 31-jul). Esta experiencia se lleva a cabo desde 1985 pero éste será el último año que se convoque. La beca comporta alojamiento y manutención gratuita en los centros en los se convive con los internos.

Durante 1989, el TTM de la provincia ha abierto 143 expedientes de reforma, 106 por delitos contra la propiedad y 31 por delitos contra las personas. (Prensa Local, 1990.03.04)

En el DOGV (1989.04.18 y 1989.07.11) se publica la primera RPT (Relación de Puestos de Trabajo) de la DG.. de Servicios Sociales, donde se recoge dos categorías de educadores.

Para este curso, la escuela ha presentado un proyecto de Acción Singular y el centro ha elaborado un Proyecto de Centro, conjuntamente con la Sección de Familia, Infancia y Juventud de la Dirección Territorial de Servicios Sociales.

En Septiembre de 1988 la directora de la escuela solicita la excedencia voluntaria por embarazo pero movida porque la Conselleria de educación ha suprimido una de las dos aulas existentes y se prevén movidas en la escuela que, en las nuevas instalaciones, se haya aislada.

Durante este curso se incorpora el duodécimo educador y también, en septiembre de 1988, ingresa la primera interna en el Centro. En febrero se crea una biblioteca para los chavales y no será hasta abril en que se inauguran oficialmente los nuevos edificios, integrados por los módulos "A", "B" y "C" y de "servicios generales".

En junio 1989 en el *Refor* hay 14 alumnos, con edades comprendidas entre los 13 y los 16 años, (la edad media es de 13 años y 2 meses), ingresaron con 9 a 16 años (la edad media del ingreso es de 11 años y 4 meses). Respecto al lugar de nacimiento: 10 de los 14 han nacidos en la misma provincia, y sus padres en 5 casos. En cuanto al estado civil de los padres, en 5 casos sigue la convivencia matrimonial, en 7 están separados y en 2 son viudas. La profesión predominante de los padres es peón y de las madres ama de casa, jornalera, limpiadora o el alterne. De los 14 muchachos 9 tienen más de 3 hermanos. *'De modo general, los alumnos y alumnas proceden de familias problemáticas, con inestabilidad laboral, baja cualificación de ambos progenitores, trabajos eventuales y de peonaje y un nivel cultural muy bajo...'*. (mem 1988/89,5)

A lo largo del curso se celebran 2 Consejos de Residencia: 1988.09.23 y 1989.06.28. En el primero se plantea la necesidad de hacer analíticas de hepatitis B a los internos y al personal que lo desee. En el segundo se plantea el problema de la seguridad en el Centro ya que se dan casos de violencia contra los maestros (una profesora causó baja voluntaria); además desde el exterior se ha entrado al Centro repetidamente de forma incontrolada y han habido amenazas verbales (desde fuera) e intentos de agresión física al personal del Centro. Todo ello se ha comunicado a la Delegación Provincial (DT). En verano de 1989 se contratará un guarda de seguridad.

Memoria curso 1988/89

Al final del curso 88/89 se elabora una memoria de curso, la primera que se realiza en el nuevo Centro.

En ella se comenta como "Durante el curso 1988/89 se han acometido las obras de la segunda fase, que comprenden una pista polideportiva, vestuarios, huerta, invernadero, ajardinamiento..." (Mem 1988/89)

Entre las actividades que se citan están: la revista y los deportes, así como la escuela y el taller (llevados por personal de la Conselleria de Educación).

Desde junio de 1988, en que se 'inauguró' el nuevo Centro, con 10 chicos, hasta junio del 89 fecha en que hay 14 internos, han pasado por el Centro 30 internos (4 de ellos chicas), con 20 altas nuevas (16 del TTM, 8 de ellas "transeúntes") y 16 bajas (15 del TTM). En el Centro han coincidido a la vez entre 12 y 18 internos (la media de internos ha sido de 15). Las edades de las nuevas altas son 1 de 12 años, 2 de 13, 6 de 14, 10 de 15 y 1 de 16 años. Ello muestra lo *"tardío de las edades en que son derivados algunos casos, cuando ya poseen hábitos delictivos muy arraigados.../... No obstante hemos observado la tendencia durante el curso mencionado a ingresar algunos algo más jóvenes: de hecho el promedio de la edad de ingreso se ha reducido en tres meses respecto al curso anterior"* (Mem 1988/89)

Evasiones: de los 30 alumnos atendidos, 3 de ellos se han fugado más de 20 veces, 5 entre 10 y 19 veces, 3 lo han hecho más de 4 veces, 8 menos de 3 veces y 10 ninguna vez. En total ha habido 190 evasiones, siendo los meses en que se han producido más fugas Mayo-89 (41 evasiones), Sep-88 (24) y Enero-89 (21). Este número de evasiones supera en más del triple a las del curso anterior, *"de lo cual se deduce que el nuevo centro ha agravado esta problemática y que algunos de los alumnos que han protagonizado un elevado número de ellas sería aconsejable que fueran derivados hacia un recurso de carácter más contenedor"* (mem 1988/89,5)

Escuela: la profesora titular causa baja voluntaria, en su lugar entra una sustituta y en enero-1990 un maestro de taller. *"El aula no reúne las mínimas condiciones de espacio"*. Este curso se suprime un aula y están todos los alumnos juntos en la misma. Continuo flujo de población (primer año que ingresan mujeres en el centro). ... Hicieron que este primer trimestre fuera un verdadero infierno sin ningún asomo de organización (continuas fugas, agresiones, falta de atención individualizada). *"En este centro, la programación a largo plazo es una utopía. Alumnos nuevos se incorporan en cualquier momento, la mayoría con un rechazo total a la escuela. ... Las fugas son muy frecuentes con todas las connotaciones que estas llevan no sólo para el alumno, sino para la dinámica del grupo"* (Mem 88/89,20) El interés de los padres por la escolaridad de sus hijos es prácticamente nulo. El SPE (Servicio Psicopedagógico Escolar) no ha realizado ninguna actividad, siendo esta necesaria. Se han hecho 9 salidas extraescolares.

Curso 1989/90.

El Centro cuenta con 23 personas en plantilla, y una media de 5 internos. Su coste supera los 50 millones de ptas al año (300.000.-€) (Prensa Local, 1990.o5.13)

Durante este curso se celebran 3 Consejos de Residencia (1989.12.18, 1990.o5.o3 y 1990.o7.o4). Cambia el maestro de escuela y se mantiene el maestro de taller. Se celebra (1989.12.15) una reunión constitutiva del Consejo Escolar integrado por el director y secretario (de la escuela), representantes del ayuntamiento, de alumnos, padres o tutores (en este caso son educadores del Centro) y del personal de servicios. Sin embargo, se desconoce si este Consejo tuvo continuidad.

En diciembre de 1989 se constata un alto número de altas y bajas del personal.

El Consejo de Residencia (1989.12.18) retoma el tema de la seguridad y recoge una situación de bajas voluntarias (una en 1989.12.10 sustituida al día siguiente) o por enfermedad: educador 1989.10.16-11.o9, cocinera 1989.o8.14-11.30, ayudante cocina 1989.12.13-1990.o4, sin que se cubran estas bajas. También se reclama la continuidad del personal de seguridad y en enero del 1990 se incorpora a la plantilla un portero/vigilante. Nuevamente en el Consejo de mayo junio el CdR (1990.o5.o3) se insiste en el tema de la seguridad y en la contratación de un guarda de Seguridad ante hechos como: Visitas de gente

ajena al Centro a altas horas de la madrugada. Rotura de persianas con la intención de penetrar en el Centro. Destrucción de una jardinera del exterior con un coche. Injerencia de personas ajenas al Centro, que afectan al personal y a los chavales del centro.

El tema de la seguridad, las fugas y el modelo de reeducación o represión ocupa un lugar central en el Centro durante todo el año y se convierte en una polémica abierta que se refleja en la prensa local, en el que participarán el Comité de Empresa (1990.o3.21, 1990.o5.13), la fiscalía (1990.o3.o4), el sindicato CCOO (1990.o6.o7), los directores territorial y general (1990.o6.27), el propio conseller (1990.o5.16) y el presidente de la audiencia provincial (1990.o6.25).

La prensa local (1990.o2.21) publica las declaraciones del director de otro centro de reeducación en las que se lamenta las pésimas condiciones en que se encuentra y la falta de seguridad, llegando a introducir algunos chicos objetos peligrosos. Por tanto, el problema no parece ser exclusivo del Refor. *"El director del centro ... ha afirmado que el actual centro se encuentra en condiciones 'deprimidas de habitabilidad' y que los únicos medios de seguridad existentes son los propios educadores'.*

Los fiscales de menores del TTM de Provincia manifiestan: *"El centro de reeducación no puede funcionar como un centro penitenciario; el legislador estimó que dichas instituciones deben servir para que los muchachos aprendieran como la libertad en una convivencia normal podría ser más beneficiosa y por consiguiente no tiene sentido encerrarlos o custodiarlos rígidamente, aunque el aspecto negativo es que algunos aprovechan la libertad para escapar y reincidir en la comisión de delitos". "Las penas privativas de libertad están fracasando en este país y está demostrado que la cárcel no es más que una escuela de delincuentes".* (Prensa Local, 1990.o3.o4).

El presidente del Comité de Empresa dirige, en 1990.o3.21 un escrito a la Conselleria denunciando *"la creciente inseguridad hacia la integridad física y psíquica del personal adscrito a éste Centro de Reeducación, a causa de las repetidas amenazas y en algún caso agresiones producidas por algunos de los menores ingresado en el Centro, que son apoyadas desde el exterior por sus pandillas habiendo llegado a allanar el Centro en varias ocasiones saltando la verja".* El escrito sigue exponiendo la total carencia de medios material o humano propios para asegurar la protección del personal, y que en ocasiones el Centro queda 'TOMADO' por los menores y sus acompañantes,. Por último 'El personal adscrito al Centro, ha tenido que soportar: insultos graves, empujones y algún golpe. Amenazas contra las personas y sus propiedades. Intentos de agresión con piedras, barras de hierro, armas blancas, etc.'. Ante este escrito la D.T. responde al día siguiente solicitando al Comité de Empresa que indique las medidas que se deberían tomar.

Asimismo, aparece una nota de prensa en un diario local donde se cuenta que el Comité de Empresa ha denunciado ante la Conselleria y la Magistratura de Trabajo la situación de inseguridad de los trabajadores del Centro. Los educadores no se hacen responsables de las continuas fugas, porque son educadores y no policías o vigilantes. El periodista aboga por un sistema de reeducación y no punitivo, pues encerrar a estos menores en prisión sólo aplazaría el problema unos años. *"Es necesario dejar claro que el sistema represivo de reformatorios y correccional tras una historia secular, no ha conseguido atajar la violencia y delincuencia",* por eso aunque *'el sistema pedagógico que busca la reeducación del niño delincuente está comenzando su andadura',* y hay que darle una *'oportunidad para poder desarrollarlo, pero no con el actual y desmesurado coste y garantizando la seguridad de los trabajadores'* (Prensa Local, 1990.o5.13)

El director de Coordinación de la DT, responde que la Conselleria es sabedora de los problemas que exponen los trabajadores del Refor y que *"el trabajar en este tipo de centros conlleva un riesgo añadido que ya es conocido a priori por el propio personal".* Dice que la Conselleria optó por un sistema basado en reeducación y no en

un sistema penal y punitivo. Por su parte el Conseller de Bienestar Social (1990.o5.16) afirma que la seguridad del *Refor* está garantizada y añadió que la Conselleria había escogido un modelo educativo basado en la reinserción del menor y en los centros de reeducación abiertos, *"y esta va a ser la línea que va a seguir esta Conselleria"*. Señaló que el *Refor* es modélico en cuanto a instalaciones y en cuanto al modelo educativo que ofrece. *"NO es un problema de rejas, sino de la relación que deben desarrollar los educadores y trabajadores del centro con los internos"*.

La Prensa Local recoge en titulares *"Tres menores se fugan del Refor tras un incidente con un educador"* e informa sobre como 3 menores del Centro se fugaron y fueron apresados por la policía al día siguiente y devueltos al Centro, donde sólo había un educador (más 2 personas de servicio), uno de ellos iba armado (el educador no tiene competencia para comprobarlo) y amenazaron con rajarlo, volviendo a saltar la valla, y arrojando piedras contra el centro, rompiendo varias cristalerías. Se plantea pedir el cierre del centro si se decide el reingreso de estos menores. (Prensa Local, 1990.o5.19). Nuevamente un menor de éstos fue reingresado y nuevamente se fugó con violencia y rompió de una pedrada el cristal de la puerta de entrada del centro. Ante esta reiteración, la Conselleria ha autorizado *"el traslado de los menores que presenten un perfil personal conflictivo y peligroso, al centro de reeducación de... [Otro+refor], que cuenta con medidas más severas de seguridad."* Además la DTSS ha dispuesto un servicio de vigilantes jurados, para que garanticen la seguridad del centro y los trabajadores durante las noches. (Prensa Local, 1990.o5.26). Estos tres menores conflictivos, uno fue llevado con su familia (1995.o5.24) y los otros dos se fugaron de *Otro+refor* y detenidos en 1995.o6.o4 fueron llevados al *Refor*, donde no aceptaron permanecer. (Prensa Local, 1990.o6.o7)

La Federación Sindical de Administraciones Públicas de CC.OO. manifiesta que las instituciones deben replantearse la política de menores y redactar un nuevo libro blanco que arbitre soluciones para esta grave situación y critica las palabras del Conseller quien señaló que *"no es un problema de rejas sino de la relación que deben desarrollar los educadores y trabajadores del centro con los internos"*. La fuga de *Otro+refor* demuestra que este es un problema que se vive en todos los centros de la Comunidad. (Prensa Local, 1990.o6.o7)

Para el presidente de la Audiencia Provincial, la solución para atajar el problema de la delincuencia juvenil no pasa por medidas privativas de libertad, ni en rebajar la edad de responsabilidad penal (o elevarla) sino que es la sociedad la que debe aportar mecanismos que faciliten la reinserción del menor. Los menores que se encuentran en el mundo del delito, *"porque ha fallado la familia, la escuela y una serie de resortes sociales que deberían encaminar al muchacho"*. *"Si ante los fallos de estos resortes no surgen otros para cubrir los primeros, el muchacho acabará por convertirse en un habitual del delito..."*. (Prensa Local, 1990.o6.25)

El DG. de Servicios Sociales, declaró que hay personas más que suficientes en el centro para atender a los niños que hay en la residencia y desarrollar un programa directo y efectivo. Veintisiete personas, reseñaba, son suficientes para atender a los siete niños que se encuentran ingresados. ... En cuanto la peligrosidad de la labor desarrollada por los profesionales... señaló que era evidente, ya que se trata de niños con problemáticas graves, pero eso, señaló, es algo implícito en su trabajo y como profesionales deben afrontarlo. *"Eso es igual que si un policía se quejase de un trabajo peligroso"*. (Prensa Local, 1990.o6.27)

Consecuencia de todo ello es que el Centro durante el mes de agosto no tiene atención educativa, el internado está cerrado por obras de refuerzo y el director que llevaba 12 años dimite.

Curso 1990/91

Durante el curso 1990/91 se hace un proyecto de centro y se celebran 6 reuniones del Consejo de Residencia (1990.12.o5, 1990.12.13, 1990.o1.o9, 1991.o2.13, 1991.o3.27, 1991.o6.24) bajo la presidencia de un nuevo director

del centro, en los que se establece una reorganización interna importante: Las funciones de la comisión educativa y económica se asumen por el CdR (que se reunirá mensualmente) y las reuniones educativas semanales (para programar la semana y hacer seguimiento de cada chaval) y generales, mensuales, para revisar procesos educativos, estudiar casos y la dinámica general del Centro). Se plantea la definición de las tareas y horarios del personal: Nadie podrá realizar funciones que no correspondan a las suyas según el libro blanco del menor. Todas las puertas permanecerán cerradas, y se implanta un sistema de llaves, acordando su distribución. También hay una preocupación por la contención del gasto. Se establece el módulo "C" como de régimen cerrado, y de nuevo ingreso por el TTM o reingresen si así lo dispone el RRI, y que dará paso al régimen semiabierto en el -a-. Se funciona por el sistema de notas.

Hay un importante cambio de educadores que impide un buen funcionamiento del centro. En mayo se llega a los 14 educadores más 10 trabajadores de servicios generales para una media de 9 internos. Para este curso ya no se convocaran plazas de becarios.

El tema de inseguridad sigue candente (entradas y salidas del Centro, graves incidencias...) y se opta por reducir el número de internos, sobre todo los más graves y que alteran la marcha del resto de muchachos más llevaderos, mediante un seguimiento familiar y un apoyo económico. También se sube el muro exterior y ponen vallas interiores (feb.1991), en mayo se contratan guardas de seguridad y el 13 mayo se llega a realizar una parada técnica ante los problemas con un chaval.

Antes de septiembre debe aprobarse un RRI y convocar elecciones al consejo de Residencia en cumplimiento del Estatuto de Centros (O. 14.05.1991)

Curso 1991/92

Durante este curso sólo se celebraron dos CdR (1991.10.04 y 1991.11.29), el primero para crearlo con una nueva composición de miembros y el segundo dónde sigue reflejándose la preocupación por la economía del centro. En todo el año 1992 no se celebra ningún CdR, es posible que el centro permaneciera cerrado por obras varios meses, y se da un cambio de dirección, pasando ésta a gestión privada por parte de los terciarios capuchinos.

Curso 1992/93.

El Proyecto Educativo del curso 1992/93 recoge: el personal consta de 1 director, 14 educadores, 2 maestros (de Conselleria de Educación) y 9 de servicios generales (2 cocineras, 3 limpiadoras, 1 portero, 2 serenos, 1 auxiliar de mantenimiento). Sugiere como actividades: expresión dinámica, biblioteca, expresión plástica, inventos, teatro, musicoterapia, ciencias naturales, juegos sedentarios, audiovisuales, macramé, fiestas, deportes, revista, técnicas de relajación, visitas culturales, aficiones, charlas....

Nuevo director, se trata de un monje mayor que provenía de un centro cerrado andaluz, y que impuso un duro régimen al personal. Redujo la plantilla de educadores a 8 (algunos de ellos nuevos, incorporando también la figura del psicólogo), suprimió los guardas jurados contratados, por la noche se quedaban monjes y algún cuidador.

El año 1993 se celebran 3 CdR (1993.o1.13, 1993.o2.17 y 1993.o6.28): Hay preocupación por el control del gasto, se prueba el RRI (febrero) y se informa que *'las programaciones las redactaran y firmaran los TMEM'*, que las llaves estarán en el despacho de dirección, al que tienen acceso los educadores. La libertad vigilada pasa a depender del Centro (junio). Una desavenencia entre un acuerdo mayoritario del Consejo de Residencia y dirección lleva a que no vuelva a celebrarse ningún consejo de Residencia.

En mayo-1993 la Generalitat Valenciana aprueba una nueva RPT, que no obstante fue anulada por las sentencias judicial 14/1995 y 50/1995. En junio.93 el Jefe del Área del Menor durante todos estos años (al menos desde oct-87) deja su cargo.

Curso 1993-94

El número de internados disminuye, llegando en Navidad a quedar sólo un chico. Hay una reunión de los tutores de chicos del TTM con el equipo técnico de dicho juzgado (1994.o3.o1). En Mayo, se recibe un escrito del Jefe de Sección, Familia e Infancia de la D.T. manifiesta que debe realizarse la reforma del RRI, *'a instancias entre otros de Fiscalía de Protección de Menores'*, y se *'comunica a los educadores del centro la necesidad de abstenerse en el futuro de utilizar sanciones con los menores que impliquen aislamiento en el módulo C si se trata de menores internos por protección'* (1994.o5.31).

En Junio-1994 los monjes dejan la gestión del *Refor*, por la movilización de los educadores ante las fuertes desavenencias que mantenían con la dirección y consiguen que no se les renueve la gestión del Centro. La dirección la asume una pedagoga que ha sido directora en una comarcal y que llevaba pocos meses como psicopedagoga en el Centro, también se da una gran renovación del personal educativo. El futuro del Centro está en cuestión por parte de la Conselleria.

Curso 1994/95.

En este curso empieza el trabajo de campo.

Se inicia el curso con una nueva directora y 7 educadores (4 hombres y 3 mujeres, 3 de ellos con menos de 1 año en el Centro), más 2 que llevan la libertad vigilada. En los primeros meses se incorporan 3 más (los 3 TMEM). Los 5 más nuevos llevan la mañana y tarde. En el centro hay 7 chicos: 2 internos, 2 que venían solo a la escuela y 2 que se les hacía seguimiento (iban a FP desde sus casas) y uno que no estaba acudiendo. También el profesorado era interino y de nueva incorporación.

Por parte de la Conselleria no se sabe bien que hacer con el Centro, con este motivo pasan por el mismo representantes del área del menor de la DG de Servicios sociales (1994.o7.26), los fiscales de protección y reforma (1994.12.o2)... La fiscalía no quiere que haya juntos chicos en reforma y protección, pero las comarcales quieren un centro para los que 'no puedan' tener allí.

Se intenta un diseño de puertas abiertas, sin notas, con actividades externas (fútbol...), se busca a los que no vienen para intentar convencerles, y también a los fugados. Pero el ambiente suele ser tenso. En noviembre entran dos chicos más uno que estaba en una comarcal y presentaba problemas en la

escuela y otro con problemas de drogadicción al que se le buscan actividades externas hasta que se le cambia la medida por seguimiento en un centro ambulatorio. Luego entrará una chica por extorsión. En diciembre uno de los internos viene muy agresivo (saca una navaja, luego ... se pone a llorar), al poco un robo en el despacho de dirección y algunos internos introducen costo en el Centro. Se acuerda poner rejas en algunas ventanas, y desde la dirección se pide más personal y medios o dimitiría.

Con el nuevo año, la chica pasa a 'pisos'. La escuela organiza una excursión y a la vuelta un interno (el que se puso a llorar) agradece a un educador y pasa al módulo "C" (de castigo). La tensión es alta y se impone un cambio drástico de horarios, para que los más veteranos entren a mañanas y tardes. La escuela tras hablar con la inspección intenta un método de proyectos, pero la conflictividad sigue siendo muy alta (el chico que había manifestado agresión en las otras veces amenaza al profe con una corvella). La directora dimite ante la falta de respuesta de la DT y entra una trabajadora social como directora provisional y luego definitiva.

En febrero a una educadora le roban 25.000 pts. (150,25 €). En marzo ingresa un nuevo chico de 11 años, hiperactivo en tratamiento de salud mental, con él hay 4 internos. En mayo aún no se ha logrado un ambiente de relación normalizado, los educadores van acordando normas según las circunstancias, pero no todos coinciden en su seguimiento. Se pide repetidamente que se dote al centro del personal que le falta y de las medidas de seguridad.

En junio entra una chica, hija adoptiva de clase media-alta, que protagonizará repetidas fugas. La situación sigue desbordada ("estamos apagando fuegos"). Llega julio y los chicos marchan a sus casas o a campamentos que se les ha buscado, a otros se los traslada a otro centro, los educadores hacen seguimiento de los chicos. En agosto sólo hay un educador por turno y noches cerrado, se vuelve a dar otro ataque del mismo chico sobre el mismo educador.

Curso 1995/96

Hay un nuevo gobierno autonómico y sigue sin tenerse claro el destino del Centro. La situación empieza igual que cuando acabó el curso, y se propone un paro técnico para forzar que al Centro se le dote del personal y medidas de seguridad que necesita. Además está la reclamación de la reclasificación de los EAS a TMEM. Se acuerda el traslado del chaval que el curso anterior agredió varias veces a otro centro de mayor contención. Un chico tutelado en el centro continua con sus repetidas fugas, y un nuevo ingreso antiguo alumno, también está fugado ("*no puede estar en el Centro, mejor fugado*"). Otro chaval es su tercer curso.

La escuela tiene dos maestras nuevas, también interinas, una deja el puesto a la vuelta del director titular pero éste causa baja y vuelve a ser sustituido por una nueva maestra.

En octubre pasan de visita altos cargos de la DT y dicen que el Centro va a ser centro de acogida. Mientras otro centro de reeducación es cerrado. Se introducen el correturnos en los horarios (ha habido un cambio en el convenio colectivo) y la gente de tardes no quiere hacer sólo tardes porque son las más cargadas de tensión. Se vuelve a plantear el tema del registro de conductas y a

hablar sobre el sistema de motivación y etapas. Entra una chica nueva, con reacciones a veces explosivas. En se insiste en que se pongan rejas. Se hace una nueva hoja de valoración semanal. Por parte del personal se reconoce que se hace poco y mal, que aunque hay una predisposición por hacer las cosas bien no se llega. El jefe de área viene a una reunión, dice saber del descontento del personal, no sabe que va a ser del Centro. Los de libertad vigilada dejan tal función y se integran a la plantilla del centro. En diciembre noviembre la reclamación de paso de EAS a TMEM se complica cuando una circular de la DG prohíbe a los EAS hacer tareas de TMEM: si hasta el momento todos los educadores colaboraban en todo, serán los TMEM los que tendrán que redactar los informes, programas individuales y ser tutores. Hay manifestaciones frente a la DG por la reivindicación EAS-TMEM, y en el Centro entra otra chica más.

El año empieza con cambios en la DT. En el *Refor* se han subido algunas vallas y puesto más rejas. Hay 10 internos. La chica del centro ha participado como espectadora de asaltos a gasolineras y tienen pendiente un juicio. La otra chica ha descontrolado en navidades. Un chico ha roto persianas. Varios chicos cometen robos fuera del centro. El uso del módulo "C" o de los castigos 3 días en la habitación se hacen más frecuentes. También hay momentos en que se ve que los chicos responden y el ambiente es bueno, pero siempre se salpica de incidentes.

En febrero se celebra el juicio de la chica del robo de la gasolinera. La juez acuerda su traslado a un centro de tratamiento, pero en la Comunidad no hay ninguno, sigue en el centro, en el módulo "C" y mientras esté habrá guarda de seguridad ('la última vez que hubo bronca con ella hicieron falta 5 personas para contenerla'). Las movidas siguen siendo continuas, entre el personal hay desencanto: "*no veo que mi labor sea educativa*", "*no venimos a gusto a trabajar*", "*vienes pensando: ¿Qué pasará esta mañana? Venir en esta situación es criminal*". Se hace un nuevo cambio de horarios.

En marzo hay dos nuevos ingresos en régimen cerrado, y así pasan las pascuas. Luego quedaran ingresados en el centro, uno a parte hasta que se consigue su traslado. En abril destrozan otra puerta, '*la escuela está deshecha*'. El chico con hiperactividad que estaba mejorando en el centro amenaza a su madre. La Dirección General remite una disposición limitando las declaraciones a los medios de comunicación. En abril visita el centro el Director General y habla de separar protección y reforma con un muro, de llevar los más duros a otro centro (en otra provincia) y traer de el los más llevaderos, talleres, personal suficiente, centro del menor 24 horas, teléfono del menor... También en abril se celebra un Consejo de Residencia constitutivo, pero no tendrá continuidad. En mayo, UGT celebra unas jornadas profesionales sobre infancia y juventud en riesgo social, las primeras en años.

En junio hay un cambio de educador, siguen siendo 11 y esperando más. Hay un robo en la cocina del centro por chicos internos. Un chico va a un pony club y una chica a guitarra. Una madre solicita la baja de un chico del Centro aunque aquí estaba bien, '*no se puede hacer nada*'. Llega el verano y dejan de hacerse las reuniones de los lunes, la mayoría de chicos se va de vacaciones con visitas de seguimiento, algunos quedan internos y se dan nuevos ingresos que pasan el verano.

Curso 1996/97

Empieza septiembre con 9 internos. Tres que estaban con medida judicial causan baja este mes. Se inician las reuniones informando de nuevas normas de funcionamiento: los internos llevarán la ropa del centro, se establecen días fijos de actividad a la semana. Hay que unificar criterios a la hora de poner las notas. La organización del centro va a ser en dos módulos, uno el de acogida y para los más duros, el otro para los más estables, si bien este criterio será revisado según las circunstancias. Hay discusión entre compañeros por uno que va a la suya. En octubre hay 6 chicos y se incorporan dos educadores más, ya son 13. Vuelven a asaltar la cocina. En noviembre se dan normas para los internamientos de urgencia ante algunas desavenencias con la fiscalía. Hay chavales que están funcionando bien, otros tienen fuertes altibajos. Se da un internamiento por 3 fines de semana, cuando en fin de semana el Centro está bajo mínimos. Vienen las Navidades.

Empieza el año 1997. Hay por lo menos 10 chicos repartidos en los dos módulos. Uno interno veterano tiene problemas de drogas cumple los 16 en octubre y su presencia altera a los demás. Otro chico en protección tiene respuestas agresivas, otros más están con seguimiento en salud mental aunque la sensación es que no ha servido; el chico hiperactivo ha dejado la medicación, han sido 15 días muy fuertes pero luego ha tenido una gran mejoría. Otros más vuelve a la comarcal. Alguno funciona bien hasta que se le cruzan los cables, y también los hay que están bien en el centro pero no en casa. Algunos se escaquean lo que pueden de venir. Otro más es un 'chiquillo punxa'. Con todo la situación es muy cambiante (altibajos de conducta) para muchos chicos. Incluso algún chico que está muy bien en el centro si se enoja la arma (rotura de un cristal...).

Entran a robar al Centro. Los temas de inseguridad siguen siendo objeto de malestar y quejas del personal. En abril se revisa el sistema de notas y se introducen en ellas los objetivos semanales de cada chaval. Se dan dos charlas sobre sida a cargo de personal de sanidad. Uno chico sale a Cruz Roja y otro a un taller de Cáritas. Vuelven a haber agresiones y amenazas de un chaval que va a la suya. Hay dos chicos con problemas de drogas. Otros van mejorando. Las medidas de protección ahora también tienen fecha.

En junio se hace una evaluación de todos los educadores del curso y se hacen propuestas para el siguiente. La sensación es que solo se hace que castigar y que hay que buscar más prevenir. Luego, el verano, con ingresos nuevos.

Curso 1997/98

Nuevo curso, hay por los menos 11 internos en dos módulos, 4 de ellos chicas. El curso se inicia con nuevas normas que seguirán revisándose: respecto a horarios y organización, se debe hacer un programa y calendario de actividades, buscar elementos motivadores, sistema de pagas a los chavales, salidas. El tema de la seguridad vuelve a ser central: *'hay que hacer escritos'*. El Centro se consolida como centro de acogida para mayores de 14 años. Cada fuga suele venir acompañada de 3 días de castigo en la habitación.

Durante el nuevo año el número de alumnos se mantiene en torno a 12-14 chicos y los educadores llegan a 14. Vuelve a plantearse un cambio de horarios. También algunos fines de semana son "movidos" y se insiste en pedir por escrito medidas. En febrero están los 3 módulos abiertos y siguen llegando noticias de los robos con violencias de algunos chavales arrastrados por un interno mayor que lleva a cuestionar seriamente lo que se hace: se opta por cambiar al chico de centro. Dentro del Centro las minicrisis se repiten alternas con chavales que en momentos están bien. En abril se hace una excursión con los chicos a la montaña. Una chica pasa a pisos pero dura poco y la devuelven, se acuerda que no conviva con los demás. En marzo un chico al que se encerró en la habitación la destrozó toda (pared, colchón...) y se va reformando un módulo para hacerlo más seguro.

Durante este curso, se anuncia la contratación de guardas de seguridad por las noches por lo menos para un año, se realiza un plan de empleo por el que todas las plazas quedan reclasificadas en TMEM, algunos educadores ya lo han conseguido vía cursos. Se nota más experiencia en la mayoría de educadores, se evitan choques y hay buenos momentos, pero las crisis siguen siendo frecuentes.

Curso 1998/99

En diciembre hay 10 internos. Se aprueban el sistema de etapas educativas y se les explica a los chicos. Una educadora causa baja temporal. El chico que destrozó dos veces una habitación vuelve de otro-Refor al que fue trasladado.

El que suscribe deja el centro unos meses y luego definitivamente en julio de 1999.

Visto con carácter más general y contextual.

Década de 1980'

A principios de esta década, el equipo educativo tiene una alta dedicación al Centro, en horas y funciones: talleres, psicodiagnóstico, actividades, salidas, etc. Al decir de los veteranos, su labor llegará a ser reconocida por las administraciones central y autonómica. Luego vendrán los aumentos de plantilla, la transferencia de competencias a la autonomía, los problemas de reconocimiento de categoría y de los derechos adquiridos, etc. El número de chicos internos disminuye y cambian sus características (suelen ser menos respetuosos con la autoridad, presentar problemas afectivos, de drogodependencia e ingresan muchachos inmigrantes). Hacia el final de la década aparecen problemas de seguridad que se acrecientan con la construcción de un nuevo edificio cuyo diseño no es aceptado por los educadores del momento.

Mientras tanto en el País Valenciano durante esta década se produce un fuerte avance en políticas de la infancia: se desinstitucionalizan los grandes internados, se crea en Valencia una escuela de educadores especializados (1981), disminuyen las medidas de internamiento, se da un empuje a la intervención primaria en el ámbito local, También se transfieren competencias en materia de servicios sociales del Estado a la autonomía, se construyen

nuevos edificios más reducidos y se pone en marcha la libertad vigilada. Crece la atención sobre los derechos del niño pero no sobre sus capacidades y responsabilidades. Se trabajará más en la asistencia y menos en reeducación, y se producirá cierta crisis en los planteamientos de los educadores.

Durante este curso 1988 y los siguientes se plantea el tema de la inseguridad del personal del Centro ante agresiones y fugas, tema que trasciende a la prensa local. Las fugas y accesos desde el exterior se hacen frecuentes: la valla externa tiene escasamente metro y medio. Ante esta situación la respuesta de la administración es que el riesgo ya era conocido por los trabajadores y que se había optado por un modelo educativo basado en los centros abiertos y de reinserción, no en un sistema penal y punitivo.

Durante la segunda mitad de los ochenta se dan circunstancias internas y externas, que contribuyen a que la situación en el Centro empeore:

- Algunas disposiciones de la renovada Junta de Protección de Menores sobre los reformatorios, como la prohibición de las celdas de castigo, son, vividas por los educadores como si se cuestionara su trabajo. Junto a ello, el 'excesivo' celo puesto en que el niño como objeto de derechos, sin apenas responsabilidades y la aparente negación de la existencia de niños conflictivos, da lugar a una cierta crisis en sus planteamientos.
- En la transferencia del personal del TTM a la comunidad autónoma, éstos ven mermados algunos de sus derechos (vacaciones escolares, comer en el Centro, pérdida de categoría, incremento de la jornada semanal -aunque de hecho se dedicaba mucho más-, etc.). Para los trabajadores del Centro, la administración no reconoció la tarea y el esfuerzo realizado y sólo aplicó criterios económico-administrativos.
- El aumento de la plantilla supuso que los nuevos (más los becarios) superaran a los veteranos, alterando la estabilidad del equipo.
- La división de los educadores en dos categorías profesionales, generó malestar y empezó a tenerse en cuenta lo que se podía y no se podía hacer en función de la categoría: tutorías, planificación, actividades de taller, etc., lo cual afectó a la dinámica del Centro.
- El cambio en las condiciones sociales (relajación de la moralidad, menor respeto a la autoridad, mayor reconocimiento de derechos del niño, etc.) y los cambios en la población atendida: tiempo de estancia, edad, problemática más selecta, etc., afecta a la forma de trabajar.
- Las nuevas instalaciones no reúnen condiciones de control, se dan casos de agresiones, de repetidas fugas, de asaltos al Centro.
- Por todo ello, el equipo está descontento, se dan reclamaciones laborales, y el Centro es utilizado como 'campo de batalla'. "Para algunos, la forma de conseguir mejoras (o derechos) era mostrar su necesidad, es decir, que el Centro 'estallase' por falta de los recursos necesarios" (entrevista con ex-trabajador, 1998).

La consecuencia más inmediata ante la situación conflictiva y las desavenencias con educadores y la Dirección Territorial es que, a finales de 1990 el director, que había llevado el Centro durante 12 años, se ve forzado a dimitir. Desde entonces se dará una sucesión continua de directores, y de parte del personal educador, los conflictos continúan, la división profesional sigue dificultando la labor...

Década de los 1990'

El punto de partida de esta década queda reflejado en unas jornadas sobre menores en situación de riesgo, celebradas en Gandia en 1990, en las que se reclamaba:

- Crear los Juzgados de Menores en las y tres provincias valencianas
- Elaborar un Plan anual de servicios sociales
- Priorizar los programas de prevención y tratamiento en medio abierto
- Publicar un Estatuto de Centros que oriente la redacción de RRI (Reglamento de Régimen Interno).
- Crear la titulación de Educador Social en las Universidades Valencianas
- Adecuar el sistema educativo a la realidad del menor
- Posibilitar los traslados intersectoriales
- Impulsar el reciclaje continuado
- Posibilitar los tiempos sabáticos. (RSS:1990,51-53)

Se trata de una década de gran producción normativa: Ley 5/1989 de Servicios Sociales, Ley 4/1992 de reforma del procedimiento de los Juzgados de Menores, Ley 7/1994 de la Infancia, Ley 1/1996 de Protección Jurídica de la Infancia, Ley 5/1997 de Sistema de Servicios Sociales (que anula la ley 5/1989). En 1995 hay un cambio en el color político del gobierno autonómico y en el 96 en el gobierno central.

Por otro lado, la RPT aprobada en 1989, recogía una clasificación de los educadores en dos categorías TMEM (categoría profesional B) y EAS (C). Los sindicatos plantearán un conflicto colectivo porque la administración, pese a exigir titulación universitaria en las últimas pruebas de acceso, clasifica a algunos educadores como EAS. En 1989.07.01 se llegará a un acuerdo entre CC.OO y la administración, cuyo incumplimiento por parte de la administración dará lugar, durante toda la década, a numerosos recursos judiciales y a un gran malestar del conjunto de los educadores sociales.

Mientras, en el *Refor*, siguen los conflictos de seguridad, desaparece la figura del maestro de taller, el Centro pasa por una gestión privada durante dos años tras la que quedará con escaso personal y costará recuperar su plantilla mínima. La dirección cambia 4 veces, llegándose incluso a plantear el desmantelamiento del Centro. La tradición de funcionamiento anterior se pierde, la situación desborda a los educadores y se vuelve a los enfoques de control. Por otra parte, la edad de ingreso y permanencia oscila entre los 12 y 16 años tendiendo las estancias a ser más cortas.

Durante toda la década de los 90, la situación en el *Refor* es de suma inestabilidad, tanto por los frecuentes cambios de director/a y educadores, como por los incidentes y la falta de un marco de acción claro, tanto externo, por parte de la administración y TM respecto a la finalidad y funciones del Centro, como interno, por parte los propios educadores y la dirección.

La conclusión de esta década (1990) es, que tras un periodo de euforia en la década de los 1980' en que se esperaba que la educación (sin control ni represión) solucionara los problemas de inadaptación, se entra en un periodo donde ante el fracaso de esta idea, la prioridad del educador es conseguir su propia seguridad y la vuelta al control 'preventivo', bajo los presupuestos de que el joven es incapaz de ser responsable. El Centro no está construido con esta filosofía del control y se convierte en un equipamiento que dificulta mucho esta idea de 'labor educativa'.

La intervención en el Centro se reduce a la vida cotidiana en su interior, con un trato individual, sin aplicación de ninguna metodología o técnica específica (ni dinámicas de grupos, ni psicoanalíticas, ni cognitivas) salvo castigos y poco más, sin rigor metodológico.

Por todo, parece que hay un cierto estancamiento en la política de reinserción y reeducación de los muchachos con problemas de conducta. Parece que haya una falta de interés en que la reinserción funcione, no se hace evaluación, no se da formación, no se intentan programas de eficacia demostrada, no se da una reflexión de base científica, a lo más que se llega es a 'filosofías de salón'.

Siglo XXI

Con posterioridad al periodo aquí analizado ha habido cambios que interesa resaltar:

- Se promulgó la Ley 5/200 de Responsabilidad Penal del Menor (que pese a lo que se hizo de esperar y a dar un año para adecuar las infraestructuras y personal no cuenta con los medios necesarios) que no está siendo efectiva (lo cual era de esperar). Esta norma supone principalmente una ampliación de medidas y que la edad sobre la que se interviene es de 12 a 17 años.
- Se realizó un Plan de Empleo, en el que reclasificaba todas las plazas de EAS (categoría C -equivalente a formación profesional) a TMEM (categoría B, equivalente a diplomado), que ha sido uno de los problemas que ha hecho mucho daño al colectivo de educadores y a su intervención como equipo.
- El Defensor del Pueblo ha iniciado varias investigaciones sobre la situación del menor.
- En el Refor se construyen unas nuevas instalaciones y su gestión y personal pasa literalmente de la noche a la mañana a ser privada: finalizado el curso escolar (2001.06) los internos se acuestan con los educadores públicos y se levantan al día siguiente con todos nuevos pertenecientes a la entidad que se hizo cargo del mismo.

Análisis comparativo de la situación ayer (general) y hoy (el Refor).

Desde años 1940' a años 1980'	El Refor a finales del siglo XX.
Personal	
General.: Director, capellán, maestro, médico, celador o vigilante, personal servicios En el Refor, un director-maestro, un mozo, un becario, una cocinera y un ama de llaves.	1 director, 8-12 educadores (grupos B, C), 1 médico (jp), 7-10 personal servicios (cocineras, limpiadoras, ropería, conserje, mantenimiento, vigilante).
Internos	
Se juntan chicos de protección o reforma por problemas con la justicia o los padres. De zonas conflictivas o ambientes rotos. Problemas afectivos y psicomotrices. Escolaridad irregular: retraso, y deficiencias de aprendizaje. Viven en grandes internados masificados.	Se repiten las características anteriores, si bien hay que añadir chicos con problemas de drogadicción, inmigrantes... Se dan menos internamientos, de mayor edad (12-15 años) y son más cortos. Crece la inestabilidad del centro Reduce sus plazas y hay pocos internos.
Escuela	
Organizadas como las demás, unitarias. La enseñanza se reducía a leer, escribir y nociones de cálculo a los analfabetos, al resto se aplicaba los cuestionarios oficiales. <i>"Durante el tiempo de clase, en bastantes centros, el aula permanecía cerrada desde fuera y un religioso o celador vigilaba desde el exterior el desarrollo de la clase auxiliando al maestro a mantener el orden si era preciso."</i>	En los rasgos generales citados se mantiene. El entrecomillado se mantiene casi literal.
Talleres	
Para enseñar un oficio con el que ganarse la vida, acostumbrar a la disciplina del trabajo, o castigar el portarse mal en la escuela. Las actividades, a cargo de un maestro de taller, solían ser: mecánica, carpintería, alpargatería, agricultura y otras según zonas. En el Refor, se dan talleres de agricultura y granja, así cómo carpintería, electricidad ...	Desaparece la actividad de taller, la granja por motivos sanitarios, la huerta por traslado del educador que la llevaba. Los talleres, porque ni C. Educación ni de servicios sociales envían un maestro de taller. Las dos aulas taller quedan como aula escolar, almacén o, en ocasiones, "manualidades"
Régimen	
<i>"La rutina cotidiana no está estructurada sólo por un horario muy regular, "mecánico", que únicamente varía por razones estacionales, sino por las pautas de conducta que sutilmente impone la inspección constante: disciplina y represión de las actitudes efusivas, alborotadoras e impulsivas (la conducta intachable requiere modestia, comedimiento y recato) y obsesión, típica de los internados, por la pureza y la decencia. ... (Ariño, 1995:34)</i>	La rutina se hace más irregular, y el menor número de internos permite que la vigilancia y la represión de efusiones sea menos necesaria. También el cambio de los tiempos lleva a una menor obsesión por la pureza y la decencia.
Funcionamiento y medios.	
Falta un marco normativo de referencia que encuadre los proyectos educativos. Faltan recursos y personal especializado. Los equipamientos son anticuados.	Los recursos se multiplican. El personal aumenta y es universitario, pero sin especialización. El marco normativo es dudoso y provisional, y su seguimiento, irregular.
Enfoque educativo.	
Las medidas educativas son burocráticas, nominales y represivas más que efectivas. El método educativo no responde a las asunciones de las ciencias sociales respecto al origen del delito, la organización de los centros, o la vivencia del sujeto.	Las medidas educativas no mejoran y dejan de hacerse algunas actividades de interés (acampadas, celebraciones,...) y ante el fracaso vuelve la represión, en lugar de buscar modelos "científicos" de intervención.

FUENTES DEL APARTADO HISTÓRICO.

Butlletí Serveis Socials. (1987.o7-o8)

BOE, DOGV,

Comentarios de los educadores. (1994-98)

Diario personal. (1995-98)

JMM (1979): Varios: I Jornadas de Protección de menores. Valencia.

JMM (1981). Varios: II Jornadas de Protección de menores. Valencia.

Libreta de incidencias. (1994-97)

Libreta de las reuniones. (1995-97)

Libro de actas de las Reuniones del Consejo de residencia. (1987-93)

Memorias (1983/84, 1984/85, 1987/88, 1988/89,

Notas de observación de las reuniones (1994-98)

Programaciones (1990/91

Prensa local (1988-90)

Revista de la Casa de Observación. (1982-feb.90)

Rev. Trobada (1985.o1.18)

15. LA ORGANIZACIÓN DEL REFOR.

15.1. Estructura organizacional. Configuración.

15.1.1. Programación y seguimiento.

15.1.2. Órganos colectivos.

15.2. La vida en el Refor.

15.2.1. Organización del espacio y del tiempo.

15.2.2. Actividades.

15.2.3. Los horarios y turnos de trabajo.

15.3. Dinámica relacional.

15.3.1. De los internos.

15.3.2. De los educadores.

15.3.3. Relaciones externas.

15.4. Reacción ante los conflictos en el *Refor*.

- Las fugas.

- Agresiones y violencias.

- Violencia institucional.

15.5. Procesos y funcionamiento organizativo.

- Comunicación. Política informativa.

- Poder, autoridad y jerarquía.

- Toma de decisiones. Procedimiento.

- Conflictos de intereses.

- División del trabajo. Métodos de trabajo.

- Planificación y ejecución.

- Relaciones intraorganizativas.

- El entorno (ambiente)

- La Autovaloración.

15.6. DAFO.

15.- La organización del *Refor*.

El legislador establece las bases jurídicas del enjuiciamiento, de las medidas a aplicar, de los medios a disponer... El gobierno marca las políticas, prioridades y las líneas de acción. 'Hacienda' fija los gastos e inversiones y los montos a aplicar a cada concepto. La administración de servicios sociales da cauce, a diferente ritmo, a estas políticas en combinación con sus propias condiciones de funcionamiento.

El escalón siguiente es el Centro, con su propia organización que es el objeto del presente capítulo, tanto en sus aspectos formales como relacionales.

Para esta descripción nos hemos apoyado en parte en el MEPOA-90, una guía de cerca de 1000 indicadores para la evaluación de centros escolares.

15.1. ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL.

15.1.1. Programación y seguimiento.

El *Refor*, en virtud de la normativa existente (ver capítulo 18) debía contar con una serie de proyectos, programaciones, reglamentos internos y documentos que definieran su línea educativa, sus objetivos, recursos, normas de funcionamiento, órganos de gestión y participación, régimen interior, etc., También debía contar con otros documentos que describieran la programación anual del Centro o la memoria y, para cada interno/a con un programa específico y los informes de seguimiento correspondientes. Además la costumbre o la práctica llevaba a elaborar otros documentos o fichas que facilitaran el seguimiento de los chavales.

Proyecto Educativo de Centro (PEC).

El Estatuto de Centros, en su art. 5.1. establece que:

“Los Centros de Atención al Menor deberán tener un proyecto educativo general, elaborado por la comisión educativa y aprobado por el Consejo de Residencia...”

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) es el documento donde se plasma la filosofía del centro, sus objetivos y principios pedagógicos, su organización y recursos, la metodología (criterios y etapas), las áreas de intervención... y (puede incluir o no) el Reglamento de Régimen Interior. En algunas comunidades (como en el caso de Castilla la Mancha, este PEC es elaborado por la Administración Autonómica (D. 143/1990.12.18 ver BOCM).

Para Agustín Bueno (1990,33), con frecuencia el planteamiento educativo o reeducativo con el que se trabaja en un centro o institución de menores responde a una de estas formas:

- Un documento lleno de buenos principios.
- No existe documento y el estilo de intervención depende del director del momento y de la iniciativa de cada educador.
- Un listado de normas, horarios y actividades reglamentarios.

Por su lado, el Senado en su informe (1988) constataba que:

“Más que proyectos educativos para los Centros de Reforma, lo que existe son reglamentos de carácter represivo más o menos acentuado”.

En el *Refor*, existía un documento lleno de buenos principios, elaborado por el equipo del momento junto con la dirección en 1992/93 (aprobado en el Consejo de Residencia de 1993.o2.17).

Este PEC contenía los siguientes apartados: descripción del Centro y de su finalidad y destinatarios, los objetivos y principios pedagógicos, los órganos de gobierno y participación, los recursos y el presupuesto global, la metodología del equipo y las áreas de intervención, las etapas del sistema educativo, las actividades, el cuadro de horarios y la programación del departamento técnico.

Sin embargo, este documento en la práctica (de 1994/98) no era consultado y se sustituía por un conjunto cambiante de normas, cada vez más elaborado, que rige parcialmente la vida cotidiana. El PEC había que actualizarlo 'cuando hubiera tiempo'.

EL PEC debería adecuarse a la legislación y a la idiosincrasia del equipo educativo del momento, así como a las características de los internos y a los recursos disponibles. Por eso no era necesario reelaborarlo cada año, sino cuando algunos de estos elementos cambiaran sustancialmente. Este era el caso del *Refor* en 1994-98, en el que la mayoría del personal había cambiado, además de la dirección.

Durante el inicio de los curso 1995/96 y 1996/97 se dedicó algún esfuerzo de planificación, recensión de líneas metodológicas de trabajo y a la elaboración de algunos materiales, pero conforme avanza el curso rápidamente la tarea de atención a los chavales desvía de la realización de estas tareas y quedan inconclusas.

Reglamento de Régimen Interno (RRI)

“Cada Centro de Servicios Sociales redactará y someterá a la aprobación administrativa de la Dirección General competente en materia de servicios sociales un reglamento de régimen interior, en el que concretarán los derechos y deberes de los usuarios y las usuarias recogidos en los artículos siguientes y que habrán de respetar, en todo caso, los derechos y libertades de las personas constitucionalmente garantizados” (Ley 5/1997 SSCV art. 96 y Estatuto de Centros O.1991.o5.14, art.30 del anexo)

Según el DdP (1991), en el RRI deben recogerse el régimen de organización del centro, los derechos y deberes de los menores ingresados en él, el régimen de salidas y de visitas, de las comunicaciones telefónicas o por correspondencia, etc. Informándose de su contenido al menor en el momento de su ingreso.

En el *Refor*, existía un RRI elaborado años atrás (aprobado por el Consejo de Residencia de 1993.o1.13) del que se desconocía si había sido oficialmente visado por la Conselleria.

El citado RRI comprende: la finalidad y objetivos del Centro, el sistema de participación y representación, la organización de espacios y la regulación de su uso, los derechos y deberes y la normativa general y de convivencia (faltas y sanciones).

Aunque recoge la composición, funciones y periodicidad del Consejo de Residencia, no establece la forma de la toma de decisiones (consenso, mayoría...), tampoco recoge los órganos unipersonales (Dirección, Coordinador...) y su ámbito competencial, si bien estos quedan recogidos en el Estatuto de Centros. (O.1991.o5.14)

Este documento era poco conocido por el personal y sólo era aplicado parcialmente con carácter muy puntual.

Su revisión fue pedida por el Jefe del Área -may.94- a instancias de la fiscalía de protección de menores, al menos en lo referente a poder sancionar a menores en protección con medidas de aislamiento.

El Régimen disciplinario formaba parte del RRI. En la práctica, salvo excepciones, se funcionaba sin contar con él, siguiendo unas normas de convivencia que se van desarrollando, o según la decisión del educador, de la reunión de educadores o de la dirección, en función de las circunstancias del momento.

Sobre algunos otros aspectos del contenido del RRI volveremos en el capítulo 18.

Programa Anual de Centro (PAC) (Programa de Curso)

El Estatuto de Centros en su art. 5.2. recoge:

“De igual modo en los Centros se deberá elaborar y aprobar anualmente la programación educativa y evaluación de la misma, tanto del Centro como individual del menor.”

En el *Refor* durante los 4 cursos objeto de este estudio (1994-98) no se elaboró programa de actividades. Éstas se hacían también sobre la marcha en función de las circunstancias del momento y los educadores del turno. Algunos educadores opinaban que en el *Refor* no se podía programar dados los continuos e imprevisibles cambios de situaciones e internos. En el curso 1996/97 se planteó preparar unos talleres (de sida, sexualidad, etc.) pero la organización interna, el sistema de corretornos y las urgencias diarias dificultaban poderles dedicar tiempo.

En cuanto a la evaluación del Centro a final de curso de 1997 hubo una reunión extraordinaria para 'reflexionar' sobre el mismo.

Memoria Anual de Centro (MAC)

No se realizó ninguna durante el periodo de este estudio.

El MEPOA-90 se pregunta: si el MAC recoge todos los aspectos fundamentales del PAC y del funcionamiento del Centro. Si analiza las actividades realizadas en función de los objetivos previstos. Si evalúa la consecución de los objetivos del PAC y propone correcciones a las deficiencias observadas (al PEC, al PAC, al RRI). Si valora globalmente la actividad desarrollada durante el curso. Si la evaluación es del proceso o/y de los resultados/producto. Si existe una memoria de cada nivel o fase.

Los Programas de Desarrollo Individual (Proyectos educativos individuales) (PDI, PEI)

Estos programas personalizados eran redactados por el tutor (educador TMEM, de nivel B) en general partiendo de las propuestas y criterios de la reunión de educadores, pero también con cierta libertad. Se remitían bien a la DT bien al Juzgado de Menores, según correspondiera. Su función era más burocrática que práctica.

Estos informes solían referirse a 5 ámbitos o áreas: la afectivo-personal, la escolar-intelectual, la familiar-social, la higiénico-sanitaria y la del Centro.

En principio debían hacerse 3 informes, uno en octubre, otro en febrero y un tercero en mayo. También solía presentarse algún informe al mes del internamiento, cuando había alguna *audiencia* en el TTM, al finalizar la *medida*, o si había algún hecho importante del que se quisiera informar para que se tomaran decisiones (el traslado de un/a interno/a, propuesta de baja).

En la mayoría de centros visitados por el Defensor del Pueblo (DdP, 1991) no existían estos programas, no estaban debidamente documentados o no se realizaban para todos los chicos internos. En nuestro caso se elaboraban como 'informes para presentar', aunque se buscaba ceñirse a la interpretación de los hechos y proponer cosas 'correctas' sobre lo que se pretendía conseguir y cómo, a pesar de que no siempre estuviera clara la respuesta.

Seguimiento interno documentado.

Para el seguimiento de los internos, había una serie de documentos como eran: Expediente personal, Libreta de incidencias, Hoja de tareas, Hoja de seguimiento semanal, Hoja de pagos, Libreta de caja, Estadillo de asistencia, Libro de reuniones, Hoja de seguimiento escolar, Ficha de ingreso, y Hoja de seguimiento diario.

Ficha de ingreso o alta.

Consiste en una cartulina donde se recogen los datos personales y familiares: nombre, domicilio, teléfono de contacto, profesión padres, medida (protección/reforma), nº de expediente, fecha de ingreso, etc. y que se tenía en el despacho de educadores para caso de necesidad.

Hoja de tareas: Mesa y limpieza.

Semanalmente (los lunes) se asignaba un espacio fijo de limpieza (sala de Tv., aseo, pasillo-sala de estudio...) para cada chaval del hogar durante esa semana. Igualmente se asignaban los días (comida o cena) en que cada uno tenía que poner y quitar la mesa. Esto se recogía en una hoja de tareas.

Libreta de incidencias.

Los educadores de cada grupo de convivencia (u hogar) recogían en cada turno las incidencias, notas de interés, cosas pendientes, castigos, acuerdos, etc. en una libreta, para que sirviera de comunicación entre todos los educadores de ese grupo respecto a la convivencia diaria del mismo.

Hoja de seguimiento diario.

Se utilizaba para el registro de las conductas (tareas, respeto, escuela...) en forma de notas numéricas (de 0 a 10). Empezó a utilizarse en el curso 1991/92 a propuesta de algunos educadores. Su ventaja era que al dar una media aritmética de las valoraciones contempladas, servía de criterio para permitir o negar una serie de privilegios: acostarse a las 22 o a las 23 h. (y tener un cigarrillo extra), poder salir o no el día de salida, cobrar más o menos cantidad de dinero de bolsillo.

En concreto, en 1997, los privilegios a que daban derecho las notas eran:

- Acostarse a las 23 h.: media de 7 en ese día (sin un cero en ningún concepto). Si durante 4 semanas saca una media de 7, puede acostarse a las 24 h.
- Salida el día de visita (miércoles o jueves): media de 7 en los días previos.
- Salida los fines de semana: Dos o más ceros supone no salir el fin de semana.
- Paga en función de la nota: (de 0'60 € con 5 puntos de media en el día a 1'50 € con media de 10 en el día). Un cero en una casilla supone no cobrar ese día. Una media diaria inferior a 5 supone que el muchacho o la muchacha paga (de 0'15 € por un 4 de media y 0'60 € por un cero).

Aunque algunos educadores lo criticaron y de hecho se modificó varias veces, no se encontró una fórmula alternativa.

A principios del curso 1994/95 se eliminó el sistema de notas por no considerarlo pedagógico sustituyéndolo por hojas de observación de conductas, pero su interpretación práctica a efectos de conceder o no los privilegios citados era mucho más confusa, además de requerir mucho tiempo para rellenarlas, de ahí se pasó a un sistema más simple, pero igualmente confuso en sus consecuencias, volviéndose al sistema 'clásico' de 'notas'.

Las notas tampoco estaban libres de problemas, ya que no había criterios homogéneos a la hora de puntuar ¿qué conductas o tareas concretas tenía cada uno en cuenta en cada casilla/concepto? ¿qué peso había que conceder a cada una? Hubo varios intentos de concretar sin conseguir llegar a unos criterios homogéneos a emplear por parte de todos a la hora de valorar. También eran cambiantes las consecuencias de las puntuaciones. Además, también se modificaron en un par de ocasiones incluso los mismos conceptos y su importancia. La última modificación, realizada en 1997/98, intentó valorar más la actitud-conducta de los alumnos que las tareas.

Ejemplos de hoja de seguimiento diario

Anterior a 1994/95	1994-97	1997 y más
1. Levantarse, aseo personal, limpieza, habitación, desayuno.	Levantarse y aseo personal	Levantarse /aseo Tareas / comedor
2. Tareas	Limpieza	Relación con los compañeros
3.1. Sesión formativa (Escuela o taller).	Escuela (mañana)	Comportamiento: Relación con el educador y respeto a las normas.
3.2. Recreo		
3.3. Sesión formativa	Actividad lúdica (am)	Objetivos personales
4. Comida	Comedor	Escuela
5. Actividad lúdica 2-3		Actividad formativa Aseo personal / Cena
6. Sesión formativa	Escuela (tarde)	
7. Merienda		Relación con los compañeros
8. Actividad 18-20 h	Actividades formativas	Relación con el educador y respeto a las normas.
9. Tiempo libre.	Actividad lúdica	Objetivos personales
10. Cena.	Comedor	
11. Actividad lúdica		
12. Aseo personal. Acostarse.	Aseo personal. Acostarse	Acostarse.

Hoja de seguimiento semanal:

Las medias de cada día se recogen en una hoja colectiva del grupo de un hogar durante una semana, ello facilita la contabilidad a efectos de la paga semanal de los/as muchachos/as.

Estadillo de asistencia.

Era una hoja mensual, donde se recogía en el eje de ordenadas los días del mes y en el de abscisas el nombre de los chavales del grupo. En ella se anotaban las asistencias o ausencias diarias, los nuevos ingresos y las fugas. Aunque no era rellenada por todos los educadores y no tenía un uso concreto.

Hoja de seguimiento escolar.

Para facilitar la comunicación entre educadores y profesores, a efectos de la valoración numérica diaria, los profesores, finalizada las clases, entregaban a los educadores una hoja individual donde apuntaban notas de actitud y tarea.

Hoja de pagos.

Durante el curso 1997/98 se introdujo una nueva hoja para hacer los pagos. La dificultad para luego hacer las anotaciones en libreta de caja, hizo aconsejable su uso ya que había que distinguir lo que se ingresaba a cada chaval, lo que realmente cobraba (podía dejar algo en su cuenta o tener ésta en números rojos), los gastos de transporte (que aunque se le daban a algunos no iban a su cuenta sino a la de módulo), etc.

Libreta de caja.

Se intentaba llevar una contabilidad de gastos corrientes: dinero de bolsillo para los muchachos y gastos en transporte de ellos, alquiler de vídeos, compras de pequeñas chucherías...

Pese a la simplicidad que se le supone a esta anotación contable, el uso de expresiones técnicas y confusas para algunos, la diferencia entre salidas, pagas... la falta de anotaciones y los errores en los cálculos, provocan que con mucha frecuencia no cuadre la caja.

Carpeta personal.

En ella se guardaban las hojas de seguimiento escolar y semanal, la tarjeta sanitaria, las hojas de observación, algún informe, entrevistas familiares y cuantos papeles generados por el Centro o de uso más habitual referidos al chaval. Esta carpeta estaba en los despachos de educadores.

Libro de actas.

Las reuniones de educadores de los lunes quedaban recogidas en forma de actas. Hasta principios del curso 1994/95 se escribía en la misma libreta de incidencias, pero desde noviembre de 1994 se realizaba en una libreta aparte y desde 1997 en un libro de actas más formal.

Expediente personal.

En el despacho de dirección había unas carpetas con todo el historial de los internos: escolar, sanitario, social, judicial, socio-educativo, personal, etc.

Estas carpetas contenían:

- Fotocopias del libro de familia, cartilla sanitaria, DNI de los padres y, en su caso, del muchacho.
- Los informes sociales, elaborados por la trabajadora social de la localidad: historial familiar y personal, conflictos (denuncias policiales, en su caso), informes escolares y, a veces, de salud mental o del servicio psicopedagógico escolar.
- En caso de haber pasado por otro centro de atención a la infancia, los informes sanitarios, educativos, sociales... elaborados allí. Así como, en ocasiones, los programas de desarrollo individual.
- En caso de haber pasado por el TTM el informe del equipo técnico de dicho tribunal y las resoluciones de las medidas.

Otras hojas.

También se elaboraron hojas para recoger entrevistas familiares, seguimiento sanitario, programación inicial, media y final de los chavales, etc. pero estas tuvieron escaso uso.

15.1.2. Órganos colectivos.

El Consejo de Residencia (CdR).

El primer CdR se celebró en octubre de 1987 (antes de su regulación por Orden de 1991) y siguió con diferente frecuencia según la dirección del momento hasta que, en 1994, los educadores dimitieron por desavenencias con la dirección y pese a los cambios de ésta no se volvió a celebrar en todo el resto de década.

Tras ser anunciado y aplazado varias veces a lo largo de 1995, se celebró un nuevo consejo constituyente (1996.04.25) que no tuvo continuidad por lo que no fue ratificada la primera acta, ni consta oficialmente. En el se planteó solicitar información sobre las competencias de las dos categorías profesionales, el hacer un plan de centro, reclamar la falta de medios y personal, etc.

Su convocatoria era demandada por algunos educadores, mientras que otros pensaban que no era útil, que cierto personal del Centro no tenía 'capacidad' para aportar nada a la gestión del Centro y que ya existía la reunión semanal de educadores.

La reunión de educadores.

Todos los lunes del año, salvo en periodos vacacionales o festivos, había reunión de educadores donde se intercambiaba información y se tomaban algunos acuerdos sobre los alumnos/as y el funcionamiento del Centro. Estas reuniones las convocaba la dirección.

A estas reuniones solían acudir todos (y sólo) los educadores, salvo que por motivos personales o por vivir lejos de la ciudad y no tener turno de trabajo ese día, estuviera justificada su ausencia. No había fijado un número de quórum, ya que siempre había mayoría absoluta. En ocasiones (2 ó 3 veces al año) acudía a la reunión el jefe de servicio o una vez de la fiscalía de menores.

En general eran reuniones en las que se intercambiaba información sobre los internos y sobre la marcha del centro, o se abordaban las desavenencias entre educadores o las propuestas de trabajo, organización de horarios o turnos en periodos de vacaciones escolares. También se acordaban las medidas a adoptar con cada chaval interno, si bien los acuerdos no tenían carácter vinculante y la dirección podía cambiar la medida acordada (aunque esta potestad no era un tema debatido en las reuniones). También se planteaban las demandas a la DT y las actuaciones para conseguirlas.

Entre los temas debatidos en el periodo 1995-1997 destacan:

Temas más tratados (ordenados de más a menos)	Otros temas menos tratados
Chicos/as	- Falta de salidas
Horarios/turnos	- Tutorías
Establecer/clarificar normas	- Relación entre educadores
Castigos concretos	- Autoridad del educador
Problemas en la Escuela	- Dudas futuro del centro
Organización y actividades	- Objetivos personales
Autocrítica y funcionamiento	- Expedientes
Disciplina, respeto	- Tabaco
Clima social general	- Motivación, afectividad
Demandas de:	- Sistema de notas
Más educadores, maestro taller	- Categorías profesionales
Seguridad, fuerza física	
Contención, medidas físicas	

En estas reuniones no toda propuesta derivaba en acuerdos concretos y éstos no siempre eran cumplidos, además la dirección podía cambiarlos. Algunos educadores pensaban que los acuerdos estaban previamente tomados por el grupo de afines a la dirección y que a las reuniones les faltaba democracia, por eso no siempre expresaban sus opiniones en las mismas.

Estas reuniones eran de suma importancia por ser el espacio oficial de diseño de la orientaciones y acciones educativas a seguir. Su análisis es fundamental pero no tiene cabida aquí, sólo apuntar su gran parecido (dinámica, ritos, etc.) a lo que suele pasar en las reuniones de profesores estudiadas por Vázquez y Martínez (1996) (ver capítulo 12).

Reunión educadores - maestros.

Dado que la escuela estaba dentro del recinto del Centro y aunque los contactos eran frecuentes, pareció importante realizar reuniones de coordinación (primero mensuales 1994/97 y luego semanales 1997/98), aunque se dieron con cierta irregularidad.

Reunión con los internos.

Este tipo de reuniones no consta en los reglamentos, pero ya en otras épocas se solía hacer una reunión de los educadores con los internos los viernes, antes de la salida a sus hogares. A lo largo del periodo de este estudio (cursos 1994/98), estas reuniones empezaron siendo poco frecuentes pero en el curso 97/98 se pusieron como actividad principal de los lunes por la tarde.

En ellas el educador comentaba a los internos, los objetivos que se habían acordado para cada uno de ellos durante esa quincena y otros temas de su interés personal o colectivo. También se les daba pie para que pudieran hacer propuestas de actividades para la semana, o de otro índole y para que comentaran las desavenencias que pudiera haber entre ellos.

15.2. LA VIDA EN EL REFOR.

En los centros "*se trabaja en un medio asaltado continuamente por situaciones imprevisibles*" (LOBO, E.:1988)

15.2.1. Organización del espacio y del tiempo.

Després de l'anàlisi de Foucault (1976), l'anàlisi de les pràctiques d'institucions totals és, entre altres coses, una anàlisi de la distribució dels temps i dels seus espais. (ELEJABARRIETA, 1991: 85)

Un día tipo. (marzo-1998)

- 7 h. Son las 7 h. de la mañana de un día laboral cualquiera, llega al Centro parte del personal de servicio, allí encuentran al vigilante y a los educadores de noche. Al poco llegará el repartidor del pan y también la prensa.

Sobre las 8 h. suelen llegar de 2 a 4 educadores, la directora y más personal de servicios (cocinera, conserje y una o dos mujeres de servicios generales). El lugar de encuentro suele ser la antesala de la cocina donde, con el primer café de la mañana, se cuentan las últimas noticias del día anterior.

- 8:30 h. Es la hora de despertar a los/as chicos/as. Se va habitación por habitación llamándolos y abriendo las ventanas (cerradas con llave).

Los internos van levantándose y arreglándose. Se les facilita la ropa del día.

En ocasiones alguno de 16 años o más, se le levanta antes por tener que ir a algún curso formativo o actividad externa.

8:45 h. aprox: Ya vestidos y arreglados, desayunan. Luego hacen la cama y la *tarea* de limpieza (barrer, fregar) asignada. Cuando acaban, se fuman el cigarrillo -los que lo tienen 'permitido' por sus padres- mientras conversan o juegan a la entrada del *módulo*.

Si hay algún chico externo que sólo acude a la escuela, se le recibe: se recoge las cosas que traiga (llaves, tabaco, dinero, cartera...) y se deja en un cajetín que tiene a su nombre en el despacho de educadores de su módulo.

9:30 h. Aparecen los maestros y los alumnos se van cada uno a su aula.

A lo largo de la mañana, el educador suele permanecer al tanto de posibles percances en la escuela; es también el momento de hacer llamadas telefónicas, poner el despacho en orden, hacer algún escrito o informe, leer algún expediente, leer la prensa, hablar con el personal o con la dirección sobre temas de diverso interés, poner notas -y sacar medias del día anterior-, cuadrar caja, preparar objetivos, guardar papeles... y, en ocasiones, realizar alguna salida (a sanidad, visita familiar, buscar algún chico ausente, entrevista con algún trabajador social, etc.)

11 h. Recreo. Los chicos salen del aula al patio interior, a la zona de deportes o a la sala de juegos. La actividad es libre. Se les saca un bocadillo de cocina y, también su cigarrillo.

11,30 h. Los alumnos vuelven a clase y el/la educador/a vuelve a la expectativa de si pasa algo: son muy frecuentes los incidentes, siempre hay uno u otro que presenta problemas en clase y al que se pide que salga fuera, en cuyo caso o bien hace tarea en el módulo, o si la bronca es más gorda, pasa a su habitación.

13 h. Salen de la escuela y tienen tiempo libre: generalmente lo dedican a ver la tele o a jugar a cartas u otros juegos de mesa, también es frecuente jugar a pillar en el patio interior. Uno de los chicos ha de preparar la mesa y ayudar al educador/a a traer la comida de la cocina central.

13,30 h. Comida. Cada grupo come en su módulo en grupos de 4 a 8 -incluidos 1 ó 2 educadores-, en dos o tres mesas juntas según el número de chicos/as. Durante la comida se suele hablar de los temas que surjan, o jugar al 'veo veo', 'adivinar animales', etc. Cuando han terminado todos, cada uno recoge su plato y el encargado de mesa la limpia, barre y friega el comedor. Otro cigarrillo.

Más tiempo libre, también dedicado a ver la tele o juegos diversos espontáneos. El educador pone las notas correspondientes a las tareas y comportamiento de la mañana.

15 h. Vuelta a la escuela (salvo el viernes que no hay clase por la tarde). Es también el momento del cambio de turno de los educadores, los salientes cuentan a los entrantes las incidencias del día y las *medidas* acordadas. Con ello planean cómo llenar la tarde en función de la gente y el ambiente.

Los viernes al no haber clase por la tarde, los chicos que pueden, después de asearse y cobrar la paga semanal, salen a sus casas o de paseo.

17 h. Salen de clase. Merienda, cigarrillo y juego libre.

Luego se pasa a la actividad formativa (que en 1997 era: reunión con los chicos -lunes-, jardinería, mantenimiento, salida de paseo -entre semana- y el viernes se van a casa y quien se queda nada en especial -según las condiciones en que se queda-. Junto a esta actividad reglada suele haber media hora de estudio y el tiempo que sobra tiempo libre y en ocasiones sala de juego. Poco antes de las 20 h. toca la ducha diaria, donde se mudan de ropa interior y suelen ponerse el pijama.

20,30 h. La cena. Se repite lo comentado para la comida. Luego toca otro cigarrillo (es el 5 del día) y un poco de tele, música o juegos de tablas, cartas, etc. Los educadores ponen sus notas y sacan la media del día.

22 h. Es la hora de acostarse, salvo que alguno por nota (más de 7) se pueda quedar más rato (generalmente hasta las 23 h y aún 24 h.). También es el momento del cambio de turno y de un nuevo intercambio de información entre los salientes y el educador de noche.

En la habitación (individual o, en ocasiones, doble) se suele permitir un tiempo escuchando música o leyendo, viendo tebeos, etc. También, según el educador, puede acercarse más o menos a hablar con alguno de ellos.

El educador nocturno, suele permanecer hasta cerca de las 2 h, viendo la tele, leyendo, estudiando, o preparando temas del Centro, etc. También de lunes a jueves está el vigilante que suele hacer visitas a los módulos, y sobre la 1 h. suelen juntarse el educador de cada módulo y el vigilante a hacerse un vaso de leche y charlar un poco. Poco antes de 7 h, suelen estar ya levantados.

Los fines de semana, si hay algún interno, el horario es mucho más relajado, se suelen despertar sobre las 10 h (o más), desayunan y hacen algo de limpieza, teniendo el resto del día sin programar (ver tele, jugar un rato a la vídeo-consola o a juegos de mesa, subir a la sala de juegos o salir al patio). A las 13,30 h. la comida y vuelta a lo de la mañana, a no ser que el/la interno/a pueda salir de paseo, en cuyo caso suele volver a la hora de cenar. También puede recibir visitas de 4 a 6 h. Tras la cena, más tele o juegos de mesa y se acuestan generalmente antes de la 1h.

La entrada antes se hacía el lunes por la mañana, pero ya desde el curso 96/97 se hace el domingo antes de cenar. Al llegar se duchan, se mudan de ropa, dejan la suya para lavar o si está limpia en una bolsa aparte para las salidas. Cenar. Tele, y a las 11 h a dormir.

Horario de actividades.

Curso 88/89	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
8,30 - 8,45h	Levantarse Aseo personal						
8,45 - 9,30h	Desayuno Hacer cama y aseo cuarto. Limpieza del módulo.						
		Hacer cuarto	Cambio ropa	Hacer cuarto			
9,30 - 11,00h	ESCUELA					Levantarse, aseo desayuno, limpieza	
11 - 11,30h	Recreo	Sala	Recreo	Sala	Recreo		
11,30 - 13,00h	ESCUELA						
13,30 - 15,00h	Comida Tiempo libre						
15 - 17 h	ESCUELA						
17,00.	Merienda						
17,20 - 18,00h							
18,00 - 19, h	Ducha	Fútbol	Salida	Basket			
19 - 20,30h	Radio, fotografía revista	Fútbol Ducha	Salida	Basket Ducha			
20,30 - 21,30h	cena						
21,30 - 22,30h	Juegos de mesa	Vídeo	Sala de juegos	Auto evaluación			Entrada y ducha
22,30 - 23,00h	Acostarse						

Curso 97/98	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
8,30 - 8,45 h	Levantarse. Aseo Personal						
8,45 - 9,30 h	Desayuno Hacer cama y aseo cuarto. Limpieza del módulo.						
		Hacer cuarto		Hacer cuarto	Cambio sábanas		
9,30 - 11,00 h	ESCUELA					Levantar, aseo desayuno, limpieza	
11,00 - 11,30 h	Patio	Sala	Patio	Sala	Patio		
11,30 - 13,00 h	ESCUELA						
13,30 - 15,00 h	Comida Tiempo libre						
15,00 - 17,00 h	ESCUELA				Ducha. Salida		
17,00.	Merienda						
17,30 - 19,00 h	Asamblea	Jardinería	Mantenimiento	Ducha y paseo			
19,00 - 19,30 h	Estudio						
19,30 - 20,30 h	Ducha y tiempo libre						Entrada Ducha
20,30 - 21,00 h	Cena						
21,00 - 22,00 h	Tiempo Libre						
22,00 - 24,00 h	Acostarse						

15.2.2. Actividades.

Escuela.

Al igual que en otros centros de reforma, los alumnos del *Refor* no iban a la escuela ordinaria del barrio, sino que existía un centro escolar "oficial" en el interior del Centro, en este caso se trataba de un CAES (Centro de Acción Educativa Singular). Ello supuso en ocasiones que la *Inspección* remitiera algún alumno a este centro escolar y por tanto como externo (con matices) del Centro de Reeducción.

La mayoría eran chicos/as con retraso escolar y rechazo a la escuela a los que la actividad escolar no les motivaba. Algunos profesores se decantaban por muchas actividades manipulativas y creativas, tratando menos los contenidos, procedimientos y actitudes importantes para la vida social. Durante el curso 1996/97 y 1997/98 una maestra utilizó como motivación una serie de partidos de fútbol con otras escuelas, salidas y un viaje a Barcelona, todo ello supuso un fuerte aliciente para la mayoría de sus alumnos.

La capacidad de esfuerzo era más bien baja. Algunos se sentían inseguros ante las dificultades de todo nuevo aprendizaje y, en general, se tendía a perder mucho tiempo en clase. El nivel era inferior al de la escuela ordinaria, de hecho ningún chico que hubiera pasado todo un curso escolar en el *Refor* (en el periodo 1994-97) se incorporó posteriormente a una escuela ordinaria sino que abandonó los estudios o siguió su escolaridad en el *Refor*.

La escuela solía organizar más salidas que la residencia: fueron al teatro, al museo, al pinar, a visitar un periódico, el centro meteorológico, jugaron partidos de fútbol con otras escuelas (3 en 1997)... incluso en junio de 1997 se hizo un viaje a Barcelona con algunos de sus alumnos.

Tareas de la vida cotidiana.

Una situación frecuente en los reformatorios y también en el *Refor*, era las precarias condiciones que solía tener el edificio, sus equipamientos y la economía lo que obligaba a que los internos contribuyeran a su mantenimiento (del edificio, cultivo de huerta...). En los años 1980' se empieza a rehabilitar edificios o a construirlos nuevos, pero también son más "extraños" al hábitat del que provenían los chicos –algunos autores llegan a hablar de un 'desclasamiento' de los internos-, por otro lado, se cuenta con más medios y recursos, por lo que ya no es necesaria la aportación del chico en su mantenimiento y las tareas dejan de ser funcionales al centro aunque se mantienen algunas de ellas con el argumento de ser 'educativas'.

Entra dichas tareas de los internos estaban el atender a su higiene personal (ducha, etc.), el aseo y cuidado de sus habitaciones (hacerse la cama, organizar su armario, barrer, etc.), también colaboraban en tareas de limpieza de los espacios comunes del módulo de convivencia y en otras como poner y quitar la mesa... Entre estas tareas habituales no estaba el lavado de su ropa, limpieza de cristales, preparación de comidas, compras, etc. pues se disponía de personal o empresas que realizaban tales funciones.

La mayoría de estas tareas eran fijas todos los días y aunque se hicieran mejor o peor, solían ser asumidas por todos, algunos tras un tanteo de negociación. Era, quizá, una de las actividades que más entraba en la rutina y aceptación, llegando algunos a hacerlo bastante bien, lo que no significa que lo aplicaran a su vida fuera del Centro.

Tras visitar algunos hogares de alumnos que en el Centro y de forma muy autónoma llevaban a cabo estas tareas, nos percatamos el gran desorden y suciedad que se daba en ellas donde nadie limpiaba ni ordenaba.

Algunos alumnos criticaban que se les hiciera limpiar, cuando a las pocas horas iba a ir la señora de la limpieza a "reparar" lo que ellos habían limpiado.

Si a éste tipo de actividades rutinarias se les pretende atribuir funciones educativas, otros ven en ellas *las clásicas prácticas de humillación y obediencias características de las instituciones totales* (GOFFMAN, 1970):

"No es neteja una i altra vegada un passadís per deixar-lo net, tampoc s'indueix a que els interns ho facin perquè estiguin ocupats; pels interns és una forma de mostrar simbòlicament l'acceptació d'un sistema d'ajust i per tant ha de ser reiteratiu, constant i absurd, pel personal és un indici del començament de l'ajust i per tant ha de confirmar-se durant algun temps, fins que es confirmi i l'activitat a desenvolupar pugui ser aleshores més funcional". (Elejabarrieta, 1991:90)

En ocasiones, las chicas mayores de 15 años -sin actividad escolar, formativa o laboral-, colaboraban con el personal de servicio en cocinar, lavar, planchar, limpieza general, etc. Por su lado, los chicos de más de 15 años en iguales condiciones se dedicaban más a actividades de jardinería y pintura.

Actividades recreativas, deportivas y culturales.

Durante los cursos 1994/98 las actividades recreativas, culturales o deportivas se improvisaban según el educador y las circunstancias.

Las actividades más frecuentes en el Centro, si bien con ciertas variaciones en el tiempo y según los internos, eran: ver la tele, juegos de 'pillar', la sala de juegos (futbolín, ping-pong y billar), juegos de mesa (cartas, damas, memori, etc.), videoconsola (desde verano del 1997 a febrero del 1998), ver videos y jugar partidos de fútbol, bádminton, etc. También, según las circunstancias, se salía al cine o se traían vídeos al Centro (una vez a la semana). Excepcionalmente (curso 1995/96) se jugaba algún partido de fútbol contra otra residencia comarcal de la localidad.

La televisión y el vídeo se utilizaban frecuentemente en los horarios permitidos (cuando no había actividad programada) con algunas cortapisas por algún educador hacia películas de sexo no aptas para menores de 16 años, aunque los chicos solían preferir películas de violencia y de sexo.

Con la entrada (curso 1996/97) de dos educadores más propensos a las salidas, se dio una tendencia creciente a salir del Centro, en general se trataba de salidas acompañadas a dar una vuelta

por la ciudad, a por videos, tomar un refresco, ver algún importante evento deportivo o festivo y en temporada estival a la playa, piscinas, parques y alguna excursión al campo. Estas salidas generalmente se hacían utilizando el vehículo del educador y más raramente en transporte público.

Algunos pocos salían a realizar alguna actividad extraescolar fuera del Centro, en general fútbol. También hubo quien asistía a clases de guitarra, a un pony club a cuidar los caballos, o de voluntario a una ludoteca de Cruz Roja o de socorrista. Varios pidieron ir a aprender artes marciales a los gimnasios pero nunca se aceptó.

En los periodos vacacionales se enviaron a algunos chicos a campamentos o granjas escuelas (en los años 1980' era el propio Centro quien solía organizar campamentos en verano). También se les buscaban actividades de ocio en sus localidades (cursillos de natación, escola d'estiu, etc.).

El que no se realizaran más actividades y más salidas se justifica por el hecho de que los fines de semana y vacaciones la mayoría de chavales no estaban y los educadores debían permanecer en el Centro ante posibles ingresos imprevistos. Durante la semana era complicado hacer salidas porque estaban en clase hasta las 17 h. Además el desplazamiento sólo podía realizarse en transporte público (y el Centro estaba mal comunicado) o en el coche privado de algún educador, con la limitación de plazas y los riesgos añadidos. Las salidas también quedaban limitadas al no querer dejar sólo a un compañero en el Centro ante lo que pudiera pasar. Otra razón era la falta de tiempo para prepararlas. Sin embargo, hace unos años con menos personal y recursos se organizaban muchas más actividades externas: competiciones con otros centros, campamentos en junio, etc.

Salidas del centro. Cuando el interno está autorizado a hacer algunas visitas fuera del establecimiento, los desatinos que puede cometer en la sociedad civil comprometen de algún modo la responsabilidad de la institución (Goffman, 1961) este temor también podía servir de freno a una mayor permisividad en las salidas.

Actividades ocupacionales (formativas).

Por la tarde (curso 1996/97) solían realizarse actividades llamadas formativas, consistentes tanto en jardinería, como mantenimiento (arreglo de puertas, armarios, mesas, pintar habitaciones, vallas, papeleras...), hacer manualidades, instalaciones eléctricas, etc.

En el curso 1994/95, entre las actividades vespertinas organizadas (fuera del horario escolar), solía hacerse manualidades (especialmente a cargo de dos educadoras). Hasta octubre de 1994 se hacía una actividad de huerta y jardinería con un educador que en esa fecha dejó el Centro. La escuela intentó tomar el relevo pero dados los conflictos que se dieron se optó por dejarlo. En 1996, un nuevo educador, la propuso como alternativa a un castigo de habitación y se convirtió en una actividad regular con día fijo a la semana.

Durante el curso 1996/97 se planteó la importancia de desarrollar unos talleres formativos en los que, entre otros temas, se reflexionara sobre la sexualidad, drogodependencias, sida, derechos humanos, medio ambiente, solidaridad, etc. Se desarrolló tímidamente el de sida, lo cual supuso un paso más en el quehacer educativo del personal.

En general las instituciones infantiles suelen dar preferencia a la formación manual pero no parece que se ponga todo el empeño en ofrecer una formación ocupacional de inmediata aplicación práctica y adecuada a las posibilidades laborales reales.

Sin embargo, Dunlop (1974) demostró que los centros ingleses orientados a FP (sean en régimen de tratamiento intermedio o de internado) tenían una tasa de reincidencia muy inferior al resto (ver SEGURA: 1985,409)

Organización de las actividades y del tiempo.

Organización de las actividades: Las actividades se planteaban muchas veces de forma espontánea, según las circunstancias del momento, ya que éstas eran muy cambiantes, y buscaban principalmente llenar el tiempo y evitar que la ociosidad derivara en conflictos. Dominaban los juegos de mesa o deportivos (pillar, encestar, fútbol...) o las manualidades, y en menor proporción actividades de creación, imaginación, observación, reflexión, análisis, estética, destreza física, atención, orden o limpieza.

Aprovechamiento del tiempo: Se concedía un importante valor educativo a 'la vida cotidiana y doméstica', pero se dedicaba escaso tiempo a actividades específicamente educativas (socializadoras, de crecimiento personal, de adquisición de valores...).

Para los periodos sin alumnos (aunque esto era imprevisible), como al comienzo y final de curso, no había tareas especificadas o logros concretos alcanzar como planificar, evaluar, hacer informes, buscar recursos, etc. Además estas tareas serían propias de los TMEM, siendo que la mayoría de los educadores era EAS. También se echaba en falta disponer de un tiempo estipulado para la orientación tutorial de cada muchacho. Algunos educadores tenían cierta habilidad para conversar con los chavales de temas importantes y de manera distendida en los momentos informales.

Entretenimiento, rutina, aburrimiento y sometimiento.

Entretenimiento: A todos interesa que los chicos estén ocupados, a éstos les sirve de válvula de escape para no pensar en sus problemas y a los educadores porque así no pensarán en hacer trastadas.

Quan els interns es senten ocupats, no tenen tant de temps ni ganes de centrar els seus pensaments en problemes personals, ni en la seva situació de reclusió. En altres paraules, quan més ràpid passi el dia millor, i el dia passa ràpid si no et dones compte de la teva situació; això s'aconsegueix en bona part ocupant el temps. (Elejabarrieta, 1991: 104)

Para muchos internos el tiempo de cumplimiento de la medida es un tiempo perdido desde el punto de vista personal y escolar.

La rutina. Santos (1990,5) refiriéndose a la escuela comenta como

"Cada año, cada día, se repiten las mismas rutinas sin saber muy bien por qué y para qué...".

Esta organización excesiva de la vida diaria suele ser mayor en un internado y contribuye a formar hábitos y actitudes de dependencia:

"Las actividades de vida diaria están distorsionadas mediante reglamentaciones excesivas: todo el mundo ha de levantarse, vestirse, acostarse, comer, ducharse, realizar sus tareas... dentro de un mismo horario y bajo condiciones claramente especificadas que incluyen, primordialmente control punitivo en caso de incumplimiento. Y lo que es importante para la vida dentro de la institución quizás no sirva para una adecuada adaptación a la comunidad" (Buchard y Harig:1982, citado por AYERBE:1992,55)

"La rutina reglamentada y el exceso de normas privan al individuo de la necesidad de proyectar algo personalmente o de regular su propia conducta" (WOLF:1963,16)

El aburrimiento. La vida en la institución total supone muchas horas, difíciles de llenar, la presencia de tiempos muertos (algunos les llaman libres, que por otro lado también existen), o la limitación de ciertas actividades, hace aparecer tiempo desocupado, menos mal que la televisión y los juegos de azar son un gran come-tiempo, por otro lado desaprovechado para el ocio creativo y educativo.

Goffman en su análisis de internados encuentra que:

"A veces se les exige tan poco trabajo que los internos, con frecuencia no habituados a los pequeños quehaceres, sufren crisis de aburrimiento. El trabajo requerido puede efectuarse con extrema lentitud, y a menudo se concreta con un sistema de pagos mínimos, muchas veces ceremoniales, con la ración semanal de tabaco y los regalos de Navidad.." (GOFFMAN, 1961:23)

Tampoco el intentar entretener mediante el juego (educativo o no) es siempre fácil, ya que muchos chicos en centros de reforma presentan dificultades para jugar o usar su ocio de forma creativa. El niño privado es inquieto, descarga motóricamente la ansiedad, sus juegos carecen de estructura, son desorganizados y desorganizadores, no puede simbolizarse la agresividad, se actúa, pegando de verdad al otro. (ECIPM:1985,86).

Sumisión. Según Hernández:

"... el internamiento en instituciones supone para el joven y niño siempre la sumisión a una serie de normas de comportamiento que él en principio ni ha prefijado, ni ha aceptado previamente y cuyo cumplimiento corresponde vigilar al educador" (HERNÁNDEZ, 1984:76)

Si por un lado:

"En las instituciones de custodia y de trabajo, el interno presumiblemente no necesita más que someterse a una actividad de tipo general; la disposición de ánimo y el sentimiento íntimo con que cumpla el trabajo que se le asigna, no preocupan, al parecer, a las autoridades." (Goffman:1961,124)

Por el otro, la obediencia a las instrucciones, la conformidad a las reglamentaciones de la institución exigen a los internos estrategias de comportamiento que aceptan externamente y rechazan internamente.

15.2.3. Los horarios y turnos del personal.

El Refor estaba abierto todos los días del año 24 horas. El horario se dividía durante la semana en tres turnos de trabajo (am: 8-15 h, pm: 15-22 h y n: 22-8 h.). Los fines de semana se hacían turnos de 38 h, sábado 8-24 h. y domingo 0-22 h). Además los lunes había reunión de educadores de 15 a 17 h.

Los horarios 'formales' de los educadores elaborados en última instancia por la dirección, solían ser fruto de un debate donde se tenía en cuenta:

- Los intereses (y posibilidades) personales de cada uno.
- El número de educadores contratados de ese momento.
- Las características de los mismos y sus afinidades o rechazos.
- Las condiciones económicas diferentes y cambiantes (las noches y festivos se pagan más, la turnicidad también se paga).
- La forma de organizar el Centro: uno o dos grupos de convivencia.
- La mayor carga de 'faena' directa con los chicos en las tardes.
- Las necesidades percibidas del Centro.

La organización de turnos respondía a intereses personales: disponer de tiempo para estudios (y trabajar de noche), juntar jornadas para librar días seguidos (por vivir lejos), trabajo de mañana por ser más llevadero... También se podía buscar la afinidad en el trabajo con el posible compañero/a, por su buen hacer o por la seguridad que podía dar trabajar con él/ella. Con todo, había una importante rotación de las parejas y más cuando a lo largo de los 4 años se dieron varios ensayos de agrupación.

En 1997 dominaba el 'corretornos': mañana-tarde-noches-fin de semana (salvo dos personas fijas voluntariamente a mañanas y noches).

Todos estos cambios se han realizado partiendo de varios criterios:

- Parejas fijas de educadores en turnos fijos.
- Parejas fijas de educadores en turnos rotativos.
- Parejas cambiantes en turnos cambiantes: Salvo fines de semana que la pareja era fija.

Variación de los horarios en el tiempo.

Durante la primera época, el escaso personal prácticamente vivía en el Centro o le dedicaba gran parte de su tiempo. El personal fue creciendo hasta alcanzar el número de 14, para atender los tres módulos de convivencia, con un horario preestablecido.

Durante la gestión del Centro por los 'frailes' (1992-94), los educadores (6 más 2 de libertad vigilada) trabajaban de lunes a domingo, una media de 6 horas diarias, salvo noches.

Con el cambio de dirección y de gran parte de los educadores, éstos que eran entre 10 y 11 empezaron a trabajar, desde octubre de 1994, en turnos fijos, por parejas y en una sola vivienda (2 de mañana, 2 ó 3 de tarde, 2 de noche, y 2 de libertad vigilada, además trabajaban 2 un fin de semana de cada 5). Pero la distribución era de tal forma que los educadores más veteranos y con experiencia trabajaban por las noches y en libertad vigilada, quedando los educadores más novatos (con pocos meses en el Centro) llevando el peso del mismo, la jornada diurna. Ante una situación de continua conflictividad, en febrero de 1995, la dirección decide un cambio de horarios, donde todos -menos adscritos a libertad vigilada- entran en una rueda de turnos, con ello se perseguía poner a educadores más experimentados en la acción directa. Pero aún así, faltaba personal para cubrir todas las horas del año.

Ante las continuas peticiones a la D.T. de más educadores para cubrir la atención mínima, se opta porque los dos educadores de libertad vigilada se reincorporen al Centro, con lo que se lleva a cabo una nueva reorganización de horarios.

Con todo, durante el curso 1996/97 se plantea un desdoblamiento de la creciente población interna en dos grupos ('módulos') de convivencia, y con ello una nueva reorganización de horarios. El cambio de un educador (junio de 1996), la entrada de nuevos (octubre de 1996), los intereses personales o una sentencia judicial que concedía a un educador trabajar fijo de noches, supusieron nuevas reestructuraciones de horarios.

Además, todas las vacaciones (navidad, fiestas locales, semana santa, verano) suponían un paréntesis en la organización de los turnos y se establecían unos especiales para dichas fechas, generalmente juntando dos o más jornadas de trabajo y trabajando en un sólo grupo de convivencia.

En los últimos 3 cursos (desde 1994/95) el horario de educadores se reformaría más de 10 veces, con más frecuencia al principio. Además, sobre estos horarios formales se dan cambios personales entre educadores hecho que al principio restaba tiempo a las reuniones de los educadores hasta que se decidió tratarlo fuera de ellas.

15.3. DINÁMICA RELACIONAL.

El internamiento supone para el chico siempre una ruptura con el contexto sociocultural y un distanciamiento de su marco de referencia.

15.3.1. De los internos.

El contexto social, el ambiente institucional, las características de las personas que integran el Centro y, en concreto, de los internos y las variables situacionales dan lugar a una 'forma de ser en la institución', que seguramente será diferente a la de otros entornos y que por tanto no definen una personalidad. En este sentido, en este apartado se reflejan algunos aspectos referidos a los internos, sus actitudes y relaciones.

ACTITUD Y COMPORTAMIENTO.

Las características de los chicos y chicas acogidas en el *Refor* no son diferentes a las que se suelen atribuir a los de su edad, aunque tenían en común el tener mayores problemas afectivos y familiares y el manifestarlo con una falta de autocontrol.

Por mi experiencia y las lecturas podíamos decir que los chicos del *Refor* se caracterizaban por su posición:

Egocéntrica: En general, los internos presentaban una conducta individualista y egocéntrica y pocas veces reconocían con objetividad lo que habían hecho mal cuando se les recrimina por ello. Algunos chavales no dudaban en negar la evidencia aún después de descubierta, otros tenían gran fantasía en sus argumentos.

La mayoría exigía mucho y ofrecía poco. Les costaba aceptar las órdenes, consejos e indicaciones de los educadores. No sabían trabajar en grupo. También los había que eran generosos con sus cosas (y las prestaban sin mucha preocupación).

En general se mostraban inmaduros, tímidos y dispersos, con baja autoestima, aunque en ocasiones también tenían reacciones maduras. Podían ser muy descarados y 'duros' para unos temas y muy vergonzosos para otros.

Irreflexiva: En general no pensaban antes de actuar las consecuencias que sus actos podían tener para los demás, ni para sí mismos. Les costaba reflexionar para tomar decisiones.

Aspecto personal: solían ser bastante cuidadosos con su aspecto e higiene.

Ilusa: A veces se intentaba que el muchacho reflexionara sobre su futuro del que solía tener expectativas ilusorias: 'cuando cumpla los 16, dejaré de hacer lo que hago'. 'Yo no tendré problemas o seguro que sabré resolverlos, no tengo porqué esforzarme ahora'. 'Seguro que encontraré trabajo sin dificultad'.

Montarse películas: Se daba cierta tendencia a justificar el mal hecho con la descalificación de la víctima: "*se lo merecía*", "*para él no suponía nada*", etc. Si esta *neutralización* (ver capítulo 12) se produce cuando no se quiere cambiar (mejor negar el mal que reconocerlo y rectificar), junto a ella se da la negación abierta del cambio "*no quiero cambiar*", el rechazo frontal al objeto de la institución, pero también la ilusión de poder cambiar en cualquier momento: "*cuando cumpla 16 años ya no me meteré en ningún fregao*", o creerse libre de riesgos: "*para qué aprender los derechos laborales, a mi no se atreverán a engañarme*".

Aficiones: En general (aunque había excepciones) les gustaba la tele, a algunos les chiflaban los dibujos animados y las películas, especialmente las de peleas. Algunos mostraban interés por ir al gimnasio para aprender artes marciales. También había a quien le gustaba dibujar. Leer solía costarles más y pocos lo hacían por iniciativa propia. Otra aficiones solicitadas fueron: jugar al fútbol, aprender cocina o informática, aprender a tocar la guitarra...

Comportamiento: Era raro el día en que no había varias brocas o discusiones entre los chavales o con el educador. Por otro lado, también se mostraban afectivos, colaboradores y entretenidos con las tareas manipulativas. Algunos se quedaban inactivos durante los recreos. TAMBIÉN HABÍA QUIEN REACCIONABA BURLÁNDOSE DE LOS COMPAÑEROS MÁS tímidos. Para algunos cumplir las normas del Centro era difícil, mientras que otros se amoldaban con facilidad. Hay a quien prefería más la relación con el educador que con el compañero.

Vivencias estancas. Una de las características que suele atribuirse a los chicos con conductas desviadas es la rapidez con la que viven y la facilidad con la que cambian de actitud y se desentienden de lo que acaban de hacer, viéndolo algo ajeno. Lo que no parece bien estudiado es si esa conducta está en parte apoyada por la vivencia institucional que propicia está atomización discontinuidad por parte de los educadores al intentar obviar con el chico lo que le ha pasado con otro educador o fuera del recinto.

NECESIDADES, ADAPTACIÓN Y SATISFACCIÓN.

Asistencia al Centro: Había internos asiduos fijos, otros que solían fallar en la incorporación semanal o los que 'se fugaban'. El absentismo era, en algunos casos, frecuente. Cada año ha existido unos pocos internos que estaban en régimen de día (horario escolar) yendo y viniendo a diario desde su casa.

Necesidades: Algunas necesidades como comida y techo estaban cubiertas, en cambio, otras igualmente básicas, como las de seguridad, acogida, afecto... no quedaban satisfechas en el *Refor*. No se trataba tanto de un problema de actitud de los educadores sino de que ni la vida institucional ni la relación laboral permitían que ello se diera.

Adaptación a la institución: Se podía valorar en indicadores como:

- Las ausencias injustificadas y las fugas.
- Las agresiones físicas o verbales contra el personal y los compañeros
- El maltrato y destrozo de materiales y utensilios.
- Las manifestaciones de agrado.
- Las visitas voluntarias al Centro

En el *Refor* se dan tanto las manifestaciones de adaptación positiva como negativa. Aunque en general el ingreso en el Centro solía ser por imposición y en él no se disponía de la libertad a la que estaban acostumbrados fuera, algunos preferían estar más en el Centro que en casa.

Cuidado de materiales: El deterioro de materiales era muy alto, incluso de aquellos utensilios que podían serles gratificantes como las paletas de ping-pong o los palos de billar. Algunos estudios muestran cómo en una situación de encierro, los internos no viven como propio la vivienda y sus objetos arremeten contra ellos.

DISCIPLINA, ORDEN, INICIATIVA.

Iniciativa: Algunos proponían hacer actividades y el educador era el que iba dando negativas o concesiones. También algunos educadores tomaban la iniciativa sobre los juegos o actividades.

Autonomía: Las salidas se reducían a un día a la salida y fines de semana a casa. Dentro del centro, había un horario que cumplir. Según el ambiente y responsabilidad se permitía mayor o menor autonomía en la elección de actividades formativas, acceso a sus habitaciones, disponer de equipos de música, de su propia ropa, etc. Por lo general se daba un tira y afloja entre lo que querían hacer los muchachos y lo que se les permitía.

Algunos reclamaban un mayor grado de autonomía e intimidad.

En una ocasión (1995.01) un chico que llevaba ya varios años en el Centro como externo, le decía a la directora: *"el día que me case aún estarás controlando lo que hago y tendré que pedirte permiso"*.

En general, solían ver y reclamar su cuarto como un espacio de su intimidad y dominio, donde *'ni el educador debe entrar si él no quiere'*.

Normas y disciplina: El cumplimiento de las normas era desigual. A veces los chicos lo cuestionaban todo: siempre había un resquicio de arbitrariedad en las normas difícilmente justificable y que era objeto de discusión: “¿Por qué he de ducharme a las 7,30 de la tarde todos los días? ¿y si un día un quiero?, ¿y si quiero ducharme por la mañana...?”

Ante algún incidente (alguien que había entrado en su habitación y había roto algo o se llevado algo) se pedían unas normas rígidas al respecto y con fuertes medidas disciplinarias pero, en general (sin referencia a casos concretos), no veían las normas como necesarias y les parecía mal que se aplicasen ‘castigos’ a sus compañeros.

Frente a las pequeñas normas de la vida cotidiana, cuando no había un criterio unánime por parte de los educadores (y eso era frecuente cuando el equipo era más joven e inexperto) algunos muchachos desarrollaron gran habilidad para crear tradiciones: “*siempre lo hemos hecho*”, “*eso sólo lo dices tú, los demás nos dejan hacerlo*”, “*el otro día fulanito nos dejó tal cosa ¿por qué tu no?*”...

Relaciones interpersonales de los internos.

RELACIÓN ENTRE COMPAÑEROS.

La relación entre los chicos era muy variable, destacando la desarmonía: sus alianzas y desuniones eran muy cambiantes.

Jerarquía: Era visible una jerarquía en las relaciones entre los chicos/as y cada nuevo ingreso suponía una reestructuración de la posición en el status de grupo tras medirse las ‘fuerzas’ (no sólo físicas).

Líder: La presencia del líder entre ellos era muy notoria. Algunos nuevos internos rápidamente tomaban el liderazgo del Centro, otros lo iban alcanzando poco a poco, algunos pretendían ser el líder por ser los más veteranos, pero no siempre eran reconocidos como tales. Según fuera el líder eran las relaciones y el ambiente social (relajado o tenso). Algunos líderes se mostraban afines a los educadores y podían intentar actuar como tales, otros se presentaban como ‘colaboracionistas’ pero iban minando el ambiente por medio de otros chavales. También hubo líderes abiertamente enfrentados a los educadores. En otras ocasiones los no líderes (los chavales peor reconocidos) eran los que alteraban bastante el ambiente general del grupo.

Chicas: Durante el periodo de observación (1994-98), la presencia de muchachas en el *Refor* se dio con frecuencia, aunque casi siempre en franca minoría frente a los varones (una a cuatro) y siempre supuso una revolución en la marcha del Centro. Algunas chicas acababan teniendo un o varios novios (sucesivos o simultáneos) dentro (y/o fuera) del Centro, con las reacciones emocionales propias de adolescentes (gusto por agradar, competencia con otros, celos, solidaridad con el contrincante...).

Comunicativos: En general tampoco eran expresivos (vía verbal) de sus sentimientos y pensamientos.

Juego: Entre ellos era desigual, algunos sistemáticamente no solían jugar (a casi nada) no siendo por ello más rechazados por el grupo. Otros querían jugar pero recurrían más al educador que a sus compañeros, incluso cuando estos se apuntaban, solían retirarse del juego colectivo. Por último, estaban los que jugaban habitualmente.

Reacción ante conflictos: Cuando surgían conflictos entre compañeros los chicos adoptaban varias posiciones:

- Alguno pedía ayuda al educador ante la gravedad de la situación.
- Aquél que se metía 'valiente' a mediar (que disfrutaba en la pelea, pero actuaba como separador físico).
- El que tomaba partido por uno de los chavales en conflicto, animándolo.
- El espectador atento y en primera fila.

RELACIÓN CON LOS EDUCADORES Y PERSONAL DEL CENTRO.

Respeto: El trato de los chavales hacia los educadores y profesores era, en general, poco respetuoso, aunque dependía mucho del educador de que se tratara y de su tipo de relación con los chavales. Era frecuente que éstos usaran soterradamente, cuando no abierta y descaradamente, la burla, la mofa y el insulto.

Esta falta de respeto no se explica sólo por la neutralización y el rechazo a la institución en la que estaban obligados a estar, sino que también estaban presentes aspectos como la empatía, afectividad transmitida, capacidad de negociación, 'mano izquierda', implicación personal, etc. del educador en su relación con los jóvenes.

Había educadores que eran muy apreciados y valorados por los chicos, mientras que eran más objeto de sus descalificativos.

Hay que destacar como en un tiempo donde la población era escasa (3-5 chavales) el nivel de pequeña conflictividad era mayor que con mayor número de chavales (5-6). Sin embargo, en otras ocasiones, algunos chicos funcionaban mejor con poca población y empeoraban con un aumento de los internos. La primera situación se explica porque los chavales tenían otros compañeros con los que interactuar y jugar, no siendo el educador el único que tenían enfrente para 'distraerse'. En el segundo caso, más chavales con problemas provocaban una inestabilidad y un clima social más tenso que afectaba mucho a algunas personas que funcionarían mejor en un ambiente tranquilo y con mayor atención por parte del educador. Eran niños que necesitaban mucha atención personalizada.

15.3.2. De los educadores.

La acción educativa.

Educación es muy complejo y aún más si se pretende reeducar a una persona, esto es, romper unos modelos de conducta y unos hábitos ya asumidos pero 'inadecuados' para adquirir otros más aceptables.

Objetivos: En general los objetivos que se buscaban con los chicos del *Refor* eran genéricos. A mediados del curso 1996/97 se introdujo en las notas diarias el concepto de objetivos personales quincenales que había que definir explícitamente.

Valores: La dimensión social de la vida (con quién vivo, cómo me comporto), la autodisciplina y la aceptación de la propia responsabilidad, la valoración y respeto de las diferencias individuales y la disponibilidad para ayudar a los demás, el espíritu de colaboración y diálogo, parecen ocupar una posición secundaria respecto a otros como los hábitos alimenticios (comer de todo) o el cumplir los horarios.

Motivador: Al principio en los educadores menos experimentados dominaba la orden sobre la motivación, si bien el equipo fue evolucionando con la experiencia hacia formas más "de mano izquierda" para lograr que los chicos fueran cumpliendo sin necesidad de enfrentamientos y con mejor clima y humor.

Motivación por el trabajo.

El equipo de educadores si por algo podía distinguirse en general era por su preocupación y buena voluntad hacia los muchachos y los compañeros. Cuando hacía falta reforzar un turno siempre había alguien dispuesto, lo mismo para atender a un interno en situación especial. En general, y al decir de algunos educadores, comparado con otros centros, la relación entre compañeros era buena.

El "ir apagando fuegos", el sobrevivir a tanta tensión no dejaba opción a buscar mayores niveles de calidad en la intervención. Además se consideraba que las limitaciones a la capacidad de intervención venían de la administración y que ésta no valoraba suficientemente el trabajo y el esfuerzo que se hacía. Ello desmotivaba mucho y la dirección tuvo que luchar para mantener ilusionado al equipo de educadores.

Esperanzas de éxito en la comunidad educativa.

Entre los educadores existía la idea de que la calidad educativa del Centro era muy baja y que los medios y rendimiento eran muy insatisfactorios. Había una opinión colectiva de que el internado no funcionaba bien, sin embargo, ésta era negada hacia fuera.

El comportamiento organizacional y de sus miembros.

El personal socioeducativo tenía una excelente puntualidad y salvo en contadas excepciones y por causa mayor nunca se iba un educador sin que llegara su compañero de relevo.

También, por lo general, había atención hacia los compañeros: intentar no dejarlo sólo, facilitarle permutas de turnos por motivos personales, *Reforzar* turnos o quedarse más rato...

La tensión y el estrés eran frecuentes dadas las continuas situaciones de conflicto que se daban y la sensación que se tenía de olvido por parte de la administración.

El salario estaba en función de la categoría (B-TMEM- ó C-EAS-), de la antigüedad (trienios) para los fijos y del horario que se realizara (plus por nocturnidad y turnicidad). Estos criterios útiles para otro tipo de trabajos no parecían apropiados para el de educador de internado, pero eran los que regían para todo el personal al servicio de la administración autonómica y estaban recogidos en el convenio colectivo.

Aunque los TMEM y EAS cobraban diferente salario en la práctica la actividad era la misma. Era opinión de todo el personal que todos debían ser igual de educadores ante los chicos. Además muchos EAS tenían una formación y experiencia igual o incluso superior a los TMEM. Ello además tenía que ver con una reivindicación, largamente pedida, de reconocimiento o al menos de opción de promoción, que la administración mantuvo bloqueada durante cerca de una década.

La cercanía a la dirección, la capacidad de resolver los pequeños conflictos habituales y la capacidad de hacerse con los chavales eran criterio de reconocimiento.

Relaciones interpersonales.

AMBIENTE.

El trabajo en un medio institucional en el que se espera que haya control de sus internos y en el que además la movilidad de los mismos (altas, bajas, fugas y vueltas) no deja tiempo para que se constituyan grupos de convivencia con cierta estabilidad, llevados con un personal con diferente grado de experiencia y capacidad para estas tareas y con una organización más laboral que socio-familiar constituyen ingredientes para un cóctel con tendencia a ser explosivo. Estas habituales disrupciones de comportamiento son motivo y efecto de un clima social tenso, generalmente muy tenso, y al que también se buscan momentos tranquilos, sin actividad.

Diversos autores han defendido -y varias experiencias han mostrado- la necesidad de un ambiente comprensivo que infunda seguridad y que atienda a las necesidades de el/la joven, un clima de amistad, confianza y cooperación, donde las relaciones educadores-jóvenes sean sólidas y realistas. En la medida en que se consiga ese clima se irán produciendo cambios en los muchachos. (Colonia-cooperativa del Treball Mas d'en Lluc' -Cornudella-Priorat-, en JOVER:1989,39)

La conducta depende del ambiente, a través de sus estímulos (antecedentes) y también de sus refuerzos (consecuencias).

RELACIÓN CON LOS ALUMNOS.

Concepción y trato: Elejebarrieta (1991:189) diferencia 2 tipos de concepciones y, en consecuencia, de trato con el interno:

- Control y represión: Si se concibe al interno como anormal, inadaptado y con poca posibilidad de ser recuperado, se le suele tratar de forma dura y estricta, desde la jerarquía. El objetivo es someterle al sufrimiento que supone vivir siguiendo unas determinadas reglas.
- Adaptación y aprendizaje: Si se concibe al interno como una persona que actúa de forma asocial por una serie de motivos personales y sociales, que carece de recursos materiales y de interacción social y a la que es posible enseñar a desarrollarse en un entorno social de manera normalizada, el trato cambia.

En el *Refor*, se podía ser más normativo o más 'personal' pero la intención no era el hacer sufrir y aunque la aplicación de los castigos eran frecuentes en ellos se pretendía una función educativa. Por otro lado si que había una distinción entre aquellos internos con los que se pensaba se podía 'trabajar' y aquellos "a los que el *Refor* no podía ofrecerles nada"

Disciplina y control: Algunos educadores defendían la necesidad de una disciplina y cierta estabilidad como requisitos a conseguir para preparar y realizar cualquier actividad. Al no lograrlo en grado considerado suficiente, o bien no se planteaban iniciativas o de realizarlas se cortaban a mitad o se seguían con tensión y sin ganas. Redondo comenta cómo este planteamiento es un error, ya que es precisamente la realización de estas actividades ayudarían a generar estabilidad.

El valor de la regularidad de las normas y pautas se atribuía en el sentido que era bueno para los chavales una estructuración de la vida cotidiana que les ayudara a estructurar su mente y a adquirir unos hábitos de los que tan faltos estaban. La réplica estaba en que eran conductas que luego no solían transferirse fuera del Centro y que no ayudaban al desarrollo de una capacidad crítica sino al contrario de un sometimiento a la norma per se.

Por otro lado, se argumentaba, y la experiencia lo confirmaba, que si a estos chavales ("*que han pasado -y fracasado- por otras instituciones y que en casa están acostumbrados a abusar y engañar*") les das confianza (libertad) "*te la pegarán y los tendrás que castigar*", pero si no les das opción de hacerlo mal -por tenerlos siempre en control preventivo-, luego podrás premiarlos.

Esta necesidad de supervisión es también defendida por varios autores, otra cosa es en que forma se dé:

"La supervisión y vigilancia del educador es, en todo caso, imprescindible" (Mendizábal, L.:1971,25).

La eficacia de la presencia del educador sobre los muchachos varía mucho según la edad y la personalidad de éstos, del atractivo del propio educador y de la impresión que tengan de que su presencia sea casual o premeditada. La forma más natural de vigilancia es el trato espontáneo y familiar entre educadores y menores.

Normas: A lo largo de los 4 años (1994-98) se fue perfilando poco a poco las normas de convivencia que al principio no estaban siempre claras y eran aplicadas de forma desigual por cada educador. Esta situación era aprovechada por los chicos para poner la orden (norma) en duda y atribuirla a una posición personal y caprichosa del educador *'pues los demás si que me dejan'*.

Para no volver a caer en temas que habían resultado conflictivos (como el derecho a llamadas y visitas), fue muy útil recogerlos claramente en un folio que se expuso permanentemente en el tablón de cada módulo.

Las normas y órdenes solían ser razonadas con el interno para que las comprendiera y viera su necesidad y conveniencia, aunque ello, en ocasiones, derivara en una discusión sobre su verdadera necesidad o conveniencia. A veces parecía que el educador tuviera que mostrar que no era caprichoso en sus demandas. Un nuevo educador empezó a mandar las cosas *'porque sí, porque me da la gana'* evitando de este modo toda opción a la discusión, hecho que los chicos aceptaron como algo natural. Otros educadores evolucionaron de exigir ciertas conductas *'porque lo dice la norma'*, a exigir las, *'porque me importas, porque no quiero que metas la pata, porque quiero tu bien'*. También se apreció una evolución de exigir seriamente *"que las ordenes se cumplan ¡ya!"*, a emplear un tono de humor -que quitaba tensión- y/o dar tiempo para que el joven aceptara cumplir la orden. Esta última opción funcionaba mucho mejor.

Respeto: El trato del educador hacia el chico dependía de cada educador si bien siempre era de respeto y nunca se buscaba poner al chico en ridículo: Unos educadores eran más afectuosos en el trato, otros más juguetones y otros más formales y distantes. Asimismo, unos eran más flexibles y comprensivos y otros más normativos y rígidos, diferente es si siempre se llegaba a una comunicación eficaz con ellos.

Para Fisher (1978): Muchas de las prácticas educativas con jóvenes inadaptados no van en la línea de una 'comunicación eficaz' pero una educación despersonalizada no ayuda a las relaciones del niño con su medio. (citado por AYERBER:1991,66).

Participación: En el *Refor*, no era frecuente consultar a los internos en asuntos sobre la marcha general del centro, o su normativa y organización. Sí se les consultaba sobre los menús cada estación, o sobre el regalo que querían para navidad o que tipo de actividad externa les gustaría hacer... Tampoco era costumbre darles responsabilidades colectivas.

En el curso 1995/96 la escuela intentó que los alumnos participaran en fijar las normas. Los alumnos pedían castigos severos para los infractores que no cumplieran las normas acordadas.

Algunos autores defienden que no basta sólo no ser autoritario, sino que hay que dar a los muchachos responsabilidades y participación en la toma de decisiones:

'El factor más importante para desarrollar en estos jóvenes la confianza en sí mismos y en los adultos es el tipo de ambiente y de relaciones sociales que se consiga crear durante la implementación del Programa. Aquí es preciso ir mas allá de la simple ausencia de autoritarismo. Este sistema exige de los adultos una actitud positiva, aceptar a los jóvenes como son, con todos sus defectos y cualidades. Exige igualmente que se les anime activamente a tomar decisiones sobre su comportamiento y sobre su trabajo; poco a poco el grupo debería ir participando en al toma de este tipo de decisiones.' (JOVER:1989, 136)

Castigos: Ante un mal comportamiento se buscaba un castigo para que pagara su mal, dar ejemplo ante los demás, por equidad con los castigos a los demás, cumplir la norma o 'para que aprenda'. La lógica penal y disciplinaria tenía un importante peso, lo cual incluía también el rebajar la pena. Sobre los premios y castigos volveremos con cierto detalle en el capítulo siguiente.

Cada infracción tendía a tener su sanción: acostarse antes, no salir un día de salida o el fin de semana o recluirlo en su habitación o en el módulo "C" pocos días a 3 ó más). A los 'encierros' se les buscaba fines educativos: "*que piense lo que ha hecho*", también en ocasiones se esperaba que se calmara ante una movida para, pasado un tiempo poder razonar con él.

El castigo era diferente si la mala conducta había sido fuera del centro a terceras personas o en el centro o a un educador: Cuando algún chaval había cometido una infracción fuera del Centro -y a veces también dentro-, se buscaba qué hacer para prevenir que volviera a pasar (no salir, no salir juntos, acompañarlo a casa...) pero si la infracción cometida afectaba a un educador o a la dinámica del Centro y podía ser un mal ejemplo para los demás se planteaba castigarlo con encierros tiempos libres o más.

RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS. EL EQUIPO EDUCATIVO: COORDINACIÓN Y ORGANIZACIÓN. FORMAS DE TRABAJAR, ASOCIARSE Y FUNCIONAR

Las relaciones habituales entre los educadores eran de cierta cordialidad y apoyo mutuo: por ejemplo, no solían faltar voluntarios para las situaciones de emergencia. Más difícil era encontrar tiempo en el día a día para preparar actividades y ofertas más educativas que precisamente ayudaran a crear unas condiciones para los internos más constructivas y 'quizás' más apaciguadoras o generadoras de mejor clima. Por otro lado, pese a esta colaboración no faltaban las críticas 'por detrás'

Liderazgo: No había ninguna figura que ejerciera el liderazgo de todo el personal. La dirección intentaba mantener un difícil equilibrio entre todos y optó por arrimarse al grupo más estable y afin a la D.T. La verdad es que se daba bastante diversidad de planteamientos y de formas de ser del personal y varios resaltaban por ciertas cualidades concretas, pero también todos eran objeto de críticas por otros compañeros. Esta disparidad impedía también la posibilidad de un liderazgo compartido.

Participación: La dirección asumía personalmente todas sus competencias. Si la DG no permitía a los EAS hacer funciones de TMEM más difícil era que pudieran ayudar en tareas de gestión, aunque la dirección fuera desbordada.

Aunque había ganas de participar en iniciativas o no había muchas propuestas y costaba encontrar el momento y ritmo para organizar algún proyecto. Otras veces, las pocas propuestas de innovación se aplazaban *“porque no se puede cambiar a estas alturas del curso, eso mejor para el curso que viene”*.

Los educadores no vivían el *Refor* como algo propio sino que era una forma de ganarse el pan y que tenía un horario apetecible aunque una carga de tensión temible. En general, sobre todo en los momentos de conflictos, era frecuente las manifestaciones sobre lo poco gratificante que resultaba el trabajo dado el clima de tensión habitual y los escasos ‘éxitos’ logrados. Sin embargo, se valoraba positivamente ser educador, y esa labor con los chicos, *“que te podían caer mejor o peor pero que en general no se les tomaba manía”*, y que *“también tenía sus buenos momentos”*.

15.3.3. Relaciones externas.

Comunicación Centro-familias.

La relación de cada familia con el Centro variaba según la problemática, la disponibilidad e interés de la misma, del tutor y/o de la dirección. Se intentaba guardar las formas y conseguir la colaboración de los padres. A veces algún educador intentaba ayudar a los padres a superar algunas dificultades en su práctica educativa. En ocasiones hubo malos entendidos que derivaron en descalificaciones o poco menos que en enfrentamientos.

Los padres no participaban en la organización del Centro ni de forma institucional, a través de la asociación de padres que recomienda tanto la legislación educativa como la de Centros de Atención a la Infancia, ni de forma puntual. No había reuniones colectivas con ellos, no se les pedía su opinión sobre el Centro, ni eran invitados a ninguna de las escasas celebraciones (cumpleaños, despedida por jubilación, o fines de curso) o fiestas (carnavales, pascua, etc.). Era un tema que ni se planteaba: se daba por supuesto la incapacidad o falta de interés de estos padres para poder organizar algo o colaborar más que generar conflicto con el Centro.

Las entrevistas con los padres solían darse como consecuencia de algún incidente del menor en casa o en el Centro, más que de seguimiento habitual. En alguna ocasión se intentó establecer conjuntamente con los padres estrategias para resolver problemas de conducta, pero no era lo frecuente en parte porque muchos padres eran vistos como de escasa capacidad socioeducativa y en parte porque no se tenía claro cuál era la mejor estrategia a seguir. Además ello implicaba una dedicación 'hacia afuera' que no todos pensaban que era de su competencia.

Para contactar con los padres solía utilizarse el teléfono y si no tenían a través de familiares o de los propios hijos en sus salidas, en ocasiones se recurría a los servicios sociales locales. También se les convocaba por escrito cuando el tema presentaba mayor gravedad.

Algunos padres rechazaban el Centro y pensaban que su hijo no se merecía estar ahí. Por el contrario, otros se ponían en contacto a menudo con el Centro para pedir ayuda o informar sobre las 'últimas' de su hijo, otros más quisieran que el hijo estuviese siempre interno.

La importancia de la relación con la familia ya se planteaba por algunos educadores en 1966:

La colaboración familiar en el proceso educativo del niño es absolutamente necesaria. Los padres y el director del internado deben tener frecuentes entrevistas sobre el muchacho y acordar el tratamiento que es conveniente seguir hasta alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad, de modo que el niño, en sus actos libres y voluntarios, pruebe que su conducta se apoya sobre sólidos principios morales. (Surgam,207:1966,20)

Relaciones con el vecindario.

Como ya apuntamos, el *Refor* estaba ubicado en una zona industrial, rodeado de fábricas o almacenes, solares o la carretera. Con la fábrica vecina la única relación era cuando protestan porque algún chico había saltado al tejado, tirado piedras, etc. Con las viviendas más próximas, situadas a unos 500 metros, no había relación. El contacto más próximo solía ser con un supermercado donde comprar golosinas, refrescos, helados, etc. También era frecuente la relación con un vídeo, más alejado, para alquilar películas.

Relaciones con otros servicios externos.

Servicios sociales de base: Se tenía contacto desigual en función de cada situación, de la necesidad del trabajo con la familia o de seguimiento del chico en su localidad durante algunos periodos.

Servicios sanitarios: Con los servicios sanitarios había contacto con cierta asiduidad, según temporadas. Aunque semanalmente visitaba el centro un pediatra, también eran frecuentes ir a consultas de planificación familiar (por las chicas internas) o a sanidad para hacerse analíticas (sida, hepatitis...) o vacunarse. El SAMU y las urgencias también eran requeridas ante eventualidades, al igual que los servicios de desintoxicación o salud mental.

Tiempo libre y voluntariado: En varias ocasiones se apuntó a algunos chavales, a petición de ellos, a actividades deportivas: fútbol, natación, o de otra índole: curso de guitarra, un poni-club, etc. También hubo algún interno colaborador con Cruz Roja en una ludoteca, o de socorrista de playa. En periodos festivos se solía buscar para algunos internos estancias en granjas escuelas y campamentos. Todo ello, además de las actividades que hacían con los educadores o por su cuenta los días de salida.

Fuerzas de Seguridad: Con los distintos cuerpos de policías se mantenía una relación habitual: con la policía nacional para poner y quitar denuncias, con la autonómica para la custodia y traslado de algunos internos. La presencia de la policía local o nacional también fue requerida en varias ocasiones ante situaciones violentas. Para buscar a un menor o solicitar información sobre el mismo se contactaba con cualquiera de estos cuerpos incluido la guardia civil.

Medios de comunicación: No era infrecuente que aparecieran noticias en la prensa local referidas a alguno de los internos (del momento, pasados o futuros) o a sus familiares, aunque no se les solía relacionar en la noticia con el Centro. Otras veces el Centro era objeto de la noticia, bien por problemas de seguridad (noticias repetidas en el año 1990) o por chavales del mismo: Por ejemplo, en 1997, se habló de un chico inmigrante que llegó en los bajos de un camión, de una madre buscando a su hija (que también llegó al programa televisivo *¿quién sabe dónde?*), de la detención de la madre de una interna por someterla a prostitución, o del caso de un chico que había salvado a un amigo de morir ahogado.

Servicios técnicos externos: Aparte de los servicios mencionados, en alguna ocasión se hizo uso de los servicios psicopedagógicos escolares y de un logopeda.

15.4. REACCIÓN ANTE LOS CONFLICTOS EN EL REFOR.

El ambiente social era muy variable dentro de la misma jornada: era raro el día que no saltaba alguno tipo de conflicto en clase o fuera de ella. Las minicrisis eran cotidianas y las broncas frecuentes.

LAS FUGAS.

Para algunos autores, los muchachos en los reformatorios viven para las fugas. Cuando alguien es encerrado añora ser libre, si dentro del centro no se encuentra a gusto, no halla la seguridad y el afecto que busca, querrá fugarse... (ORTEGA, 1977:52)

Las fugas podían ser:

- Huidas del Centro, bien saltando la valla, bien amenazando fuertemente al educador que acababa por no impedirle la salida.
- No regresar de las salidas al Centro.
- No reincorporarse al Centro desde su domicilio encontrándose en paradero desconocido.

¿Quién se fugaba?

En general solían fugarse aquellos que ya antes de su entrada en el Centro se fugaban de casa, la escuela o la residencia comarcal. Otros sin antecedentes, se fugaban 'invitados' y enseñados por algún interno fuguista, o porque así lo había decidido por diversas razones.

Al menos la mitad de los contabilizados no se fugaron nunca del Centro, aunque de ellos algunos no volvieron de una salida o no se reincorporaron tras estar en sus domicilios estando en paradero desconocido. Por contra, hubo 3 ó 4 chicos/as que podríamos calificar como de fuguistas crónicos, por permanecer meses fugados y/o ser reincidentes en las fugas del Centro.

Curso	94/95			1995/96						1996/97						1997/98															
Meses	A	M	J	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	E	
Menores	6	7	8	6	7	10	9	9	11	11	11	11	9	9	5	10	9	9	8	7	11	11	10	7	7	14	14	12	12	13	
Altas		1	2		1	3	1	1	3		1	1	3	2		5	3	2			4	1	1	4		2	2	2	2	2	
Bajas			3			1			1							1	1	1										3	2	3	
Fugas																															
niños				2	5	3	2	6	5	4	6	5	3	2	4	3	3	3	2	1	4	3	3	1	4	5	6	5	5	5	
número				1	9	6	1	10	8	6	8	6	3	3	4	5	4	3	3	2	9	5	1	0	4	7	5	4	6	3	
días fuera				13	32	43	19	45	30	11	29	21	22	38	50	67	55	65	16	24	40	51	40	31	16	35	81	41	43	84	

Datos aproximados. Elaboración JJPT.

En la tabla podemos observar como es atípico el mes en el que no hubiera algún muchacho fugado. Sin embargo, es frecuente que uno o dos chicos se encuentren fugados durante meses o que incluso se trate de una fuga sin retorno, siendo unas veces contabilizada y otras no. Aún así, el número de fugas del mes muestra lo habitual de las mismas, que salvo en estos casos 'crónicos', tenían una duración variable entre varias horas y pocos días.

En el caso estudiado por Cea (1992) en los centros de Madrid, el tiempo medio de permanencia en el Centro era de un año, durante el cual se sucedían las fugas (72% de los casos). Tan sólo un 16% de los internos lograron adaptarse al *tratamiento* (según informes del personal del centro). Todo ello propició que uno de cada 4 menores fuera trasladado a un segundo establecimiento. (CEA:1992,77)

En la memoria del *Refor* del curso 1988/89, se contabilizan para el primer año del nuevo Centro un total de 190 evasiones (lo que triplica a las del curso anterior) sobre 30 internos, de ellos ,10 no se habían evadido nunca y 8 los habían hecho más de 10 veces (un caso 29 veces). (Mem. 88/89, pg. 5)

Las fugas, según la actitud del educador, podían ser:

- Inesperadas: Ante situaciones 'calientes' o tensas se respondía con la huida. También había situaciones planificadas por el interno de forma que mostraba buena actitud para ganándose la confianza buscaba la oportunidad de la fuga.
- Consentidas: Se producían en determinadas circunstancias como: 1) un interno cuya actitud estaba alterando fuertemente la dinámica interna. 2) un chico que no acepta el cumplimiento de una medida u orden y que podía llegar a amenazar o agredir. 3) un interno que manifestaba su intención de fuga (sin situaciones violentas inmediatas) y con el que se recurría a la reflexión (y no a la contención) para evitar su fuga.

Algunos comentarios de educadores iban en la línea de apoyar esta fuga consentida ya que *'no podemos ofrecerle nada', 'este no es recurso para ellos', 'aquí están perjudicando a los demás'...*

- Provocadas/facilitadas: Se daban bajo determinadas circunstancias: ante un ingreso cauteloso o esporádico, con falta de personal y con una actitud 'agresiva' del chico (desconocido, o de conocida agresividad) se pensaba que con él no se iba a poder trabajar y se le apretaba o se le daban facilidades para que saltara la valla.

¿Por dónde se daban las fugas?:

La infraestructura del Centro está llena de posibilidades para la fuga:

- Las vallas externas e internas tenían puntos por donde era fácil saltar (eran bajas, tenían canaletas para trepar, o bordillos donde subir y saltar...).
- Las ventanas eran de aluminio y era fácil forzarlas, abrir la cerradura y luego desmontarlas. Cuando en febrero de 1996 se pusieron rejas (en el módulo B), éstas eran fácilmente doblegables y de tal amplitud que algunos cabían entre barra y barra.
- Las puertas de las habitaciones carecían de llaves (salvo 3 de 10, en el módulo B) además, eran de doble lámina de chapa de madera con un tenue trenzado de cartón entre ambas que las hacía fácilmente agujereables a patadas o puñetazos.
- El sistema de llaves y de barreras dificultaba impedir la huída: para llegar a donde un/a muchacho/a llegaba saltando por la ventana, había que salvar varias puertas con llaves que se guardaban en lugares diferentes. El tiempo que tardaba el educador en llegar era suficiente para que el chaval hubiera saltado fuera del recinto.
- Bajando colgados de una sábana del primer piso.
- Aprovechar un descuido (puerta o ventana abierta...), etc.

Funciones de las fugas:

La fuga es una vía de escape a la tensión. Otra forma de descargar esta puede ser la agresividad contra los bienes o las personas (otros chavales o educadores). Por eso, junto a la petición de poner todos los medios físicos para evitar la fuga y que el chico saliera del recinto sólo cuando el educador lo permitiera, estaba la idea de poder dejar alguna válvula de escape en situaciones altamente difíciles para que el menor antes de agredir se fugara.

A veces las fugas se toman como indicadores de la institución, otras como un paso necesario en el proceso de adaptación al Centro.

Algunos son partidarios de permitir las fugas, dentro del modelo de intervención educativo, otros en cambio prefieren evitarlas para poder trabajar con el chico:

Si un muchacho tiende a fugarse por no aceptar la imposición judicial o paterna de ingresar en un centro, o entra en el mismo cargado de ansiedad y agresividad (contra los demás o contra sí) habrá primero que pararle, contenerle, con respuestas graduadas, adecuadas, matizadas, coherentes y reflexionadas a su nivel. Pero de poco servirá el control si la vida en el centro no es mínimamente satisfactoria, si las necesidades primarias (de afecto, seguridad, aceptación) no están cubiertas, si el equilibrio afectivo no se refuerza mediante los intercambios constantes de cada día, ricos en experiencias constructivas.

En nuestros internados sigue pesando su pasado como centros de represión, la desconfianza en los muchachos, el temor a que las fugas sean vistas como un fracaso y no como parte posible del proceso, a no cumplir las expectativas de control social que le atribuye la opinión pública, judicial y administrativa aunque no la legal. Y quizá tengan razón, quizá una institución no sea un recurso válido para resocializar.

Sin embargo, hay experiencias preciosas (ver ORTEGA:1987) y argumentaciones metodológicas que muestran como en un régimen de libertad, de participación en la toma de decisiones, de acogimiento positivo, de aceptación de 'recaídas'... los muchachos se fugan menos, colaboran más, se hacen más responsables...

Todo ello hace expresar a Ortega:

"...he llegado a la metafísica conclusión de que la mejor forma de lograr que una persona no se escape es no cerrarle, sino abrirle las puertas, ampliarle su campo de acción. La libertad sólo se ansía cuando se carece de ella." (ORTEGA, 1977:58)

"Cuando más adecuadas sean las instituciones (...), sus métodos y personal, menos serán de temer las inadaptaciones de los menores acogidos o internados y, consiguientemente, menos serán de temer las fugas aún con un régimen de mayor libertad." (MENDIZÁBAL, L.:1971,32)

AGRESIONES Y VIOLENCIAS.

Otra forma de reacción hacia la presión del Centro y las situaciones tensas a las que el chico no sabe responder, es la agresión.

La violencia se ha definido como el uso de la fuerza (coacción, física) para conseguir de un individuo o grupo algo que no quiere conceder libremente. (Colominas, M., en JIMM: VM:1986).

El comportamiento violento está influenciado por características psicológicas de los propios sujetos y por factores situacionales bien de carácter inmediato y momentáneo, bien de modo más permanente (frustración, expectativas...). (COOKE, 1989) (43)

Sobre la agresividad en los centros de reeducación se hace eco de vez en cuando los medios de comunicación. También el Defensor del Pueblo (1991) recoge como en los centros visitados:

...ante el internamiento de un menor agresivo se dio de baja a otros dos menores, enviándolos con su familia, por ser agredidos con frecuencia por aquel (pg,106). En otro centro son los educadores los que habían sufrido agresiones que les habían provocado lesiones (DdP, 1991: 108).

Para Alexis (1990:128): La falta de independencia, de privacidad y la impotencia hacen que no sea extraña como compensación la violencia en las relaciones entre los internos. En lugar de solidaridad establecen entre ellos relaciones de competencia y enemistad.

Las agresiones podían ser las contra las instalaciones y las cosas, o contra las personas (educadores y personal del Centro u otros internos) y, en este caso, podían ser verbales (amenazas, insultos...) o físicas.

En el *Refor*, los insultos o amenazas se daban con cierta frecuencia contra educadores o profesores/as (a algunos con más facilidad que a otros):

Agresiones a educadores: Las agresiones físicas podían ser fruto de una descarga virulenta (explosión del momento) o con intencionalidad (más pensada). Este segundo caso era más excepcional y dirigido contra educadores o profesores concretos. En ocasiones estas agresiones se daban en el transcurso de un intento de contención física contra un interno que se negaba a cumplir una medida o que intentaba una huida o una agresión a otro chaval, o que había causado un destrozo o manifestaba un 'ataque de nervios'.

Casos: Tirarle un transformador al maestro o amenazarle con una azada o con una corvella por reñirle. Pegar un empujón para entrar a coger tabaco o las llaves de su casa y escapar. Una discusión educador-menor que llega a las manos, intento de sometimiento al educador para que éste hiciera lo que el chico pretendía. Agresión pensada entre dos para marcar el territorio: '*el educador no manda en la calle, sólo dentro del Centro*'. Negativa a irse a la cama y oposición/amenaza frontal al educador. Enfado porque le pisan lo limpiado y tira una mesa contra una puerta. Viene algo 'colocada' y se niega a cumplir las normas (6 policías no se atrevían con ella por ser menor). Se encuentra en el módulo de aislamiento contra su voluntad y rompe cristales y espejos y utiliza los cristales como arma contra la policía y los educadores... En varios de estos casos tuvo que intervenir la policía, en los demás fueron uno o varios educadores (hasta 4 para parar a un muchacho) y en otros se dio a la fuga.

Las agresiones entre compañeros también se manifestaron de varias maneras: explosivas cuando alguno se sentía acusado u ofendido por otro/s o afectado por lo que creía (o hacía creer) que otros habían hecho. Otro tipo de agresión entre compañeros era la que allí se llamaba 'medirse' para establecer una jerarquía de poder entre el grupo de iguales. Por último, estaba esa agresividad machacona, más o menos encubierta, de tomar uno o varios chivos expiatorios y estar continuamente metiéndose con él (darle pisotones, empujones, coscorriones...) al pasar por su lado, conducta que casi siempre era negada (*¡yo no le he hecho nada!*) y frecuentemente justificada "*es un chivato, un pesado, un ...*". También hubo un caso aislado de agresión sexual.

Las agresiones verbales entre los chicos (o mejor de 'los más fuertes dentro del grupo -no se trata de fuerza física necesariamente- sobre otros 'sometidos') se daban con cierta frecuencia, en función también del estado de ánimo general.

Insultos como puta, cerdo marroquí, sarasa..., la burla continua con apodosos despectivos: bufete, chivato, payaso, gordo, orejón.. o las palabrotas como mierda...eran harto comunes.

Agresiones contra las cosas. La agresión violenta contra las cosas se manifestaba de forma explosiva y pública u oculta, dándose principalmente en rotura de puertas (todas las de la escuela, casi todas las de los módulos A y B y también de los armarios) cristales de ventanas (más de 10 en 2 cursos), lamas de las ventanas o maderas de las camas, incluso habitaciones completas y agujeros en la pared.

Ni que decir tiene que no todos manifestaban por igual todos estos tipos de agresiones, sino que dependía de la forma de ser del chico o chica, su fuerza física, su posición dentro del grupo, el educador de turno, las circunstancias del momento...

Las justificaciones ante estas agresividades eran de varios tipos: 'yo no he sido', 'lleva ya mucho tiempo', 'yo no he sido pero ahora si que lo rompo para que no me acuses sin razón', 'lo he roto para no pegarle al educador' provocador -con lo cual queda muy bien ante los compañeros, por su bondad-. Asimismo, pronto quedaba solventado con un: 'lo arreglaré y asunto solucionado'.

Los chavales no eran siempre cuidadosos con el material común, algunos cuidaban más de su habitación y la decoraban a su forma (recortes de periódicos y revistas, posters, murales y dibujos realizados por ellos mismos), otros la tenían más descuidada y deteriorada. Algunos habían heredado habitaciones con destrozos realizados por anteriores inquilinos.

Pero también se dio por parte de algunos un interés, o al menos una actitud positiva hacia el adecentamiento del Centro, algunos pintaron su habitación (de blanco o crema) o participaron en pintar espacios comunes (el patio, la escuela...) o como hemos dicho adornaban su habitación o incluso espacios comunes.

El material deportivo, sobre todo los balones de fútbol y baloncesto, eran siempre escasos debido a los pinchazos y las pérdidas. Había costumbre de mantener un solo palo de billar porque sacar más suponía que uno se rompiera. También las paletas de ping-pong se rompían con frecuencia, si bien la rotura de pelotas de ping-pong se consideraba dentro de lo normal. La mesa de ping-pong se mantuvo bien durante varios años y el futbolín durante el curso 1996/97 fue repintado (los jugadores) y repasado como una de las actividades de 'mantenimiento' que todas las semanas realizaban los chavales.

Durante el curso 1995/96 y también 1996/97 se destrozaron muchas puertas de habitaciones, armarios, etc., así como varios cristales de ventanas, sin contar las lamas de ventanas (por enfado o jugando al balón) o maderas de somieres. De muchas de estas roturas (provocadas) no se conoció su autoría, otras se atribuyeron a actos involuntarios o a situaciones fuera de control y otras se consideraron intencionadas, sea como fuere en pocas ocasiones el responsable se hizo cargo del pago (aunque fuera simbólico) del material deteriorado. Estas roturas "silenciosas" se puede interpretar como una forma de reacción contra el Centro que vivían como hostil (al menos ocasionalmente).

Para Redondo (1993): La violencia se puede calmar dando la posibilidad de expresar sentimientos agresivos, un procedimiento rápido para exponer quejas, la ausencia de tensión, la buena comunicación entre personal e internos.

VIOLENCIA INSTITUCIONAL.

Se refiere a aquellas situaciones en que el propio personal es el que ejerce la *fuerza* o la violencia sobre los internos. (Redondo, 1993)

No sería justo, ni objetivo, plantear que los únicos agresores en el Centro eran los internos, también se daba una violencia institucional y del educador, por lo menos de algunos educadores, sin que en principio manifestaran actitudes sádicas o de malas personas.

Estas actitudes se han encontrado en diversos estudios sobre instituciones:

"Durante el curso del estudio institucional, el investigador llegó a ver el abuso y la deshumanización como hechos enraizados en la naturaleza de las instituciones totales (Goffman:1961; Taylor:1977).

"El maltrato por parte del personal de atención era desenfrenado en la institución. Sin embargo, los empleados no eran en otros sentidos individuos brutales o sádicos. No eran tanto 'malas personas' como 'buenas personas' en un 'mal lugar' (por lo menos tan buenas como la mayor parte de nosotros)..." (Taylor y Bogdan:1984,98)

Además, existe una violencia sobre el niño socialmente aceptada y que no se reconoce como tal (ver informe de la Asociación Pro-Derechos Humanos, 198-).

En el *Refor* el uso de la fuerza (vista como contención, no como agresión) por parte de los educadores se solía emplear para detener o impedir algunas situaciones destructivas, violentas o incluso donde el principio de la autoridad, personalizada en el educador, era totalmente burlada por algún/a chico/a y había que doblegar tal conducta 'como sea' ¿cómo sea?.

En general, el comportamiento del educador respecto al interno era de respeto, y solía intentar razonar con él las normas y órdenes que le daba. Sin embargo, el uso de la fuerza física estaba aceptado y no era infrecuente, si bien dependía de la pericia del educador para controlar la situación y buscar salidas no violentas y de cómo estuviera el sistema de fuerzas. Entre los educadores corría el dicho '*de si no puedes ganar una batalla no la inicies*', o '*hay que aprender a torear las situaciones*'. Cuando el interno tenía más fuerza física que el educador y se mostraba agresivo, solía emplearse menos la fuerza con él e iba va más a la suya. No obstante, cuando se contaba con suficiente fuerza de contención (había varios educadores presentes en el momento del conflicto), entre tres o cuatro se le metía en la habitación o en el módulo C.

En ocasiones las situaciones fueron de tal violencia que hubo que recurrir a la policía para que contuviera al joven, en otros casos, se recurrió a los servicios de urgencia psiquiátrica o al SAMU para que sedaran al chico/a.

El uso de la fuerza física por parte de los educadores se utilizaba en diversas circunstancias, para:

- Parar un brote de agresividad de un interno contra un compañero, otro educador, o contra los bienes.
- Contener una aparente 'crisis histérica' o 'nerviosa'.
- Obligar a cumplir una orden dada, generalmente un castigo que el/la adolescente se negaba a cumplir: salir de clase, entrar en la habitación...

Lo habitual era que el implicado se opusiera y defendiera. La actitud de los educadores, salvo en los casos en que 'perdía momentáneamente los estribos' era siempre de intento de contención y no de agresión. Aunque en ocasiones algún educador verbalizara: '*A los chavales no se les puede tocar, pero a algunos les vendría bien una buena torta y se les acabaría la tontería*'.

La justificación del uso de la fuerza se sustentaba en que el educador era el representante de la autoridad y ésta debía imponerse por la fuerza cuando la palabra, la persuasión o la 'amenaza' no eran suficientes para mantener el orden. El joven no podía salirse con la suya, abusando de todos, agrediendo, rompiendo, desobedeciendo...

Lo que no se valoraba era que la violencia engendra violencia, que imponiendo la ley del más fuerte al adolescente no se le convence sino que, a lo sumo, se le vence y que aprende que la violencia puede estar justificada.

Este uso de la violencia era coherente con el modelo de intervención disciplinario que se seguía en el Centro.

15.5. PROCESOS Y FUNCIONAMIENTO ORGANIZATIVO.

La comunicación: Política informativa.

La información que llegaba al Centro de la DG o DT era más bien escasa, en ocasiones en forma de escritos o circulares generales remitidas a todos los centros: como la de limitación de información a los medios de comunicación, o la del Consejo de Europa contra la tortura. Rara vez llegaban directamente por medio de algún jefe de servicio o área en sus escasas visitas al Centro, en las que comentaba más rumores que decisiones. La mayoría de las veces las noticias llegaban por medio de la dirección o 'radio macuto' (comentarios informales o rumores).

La política informativa en el Centro era más bien restrictiva. Había cierta frontera entre la Delegación y el Centro, sólo algunos educadores, por sus relaciones personales, tenían conocimiento de lo que se hablaba en la Delegación.

Por su parte la dirección ejercía un control selectivo de la información. El Consejo de Residencia, lugar de mayor transparencia en otros momentos, no se convocaba. Las reuniones de educadores tampoco eran un foro en el que se solían abordar temas más allá de lo que ocurría en el Centro.

Poder, autoridad y jerarquía.

El poder formal lo ostentaba la dirección. Probablemente, los distintos educadores definirían de forma diferente el estilo de la dirección del Centro, quizá en parte porque podía no ser igual con todos o porque cada uno tuviera unas expectativas de la dirección.

Según la literatura, el poder se ejerce no sólo de una forma coercitiva sino que necesitaba ganarse el reconocimiento y aceptación.

Las competencias directivas no eran por lo general delegadas, por lo que o bien la dirección hacía incontables horas o había que llamar a su domicilio para consultas "urgentes". Ello venía en parte marcado por la inexistencia de la figura de vicedirección o por que algunos educadores no querían, o no podían, tomar decisiones comprometidas.

El poder era ejercido también a través del control de información, por la capacidad de modificar acuerdos sobre medidas en las reuniones de educadores o con algunas prohibiciones. Esta autoridad de la dirección también fue ganada por su horizontalidad en algunos temas como: entrar en algunos turnos (supliendo educadores), la flexibilidad para organizar horarios o tomarse días, o por su gran dedicación al Centro.

Por otro lado, se trataba de un poder condicionado por las circunstancias y por los "aliados". La necesidad de apoyo y reconocimiento ante la diversidad de posturas que se daban en el Centro implicaba buscarse aliados (en diferente grado) con los que compartir ciertas decisiones y consultas que no eran objeto del conjunto de educadores.

La dirección del Centro tenía limitadas capacidades de acción: tenía que contar con el personal asignado (no pudiendo seleccionarlo), con los medios que había (y no otros), con los fondos, cuando le llegaban, para gastos muy concretos. Tenía que aceptar los nuevos ingresos decididos fuera con escasa posibilidad de organizar el momento de dichos ingresos según las condiciones del grupo de internos y del personal. En resumen, la lógica judicial o administrativa se imponía sobre la educativa. Pese a todo, la dirección disponía de cierto margen para organizar los turnos del personal, establecer las medidas disciplinarias y los premios, convocar las reuniones del Consejo de Residencia, distribuir las tareas entre el personal, etc.

La tarea de la dirección debe ser reconocida, pues consiguió en una difícil época, de aguas turbulentas, mantener en funcionamiento el Centro, con una motivación que años atrás se había llegado a perder y con la experiencia e interés ir mejorando.

Conflictos entre la “base” y el “aparato” y dentro del aparato.

El “aparato”, en este caso los cargos políticos y administrativos superiores, podían tener entre sus intereses una contención del gasto, una minoración de la expresión pública de los conflictos y transmitir la imagen (si era real mejor) de que se disponía de Centros especializados para dar respuesta a los juzgados de menores y la sociedad. También podían responder a una línea ideológica, entonces de moda, que buscaba que los centros fueran educativos y no represores.

Por su parte, los educadores demandaban mayor dotación de personal, de recursos, de seguridad, una reclasificación profesional...

Estas diferencias de posición desembocaron en un conflicto abierto durante bastantes años, con aspectos comunes a otros centros. Su resolución pasó por diferentes actuaciones (judiciales, manifestaciones, escritos en prensa, reclamaciones por medio del comité de empresa, de la dirección o de “enviados”). Este largo pulso supuso, entre otras cosas: que el Centro fuera ampliando su personal (en parte por el cierre de otros centros), haciendo reformas (rejas en ventanas, puertas de hierros, habitación de “seguridad”...), contratando de forma permanente personal de seguridad, que algunos EAS fueran habilitados como TMEM por concurso interno y finalmente que se redactara un plan de empleo por el que se reclasificaban todos los puestos de EAS como de TMEM.

La toma de decisiones. Procedimiento.

La toma de decisiones era la mayoría de las veces urgente, forzada por las circunstancias y buscando respuestas inmediatas. Cuando ya se cogió cierta experiencia fue el momento de empezar a plantear otras decisiones más estratégicas, sin embargo éstas muchas veces se aplazaban para el final de curso o principio del siguiente. Al acabar el curso las intenciones eran buenas pero vencían las ganas de desconectar y al inicio las reuniones y la atención a la organización empezaba cuando ya había chicos y “urgencias”.

Con todo, varias veces se planteó la necesidad de trabajar con previsión y preparar algunas actividades (talleres temáticos, programa de actividades...) pero no era fácil sacar tiempo de la cotidianeidad al falta un horario para estos menesteres. Los acuerdos y las designaciones para abordar tareas concretas (rehacer el RRI, organizar talleres...) no llegaron a ponerse en práctica.

Las cotidianeidad era en cierto modo desbordante y no permitía prever los cambios que se avecinaban y programar. A veces era una postura, por lo menos de algunos educadores: *"en un centro como éste no se puede prever, no se puede planificar"*, *"ya nos plantearemos que hacer cuando se presente el problema"*... Esta forma de pensar parecía afectar a toda la escala jerárquica, de hecho pese a que los debates sobre la Ley de responsabilidad penal juvenil duraron 15 años, cuando se aprobó y comenzó a aplicarse un año después, no había dado tiempo para tener los equipamientos que la ley establecía.

Por tanto la intervención, sin técnicas concretas, más allá de la "vida cotidiana de institución" se dirigía a reducir el conflicto a niveles aceptables.

La división del trabajo.

A parte de las tareas diferenciadas que podían corresponder a cada categoría de personal no educador (limpieza, cocina, ropería, mantenimiento... o dirección), la división del trabajo entre los educadores venía determinada por el turno de trabajo y por las características de cada uno. Así, por las mañanas había que distribuir ropa, turnos de limpieza y realizarla, entretener en recreo, parar broncas en la escuela y preparar comedor y comer. La tarde suponía organizar actividades con ellos (reunión, jardinería, manualidades, salidas, ciertos arreglos, repaso escolar, duchas...). La noche era acostarlos según notas y mantener orden. Los viernes además hacer las cuentas y dar las pagas. Los fines de semana según el motivo y condiciones de los que se quedaban.

Así, si el personal de tarde empezó 1994 con actividades de manualidades a cargo de principalmente de dos educadoras concretas, cuando se introdujo el taller de jardinería, en 1996, era a cargo de dos educadores dados en días concretos. Antes de 1994 era un educador (que ese año dejó el centro) el que llevaba esta actividad.

Aparte de estas tareas, las entrevistas con los padres y la realización de informes eran tema del tutor responsable para cada chico/a. En principio había un tutor de mañana y otro de tarde, pero cuando la administración prohibió que nadie desempeñara tareas diferentes a su categoría, fueron los TMEM los que hacían estas tareas.

Por otro lado, solía ser una educadora concreta la que acompañaba a los internos a comparencias y juicios al TTM así como a las revisiones sanitarias. Estaba el par de educadores que salían bastante con los chicos, otros que sólo en determinadas condiciones al cine o de paseo.

La autovaloración.

En la relación cotidiana, cara a cara, se da un continuo intercambio de valoraciones que van configurando tanto la construcción grupal de la realidad, la norma social del grupo e incluso la propia identidad de los participantes. Se trata de un feedback no consciente, no sistematizado, sin un constructo teórico explicitado y crítico.

La propia práctica cotidiana y su desborde de actividad, tensiones, emociones, estímulos, no daban opción a una evaluación que requiere un tiempo específico reservado, una metodología bien elaborada, un marco teórico cuanto menos bien documentado y coherente, y un objeto: la propia práctica y su mejora continua, en el contexto dado.

En el *Refor* las reuniones semanales no eran espacios que buscaran ni pudieran cumplir esta función, y sin embargo, cuando no se aplazaba, era también el lugar de una toma habitual de decisiones sobre algunos aspectos del funcionamiento del centro. Decisiones que nunca podían ser objeto de profundos debates. Por ello se vio la necesidad de realizar un acto de evaluación a final de curso. La voluntad no obstante no es suficiente para que una evaluación resulte, y además luego hace falta constancia y oportunidad para aplicarla, cosa que en la vuelta a la vorágine del día a día, se aplazaban muchos de los acuerdos y deseos expresados en dichas reuniones.

15.6. DAFO.

(Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades)

Debilidades.

- Inestabilidad laboral de la mayoría del personal.
- Falta de formación específica y de reciclaje.
- Falta de medios, personal y seguridad.
- Falta de figuras profesionales: trabajador/a social, psicopedagoga/o,
- Falta de organización y planificación.
- División en categorías EAS y TMEM.
- Falta de transparencia y participación.
- Falta de una metodología de intervención.
- Falta de ideología y filosofía consensuada.
- Falta de definición de tiempos para preparar temas.
- Escasa intervención en el medio abierto y familiar.
- Falta una visión global de la situación del chico en su contexto.
- Falta una concepción o explicación teórica de los factores de la inadaptación.
- Falta de autonomía de gestión.

- Asunción externa. Considerar la actividad menos importante de lo que realmente puede llegar a ser.
- Incompatibilidad de la relación laboral con la necesidad afectiva "familiar" del chico.
- Dominancia de la lógica jurídica y administrativa sobre la socioeducativa.
- La relación laboral por encima de la "familiar".

Amenazas.

- Cambios políticos y legales hacia el modelo de control.
- Tendencias a la privatización de servicios con pérdida de profesionalidad y el ver la reeducación como negocio.
- Dificil aceptación por superiores y sociedad de un enfoque comprometido y abierto.
- Aumento de la problemática de los internos.
- Vuelta hacia la ideología de control.
- Uso político de la inseguridad ciudadana para intereses partidistas.

Fortalezas.

- Personal con inquietudes y ganas. Con interés por formarse y mejorar.
- Parte del personal con gran experiencia y conocimiento de otras épocas mucho más activas.
- Formación universitaria de grado superior en un número importante de educadores con capacidades infrautilizadas.
- En general buena relación entre compañeros.

Oportunidades.

- Promoción de personal a grupo B, por concurso interno o plan de Empleo.
- Mayor dotación de personal, medios y seguridad.
- Más y mejores servicios comunitarios.
- Contar con voluntariado externo.
- Menor número de internamientos.
- Profesorado en las universidades próximas altamente cualificados en la temática reeducativa.
- Cambio normativo.
- Economía creciente que permite mayores inversiones.

16. LA INTERVENCIÓN: ¿CÓMO SE HACE?

Introducción.

- 16.1. Ingreso, permanencia y salida.
 - 16.1.1. Ingreso en el Centro.
 - 16.1.2. Permanencia en el Centro
 - 16.1.3. Fin del internamiento.
- 16.2. Organización de la convivencia: Fases.
 - Fase de acogida y control:
 - Agrupación.
- 16.3. Métodos y técnicas.
 - Técnicas.
- 16.4. Principios de intervención.
 - Asistencial / Educativo.
 - Intervención pro-menor / pro-normativa
 - Ambiente entre autoritario e indulgente.
 - Educación / controlpena
 - Castigos y premios.

16. La organización del *Refor*.

INTRODUCCIÓN.

Tras una visión de los elementos y actitudes que se daban en la organización del *Refor*, en este capítulo se va a tratar la intervención que se hacía desde una perspectiva educativa.

16.1. INGRESO, PERMANENCIA Y SALIDA.

16.1.1. Ingreso en el Centro.

El ingreso en un Centro se plantea reiteradamente en nuestra legislación (ver capítulo 17 y D. 23/1988, art. 30) como el último recurso a emplear tanto si su finalidad es protectora o reeducativa. Aunque los internamientos se han reducido considerablemente en los últimos años (antes de la ley 5/2000) muchos de ellos se podrían evitar si no fuera por la falta de servicios comunitarios (culturales, animación infantil, apoyo social, centros de día, familias de acogida...) y por la incapacidad de las instituciones "normalizadas" (escuela, servicios sociales de base...) de dar una respuesta adecuada integradora.

Según la normativa vigente (Ley 21/87. D.23/88), el internamiento en una residencia es el último recurso a utilizar, antes tiene que darse las siguientes circunstancias:*

- 1) Una situación que sea percibida como problema, por el propio muchacho/a, sus padres, tutores o guardadores, u otros familiares, vecinos, o profesionales (maestros, asistentes sociales, policía, salud...)
- 2) En tal caso en primer lugar deberían intervenir el trabajador social municipal o el Equipo Social de Base (ESB) con iniciativas de apoyo familiar (económico y/o educativo) y, en su caso, terapia familiar, y si fuera preciso un acogimiento por la familia extensa o el vecindario.

* Este aspecto se recoge ampliamente en el capítulo 18 pero debido a su importancia se hace una breve mención aquí.

- 3) Si esta fallara o fuera insuficiente, o en caso de situación de abandono, se recurriría a un acogimiento en familia educadora (hogar funcional) o, en su caso, en familia preadoptiva.
- 4) El siguiente recurso, de fracasar los anteriores o no considerarse propicios, sería el acogimiento en una residencia. En caso de desamparo o necesidad de una intervención urgente el/la muchacho/a pasaría a un centro de recepción desde dónde se le destinaría al mejor recurso. Estos ingresos son aprobados por la administración, y en caso de negativa de los padres o tutores, es el juez de menores quien decide.
- 5) La posibilidad de que un/a chico/a pueda entrar en un centro de reforma no está contemplada, y aún ha sido explícitamente rechazada por el Defensor del Pueblo (1991) y otros autores. Pero al dar consideración de centro de acogida o de residencia juvenil al mismo centro de reeducación se permite el ingreso en igual régimen y con los jóvenes sometidos a medida judicial.

En la tabla siguiente recogemos esquemáticamente las características y condiciones del ingreso en un centro como el *Refor*.

Situación social conflictiva	Agente que solicita el internamiento	La autoridad que resuelve	Tipos de Internamiento residencial	Otras medidas que se pueden aplicar
Desamparo Maltrato Situación de riesgo Conflicto de convivencia Absentismo escolar Abuso de sus guardadores Desobediencia paterna Comisión de un delito	El/la joven implicado. Los padres o guardadores de hecho. Los equipos sociales de base. Los servicios de salud mental. La inspección educativa. El propio ente administrativo judicial, de oficio.	El ente público de Servicios Sociales El Juzgado de menores. La fiscalía de guarda. <u>Resuelve:</u> Desamparo y tutela. Acogida o guarda. Medida judicial.	Medida judicial de reforma: - cautelar cerrado - régimen abierto - régimen semiabierto Medida judicial de protección. Medida de protección administrativa	Apoyo domiciliario (económico o educativo) Tratamiento familiar. Acogida en familia educadora. Adopción. Amonestación. Libertad vigilada. Tratamiento ambulatorio.

Fte.: JJPT (1998)

El ingreso puede ser:

- **Ordinario:** Cuando el chico/a ha pasado previamente por un centro de acogida o por un proceso de estudio del caso.
- **Urgencia:**
 - Por vía administrativa,

Quando en horario de oficinas sobreviene una situación conflictiva (en un mayor de 15 años) y la administración de Servicios Sociales acuerda que sea internado (acogido) en el *Refor*.

- o Por vía judicial:
 - Cuando la situación conflictiva se produce fuera del horario de oficina y no hay responsables de la administración que puedan acordar la acogida. El Fiscal de Guardia es el encargado de ordenar dicho acogimiento. Si el/la chico/a a atender es menor de 16 años, existe otro centro de acogida al que puede ser derivado.
 - Ingreso cautelar: Puede ordenarlo el Fiscal de Guardia cuando un menor es cogido en un acto delictivo y el acto es de tal gravedad que parece conveniente su 'ingreso' inmediato o sus padres no se hacen cargo de él.

¿De qué depende la decisión de internar?

Si anteriormente se ha hecho referencia a las características de los internos, ahora se van a analizar los motivos y circunstancias desencadenantes (explícitos o implícitos) que han llevado al ingreso o permanencia de los (50) chavales en el *Refor* (en la figura de protección), en los cursos 1994-98.

La casuística ha sido muy amplia y no siempre es por razones sencillas y transparentes. Siempre se presupone una conducta conflictiva por parte del muchacho/a asociada a uno o varios de las siguientes factores:

+ Absentismo escolar: Los muchachos/as tienen obligación de asistir a la escuela hasta los 16 años (desde el curso 1996/97 ya que anteriormente era hasta los 14 años). Casos:

- a) El/la muchacho/a no va a la escuela, o se fuga repetidamente (15).
- b) Es expulsado formalmente de la escuela, por su conducta agresiva, amenazadora, ofensiva... (2).
- c) No se admite su reintegro en la escuela:

En un caso, ninguna escuela de su pueblo estaba dispuesta a readmitirlo y en otro recibió amenazas abiertas de algunos padres y la negativa de llevar a sus hijos a la escuela si iba este chaval.

- d) Los problemas que el chaval presentaba en la escuela suponían conflictos en las buenas relaciones escuela-residencia comarcal dónde éste se encontraba, para evitarlos se volvió a ingresar al chaval en el *Refor*.

+ Presentar 'problemas' en las residencias comarcales (o centro de recepción) donde estaban acogidos.

No adaptarse a las normas y dinámica de la residencia.
Presentar problemas de conducta (agresividad, fugas, etc.) (3).

De los 50 jóvenes que pasaron por el Centro de 1994/95-97/98, al menos 17 habían estado previamente en residencias comarcales y un número mayor tenía expediente abierto en servicios sociales.

Problemas en la familia:

- a) Desatención y aún abandono por parte de los padres (que puede llevar o no al desamparo legal).
- b) Maltrato de los padres hacia los hijos: Explotación laboral, malos tratos, expulsados de casa.
- c) Incapacidad educativa de los guardadores de hecho (1). Mala relación y conflictos entre ambos.
- d) Maltrato de los hijos hacia los padres. (2)
- e) Fugas de casa, desobediencia paterna, volver de madrugada sin hacer caso a los padres...
- f) Con 16 años o más, a petición propia ante la fiscalía de menores, la guardia civil, policía nacional o la propia Conselleria, denunciando malos tratos en casa (2), o el haber sido expulsado (1), o haber sido violada (1), el estar en la calle y no ser aceptado en el domicilio familiar (1) o ser emigrante sin lugar dónde ir (1).

Problemas en el barrio.

- Varios chicos solían tener problemas con los vecinos, los comercios, etc. del barrio, pero este no parece que fuera el principal motivo de su ingreso.

Problemas de seguridad personal.

- 1 chico ejercía la prostitución y se le internó en un centro de protección, ante las posibles amenazas del que ejercía de chulo fue trasladado al *Refor*. Otro chico fue amenazado por los padres de la escuela a la que iba.

Problemas sociopersonales.

- a) Consumo de drogas: aspirar gasolina, consumir coca, caballo...
- b) Problemas seguidos desde las unidades de salud mental.
- c) Dedicarse a la prostitución femenina o masculina.

Estas problemáticas se daban en más internos/as, pero no fueron los factores principales que justificaran su internamiento.

Algunas investigaciones empíricas muestran como la decisión de internar o no a un muchacho no depende tanto del comportamiento y características del joven como de:

- La inadecuada atención en la familia del niño. (Knorth, 1992, Holanda)

- Factores de índole práctica y organizativa de los trabajadores sociales. (Packam,1986, Inglaterra)
- Pensar que “*pueden manejar la conducta del menor, que en si pueden cambiarla*”. (Knorth:1992, en Holanda)
- Circunstancias materiales (centros existentes y plazas disponibles), personales (educadores), la aceptación por el menor y su familia y el parecer del Juez. En concreto la decisión de internamiento dependía del historial delictivo (denuncias y detenciones), su situación familiar deficiente (abandono, control y relación), su situación ocupacional y la disponibilidad de plazas. (Cea, 1991: Madrid)
- Por último, un estudio de Erik J. Knorth (1992) sobre el internamiento residencial de niños en Holanda, Bélgica y Reino Unido, durante los 15 últimos años muestra que los criterios para separar a los niños de sus hogares son dudosos, y ello atendiendo a la problemática del niño, el tipo de acogimiento residencial y los efectos positivos y negativos de este tratamiento.

16.1.2. Permanencia en el Centro.

El Estatuto de Centros (O.1991.o5.14) contempla que:

“El tiempo de internamiento, en todo caso, será limitado...”, si bien no se especifica cuál es ese límite. Por su lado, el procedimiento judicial establecía que el límite era de 2 años por medida (LORCPJM, art. 16.1).

El tiempo medio de estancia ‘oficial’ en el periodo 1994/97 ha sido aproximadamente el siguiente:*

1994-97	Motivo de estancia			
<u>Estancia</u>	Protección	Reforma	Ambas	Total
Pocos días	4	4		8
1 - 3 meses	8	2		10
4 - 8 meses	7	1	1	9
9 - 12 meses	5	1	2	8
1 - 2 años	1		3	4
> 2 años	2		4	6
Total	27	8	10	45

Fuente: JJPT (1998).

* Nota: Algunos casos por seguir de ‘alta’ en el momento de hacer el cálculo no se han contabilizado.

De los 45 casos contabilizados* (1994-97), casi la mitad (18) habían estado con medida de reforma, si bien de ellos al menos 8 habían estado previamente internos en guarda (y en 2 ocasiones fue al revés). Las medidas de reforma aplicadas duraban entre 3 meses y un curso escolar, salvo en un caso en que duró 3 fines de semana.

Atendiendo al siguiente cuadro en el que se contempla los jóvenes internos, los nuevos ingresos y las bajas, se puede apreciar la gran movilidad que existe mensualmente:

Curso	94/95					1995/96					1996/97					1997/98														
Meses	A	M	J	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	E
Internos	6	7	8	6	7	10	9	9	11	11	11	11	9	9	5	10	9	9	8	7	11	11	10	7	7	14	14	12	12	13
Ingresos		1	2		1	3	1	1	3		1	1	3	2		5	3	2			4	1	1	4		2	2	2	2	2
Bajas			3				1		1							1	1	1										3	2	3

Fuente: JJPT (1998). Datos aproximados del número de internos presentes, nuevos ingresos y bajas, mes a mes.

También se observa que la población atendida entre abril de 1994 y enero de 1998 ha variado de 6 a 14 personas de 'alta' al mismo tiempo, aunque siempre había uno o dos fugados y algún *externo* (sólo acude al Centro a la escolaridad, pero reside en su casa).

En la duración de la permanencia no sólo jugaban factores externos (decisión del juez o de los padres) sino que los educadores también podían incidir en la misma, facilitando tanto su permanencia como baja oficial o de hecho.

16.1.3. Fin del internamiento.

La finalización de la medida dependía de lo prefijado por el juez, en caso de medida judicial, o de los padres si el ingreso fue a petición paterna. En el supuesto de desamparo, el final lo marcaba la mayoría de edad o el traslado a otro centro.

Baja de los internados por reforma (medida judicial): Para los que internos sometidos a medida judicial el internamiento acababa por:

- Haber cumplido el plazo de la misma.
- Pasar a otro centro de reeducación, bien por decisión de la D.T. a petición del Centro, bien por la apertura de expediente por nuevos delitos que suponían un cambio de medida.
- Pasar a un centro de desintoxicación o psiquiátrico.
- En ocasiones, a petición propia o de los padres, continuaban internos un tiempo más 'en protección' (generalmente hasta acabar el curso escolar o sacarse el graduado escolar).

* Algunos estaban aún de alta y no se contabilizaron.

Baja de los acogidos en protección:

Según el Código Civil (art.173.4): (ver tb Ley Infancia 7/1994 art.95)

“El acogimiento del menor cesará:

- 1º Por decisión judicial.*
- 2º Por decisión de las personas que lo tienen acogido previa comunicación de éstas a la entidad pública.*
- 3º A petición del tutor o de los padres que tengan la patria potestad y reclamen su compañía. (*)*
- 4º Por decisión de la entidad pública que tenga la tutela o guarda del menor cuando lo considere necesario para salvaguardar el interés de éste oídos los acogedores.” (art. 173.4, modificado por LO 1/1996 PJM disposición final sexta).*

En el estudio de Cea (1992) desarrollado en Madrid, el tiempo medio de permanencia en el Centro era de un año. Además, la medida solía acabar con la mayoría de edad penal (16 años) sin que ello supusiera que se había logrado reeducar al chaval y frenar su ‘carrera delictiva’. En un 24% de los casos se produjo una fuga sin retorno.

En el *Refor*, se daba la paradoja de que los muchachos que ingresaban por orden judicial permanecían menos tiempo que algunos que venían a petición paterna y por supuesto que los que estaban tutelados (tras un desamparo).

Durante el periodo de estudio las bajas en el *Refor*, han sido:

- Por decisión de los padres o tutores que solicitaron su ingreso. (5)
- Por haber acabado el curso escolar o haber cumplido 16 años (antes 14), si estaba principalmente por razones escolares. (3)
- Por fuga sin retorno. (4)
- Por pasar a otro equipamiento: piso tutelado (2), residencia comarcal (1) o a otro centro de reeducación (5) o de desintoxicación. (1)
- Por disminuir el conflicto familiar que motivó su internamiento. (4)
- Por tratarse de un ingreso de urgencia por una crisis familiar pasajera. (1)
- A propuesta del Centro, por no acudir el menor y no colaborar los padres. (2)
- A propuesta del Centro por pensar que no es el recurso ‘apropiado’ y/o el chico manifestar una actitud manifiestamente negativa. (2)
- Por haber cumplido 18 años y fugarse. (1)
- Por finalizar la medida judicial.
- Potencialmente, por pasar a prisión, tras cometer un delito con 16 años cumplidos. Si bien en los últimos años, se ha conseguido evitar esta situación permaneciendo en el Centro. (Aún no había entrado en vigor la nueva ley penal juvenil)

Monika Smit (1990?) hace un repaso a las investigaciones realizadas sobre los problemas de los niños a la hora de dejar la institución y muestra como: el hecho de abandonar el centro se vive por los jóvenes como un acontecimiento importante y significativo. Esta separación puede generar sentimientos de ambigüedad e incertidumbre (por la pérdida de amigos y educadores a los que se aprecia, amenaza de quedarse sin apoyo y desafío de poder cuidar de sí mismo), y cuando se acerca el momento puede aparecer, depresión, temor, pánico, sentimientos de rechazo y regresiones, pueden volver a darse los viejos problemas. ...el no preparar esta salida puede suponer destruir todo lo conseguido durante el internamiento.

El "dar el alta" de la institución no siempre es por haber cumplido los objetivos, ni en ocasiones los "plazos" de la medida, sino que hay toda otra serie de razones posibles. Goffman cita algunas con referencia a un psiquiátrico:

Entre los motivos para dar de alta a un paciente pueden incluirse: superpoblación de sala; remisión espontánea, o la conformidad social inculcada en él por el poder disciplinario del sistema de salas). Por cierto que un gran porcentaje de altas podrían servir, igualmente, como pruebas del mal funcionamiento del hospital, ya que debido a la escasez de tratamiento real, la mejoría se produce a pesar de la hospitalización, y probablemente sería más frecuente en condiciones de menor privación. (GOFFMAN:1961, 374)

Cuando tras unos meses o años el chico/a deja la institución suele volver a su ambiente original (su familia y su barrio) que continua siendo inapropiado, en el que encontrará las mismas presiones que le llevaron a un comportamiento desviado, será difícil que encuentre trabajo estable, volverá a pasar horas en la calle, además será mirado con 'sospecha' por el estigma de haber pasado por la institución y por todo ello, tendrá problemas de readaptación a su medio sin que la institución ni nadie le ofrezca apoyos para enfrentarse y sin poder afinzar lo que haya aprendido en el internamiento.

Esta falta de seguimiento parece ser habitual al decir de los informes del Senado (1988), Defensor del Pueblo (1991,168) y de otros autores (ver Smit,1990?)

En el *Refor*, el seguimiento tras finalizar la medida (tanto judicial como de protección) solía 'dejarse' en manos del trabajador social municipal.

16.2. ORGANIZACIÓN DE LA CONVIVENCIA: FASES.

La reeducación en el internado solía seguir un proceso que comenzaba con la observación (1-3 meses) al que seguía la intervención.

Tiempo atrás, el *Refor* siguió un sistema de fases -régimen progresivo- en el proceso educativo desde el ingreso del chaval en la institución hasta su salida, por poner dos ejemplos:

curso 1987/88

- Aclimatación
- Control
- Producción
- Personalidad

curso 1992/93

- Descubrimiento - adaptación
- Orientación - profundización
- Creatividad - maduración

Sin embargo, a partir de 1994 se abandona este sistema de fases de una manera formalizada y aunque se dieron pasos para su reimplantación ésta quedó reducida a una serie de privilegios: irse más tarde a dormir para quien obtuviera durante 4 semanas una nota media de 7, poder dormir en el piso de arriba con más intimidad y libertad, etc.

Fase de acogida y control: (1994-98)

Todo ingreso solía acompañarse de un expediente de servicios sociales en el que se recogían informes escolares, sociales, sanitarios y, en su caso, judiciales y psicológicos. Los jóvenes que ingresaban por medida judicial solían haber pasado por el equipo técnico del TTM cuyo diagnóstico (con entrevistas, pruebas psicodinámicas, etc.) se adjuntaba a su expediente.

En el momento del ingreso, el educador de turno de forma personal, daba al chaval algunas explicaciones sobre el funcionamiento y las normas del Centro y le presentaba a los demás compañeros y al personal. Se abría una ficha de ingreso y una carpeta donde se recogía todo su expediente personal. También se le asignaba un tutor.

A pesar de que no existía un protocolo de funcionamiento, se solía recoger información a través de la observación del chaval y de las entrevistas informales que se mantenían con él y con su familia y en algunos casos con el ESB. Con todo ello, más los datos que figuraban en su expediente, se elaboraba un primer informe. No se hacía un diagnóstico propiamente dicho sino más bien una observación asistemática.

Durante el curso se elaboraba otro informe de seguimiento en febrero y un tercero en mayo, y cuando era requerido por el TTM o la D.T., o a iniciativa propia con una propuesta de cambio de medida o de recurso. Estos informes solían referirse a 5 ámbitos o áreas: la afectivo-personal, escolar-intelectual, la familiar y social, la higiénico-sanitaria y la del centro.

Diagnóstico: En los años 1980' se pasaban algunas pruebas diagnósticas, por parte del director y un educador con titulación para ello, en 1991 se incorporó un psicopedagogo que asumió la tarea, pero desde 1994 dejó de cumplirse esta función. No parece que las actuales pruebas diagnósticas digan mucho de cómo es un/a chico/a, como piensa, cuál es su proceso vital y en que fase está, ni cuál es la mejor forma de ayudarlo o de aplicar alguna técnica socioeducativa a su medida. Algunos autores se decantan más por un acogimiento socio-afectivo que por un diagnóstico técnico.

En esta etapa considerada de acogida, el adolescente va conociendo y adaptándose de forma paulatina a la dinámica del Centro. Fruto de la observación (en el Centro no se pasaba ningún test ni cuestionario) y de los informes previos, se elabora lo que se denomina como programación de desarrollo individual (PDI), que suele consistir en un informe genérico, con unos objetivos a corto plazo (no terminales), sin metodología concreta a seguir.

El nuevo ingreso solía pasar al módulo 'A' (desde el curso 97/98 en que fue *Reforzado*), considerado de acogida y para los casos más difíciles (aunque esta consideración no siempre es mantenida). En un tiempo no establecido que dependía de las circunstancias de cada uno de los dos módulos y de las características de cada chaval se optaba por que permanecieran en este módulo o por un cambio al módulo "B".

Agrupación.

Desde la creación del nuevo Centro (1988), los internos están divididos en dos (o tres) grupos de convivencia en diferentes "módulos" (hogares) salvo que por haber pocos internos estén todos en el mismo.

El agrupamiento en 1997/98, sigue un criterio flexible, que varía según las circunstancias pero que en principio responde a:

- Un módulo es inicialmente de recepción y de chavales más 'duros' y otro más estable de chavales menos 'conflictivos' y más adaptados al Centro.
- Se busca que sean chavales que más o menos encajen entre sí, es decir que su convivencia no sea explosiva.
- Si el módulo de acogida está sobrecargado y el nuevo ingreso no parece problemático puede quedar en el otro módulo.
- Se busca un cierto equilibrio entre los dos módulos, si no en chavales si en conflictividad.
- Se ve como deseable que el módulo de acogida quede también un grupo estable 'adaptado' que de facilidad a la acogida y adaptación del nuevo ingreso.

Durante el curso 1997/98 en algunos 'casos' aislados considerados "muy graves", "perdidos", o "transeúntes" (de paso) mayores de 15 años, se optó por que estuvieran en el módulo "C".

16.3. MÉTODOS Y TÉCNICAS.

Implicación del chico: Sabemos que todo aquello que no se haga contando con la mínima participación del sujeto, despierta ansiedades... y dificulta la intervención. Lograr esta colaboración no es un problema de persuasión, seducción o mano izquierda, supone un manejo de la psicología del adolescente y de las técnicas educativas y de comunicación

para hacer ver al chico su necesidad y lo que va a ser su colaboración, dejando después en sus manos la demanda. (FEDUCHI, en GC, 1989:107)

En el *Refor* no se solía hablar de sistemas, métodos o tratamientos sino de los problemas cotidianos, de cómo hacerles frente o de cómo no se podían abordar por falta de recursos. En general, no había un marco teórico explícito para planificar la intervención ni había una coincidencia de todos los educadores sobre cómo intervenir.

Algunos educadores si planteaban insistentemente algunos objetivos y principios (conseguir el respeto a las personas y las cosas, exigirles más, controlar para evitar que 'metan la pata y haya que castigarles', premiarles sólo cuando se lo merezcan, decirle claramente lo que se espera de ellos y cómo pueden hacerlo y lo que conseguirán con ello) sin embargo ni todos compartían estos criterios ni a veces se sabía hacer.

Para algunos autores, los *programas* pueden responder a una concepción teórica previa sobre la etiología de la conducta desadaptada y acomodar a ella la acción educativa (ansiedad-defensa, conflicto social, etiquetado, aprendizaje...) o seguir el método de tanteo ('trial and error').

En el *Refor*, al no darse una base teórica explícita, de reflexión y debate sobre los modelos de intervención el recurso que quedaba era el de tanteo: el resultado era una especie de concepción superficial, 'institucional', con estereotipos basado en la experiencia del internado y un "tanteo" inseguro, incoherente e insuficiente: continuamente se estaban ajustando las normas en función de acontecimientos concretos, pero también en 'no decisiones', que se aplazaban al nuevo curso: *'porque no vamos a hacer cambios ahora a mitad'*, sin que en su momento se retomara el tema.

La disparidad de criterios ya la constató el Senado, en su informe de 1988, y Segura (1985) también recoge como "El sistema de educación y de intervención varía de un centro a otro, dependiendo en gran parte del carisma personal de los responsables...".

En el *Refor*, la dinámica cotidiana, desbordante y tensa unas veces y de inactividad y 'recuperación' otras, no favorecía una reflexión teórica colectiva que, por otro lado, daría lugar a un debate enfrentado entre varias posiciones existentes, por lo que –como en muchas organizaciones- eran la rutina y los *tics* institucionales y el carisma de los responsables los que marcaban la pauta de acción, mientras se buscaban las razones de la ineficiencia en la falta de medios.

En el *Refor*, se tiene la sensación de tener que estar continuamente *'apagando fuegos'*, parando riñas y peleas, *'defendiéndose'* de insultos y amenazas, y el ambiente que eso supone lleva a un intento continuo de control de la situación del que no se logra salir, para contar con los ánimos y el tiempo de preparar y llevar a cabo iniciativas de intervención educativas más elaboradas.

Ello, no obstante, parece ser una situación frecuente, según los siguientes comentarios recogidos por Garrido (1993):

*“La mayoría de los esfuerzos desarrollados en esta área no han sido el producto de una investigación empírica sobre las causas del delito o de la reincidencia, sino que han estado en función de una más o menos elaborada ‘filosofía de salón’ o bien han limitado a copiar modelos de actuación que pueden ser válidos con otras poblaciones (...), pero no con delincuentes. Los programas de prevención o de tratamiento de la delincuencia que no cuenten con una sólida base teórica, no tienen muchas probabilidades de influenciar esta conducta. Pero es que, además, **la mayoría de los programas no han utilizado modelo alguno** (Gottfredson, 1980; Martín et al., 1981), con lo que parece que el sistema correccional esté operando en un vacío conceptual. Hay una pronunciada escasez de explicaciones de la conducta delictiva que estén apoyadas en una adecuada base empírica y que puedan servir por ello mismo, para generar estrategias de intervención prácticas y efectivas (Martín et al., 1981; Peterson y Thomas, 1973)” (GARRIDO:1993,59)*

Las consecuencias generales son las que ya constataba el Senado en 1988, y que al menos en el *Refor*, no parecen superadas:

“Se advierte la continuidad práctica de los modelos paternalistas, correccionales y represivos que, fracasados, no garantizan la socialización del menor”. (SENADO:1988)

Esta ‘sorprendente’ falta de criterio metodológico o de aplicación de técnicas no lo es menos, aunque se constate que no es un problema aislado del *Refor* sino que ha sido una situación generalizada, incluso más allá de nuestras fronteras.

A ésta situación pueden contribuir varios factores: una opinión pública que pide castigo para el que se sale de la norma y al que algunos charlatanes – que no científicos- revisten con ‘poder’ terapéutico. La falta de una formación específica en métodos y técnicas socioeducativas, la desbordante cotidianeidad y la tensión que dificulta la necesaria reflexión y planificación, etc.

Técnicas.

Si para algunos autores como Bravo (1976:9) las actividades de la vida cotidiana tienen un importante valor educativo y estructurante de base, para Alarcón (1978) hay que diferenciar el tratamiento del marco en el que éste tiene lugar, y sigue *“Durante épocas pasadas se creyó que lo que hoy llamaríamos régimen tenía una virtualidad de tratamiento... concepción, en que todavía se insiste, después de un siglo, una y otra vez, en estéril repetición, por muchos juristas, penitenciaristas y educadores de menores...”* (en Garrido, 1987:206).

La pedagogía de la vida cotidiana es un importante marco de la experiencia vital del joven, pero no es suficiente para cambiar las percepciones, actitudes y conductas asociales del joven. Sobre ese marco hace falta la aplicación de diversas técnicas de intervención y tratamiento. En la bibliografía consultada hemos encontrado no menos de 25 técnicas de rehabilitación conductual o resocialización tanto en su perspectiva clínica como socio-cognitiva. Ninguna de ellas era aplicada en el *Refor*.

Según éste criterio, en el Centro no se haría tratamiento alguno, pues en él es creencia general que es la *vida cotidiana* la que tiene función educativa, otra cosa es que se tuviera poca confianza en que lo que se estaba haciendo fuera a resocializar realmente a nadie.

16.4. PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN.

Asistencial / Educativo.

Jover (1989,28) diferencia entre el programa asistencial y el educativo:

- El asistencial pretende crear una atmósfera de comprensión adecuada, así como cubrir las necesidades básicas del sujeto (alimentación, vestir, alojamiento, etc.).
- El educativo (institucional o no) debe tender al aumento y/o desarrollo de repertorios conductuales sustitutorios, tanto en el campo de las habilidades (generales, vocacionales, sociales o morales) como en el de las estrategias cognitivas, o modificando la personalidad del sujeto. (JOVER:1989,28)

Este enfoque refuerza el anterior comentario. En el *Refor*, predomina, con mucho, el aspecto asistencial sobre el educativo.

Intervención pro-menor / pro-normativa.

Algunos autores distinguen entre la intervención que busca satisfacer las necesidades de los muchachos como una forma de posibilitarle un crecimiento prosocial y aquellas otras metodologías que priman el cumplimiento de la norma y del reglamento interno, en cuyo caso no importa tanto lo que sienta y necesite el chaval, sino que su conducta sea la 'correcta'.

La intervención debería ir encaminada a la satisfacción de las necesidades personales que fueron origen de la desadaptación, sin embargo: cuando se trata de jóvenes que ya han desarrollado algún tipo de comportamiento 'desviado', la mera solución de la carencia no tiene porqué suponer la extinción de tal comportamiento, sino que presumiblemente éste seguirá manifestándose, dado que no se ha intervenido en el aprendizaje de conductas alternativas. Cuando esto llega a ocurrir, a menudo la postura caritativa o filantrópica de la actuación asistencial suele dejar paso a la actitud represora de los planteamientos judiciales. (JOVER,1989,17)

El *Refor* en su conjunto se caracteriza por su orientación pro-normativa.

Dentro de esta orientación pro-normativa, las reglas de convivencia son impuestas a los internos y no todos, ni siempre las asumen.

En el *Refor*, la norma muchas veces ambigua no puede formalmente ser negociada, salvo que la capacidad de presión y conflicto de el chaval supere a la de contención y dominio del educador y aún del equipo y se salga 'con la suya'.

Además, en el *Refor*, las medidas de control no se aplican siempre sobre valores básicos para la convivencia, ni tampoco sobre los legales: así esta fuertemente perseguido el consumo de hachís, cuando el tabaco se les da o está mucho más penada una fuga que una amenaza o una desobediencia al educador que un delito con agresión fuera del Centro.

Ambiente entre autoritario e indulgente.

Ambiente	Amor	Hostilidad
Control	Protector e indulgente	Autoritario, dictatorial
Autonomía	Democrático: da confianza, seguridad	Indiferencia, rechazo

(ver G. Anaya:1979,101)

Comparando el *Refor* con este esquema de Anaya, el *Refor* se caracterizaba por una mayor preocupación por el control y una escasa autonomía y por un ambiente que sin pretender ser hostil, se movía entre autoritario e indulgente, sin negar la relación afectiva que se daba.

Educación / control-pena.

La vida en la institución distaba mucho de la forma de vida en libertad.

No parece un buen comienzo terapéutico la coerción. La colaboración del interno es imprescindible para su modificación de actitudes. (Jover:1989,11)

“Desde un punto de vista de las Ciencias del Hombre, todo tratamiento necesita la cooperación voluntaria del sujeto tratado, pero es cuestión jurídicamente discutible si esta colaboración se debe considerar como deber o no” (ALARCÓN, 1978, en GARRIDO, 1987:205)

La situación control-pena, genera una situación conflictiva entre el sujeto y su entorno institucional y conduce a nuevos y más profundos comportamientos desviados. La institución no cumplirá sus objetivos, y ante la reincidencia en la comisión de delitos, se recurrirá a un endurecimiento progresivo. El resultado, es que el conflicto entre en un círculo cerrado.

Así era visto por los educadores de 1981, como lo refleja su aportación en unas jornadas sobre infancia marginada:

El ingreso en la Casa de Observación se hace contra la voluntad del chico y con un desplazamiento del ambiente donde ha crecido. 'El niño llega al centro por su condición de desajustado social, es decir, no ha asumido ciertas normas de convivencia'. La primera meta es la eliminación del sentimiento de reclusión, funcionando como una institución de puertas abiertas... El chico, si así lo desea, puede escapar con facilidad, pero se comprueba que el número de fugas es mínimo.

“En cuanto a la convivencia en el Centro, tratamos de hacer ver a los niños la necesidad de unas bases y normas mínimas de convivencia, y que no sean vivenciadas como impuestas, a este fin se realizó a principios de curso una asamblea conjunta de chicos y educadores donde se fijaron las normas de convivencia que presidirían las relaciones del Centro.”(JMM, 1981:87-93)

La práctica del *Refor*, aplica lo que Lapassade, denomina “dominación pedagógica”, que es común a las escuelas y relaciones familiares, pero seguramente con mayor intensidad y también inconsistencia.

Para que se dé un proceso de enseñanza-aprendizaje, hace falta un mínimo orden, que en una situación de caos y de conflicto es difícil. El dilema, y la contradicción, es si es necesario el control (evitar los continuos conflictos) como primer (¿y único?) requisito para conseguir un clima que permita iniciar una intervención educativa o si la intervención educativa es un factor previo que ayudará a lograr ese clima de autocontrol menos conflictivo. (Sobre este aspecto ver comentario de Redondo en el capítulo 13.2)

En el *Refor*, algunos educadores defendían que no se podía hacer actividades más interesantes mientras se diera ese clima de caos y de desorden, lo cual era un inhibidor de propuestas.

Castigos y premios.

“Otro medio de prevenir los delitos es el de recompensar la virtud. Observo a este respecto un silencio universal en las leyes de todas las naciones actuales”.
Cesare Beccaria (1764)

Ya hemos comentado que el sistema seguido en el *Refor*, según las categorías de Hoover (1963) es el disciplinario y que éste se caracteriza por basarse en premios y castigos.

El castigo es una técnica que pretende reducir o eliminar una conducta mediante la aplicación o retirada de ciertos estímulos: en la práctica del *Refor*, el castigo, muchas veces tenía más un valor retributivo ‘lo has hecho, lo pagas’, aunque se le pidiera una función correctiva.

Parece que Redondo se esté refiriendo al *Refor*, cuando expresa:

“De manera similar a lo que ocurre en el macrocosmos social, en el microcosmos carcelario [e institucional, añadimos nosotros] el uso del control negativo o punitivo es el procedimiento básico empleado para resolver los problemas que se plantean en relación con la conducta de los internos .../...

.../...existe un empleo mayoritario del control negativo frente al control positivo. Esto es, una focalización del control institucional sobre los sucesos negativos, para reprimirlos, y una ignorancia generalizada de las acciones positivas.../... una escasa utilización de premios y recompensas a los internos por sus actuaciones apropiadas.”
(REDONDO:1993,62,63)

Los educadores del *Refor* tenían la sensación de ser muy ‘permissivos’, de que los internos ‘se pasan mucho’, y que no ‘les paramos suficientemente los pies’, que ‘les consentimos muchas cosas que yo no permitiría a mi hijo’, sin embargo, el castigo, o el aviso de tal, era la tónica más frecuente, aunque también se intentara crear un buen ambiente, distendido, aunque en general el ambiente lo marcaban los internos.

Las conductas que solían ser sancionadas (de más a menos) eran:

- Las fugas.
- Las agresiones físicas a maestros, educadores y compañeros.
- Las roturas y destrozos de materiales (puertas, cristales, lamas...).
- La desobediencia a la orden de un educador.
- Los delitos (robos, agresiones...) realizados fuera del Centro.
- El no cumplir la tarea encomendada.
- Las amenazas y agresiones verbales.
- Los insultos, ofensas, burlas.

Entre las sanciones o castigos más habituales, por orden de frecuencia, estaban:

- Toque de atención, 'refiirle', mostrarle enfado por su conducta y hacer que se disculpara.
- Avisarle y ponerle notas bajas (ver en capítulo 16: Hojas de seguimiento diario)
- Estancias en su habitación, de pocos minutos a varias horas (en tiempo libre o/y en tiempo de actividad y/o comidas) e incluso días.
- Pagar una cantidad por daño material causado que se descontaba de su dinero semanal.
- Hacer tareas de reparación del objeto dañado.
- Hacer tareas en compensación por el daño material causado
- Permanecer de uno a tres días (en ocasiones más) en el módulo "C", separado del resto de compañeros.
- Si la falta consistía en fumar más de lo permitido (5 cigarrillos al día), se les sancionaba con 24 horas sin fumar.

Entre los premios estaban:

- Alabar su conducta.
- Ponerle *notas* más altas y si consigue una media diaria superior a 7 (sobre 10), se les permite:
- Poder salir sólo fuera del Centro el día de 'salida' semanal.
- Acostarse más tarde: las 23 h. en lugar de las 22 h. Incluso (desde 1997/98) acostarse a las 12 para los que tengan 4 semanas con media de siete.
- Mayor paga semanal. El máximo que suelen ganar es entorno a 5,41 €/semana.
- En ocasiones darles un detalle sorpresa, ser el elegido para salir a por el vídeo, etc.
- Permitirle ciertos privilegios extras como hacer actividades fuera del Centro.

En ocasiones no estaba claro, para educadores e internos, si una de estas posibilidades era un derecho, que se perdía por mala conducta o un privilegio que se otorgaba por buen comportamiento. Esta diferente percepción hacía que se viviera la situación como norma habitual o como castigo.

Una de las formas más duras de castigo, era llevar a un interno al módulo "C", lo cual solía ocurrir tras el retorno de una fuga, ante un caso de agresión a un educador, o ante un enfrentamiento o desobediencia firme. Otras veces ello se suplía con estancias en su habitación, de forma que el uso del "C" era más probable en función de:

- La gravedad del hecho cometido.
- Las características del muchacho infractor (fuerza física, influencia sobre los demás internos, expectativas de futuro con el chaval...)
- Las condiciones del momento: número de internos, ambiente social, posibilidad de refuerzo por los educadores (doblando turnos, etc.).
- Las condiciones físicas del módulo "C": capacidad de contención y evitación de fugas, riesgo para el chaval de hacerse daño, etc.
- No estar acondicionadas adecuadamente otras habitaciones de otros módulos.

Uso del módulo "C" en referencia a los alumnos y las fugas.

Curso	94/95			1995/96									1996/97									1997/98								
Meses	A	M	J	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	E
Menores	6	7	8	6	7	10	9	9	11	11	11	11	9	9	5	10	9	9	8	7	11	11	10	7	7	14	14	12	12	13
niños "C"						1		2	6							1	1	1	3	1		2	1	1	2					1
días castigo						5		6	42							3	13	10	2		6	3	1	4						20
"C" abierto						5		3	23							3	13	10	2		6	3	1	4						20

Utilidad del castigo.

No se puede decir que los castigos evitaran los conflictos en el Centro y había educadores que abogaban por el control preventivo y positivo para evitar la mala acción y en consecuencia 'tener que recurrir' al castigo. De cualquier forma los educadores no veían la posibilidad real de utilizar otros mecanismos y siempre estaba el argumento de que *'no somos coherentes, ni firmes en la aplicación de los castigos y por eso no funcionan'*.

17. DEL DERECHO AL HECHO.

Introducción.

17.1. Las normas legales sobre atención a muchachos en conflicto.

17.2. Las normas legales antes del internamiento.

- Derechos de la infancia.
- Situaciones de la infancia en peligro.
- Programas de intervención.
- Medidas de protección: lo último internar.

17.3. Las normas legales en el internamiento.

- Diagnóstico.
- Duración mínima del acogimiento necesario.
- Los Centros: Su Estatuto.
- Derechos del interno.
- Sanciones aplicables a los internos.
- El educador: funciones y derechos.
- Evaluación y control.

17.4. Medidas judiciales ante chicos infractores.

- Competencia de los jueces.
- Los plazos judiciales.
- Algunas recomendaciones de organismos internacionales.

17.5. Valoraciones.

- Objetivos, normas y medios: una situación anómica de los programas de atención a la infancia.

17. Del derecho al hecho.

En éste capítulo se hace un repaso a la legislación de servicios sociales y en especial de la relacionada con la infancia, al objeto de analizar su incidencia en la práctica del Centro.

En aras a una mayor claridad expositiva se ha optado por ordenar las normas cronológicamente.

INTRODUCCIÓN.

Una visión simplista podía hacer pensar que el imperio de la ley rige los destinos de instituciones que tienen como objetivo principal hacer ciudadanos cumplidores de la ley, pero ya los algunos de los análisis presentados sobre los centros de *reforma* muestran que esto no siempre es así o también que la norma no siempre está clara o no es la más apropiada.

Cea observa "*graves deficiencias en la práctica de los diferentes tratamientos, así como disparidad entre lo establecido en el texto legal y la realidad de su desarrollo*". (CEA:1992,77)

En general, esta falta de ajuste entre la norma escrita y la práctica real puede deberse a una falta de realismo por parte del legislador (que pide cosas imposibles, difíciles, inapropiadas o contradictorias), a la falta de medios o condiciones para que la norma se cumpla, a cierto vacío o ambigüedad legal, a su desconocimiento, al sobreesfuerzo que puede suponer su cumplimiento, o a la discrepancia consciente.

En ocasiones algunos gestores o educadores, en función de sus criterios o intereses pueden pensar que su tarea no debe estar condicionada por ciertas normas 'externas', de despacho, o estar convencido de que su propio criterio fuera mejor (aunque suponga saltarse normas que en ocasiones se prefiere no conocer o recordar).

Un ejemplo de esta falta de atención a la normativa vigente era el dar, vender o permitir el consumo de tabaco dentro del Centro (RD 192/1988), éste era un "derecho" del interno y del que pocas veces se le privaba, ni incluso en los castigos largos en la habitación e incluso se medió ante los padres para que autorizaran a poder fumar dentro del Centro (ya que la autorización de los padres era requisito para dejar fumar).

Además se puede dar la circunstancia que la norma "social", la forma de hacer convencional (habitual), o la presión de grupo tenga más peso que la propia norma legal. También puede hacerse interpretaciones interesadas de la letra de la ley o que el discurso sea acorde a la norma pero no la práctica.

Los comentarios que a continuación se hacen se refieren siempre, salvo mención explícita, al periodo propio del análisis octubre de 1994 a 1998. Durante este intervalo se siguieron emitiendo leyes, algunas tan importantes, como la Ley autonómica de la Infancia (L. 7/1994), la Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, o la nueva ley autonómica de Servicios Sociales 5/1997, por no hablar del proceso de implantación de los Juzgados de Menores. Sin embargo, estas leyes no tuvieron un claro reflejo en la práctica del Centro en el periodo citado. Por el contrario, otras leyes 'ajenas' como la LOGSE, al aumentar la escolaridad obligatoria a los 16 años, se reflejaron en un incremento de la edad media de los ingresos ya que éstos en muchas ocasiones venían asociados a problemas de absentismo escolar.

17.1. LAS NORMAS LEGALES SOBRE ATENCIÓN A MUCHACHOS EN CONFLICTO.

El Código Civil de 1889, con numerosas modificaciones posteriores, recoge las figuras y medidas de protección de la infancia. (ver capítulo 2).

La Ley de Tribunales Tutelares de Menores (TTM) (aprobada por D. de 11.06.1948 -BOE. 19.07.1948-) regulaba el enjuiciamiento de los menores (de 16 años) por faltas o delitos y las medidas que se les podían aplicar, facultad de reforma, así como la facultad de protección.

La Orden de 20.03.1986 de familias educadoras fue una de las primeras normas en materia de bienestar social de la infancia que se promulgaron después de las *transferencias* de competencias del Estado a la comunidad autónoma y que estuvo vigente hasta su derogación por D. 93/2001.

Esta Orden recoge que:

"En las respuestas dadas por la sociedad a la problemática del menor marginado e inadaptado, ha prevalecido la separación o aislamiento total ... orfanato, reformatorio, instituciones de educación especial ... Hoy la orientación más certera se inclina a dar una importancia relevante a este primer entorno del menor ... el núcleo familiar." (O. 20.03.1986).

La Ley 21/1987 por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de Adopción.

Hasta la aprobación de la LO 1/1996 (de Protección Jurídica del Menor), ésta ley supuso, a nivel de Estado, cambios sustanciales en el ámbito de la protección de la infancia, ya que en ella el anticuado concepto de abandono fue sustituido por la institución de desamparo. Además introdujo: el acogimiento familiar como nueva institución de protección y el interés superior del niño como principio inspirador de todas las actuaciones relacionadas con él... (LO 1/1996. Preámbulo)

El Decreto 23/1988 de Medidas de Protección de Menores en situación de desamparo (modificado por D. 31/1991 y derogado por D. 93/2001) establece toda una amplia gama de programas y medidas que intentan evitar la situación de desamparo.

RD 192/1988 sobre limitaciones en la venta y uso de tabaco para protección de la salud de la población.

La Ley 5/1989 de Servicios Sociales de la G.V. hace referencia a los servicios sociales sus áreas, niveles y modalidades (generales y especializados) y al reparto de competencias entre la administración local y la autonómica, a los principios que deben dirigirlos, la iniciativa social, la financiación y las faltas y sanciones. Esta ley no concretar sobre el acogimiento infantil.

La Orden 14 mayo 1991 por la que se aprueba el Estatuto de Centros de Atención a la Infancia y Juventud, figura que en 1994 la ley de la infancia dará rango de ley.

La Ley Orgánica 4/1992 sobre reforma de la Ley Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores.

Como ya hemos comentado en el capítulo 6, esta ley es consecuencia de una STC 36/1991 que declara inconstitucional el artículo 15 de la Ley de TTM. Doce años ha costado reconocer que las medidas aplicadas en los TTM, por afectar a derechos básicos, deberían salvaguardar las garantías constitucionales en sus procedimientos. Esta ley también impone un límite temporal a la duración de la medida de internamiento, la posibilidad de suspender el fallo y la de revisar las medidas impuestas en atención a la evolución de las circunstancias del chico. Desde su publicación ya no es jurídicamente defendible una medida hasta la recuperación del chico (sin límite de tiempo).

La Ley 7/1994 de la Infancia de la GV, en su Preámbulo, establece:

“La presente ley tiene por objeto consolidar esta política integradora, preventiva, compensadora y de sensibilización cívica y social a través de los mecanismos de planificación, programación y evaluación conjunta entre todas las administraciones públicas y las instituciones sociales, que tendrá como eje el Plan Integral de Atención a la Infancia”

Entre los programas que recoge para la prevención y defensa, asistencia y rehabilitación, resocialización e inserción cita los de: información, accesibilidad, cooperación, convivencia y reinserción social. (art. 15 Ley 7/1994)

Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor.

Pretende una reforma profunda de las tradicionales instituciones de protección del menor reguladas en el Código Civil, recoge el reconocimiento pleno de la titularidad de derechos de los niños y una capacidad progresiva de ejercerlos, concibe a los 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 de las de los demás.

Junto a ello, recoge el derecho a participar en asociaciones, manifestaciones. Regula los principios de actuación frente a situaciones de desprotección social y se refiere al acogimiento (simple, permanente y preadoptivo), a la adopción, la tutela, el internamiento en centro psiquiátrico, etc.

Estas intenciones recogidas en el preámbulo de la ley no quedan, a mi parecer, suficientemente reflejadas en el articulado, que con todo es de gran importancia. Su explicación en parte puede verse en el debate parlamentario de la misma. (ver BOCG 23.10.1995, 6.10.1994, 18.10.1995 Comisiones, 5.12.1995, 27.12.1995, 29.12.1995)

C.V. Ley 5/1997 por la que se regula el Sistema de Servicios Sociales en la

Esta nueva ley de Servicios Sociales contempla que en las actuaciones de familia e infancia (art. 14 a 19), la Generalitat promoverá programas como los de: intervención familiar especializada, mediación familiar, defensa de derechos del menor en caso de ruptura familiar, apoyo a familias numerosas, atención al maltrato infantil y de acogimiento y tutela. También crea el Comisionado para la Protección del Menor que se ocupará de defensa de los derechos de los niños y niñas y la coordinación e impulso del Plan Integral de Atención y sus programas –recogidos en la ley de la infancia-: información, accesibilidad, cooperación, convivencia y reinserción social. También se refiere a la evaluación de los resultados.

Ley Orgánica 5/2000 Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores. Regula el procedimiento de enjuiciamiento del menor acusado de infringir la ley penal y recoge las medidas que el juez puede imponer, siendo su ejecución competencia de las comunidades autónomas.

Posteriormente, el Decreto 93/2001 aprueba el Reglamento de Medidas de Protección Jurídica del Menor en la C.V. en desarrollo de la L.O. 1/1996.

Estas dos últimas normas por quedar fuera del plazo del estudio, y por tanto no obligatorias en su momento, no serán objeto de comentario.

17.2. LAS NORMAS LEGALES ANTES DEL INTERNAMIENTO.

A continuación se va a realizar un repaso de algunos aspectos recogidos en las normas citadas anteriormente y su aplicación en el *Refor* y su contexto.

Derechos de la infancia.

La Constitución Española de 1978 elevaba al *menor de edad* a la categoría de ciudadano y, por tanto, sujeto de derechos.

Su artículo 10.2 recoge:

“Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España”. (art. 10.2 CE de 1978)

Los derechos de un *menor de edad* deben entenderse incluyendo los derechos reconocidos para “toda persona” sin embargo éste es un principio que parece que no ha calado aún en la sociedad española ni en los centros educativos. En el capítulo 2 se han analizado las diversas concepciones que sobre la infancia han existido a lo largo de la historia y los derechos que se le han reconocido.

Después de la Constitución de 1978, será la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989 y la Ley 1/1996 de Protección Jurídica de la Infancia los textos básicos que recojan de forma explícita estos derechos.

Situaciones de la infancia en peligro.

La normativa recoge que un menor se puede encontrar en una situación: (LO 1/1996 y Ley Infancia 7/1994) de:

- **Riesgo**: requiere medidas de prevención y rehabilitación para evitar situaciones de desamparo o inadaptación. (Ley Infancia 7/1994, art.2, LO 1/1996 art. 17)
- **Desamparo / tutela**. Cuando se da un incumplimiento o inadecuado deber de protección y los niños quedan privados de la necesaria asistencia moral o material (art.172.1 CC y Ley infancia 7/1994 art.2) y la gravedad de los hechos aconseja la extracción del menor de la familia (Ley Infancia 7/1994 art. 22 y LO 1/1996 art. 18)
- **Inadaptación**. Es declarada por resolución judicial y exige la adopción de medidas de resocialización e inserción. (Ley infancia 7/1994 art. 2)

Ante estas situaciones se propone:

- Exigir o aplicar una figura legal de protección: patria potestad (por los padres), guarda o acogida, tutela (ante un desamparo administrativo o judicial) o una medida de reeducación / reinserción.
- Aplicar un programa de prevención e inserción social (O. 9.04.1990, cap. V) dirigido a personas o grupos de alto riesgo que necesitan apoyo para prevenir sus conflictos y su inserción personal en el medio social. Entre sus modalidades de actuación están: (art. 32 y 33)
 - Ejecución de medidas judiciales en medio abierto.
 - Actividades específicas orientadas a la prevención de la delincuencia juvenil con grupos de la zona que se hallen en conflicto.
 - Intervención familiar para abordar los conflictos de deterioro de la dinámica relacional y afectiva, y desestructuración familiar.

Programas de intervención.

Entre los programas que recoge la Ley de la Infancia (Ley 7/1994. art.15) para la prevención y defensa, asistencia y rehabilitación y resocialización e inserción de los menores cabría citar los siguientes:

- *Información*: sensibilización, asesoramiento y diagnóstico. (art. 16)
- *Accesibilidad*: Seguimiento del absentismo escolar, promoción de la salud infantil, fomento de la inserción pre-laboral (art.18), prevención de los malos tratos, medidas laborales de inserción, eliminación de barreras arquitectónicas y de la comunicación. (art.19)
- *Cooperación*: Promoción de la autoayuda, fomento del voluntariado social y promoción de las organizaciones solidarias. (art. 20)

Junto a ellos hay que anotar aquellos programas que contemplados en otras disposiciones van dirigidos a la mejora del entorno sociofamiliar del menor como son:

- *Emergencia social*: Prestaciones económicas (pensiones no contributivas, ayudas económicas de emergencia, prestaciones económicas regladas) y centros de atención (comedores sociales y albergues) (O. 9.o4.90)
- *Programas de prevención e inserción de colectivos de alto riesgo*: medidas de accesibilidad a los recursos normalizados, centros de integración social, medidas de prevención, intervención ante deterioro de la dinámica relacional y afectiva familiar.

Estas son medidas consideradas '*primarias*' cuya aplicación corresponde en su mayoría a los ayuntamientos, en ocasiones, con el apoyo del gobierno autonómico. Seguramente, si en la práctica se dieran estos programas muchos niños y jóvenes no tendrían que llegar a los programas de convivencia o reinserción que también contempla la ley:

• **Convivencia:**

- Apoyo económico y educativo en la familia para el mantenimiento del niño en su hogar (Decreto 23/1988 art. 2 y art. 5,). Terapia familiar (art. 25) o centro de día. (ver también O. 9.o4.1990 art. 27)
- Acogida o acogimiento:
 - Por la familia extensa, vecindario, etc. (art. 25)
 - Por familia educadora (hogar funcional)

"cuando sea posible realizar un proyecto educativo entre la familia biológica y la acogedora, facilitando la reinserción del niño o la niña en su familia de origen, y removiendo los obstáculos que lo impidan" (art. 26).
- Preadoptivo y en su caso, adopción por familia. (art.26 y 28)
- En internado o centro residencial.

"El acogimiento en residencia se realizará mediante la guarda del menor en un centro de protección siempre que las circunstancias no hicieren aconsejable adoptar alguna de las medidas reguladas en los artículos anteriores". (art. 27 L.7/1994) (ver también D. 23/1988 art.2)

Estas medidas a adoptar se entienden de mayor a menor prioridad. En varias normas se plantea (como hemos visto anteriormente y recoge este art. 27) que al internamiento residencial sólo se debe llegar cuando se hayan agotado las anteriores. Sin embargo, parece que el esfuerzo y atención para que puedan funcionar es a todas luces insuficiente. Durante el periodo de observación (1994/98) no se conoce que hubiera, en el ámbito territorial del *Refor*, acción alguna para promover la existencia de familias educadoras.

Entre los ingresos en el *Refor*, había varios chicos/as que con una buena intervención en su medio y un apoyo en su escuela ordinaria no habría hecho falta su internamiento.

Otro aspecto importante a resaltar de este art.27 de la Ley de la Infancia es la mención explícita a que el acogimiento residencial se realizará en un centro de protección.

El *Refor*, cuando dependía de la Obra de Protección de Menores era considerado como Casa de Observación (y reformatorio). Su transferencia al gobierno autonómico se produjo con el paquete de servicios sociales adscribiéndose en un principio a la Conselleria de Gobernación y a los pocos meses, cuando ésta desapareció, a la de Trabajo y Asuntos Sociales. el *Refor*, también era denominado Residencia juvenil, pero no parece que llegara a ser una calificación oficial. Ello habría permitido acoger a chicos de protección y de reforma, sin embargo, el tener la consideración de Centro de reeducación la invalidaba para ello, en función del artículo citado.

Por último, entre los programas ante la inadaptación que cita la Ley de la Infancia se encuentran los de:

- **Reinserción:**

- En el ámbito primario: amonestación, libertad vigilada, asesoramiento educativo, terapéutico y ocupacional, prestación de servicios en beneficio de la comunidad, reparación extrajudicial. El internamiento de uno a tres fines de semana, que se sujetará a lo dispuesto en el programa de convivencia. (art. 29)
- En el ámbito especializado:
 - Instrucción de apoyo, de tratamiento terapéutico, y asesoramiento educativo.
 - Acogimiento por otra persona o núcleo familiar. Tratamiento ambulatorio, ingreso en un centro de carácter terapéutico o ingreso en un centro en régimen abierto, semi-abierto o cerrado.

En el *Refor*, lo que hace referencia a las instrucciones no debió pasar de lo anecdótico si es que se aplicó alguna vez. El acogimiento por otra persona o núcleo familiar se tanteó en un caso de desamparo (antes de caer en un tema de inadaptación judicial). A otro interno hubo

que llevarlo a un tratamiento ambulatorio de desintoxicación de drogas y otros chicos fueron atendidos en servicios de salud mental.

En general estos servicios especializados era escasos o inapropiados para la atención que podían requerir algunos de los internos en el Centro. Por otro lado el *Refor* funcionaba con los tres regímenes: abierto (o centro de día, de media pensión con actividades externas), semiabierto (con escolarización interna y opción a salidas a entre semana y fines de semana y vacaciones a casa) y cerrado (con salidas muy limitadas y con autorización del juez).

Medidas de protección: lo último, internar.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) dispone, entre otras cosas, lo siguiente:

“Se dispondrá de diversas medidas tales como el cuidado, las órdenes de orientación y supervisión, el asesoramiento, la libertad vigilada, la colocación en hogares de guarda, los programas de enseñanza y formación profesional, así como otras posibilidades alternativas a la internación en instituciones...” (ONU 20.11.1989)

Como ya hemos apuntado son muchas las referencias legales que priorizan el trabajo en la familia del niño y su entorno o en un ambiente familiar sobre el internamiento en una institución. Ésta es la última medida que se considera se debe aplicar.

“Cuando esto [la seguridad afectiva, cuidados, educación, protección y defensa] no se puede dar, porque tal núcleo familiar de origen se haya desestructurado ... , se hace preciso arbitrar una respuesta, que sin aislar o arrancar al niño de su propio entorno social, se le pueda confiar a otro núcleo familiar ...” (O. 20.03.1986 de familias educadoras).

“En consecuencia, las medidas protectoras han de poseer una triple garantía para el menor:

- a) Que se agoten todas las medidas sociales que permitan mantener al niño en su medio familiar.*
- b) Que no se separe innecesariamente de su medio social.*
- c) Que sea acogido o adoptado por personas idóneas.”*
(D. 23/1988, Preámbulo)

La protección y tutela de los menores se realizará...

“e) El acogimiento en Residencias Comarcales -infantiles y juveniles- en los casos en que el apoyo a las familias se demuestre insuficiente, inadecuadas las familias educadoras y la adopción no resulte legalmente posible.” (D.23/1988, art. 2.e)

y así deberá constar en el informe del equipo de recepción:

“deberá quedar razonadamente probada la inviabilidad de los recursos de ayudas familiares o acogimiento familiar” (D. 23/1988, art. 30)

“Cuando el apoyo familiar, el acogimiento y la adopción no resulten posibles o se manifiesten insuficientes o inadecuadas, la DG. Servicios Sociales arbitrará, para el ejercicio de la tutela durante el tiempo estrictamente necesario, el acogimiento en Residencias Comarcales -infantiles y juveniles- dentro de sus disponibilidades.

En cualquier caso, las Residencias procurarán la reinserción del menor en la propia familia, la convivencia entre hermanos, la integración en el entorno social y la accesibilidad a los sistemas ordinarios de servicios (sanitarios, escolares y laborales...)” (D.23/1988, art. 15)

Este Decreto, vigente durante el periodo de este estudio, fue derogado por el Decreto 93/2001 donde también se recoge (art. 5) que:

“e) En caso de que, como último recurso, sea necesaria la separación del menor de su familia:

- *Será prioritaria la intervención dirigida a posibilitar el retorno del menor a su núcleo familiar.*
- *Se procurará que el menor permanezca lo más próximo posible a su entorno socio-familiar.*
- *Prevalecerán las medidas que no impliquen el internamiento del menor, procurando que permanezca en el centro el mínimo tiempo posible, salvo que convenga a su propio interés”. (D. 93/2001, art.5)*

“Teniendo en cuenta que es necesario que los menores tengan una experiencia de vida familiar, se procurará que para la mejor protección de su interés sean acogidos en familia, salvo que para la mejor protección de su intereses sea más conveniente su acogimiento en un centro.” (D. 93/2001 art. 45 a)

Aunque en este trabajo los expedientes de los internos no son objeto de un análisis, los que fueron leídos por este autor como parte de sus competencias en el Centro no se solía recoger esta “prueba razonada” de la inviabilidad de las ayudas familiares o acogimiento familiar. En ellos lo que se apreciaba no es que el (máximo) apoyo a las familias fuera insuficiente, sino que dicho apoyo era escaso o inapropiado: en muy escasas ocasiones se había dado el servicio de ayuda domiciliaria o de ayuda educativa, en algunos municipios por carecer de personal para tales tareas, en otros porque el enfoque sistémico seguido requería la aceptación de la familia del programa, lo que no siempre se daba.

La opción a familia educadora no se dio en ningún caso durante el periodo de análisis, dado que era una figura inexistente en la ciudad donde se ubicaba el *Refor*, por lo menos para nuestros chicos, y que no era promocionada por la administración territorial. En más de una ocasión desde el *Refor* se echó en falta contar con familias dispuestas a acoger a algunos de los internos, aunque fuera fines de semana y vacaciones, y más en un caso

concreto en que el chico estaba desamparado y vivía en el *Refor*, un hogar a todas luces insuficiente para las necesidades afectivas del chico. A éste chico y sus 4 hermanos se les intentó adoptar, consiguiéndolo con los tres más pequeños.

La falta de medios y prácticas de intervención familiar y comunitaria (pese a lo establezcan las normas vigentes) deriva internamientos que podían haberse evitado trabajando en el medio abierto. Por su lado, el Centro, funcionando como residencia juvenil también podía haber realizado una mayor intervención en el medio abierto pero estaba muy centrado (y desbordado) en su trabajo dentro de la institución.

17.3. LAS NORMAS LEGALES EN EL INTERNAMIENTO.

Diagnóstico.

“Cada Jefatura de Área dispondrá como mínimo de un Centro de Recepción para acogida de menores mientras se diagnostica la situación del menor.”

“La permanencia en un Centro de Recepción no podrá superar los treinta días” (D. 23/1988, art. 19)

En nuestra *Provincia* existía un Centro de Recepción hasta 14 años y a partir de los 14 años era el *Refor* (aunque ello fue objeto de debate e incertidumbre durante algún tiempo -hasta 1997-. Sin embargo, las diferentes “funciones” del *Refor*: centro de recepción, residencia juvenil y centro de reeducación (abierto, semiabierto y cerrado) en la práctica no tenía diferencias internas y, en todos los casos, había un periodo impreciso de observación y adaptación del interno. Ni que decir tiene que en dichas condiciones el plazo de un mes eran palabras vacías. La propuesta de un recurso alternativo al propio *Refor* era algo excepcional.

Duración mínima del acogimiento.

El Código Civil recoge que:

“La entidad pública asumirá sólo la guarda durante el tiempo necesario, cuando quienes tienen potestad sobre el menor lo soliciten justificando no poder atenderlo por enfermedad u otras circunstancias graves, o cuando así lo acuerde el Juez en los casos en que legalmente proceda”. (art. 172.2 CC según redacción ley 21/1987)

“Cuando los padres o tutores, por circunstancias graves, no puedan cuidar al menor, podrán solicitar de la entidad pública competente que ésta asuma su guarda durante el tiempo necesario.” (art. 172.2. CC en la redacción dada por la LO 1/1996)

“El acogimiento del menor cesará: 3º A petición del tutor o de los padres que tengan la patria potestad y reclamen su compañía” (art. 173.3.3 del CC de 1997-95, o art. 173.4.3 desde la redacción de LO 1/1996)

En la práctica la *guarda* del chico por el *Refor* por *protección* se producía bien a petición de los padres o por traslado desde una residencia comarcal.

La duración de la estancia dependía de varios factores: si el motivo del ingreso era crítico o pasajero se intentaba un internamiento corto, si se debía a una situación familiar habitualmente “deficitaria”, aunque fueran circunstancias concretas las que habían movido a la petición de internamiento, su duración se solía prolongar hasta la finalización del curso y, en ocasiones, dadas las “dificultades” de vuelta a su anterior escuela podía permanecer más cursos en el *Refor*. Eran pues motivos escolares (de absentismo, inadaptación y/o falta de capacidad de acogida de la escuela para estos chicos) la razón principal (no única) de su internamiento o de la prolongación del mismo.

Un chaval siguió en el *Refor*, *“porque era muy difícil que pudiera volver a su escuela de antes, no lo querían en ninguna de las dos escuelas del pueblo”*. Otro, introdujo costo en el cole, lo que supuso una fuerte reacción del APA y varias y desafortunadas notas de prensa que alarmaron a la población, por lo que se optó (a sugerencia de la inspección educativa) porque acudiera al *Refor*. En algunos otros casos se planteó el traslado de una comarcal al *Refor*, por los problemas que dichos chicos habían tenido en la escuela a la que acudían los de la comarcal lo cual podía enturbiar las buenas relaciones residencia - escuela.

Otra causa de baja era la petición voluntaria por los padres (bien por intereses propios –ej. poner el chico a trabajar-, no aceptar las exigencias de responsabilidad que se les pedía desde el Centro o por presiones de los chicos para que los sacaran del *Refor*). En tal caso y, en ocasiones, pese a la opinión contraria de los educadores que veían peligrar las condiciones del chico y un riesgo de caer en delincuencia, no parece que pudiera hacerse nada legalmente por evitar que dejaran el Centro. En más de una ocasión se veía venir cómo algunos chicos internos en protección que lo sacaban sus padres volvía al *Refor* por resolución judicial.

Los Centros: su estatuto.

Por O. (1991.o5.14) se aprobó el Estatuto de Centros de Atención a la Infancia y Juventud, figura que también queda recogida den la Ley //1994 de la Infancia:

“Los regímenes abierto, semiabierto y cerrado, se regirán por el Estatuto de Centros”. (Ley 7/1994 art. 35)

La Orden 14 mayo 1991 por la que se aprueba el Estatuto de Centros recoge, entre otras cosas, la necesidad de que todos los centros de atención a la infancia cuenten con un Proyecto Educativo de Centro y un Programa Anual de Centro, dispongan de un Reglamento de Régimen Interior y de un Consejo de Residencia (Titulo III). Asimismo, hace referencia a las competencias de la dirección y a los derechos y deberes del interno y del personal.

El **Reglamento de Régimen Interno**: Aunque el **RRI** es de duración indefinida (O.14.o5.1991 art. 30 y disposición adicional) en el *Refor* éste se diseñó y aprobó por el consejo de residencia con fecha 1993.o1.13, por un equipo del que sólo quedaban dos educadores (de 11). Se desconocí si fue visado por la DG. de Servicios sociales, lo que si se sabe es que la DT a propuesta de la fiscalía solicitó se modificara en el punto que permitía que un menor en protección pudiera quedar aislado. La ausencia del preceptivo Consejo de Residencia impidió ratificar o renovar el RRI. Además, en la práctica no se hacía uso de él salvo en situaciones excepcionales. De hecho en el RRI se regulaban algunos puntos como el régimen de visitas y sin embargo era desconocido por algunos educadores. Igual se puede decir del proyecto educativo de Centro que la mayoría del personal desconocía.

Con posterioridad la ley de Servicios Sociales también recogía que: "Todos los Centros deberán contar, como mínimo, para obtener la autorización de funcionamiento, con un reglamento de régimen interior... (Ley 5/1997 SSSCV, art. 34.3), sin que esta ley influyera en el funcionamiento del Centro.

El **Consejo de Residencia**. También desde 1987.10.o7 hasta 1993.o6.28 funcionó un *Consejo de Residencia* (regulado en el Título III del Estatuto de Centros) y sus comisiones educativa y económica pero, en 1993, el director del momento decidió no seguir un acuerdo del mismo y desde entonces no se reunió.

En 1995 se anunció su constitución, cuya realización se fue aplazando durante un año hasta que se celebró un único Consejo constituyente, sin continuidad, en 1996.o4.25, de forma sus acta no fue ratificada.

Los motivos de este incumplimiento normativo pueden ser varios, entre ellos la desconfianza en que personal y chicos tuvieran nada que aportar al diseño de centro, el que con las reuniones semanales de educadores era suficiente, que el Consejo de Residencia podía convertirse en un foro de reivindicación no deseado por los superiores y el que su ausencia daba más poder a la dirección (art. 14.g)

Proyecto educativo: El Estatuto de Centros, art. 5.1.: "Los Centros de Atención al Menor deberán tener un proyecto educativo general, elaborado por la comisión educativa y aprobado por el CdR..."

En el *Refor* no había comisión educativa, era suplida por una asamblea semanal de educadores. El Proyecto educativo databa de 1992/93 con un equipo y dirección anterior, y en la práctica no era consultado ni seguido.

Durante algunos años se hicieron programaciones anuales y memorias al final de curso, sin embargo durante todo el periodo que abarca este estudio no se realizó y tampoco llegó a plasmarse una memoria por escrito como en los años previos.

Derechos del interno.

(Estatuto de Centros O.14.o5.1991)

Entre los derechos de los internos en las instituciones de menores la citada Orden recoge los siguientes:

Art. 7.4.b "A la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales" (O.14.o5.1991 art. 7.4.b)

Los otros centros de reeducación de la autonomía contaban con maestros de taller que complementaban el escaso interés que estos chicos suelen tener por la escuela libresca. También el Refor contó con sus talleres (electricidad, madera, granja, huerta) pero con las transferencias y la recalificación del personal desaparecieron, aunque un educador mantuvo la actividad de huerta hasta que dejó el Centro en 1994. Pese a las continuas demandas de los educadores nunca se dotó al Centro de esta figura. Por su parte la Consejería de Educación alegaba que al tratarse de un Centro de Básica no podía dotarlo de un adjunto de taller, un legalismo contrario al "supremo interés del niño" en las condiciones actuales.

También la Ley de la Infancia recoge para los chicos/as con medida judicial esta opción:

"... En todo caso con el fin de concluir el proceso educativo iniciado a partir de una medida judicial se asegurarán los apoyos educativos, asistenciales y prelaborales en orden a la reinserción social" (Ley 7/1994, art. 35)

Art. 7.6. "... Derecho a comunicarse con sus representantes legales..." (O.14.o5.1991 art. 7.6)

En el Refor, en general nunca se prohibía esta comunicación. Aunque durante un tiempo estuvieron confusas las condiciones en que podían realizarse, poco a poco quedaron establecidas en un contacto telefónico, generalmente a medio día y por la noche, en horas de tiempo libre. Esta comunicación en algunos casos llegaba a ser diaria.

Art. 7.7 "... especialmente el derecho del menor para comunicar con el fiscal..." (O.14.o5.1991 art. 7.7)

Este contacto nunca se produjo. La fiscalía de menores (cuyo titular cambió en más de una ocasión durante el periodo de estudio) visitó el Centro en una o dos ocasiones. Por otro lado, este autor tiene conocimiento de que en dos ocasiones chavales internos reclamaron hablar con fiscalía. Una de las veces, acaecida en 1995, un chico amenazó con denunciar a los educadores ante el juez a lo que se le respondió que estaba en su derecho sin que el tema trascendiera a mayores. En la otra ocasión fue una interna quien solicitó hablar con la policía o el

juez, siendo la opinión de algunos educadores que era mejor disuadirla de hacerlo.

Art. 7.8. "A cada menor interno se le asignará un tutor educativo". (O.14.o5.1991 art. 7.8)

El designar un tutor se solía hacer con prontitud e incluso se buscaba más de uno para que el chaval siempre tuviera un referente por la mañana y por la tarde). Los 4 TMEM eran los únicos que podían ejercer de tutores ya que a los EAS se les prohibió desde la DG.

Art. 7.9. "El menor tiene derecho a participar en la vida y organización de la residencia, tanto directa como indirectamente, a través de sus representantes y a pedir explicaciones de cuanto afecte a su propia educación". (O.14.o5.1991 art. 7.9)

Por su lado, la ley 5/1997 de Sistema de Servicios Sociales al hacer referencia a los Centros residenciales recoge:

"Reglamentariamente, se procederá a establecer las condiciones de funcionamiento de cada uno de los centros de servicios sociales, así como de la preceptiva participación de los usuarios y las usuarias en su organización". (L. 5/1997, art. 34.1)

La ausencia de un Consejo de Residencia impedía la participación indirecta (a través de sus representantes) de los chavales. En ocasiones se consultaba con los internos los menús de temporada o los días que preferían subir a la sala de juegos y de música. A veces los internos hacían propuestas abiertas y espontáneas sobre alguno de estos puntos, pero lo más frecuente era intentar convencer al educador de turno para que hiciera ciertas concesiones. Las reuniones que a partir del segundo año del análisis, se solían hacer con los internos servían sobre todo como espacio de comunicación de los acuerdos de los educadores y, en ocasiones, también los internos hacían algunas propuestas. En general las normas de convivencia no destacaban por ser participativas como si lo habían sido en épocas anteriores.

Art. 9 "... Se promoverán asociaciones de padres que colaboren con la labor educativa de los Centros, siendo responsabilidad del centro procurar la implicación de los padres en el proceso educativo del niño." (O.14.o5.1991 art. 9)

El trabajo con las familias, al principio escaso, fue aumentando poco a poco, pero siempre se hacía de forma individualizada con cada una, en ningún caso se propuso una reunión conjunta de los padres de los alumnos, ni desde la residencia ni desde la escuela. Se prefería que los padres no se conocieran, la confianza en la capacidad de autoayuda de las familias era escasa y la idea de una asociación de padres que colaboren con la labor educativa de los centros, marciana. Nunca

se hizo una actividad (final de curso, alguna fiesta, obra de teatro...) que supusiera una invitación colectiva a los padres de los internos.

Otros derechos:

Aunque no constan explícitamente en el Estatuto de Centros hay derechos cuya interpretación también es delicada en un internado.

Derecho a ser oído en caso de internamiento.

Aunque respecto al internamiento la ley de Servicios sociales remite al representante legal...

“En el ingreso, permanencia y salida de los centros de servicios sociales se respetará la propia voluntad del usuario o usuaria o de su representante legal cuando se trate de menores de edad o personas mayores incapacitadas”. (art. 95.1 Ley 5/1997)

... sin embargo cabe recordar que los chicos deben ser oído:

“tanto en el ámbito familiar como en cualquier otro procedimiento administrativo o judicial en que esté directamente implicado y que conduzca a una decisión que afecte a su esfera personal, familiar o social” (LO 1/1996 art. 9)

Esta consulta es común en el derecho español a partir de los 12 años que es la edad a la que pueden ingresar en el *Refor*.

Derecho a la intimidad.

En el *Refor* no se atentaba verbalmente contra la personalidad o la propia imagen del interno. Sin embargo, estaba bastante aceptado por el conjunto de los educadores la posibilidad de revisar las habitaciones - sin conocimiento de su ocupante- y más ante la sospecha de que pudiera haber algo escondido (generalmente tabaco o mecheros, pero también costo, pastillas o algo robado).

Otro tema que se dio en 3 ó 4 ocasiones fue el registro de los chicos al entrar desde fuera, hasta el punto de hacerlos quitarse la ropa delante de un educador para revisar las prendas. La razón, la sospecha de haber introducido droga en el centro parecía estar por encima de toda otra consideración de derechos personales.

Estos dos ejemplos encajan con la concepción preconstitucional del niño, donde su protección (y seguridad) estaba por encima de todo, incluso de sus derechos como ciudadano.

Sanciones aplicables a los internos.

Para el Estatuto de Centros (de 1991)

“Las sanciones a los menores serán aplicadas por el educador – tutor, director o por el Consejo de Residencia del centro, según la naturaleza de la sanción.” (O.14.o5.1991 art. 35)

La práctica habitual es que las sanciones las estableciera el educador testigo de la falta (consultando o no con su compañero de turno) o fueran acordadas en la reunión semanal de educadores. En pocas ocasiones se cuestionó el castigo impuesto, otra cosa es que durante su aplicación la dirección ejerciera la opción de modificarlo pese a ser acuerdo de reunión educativa, lo que no era bien visto por algunos educadores.

“Antes de imponer una sanción al menor, el RRI deberá establecer una vía de recurso del menor frente a la sanción, que le permitirá explicar las razones de cualquier hecho” (O.14.o5.1991 art. 36)

La posibilidad de recurso no era generalmente planteada si bien en ocasiones algunos internos si que recurrían a la dirección protestando por la medida aplicada por un educador o intentando negociar con ella un levantamiento de la sanción o al menos su aplicación parcial.

Sanciones prohibidas (L 7/1994 art. 36 y O.14.o5.1991 art.7)

“En todo caso quedan prohibidas las siguientes sanciones:

- *Castigos corporales.*
- *Privación de alimentos.*
- *Privación de asistencia a la escuela.*
- *Privación del derecho de visita de la familia.*
- *Expulsión del centro, sin dar otras alternativas.*
- *Aislamiento del y de la menor, salvo en casos excepcionales y con inmediata comunicación al juzgado correspondiente”*

En el *Refor*, no se aplicaban los castigos corporales como forma de castigo, lo cual no significa que no se hiciera uso de la fuerza física para controlar o someter en caso de actitud agresiva o negativa firme a cumplir un castigo u orden.

La privación de alimentos nunca pasaba más allá de dejar sin cenar excepcionalmente a aquel que había llegado muy tarde a la cena, e incluso a veces se le daba un bocadillo. Durante los castigos el interno solía disfrutar incluso de los “extras” de que disfrutaban los compañeros (algún postre especial, etc.).

Tampoco la visita familiar era objeto de prohibición, aunque si podía limitarse a un horario.

La expulsión parece que fue una práctica ocasional antes de promulgarse esta ley. Durante el trabajo de campo en alguna ocasión se favoreció alguna baja o fuga cuando su presencia se consideraba que alteraba mucho la dinámica del Centro.

Otra cosa diferente es el aislamiento del chico. Habría que definir mejor que significa "aislamiento". Si por tal se entiende que quede incomunicado durante horas de todo contacto humano, se dio muy excepcionalmente. Ahora si se entiende una separación del grupo, era una práctica habitual. Ante fugas, o conductas violentas era frecuente el castigo de 3 días (o más) en su habitación o en el módulo "C" (apartado) donde el educador solía estar al tanto del mismo. Estos "encierros", de los que eran objeto tanto chicos internos por medida judicial como por protección nunca se notificaban ni a juzgados ni a la administración. Esta práctica se mantenía, generalmente aceptada por todos los educadores, pese a lo que dispone la ley, el informe del DdP de 1988 y una nota de unos años anteriores de un superior de la DT. que ante el encierro de un chico de protección en el módulo "C" ordenó no se le aplicara y se modificara la propuesta del RRI donde se citaba esta medida.

Relacionado con este "encierro" está la privación de ir a la escuela. Durante estos castigos el chico no acudía a la escuela, si bien en ocasiones si se le daban deberes escolares o incluso los hacía con el educador.

Los artículos 36-39 de la Ley de la Infancia establecen una calificación de las faltas en leves graves y muy graves, especificando algunas reglas o conductas que entran en cada una de ellas, las sanciones que les corresponderían y las garantías procedimentales. Éstas pasan por la incoación de un expediente disciplinario con audiencia del inculpaado y de la comisión educativa. La dirección del centro tiene la competencia para imponer las sanciones, pudiendo éstas ser recurridas a la superioridad jurídica. Con esto se cumple el principio de legalidad recogido en la LRJAPyPAC art. 127.1:

"La potestad sancionadora de las Administraciones públicas, reconocida por la Constitución [art.25], se ejercerá cuando haya sido expresamente atribuida por una norma con rango de ley, con aplicación del procedimiento previsto para su ejercicio y de acuerdo con lo establecido en este Título."

Ley de la Infancia recoge 3 tipos de infracciones y medidas:

"Art. 37. Infracciones del régimen interno de los centros:

Las y los menores ingresados en un centro en régimen abierto, semiabierto o cerrado, quedarán sujetos a las normas de convivencia que se regulen en su reglamento de régimen interno. Las infracciones de dichas normas se calificarán como faltas, que podrán ser leves, graves y muy graves.

Son faltas leves las que suponen un incumplimiento de las reglas básicas de organización del centro, tales como horarios, programas de actividades, distribución del espacio, falta de higiene, indebido uso de bienes y servicios, y cualquiera otra infracción leve a las normas de convivencia.

Son faltas graves las ausencias del centro, causar daños al centro o a los bienes de un tercero, faltas de asistencia a la escuela y cualquier otra infracción que

lesione el normal funcionamiento del centro o impida el cumplimiento de las medidas socio-educativas.

Son faltas muy graves las que supongan un atentado contra la persona o dignidad de los compañeros del centro o de los profesionales que desempeñen su servicio en ellos.

Art. 38. Sanciones.

Las faltas leves serán sancionadas con: amonestación, conciliación y disculpa ante los afectados, reparación del daño, multas económicas detraídas del dinero de bolsillo semanalmente asignado, reducción del tiempo de ocio.

Las faltas graves serán sancionadas con: restricción de salidas de la residencia, separación del grupo durante el tiempo libre, pérdida temporal de responsabilidades en el grupo. En ningún caso excederán tales sanciones del periodo de siete días.

Las faltas muy graves serán sancionadas con: la pérdida definitiva de responsabilidades en el grupo, la no asignación de dinero de bolsillo durante el plazo que se fije, la restricción de salidas o tiempo libre no superior a quince días.”

“Art. 39. Garantías procedimentales.

La imposición de sanciones por faltas graves y muy graves precisa la incoación de expediente disciplinario con audiencia del inculpado y de la comisión educativa.

El director/a del centro será competente para imponer las sanciones correspondientes y para determinar la forma de ejecutarlas. Contra dichas resoluciones podrá interponerse un recurso administrativo ante la superioridad jerárquica del director/a, sin perjuicio de lo que establezcan las leyes procesales y de la superior vigilancia del Ministerio Fiscal.”

La promulgación de esta Ley de la Infancia no tuvo repercusión aparente en el funcionamiento del Centro ni de la administración, al menos en lo tocante al Estatuto de Centros y al RRI y régimen disciplinario, siendo que si bien la ley entraba en vigor a los 6 meses (en junio de 1995), los artículos 37 a 40 lo hacían al día siguiente de su publicación según la disposición final. No se tuvo en cuenta, en absoluto, para calificar las faltas, las sanciones correspondientes y el procedimiento a seguir para su imposición, siguiendo los criterios (o la falta de criterios) habituales con los únicos cambios que cierta interpretación de la cotidianeidad parecía sugerir. Nunca se dio un procedimiento de expediente disciplinario para sancionar a un interno, ni “se sabía” (o cuanto menos no se tenía en consideración) ni se informaba a los internos de la posibilidad de un recurso administrativo ante la superioridad jerárquica.

Este artículo 39 de las garantías procedimentales parece más basado en la transcripción del principio jurídico (de la LRJAPyPAC) que es poco propicio para la realidad de los centros de infancia a los cuales se pretende aplicar.

Incluso el principio constitucional...

“La administración civil no podrá imponer sanciones que directa o indirectamente, impliquen privación de libertad” (art. 25.3)

... queda simplemente ignorado en la medida en que en el Centro se practicaban habitualmente sanciones privativas de libertad sin que ello supusiera ni un aviso a los servicios territoriales ni a la fiscalía o juzgado de menores.

El Educador: funciones y derechos.

(Este punto está desarrollado en el capítulo 11)

Entre las funciones del educador la O. 14.o5.1991, art 12 cita:

II. Intervención educativa dirigida a: ... b) los ámbitos de socialización: familia, escuela, trabajo y entorno social.

Esta función educativa en la familia y el entorno social era ignorada e incluso rechazada por algunos educadores bajo el argumento de que *"Somos educadores de Centro y para trabajar fuera deben haber otros técnicos como la asistente social"*. Sin embargo, a lo largo del trabajo de campo se fue imponiendo una mayor relación con la familia, aunque fue muy escaso la intervención en el medio social.

Otro factor a resaltar es que si bien esta Orden de Estatuto de Centros habla de una sola figura de "educador" la división en la RPT de dos categorías: TMEM (grupo B) y EAS (grupo C) causó mucho daño al funcionamiento de los centros. Sobre este punto ver capítulo 14.3.1

Son derechos del personal. (O. 14.o5.1991, art. 11):

Art. 11.a). "Recibir información periódica y detallada de la marcha, funcionamiento y problemática del centro, a través de los órganos de participación establecidos" (O.14.o5.1991 art. 11.a)

Dado que no funcionaban los "órganos de participación establecidos" la información no llegaba por esta vía. Pero el hecho es que no llegaba por vía formal alguna, o muy raramente. Radio macuto, los "se dice, se comenta" era la forma habitual de enterarse de cosas que no siempre se cumplían. Al parecer no era tanto ocultismo de la Delegación como falta de comunicación desde la DG.. quien no siempre tenía claro que hacer aunque tampoco se esforzaran en ser transparentes.

"Desarrollar su trabajo según su criterio personal siempre que se encuadre en la programación general del Centro" (art. 11.3)

El criterio a seguir con cada interno se solía acordar en las reuniones de educadores y ello obligaba a todos, incluido el tutor.

"Recibir una formación adecuada en el marco de los programas que , a tal efecto, lleva a cabo la CTSS..." (O.14.o5.1991. 11.f)

En general el personal en la medida de sus posibilidades y su tiempo, tenía interés en mejorar su formación, de hecho se acudía a cursos que organizaban las áreas de Juventud o Sanidad. Sin embargo, desde la Consejería responsable del Centro no se organizaban cursillos para educadores, sobre habilidades sociales o metodologías educativas para chavales difíciles, y eso que Valencia cuenta con muy buenos profesionales en el tema.

De hecho unos cursos específicos para educadores (de promoción de EAS a TMEM) se realizaron por orden judicial en cumplimiento de unos acuerdos de 1995/96. Las jornadas sobre menores marginados quedaban atrás, en los años 1980', y durante el periodo de estudio sólo hubo un congreso (organizado por UGT). A mediados de 1998 en el propio Centro se celebró un curso con la asistencia del director de un centro de reeducación de Catalunya, algo empezaba a moverse impulsado por la dirección del Centro.

Evaluación y control.

“La evaluación del programa de reinserción se realizará anualmente a cargo del Gobierno Valenciano...” (L 7/1994. art. 35)

No parece que se haya realizado ninguna evaluación del programa de reinserción ni anual ni nunca, al menos no es conocido y desde luego de existir no valora la eficacia ni eficiencia, ni el clima social, ni el funcionamiento...

En 1990 se hizo una evaluación de los centros de atención a la infancia de la provincia de Valencia por parte de la Universidad de Valencia que no parece haberse tenido en cuenta por los responsables del área, dado que 7 años después seguían los mismos problemas en ella detectados.

En 1997 pasaron por el *Refor* (y al parecer por todos los centros) inspectores de la Conselleria entrevistando al personal y los chicos y recogiendo alguna documentación. La única cosa que trascendió a los educadores de dicha inspección fue que no se les darían los resultados de la misma.

No creo que el legislador cuando hablaba de *evaluación* pensara en este tipo de inspecciones, ya hemos dedicado un capítulo entero para presentar qué se entiende por evaluación y sus múltiples matices.

El título IV del D. 40/1990 sobre Registro, Autorización y Acreditación de los Servicios Sociales regionales se denomina “de la Inspección” y también la Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor:

“3. A los efectos de asegurar la protección de los derechos de los menores, la entidad pública competente en materia de protección de menores deberá realizar la inspección y supervisión de los Centros y servicios semestralmente y siempre que así lo exijan las circunstancias

4. Asimismo, el Ministerio Fiscal deberá ejercer su vigilancia sobre todos los centros que acogen menores.” (art. 21.3 y 4 de LO 1/1996)

Esta ley habla de inspección de centros y no de evaluación de programas como hace la Ley Valenciana de la Infancia.

La Instrucción de 13.o2.1992 de la Fiscalía General del Estado (B.O.Mº Justicia 25.o1.1993) respecto a la intervención del Ministerio Fiscal en la jurisdicción de menores que en su punto 13 fijaba que:

“El Fiscal deberá velar por el control de la ejecución de las medidas acordadas y, principal, visitará los centros de internamiento periódicamente”.

Sin embargo, la fiscalía rara vez pasó por el Refor, de alguna forma parece que se guardaban las distancias, quizá en un gesto de confianza entre entidades.

También la Ley 5/1997 de Servicios Sociales se refiere a la evaluación, en este caso, y eso es importante, de resultados:

“la evaluación global de las acciones y la verificación de los resultados de la planificación...”.

Sin embargo, no nos costa que dichas evaluaciones de resultados se hayan llevado a cabo, y desconocemos que metodología plantean para llevarla a cabo.

17.4. MEDIDAS JUDICIALES ANTE CHICOS INFRACTORES.

Competencia de los jueces.

“Los Jueces de Menores serán competentes para conocer:

1º De los hechos cometidos por mayores de doce años y menores de edad fijada en el Código Penal a efectos de responsabilidad criminal, tipificados como delitos o faltas en las Leyes penales.

Cuando el autor de los citados hechos sea menor de doce años será puesto, en su caso, a disposición de las Instituciones administrativas de protección de menores.

2º De las faltas cometidas por mayores de edad penal comprendidas en el artículo 484 del Código Penal, excepto de las de su número 3º” (LORCPJM, art. 9 en redacción dada por LO 4/1992, art.1)

La declaración de inconstitucionalidad (STC 36/1991) del procedimiento judicial de los menores (art. 15 de la Ley TTM de 1948) y la consiguiente ley 4/1992 buscaban que se cumplieran las garantías constitucionales en la resolución de *medidas*. Sin embargo, en el *Refor* se podía entrar por resolución judicial (y por tanto con dichas garantías) o por “protección”, que no seguía dicho procedimiento, siendo que ambos compartían idéntico régimen, el mismo sistema disciplinario, convivían conjuntamente y tenían los mismos educadores y criterios de intervención.

Es más, si por ley, ningún menor de 12 años podía ingresar en el centro por resolución del juez, si que se hizo por “protección” en un caso.

Respecto a los mayores de edad penal (entonces 16 años) sólo en una ocasión un juez dictó que un joven que había pasado por el *Refor*, y posteriormente por prisión, volviera al *Refor* a cumplir una medida que tenía pendiente. Pero se tomaron iniciativas para que este chico no pudiera volver al Centro ya que se argumentaba que siendo un chico duro y habiendo pasado ya por prisión vendría muy endurecido y podría alterar fuertemente a los internos del momento. Argumento que seguramente es cierto, pero que deja de atender a unos para proteger a los otros. Es un argumento que se repetiría en el *Refor* ante muchas propuestas o resoluciones de internamiento.

Los plazos judiciales.

“Desde el momento en que pueda resultar la imputación al menor de un hecho incluido en el número 1º del artículo 9 el Fiscal requerirá del equipo técnico la elaboración de un informe, que deberá serle entregado en un plazo máximo de diez días, prorrogable por un período no superior a un mes. En casos de gran complejidad, sobre la situación psicológica, educativa y familiar del menor, así como sobre su entorno social y en general sobre cualquier otra circunstancia que pueda haber influido en el hecho que se le atribuye.” (art. 15.1.4º LORCPJM)

No fue una variable controlada durante el estudio, pero la impresión es que estos plazos no se cumplían. Sin embargo, cabe pensar si este incumplimiento es debido a unos plazos irreales por parte del legislador con los medios y ante las dificultades que acarrea este informe. Parece que a veces el legislador se cree capaz de crear realidades (ver al respecto a Bourdieu).

“A solicitud del Fiscal, el Juez, a la vista de la gravedad de los hechos, su repercusión y las circunstancias personales y sociales del menor, podrá acordar el internamiento de éste en un Centro cerrado. Dicha medida durará el tiempo imprescindible, debiendo ser modificada o ratificada transcurrido, cómo máximo un mes. ...” (art.15.1.5º párrafo dos LORCPJM)

El *Refor*, en ocasiones funcionaba también como centro cerrado, bien por disponer de un “modulo” aparte “C”, bien porque los internos bajo tal medida no podían salir del Centro. Sin embargo esta medida cuyo plazo máximo para revisarse era de un mes, en ocasiones se prolongaba por el hecho de que el juez no podía celebrar audiencia. Estas situaciones de encierro judicial forzoso sin salidas eran vividas con una especie de “*lo siento, yo estoy por ti pero no me dejan*”, una cierta compasión por el chico en esta situación.

“En ningún caso se permitirá que los medios de comunicación social obtengan o difundan imágenes del menor, ni datos que permitan su identificación.” (LORCPJM, art. 15.1.14 párrafo tres)

Este es un criterio al que se prestaba bastante atención y cuidado. Sin embargo, en cierta ocasión una madre saco en la prensa local una foto bien visible de su hija (que estaba acogida en el Centro) con sus datos personales para buscarla porque se había fugado con otro chico del *Refor*. Otras notas de prensa podían citar o no al *Refor*, pero a los chicos siempre los refería sólo por las iniciales.

[el juez] "... Si impusiese alguna de las medidas a que se refiere el artículo 17 expresará su duración, que no excederá de dos años, salvo lo previsto en su número 1º [amonestación]" (LORCPJM, art. 16.1)

Nuevamente, el límite judicial podía ser superado por el mismo régimen que el judicial pero bajo el epígrafe de "protección". Si bien es cierto que sólo en contadas ocasiones se superó los dos cursos escolares.

"Contra los Autos y Resoluciones de los Jueces de Menores cabe recurso de apelación ante la Audiencia Provincial que se interpondrá en el plazo de cinco días contados a partir de su notificación" (LORCPJM, art. 16.4)

Sólo en un caso conocido se recurrió la sentencia del Juzgado de Menores sobre un internamiento. En 1995 estaba previsto el ingreso de dos chicos, uno de ellos ingresó y en el caso del otro fue recurrida la medida de internamiento, transcurridos más de 2 años se dictó la confirmación de la medida y este chico ingresó entonces en el *Refor*. Si las medidas de los juzgados de menores se entienden educativas, no se explica una justicia que pueda tarda tanto en confirmar la necesidad de intervención y más en edades tan delicadas.

En otra ocasión la familia optó por no cumplir la medida y desaparecer (chico y familia) de la provincia.

Algunas recomendaciones de organismos internacionales.

Algunos organismos internacionales han realizado declaraciones, recomendaciones, cartas o convenciones que deberían guiar la legislaciones y las prácticas nacionales.

Así por ejemplo el comité de Ministros del Consejo de Europa adoptó una recomendación R(87)20 el 17.09.1987 que, entre otras, cosas proponía respecto a las reacciones sociales ante la delincuencia juvenil:

"Alentar la adopción de disposiciones para que todas las personas que intervienen en las diversas fases del procedimiento (...) tengan una formación especializada en el ámbito del derecho de menores y de la delincuencia juvenil." (R(87)20, art. 9 del Consejo Europa)

En el *Refor*, y no por falta de interés del personal, no se tenía dicha especialización (tener un título académico no significa especialización) y, lo que es peor, no se tenía acceso a conseguirla.

Según esta misma recomendación, cuando resulte indispensable un internamiento educativo cabe:

- *“Diversificar las formas de internamiento para ofrecer una forma más adaptada a la edad, dificultades y medios de origen del menor (familia de acogida, hogares);*
- *Prever establecimientos educativos de pequeñas dimensiones bien integrados en el medio social, económico y cultural ambiente.*
- ...
- *En todas las formas de internamiento, favorecer si es posible las relaciones con la familia:*
 - *evitando un internamiento demasiado alejado y poco accesible.*
 - *manteniendo el contacto entre el medio de internamiento y la familia.”* (R(87)20, art. 13 del Consejo Europa)

El *Refor* no se puede distinguir precisamente como una forma flexible que se adaptada a la edad y circunstancias de cada uno, más bien era lo contrario, era un recurso rígido para toda una diversidad de circunstancias (centro de observación, de recepción, reeducación, retención, centro de día, residencia juvenil, internamientos cortos, largos, de chicos con absentismo escolar, problemas de drogas, de salud mental, infractores con violencia, corrección paterna, niños molestos en sus familias o en otras residencias, actores de pequeños hurtos, desamparados...).

La ubicación del *Refor* en una zona industrial a las afueras de la ciudad no favorecía precisamente su integración en el medio social, tampoco se favorecían las visitas, o competiciones en el centro con chicos de la contornada u otras escuelas. el *Refor* era todo menos un centro abierto al barrio. Tampoco era un centro abierto a la participación de las familias de los internos, no había ningún tipo de “ritual” (fiesta de fin de curso, obra de teatro ...) que fuera motivo para invitarlas, y además siendo un centro provincial la distancia dificultaba la relación con la familia.

17.5. VALORACIONES.

Objetivos, normas y medios: una situación anómica de los programas de atención a la infancia.

La norma fija, en algunos puntos, toda una serie de principios, servicios y equipamientos que sin embargo luego no garantiza que se den, por lo que al final el resultado es una falta de intervención, una mala intervención o la aplicación de aquel recurso que se dejaba para cuando los demás fueran inefectivos, como es el caso del internamiento residencial.

A mediados del siglo XX y hasta el desarrollo de la constitución de 1978 las Juntas de Protección de Menores tenían su financiación principal en el impuesto del 5% sobre las entradas de los espectáculos públicos (título III del D. 2.07.1948) y el funcionamiento de sus instituciones dependía en gran parte de la voluntariedad. La Constitución de 1978 eleva la seguridad y asistencia sociales y la protección a la infancia a derecho constitucional (art. 41, 148.20 y 39 CE), y empieza a haber una fuerte inversión en el Estado de Bienestar Social que tanto retraso llevaba respecto a Europa, pero junto a los grandes cambios en las medidas de protección a la infancia, siguen dándose unas prácticas, que aún propuestas por la legislación no son realizadas por las administraciones competentes.

Las sucesivas normas de servicios sociales y de atención a la infancia van diseñando los siguientes:

OBJETIVOS..

- Potenciar el desarrollo personal del niño, que supere sus dificultades personales, socias y familiares y recupere la capacidad de relación consigo mismo y con la comunidad.
- Integración familiar: Mantenimiento o reestablecimiento de las relaciones armónicas con los padres naturales o en su defecto dotar al niño de otro ambiente familiar idóneo (mientras se reestructura -si es posible- el núcleo familiar de origen). Agotar las medidas sociales que permitan mantener al niño en su familia y su medio.

PRINCIPIOS.

- Supremo interés o beneficio del niño frente a otros intereses.
- Mantener al niño lo más posible en su familia o en un ambiente familiar idóneo y en último extremo en una residencia.
- Igualdad y universalidad de los servicios sociales.
- Prevención, solidaridad y redistribución.
- Responsabilidad pública.
- Participación. Promoción de la autonomía.
- Globalización, integración y respeto a la diferencia.
- Descentralización, desconcentración y coordinación de la gestión.
- Planificación. Simplificación y racionalización de los recursos, adaptación de estos a las realidades a las que se dirigen. Evaluación.
- Calidad de la atención.
- Normalización y accesibilidad. Compensación.
- Marco (y reconocimiento) de los derechos constitucionales y de las declaraciones internacionales.
- Carácter educativo. Carácter colegiado e interdisciplinar de las medidas.

FIGURAS E INSTITUCIONES DE PROTECCIÓN (prevención, asistencia, rehabilitación):

- Información y asesoramiento educativo, terapéutico y ocupacional.
- Apoyo económico y educativo a las familias. Ayuda domiciliaria.
- Apoyo, diagnóstico y orientación psicológica. Terapia familiar.
- Cooperación social. Instituciones de integración familiar (de mediación).
- Centros de día. Clubs de convivencia. Atención en medio abierto.
- Acogimiento por familia extensa o vecindario; familias educadoras. Acogimiento familiar pre-adoptivo o adoptivo. Vivienda tutelada.
- Tratamiento ambulatorio, Centros y comunidades terapéuticas.
- Residencias materno-infantiles, comarcales, infantiles, juveniles. (abiertas, semiabiertas, cerradas).
- Centros de integración sociolaboral. Talleres prelaborales de inserción social (TIS).
- Medidas de reinserción: Amonestación. Reparación extrajudicial. Libertad vigilada. Servicios en beneficio de la comunidad. Instrucción de apoyo, de tratamiento terapéutico y asesoramiento educativo. Centros de reeducación (ver D.23/1988, O.9.o4.1990, L.7/1994 ...)

MEDIOS O COMPROMISOS.

- *“La GV consignará en sus presupuestos anuales los créditos necesarios para financiar las distintas prestaciones, atenciones y servicios contenidos en esta ley [de Servicios Sociales] que sean ejecutables en el ejercicio de sus competencias específicas...”* (L. 5/1989, art. 21)
- *“...En todo caso, el contenido esencial de los derechos del menor no podrá quedar afectado por falta de recursos sociales básicos”* (art. 11.1 párrafo 3º de la L.O. 1/1996)
- *“Será Responsabilidad de la GV [administración] dar respuesta a los problemas sociales mediante la aportación de los recursos financieros, técnicos, humanos y organizativos necesarios, de conformidad con el artículo 9.2. de la Constitución”* (L 5/1997, art. 4 b)

Esta autoobligación de dotarse de medios para el modelo de intervención diseñado llevó al Tribunal Europeo de Derechos Humanos en el Asunto Boumar, sentencia 29.o2.1988 serie A, a manifestarse de la siguiente forma:

“... puesto que el Estado belga había escogido el sistema de educación vigilada tenía que dotar de una infraestructura apropiada para cumplir estas funciones”. (CIAS y MIJC, 1992:119)

Si toda la normativa estatal y autonómica referente a los servicios sociales en general y en concreto a la infancia en riesgo, desamparo o inadaptación aboga por mantener al niño lo más cerca de su familia y en su medio natural, y dispone en las normas una gran gama de recursos y figuras para lograrlo, el no crearlas en la práctica o no dotarlas suficientemente está suponiendo una situación anómica (en términos de Merton) ya que no pone los medios para alcanzar los objetivos y normas que ella misma establece. Medios que no son principalmente económicos, sino metodológicos, organizativos, formativos, administrativos e ideológicos.

Esta situación es indicativa de que la política de la infancia pese a sus innegables avances no siempre está marcada por el "supremo interés del niño" que tanto se proclama, sino por el departamento de Hacienda que es la que establece las preferencias presupuestarias del gasto militar o en carreteras sobre el gasto en la prevención de la inadaptación infantil, y dentro del presupuesto y dedicación del departamento de Bienestar Social, en reeducación poco se ha avanzado en los últimos 20 años, siguiendo más sus tendencias que las guías normativas.

Otro elemento que introduce gran incertidumbre sobre las metodologías a seguir para conseguir los loables objetivos legales es la total falta de conocimiento sobre los efectos y eficiencias de las diversas figuras en la prevención y respuesta a la llamada inadaptación infantil. La falta de evaluación, pese a ser recogida en diversas leyes es, más allá de incomprensible, muy peligrosa, ya que no hay criterios para seguir avanzando y las épocas que corren bien pueden imponer los modelos de control y represión.

El mantenimiento del *Refor*, resultaba muy costoso (en economía pero también sobre todo en sufrimiento de los internos y sus familias) para una más que dudosa eficacia. Urge una reorientación y reorganización de los profesionales, los medios y las instituciones de atención a la infancia para cumplir los loables objetivos de la actual normativa.

18. EL *REFOR* COMO CONSTRUCTOR DE IDENTIDADES.

Introducción.

- 18.1. El mundo del interno y su carrera moral.
 - 18.1.1. Ingreso.
 - 18.1.2. Disminución del yo.
 - 18.1.3. La reconstrucción del yo institucional.
 - 18.1.4. Tiempo y actividad en la institución.
 - 18.1.5. El alta, la vuelta a la sociedad mayor.
- 18.2. El mundo del personal.
 - 18.2.1. Objetivos de las instituciones totales.
 - 18.2.2. La relación personal con el interno.
 - 18.2.3. El esquema interpretativo de la institución total.
 - 18.2.4. Diferencia intragrupal de roles del personal.
- 18.3. Las ceremonias institucionales.
- 18.4. La vida íntima de un internado:
 - 18.4.1. Ajustes primarios y secundarios.
 - 18.4.2. La vida íntima del Centro.
 - 18.4.3. Fuentes.
 - 18.4.4. Lugares. Empleo social del espacio.
 - 18.4.5. Depósito y transporte.
 - 18.4.6. Estructura social.
 - 18.4.7. Control social y formación de vínculos.
- 18.5. El modelo médico y el internamiento.
 - 18.5.1. Servicios personales.
 - 18.5.2. La conducta conflictiva.
 - 18.5.3. La intervención del técnico.
 - 18.5.4. El cambio conductual.

18. El *Refor* como constructor de identidades.

INTRODUCCIÓN.

Goffman, en su obra "*Internados*"* desarrolla una versión sociológica del "self" (sí mismo, yo) mediante el análisis de situaciones en las cuales el sí mismo es atacado. (Taylor: 1984, 33)

El análisis e interpretación que hace Goffman de las instituciones totales (del mundo del interno, del personal y las ceremonias institucionales) puede parecer extraño a aquellos que están a *pie de obra*, ya que se trata de una abstracción sociológica, de una visión que no queda en la descripción de hechos, sino en la interpretación desde la perspectiva de la "identidad", del "yo", y de las influencias que sobre él tiene la institución. Este punto de vista, con mayor perspectiva y considerando el punto de vista del interno, choca, ¡y mucho!, con la perspectiva cotidiana que se suele tener desde dentro de la institución por parte del personal y las autoridades.

Considero que es un enfoque sumamente fructífero, y por eso dedico un capítulo completo al análisis goffmiano aplicado al *Refor*, donde a veces comparo o ejemplifico las ideas de Goffman, expuestas en su obra "internados", aplicadas al *Refor* y en otras simplemente describo el Centro en palabras de este autor.

Para evitar que el lenguaje específicamente hospitalario pero válido para otras instituciones marque mayores diferencias, he sustituido los términos siguientes:

- hospital psiquiátrico o central → Internado o Centro,
- paciente → interno.
- individuo → sujeto
- tratamiento o terapéutica → intervención o trato.
- psiquiatra, enfermero → técnico, personal (educador)

* GOFFMAN, Erving (1961): *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Ed. Amorrortu-murguía. B.A., 1984.

Las ejemplificaciones sobre el *Refor* se han reflejado en otro tipo de letra al objeto de distinguirlas del texto extraído de la obra de Goffman.

No se pueden aplicar al pie de la letra todas las observaciones que Goffman hace en su obra, publicada en 1961, en parte porque ésta se centra principalmente en un hospital psiquiátrico, y aquí se analiza un internado de adolescentes, y en parte porque la propia obra y el tiempo transcurrido desde su publicación -con la aparición de nuevas teorías y críticas de peso hacia los internados-, han supuesto cambios en las prácticas de este tipo de centros. El *Refor* se diferencia del Psiquiátrico de Goffman en que no existe masificación, no hay una teoría de intervención con el status de la psiquiátrica, o en la clasificación de personal: La edad supone otra expectativa social (la actividad escolar ocupa un lugar central, o se considera que el interno no ha alcanzado su capacidad social de obrar, no que la ha perdido), tampoco el estigma social permite las mismas conductas o las interpreta igual. Con todo, las semejanzas superan con creces a las diferencias y la perspectiva goffmiana permite un interesante análisis con una caja de herramientas conceptuales clarificador en muchos aspectos.

Con todas estas precauciones vamos a aplicar el análisis goffmiano al *Refor*.

Según Goffman, contamos con suficiente literatura acerca de estos establecimientos para sustituir las meras sugerencias por un sólido marco de referencia que muestre su anatomía y funcionamiento, el diseño estructural subyacente que es común a todas. (129)

A Goffman no le interesa tanto el análisis de lo que se hace dentro de la institución, sino de ésta en cuanto constructora de identidades.

La institución: un mundo propio.

Para Goffman, las personas de una institución forman un mundo propio. Su actuar es significativo, razonable y normal para ellos. La visión que del mundo tiene un grupo, tiende a sostener a sus miembros y les proporciona una definición que los autojustifica. Los que no pertenecen al grupo, no comparten esa significación y es vista con prejuicio.

Para un elemental enfoque sociológico, el sujeto es sobre todo su propio yo, tal y como se define por el puesto que ocupa en una organización y si no se adecua, se piensa que el yo no se ha formado aún o tiene conflictos. Goffman, define al sujeto como una entidad que asume actitudes, que se sitúan a medias entre la identificación con la unidad social y su oposición a ella, de forma que ante presiones le permite mantener el equilibrio desplazando su participación en un sentido u otro. Sólo contra *algo* puede surgir el yo. (315)*.

El sujeto necesita pertenecer a una unidad social, pero la total adhesión a ella, supone la anulación relativa del yo. La conciencia de ser persona (del yo) es en relación a la unidad mayor en la que estamos inmersos, quizá mediante pequeñas resistencias a la poderosa atracción de esa entidad. (316)

* Entre paréntesis se indica la página del libro del que está sacada la idea reflejada o recogida literalmente (cursiva entre comillas).

Toda institución de convivencia absorbe parte del tiempo y del interés de sus miembros, les proporciona en cierto modo un mundo propio, y pone obstáculos a la interacción social con el exterior, es decir, tiende a ser totalizadora.

Una institución es total cuando abarca todos los aspectos de la vida del interno, quien transcurre en ella en compañía inmediata de otras personas igualmente aisladas del resto de la sociedad mayor. (203)

El Refor ¿una institución total?

Goffman caracteriza las instituciones totales en que:

- Los distintos aspectos de vida (residir, dormir, trabajo, ocio...) se dan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad, cuando lo habitual en la sociedad moderna es hacerlo en diferentes espacios.

Un (gran) número de sujetos con igual trato y que deben hacer juntos las cosas, comparten una rutina estrictamente programada según un sistema de normas explícita que responde a unos objetivos propios de la institución, y lo hacen aislados de la sociedad por un periodo de tiempo apreciable.

En definitiva supone el manejo de necesidades humanas mediante una organización burocrática de conglomerados humanos indivisibles.

- Se compone de dos mundos social y culturalmente distintos: por un lado el personal y por otro los internos.
- El personal, está 8 h. en la institución y vive fuera, supervisa a los internos y la actividad establecida para cada momento, se siente superior, restringe información al interno...
- El interno, tiene escasa relación con el exterior, se siente inferior, debe hacer las actividades que se le encomiendan...

Ambos identifican fines e intereses de la institución, con los del personal.

En el *Refor*, se reside, duerme, juega, estudia... todo ello principalmente dentro del mismo recinto. Las actividades habituales aunque no son rígidamente dadas, si que dan lugar a cierta rutina. La organización funciona con cierta dependencia burocrática y administrativa. Sin embargo, la masificación no se da, con lo que la relación es más personal.

Goffman incluye entre las instituciones totales a los asilos, psiquiátricos, cárceles, campos concentración, cuarteles, colegios internados, conventos... y excluye los orfanatos y casas de expósitos (casas cuna) en que los pequeños no hayan tenido una socialización externa, pero ese no es nuestro caso, ya que ingresan en el *Refor* a partir de los 12 años.

18.1. EL MUNDO DEL INTERNO Y SU CARRERA MORAL.

18.1.1. Ingreso.

Las personas pueden ingresar, voluntariamente o por la fuerza.

El ingreso en el *Refor*, se debe a decisión familiar, administrativa, judicial, o propia. En cada caso se busca un interés diferente: pedir ayuda para “controlar” a un hijo/a o ahijado/a que se les va de las manos, proteger al chico/a de una desatención familiar o atenderlo/a en un centro más duro ante el fracaso de otros previos, la aplicación de una *medida* por la comisión de un delito o con carácter preventivo ante un hecho sobrevenido, o la defensa ante la propia familia. Quien solicite el ingreso y la motivación que le haya llevado va a afectar de forma diferente a la percepción que de sí pueda tener el interno al acceder al Centro.

Las transgresiones que conducen al psiquiátrico son de diferente naturaleza de las que llevan a prisión, al divorcio, despido, exilio, tratamiento psiquiátrico sin internación, etc. No obstante, se conoce poco acerca de los factores diferenciales y cabría pensar que en casos concretos pueden darse diferentes desenlaces posibles.

A *el Refor*, acudían personas que también habían pasado por salud mental, y algunas que luego fueron remitidas allí. La dificultad de internamiento psiquiátrico podía explicar la presencia de algunos internos. Igualmente la falta de otros equipamientos podía hacer llegar al *Refor*, chicos/as con absentismo escolar, que presentaban problemas en residencias comarcales, drogodependientes, inmigrantes, o con otras problemáticas diferentes a la infracción penal de muchachos.

El interno lo es por haber provocado en el mundo exterior un determinado tipo de desorden, que indujo a otras personas a denunciarle, es decir por tener una conducta inadecuada al medio. Pero no todos los que hacen graves transgresiones terminan internados. El acabar internado depende de contingencias como el status socioeconómico, la notoriedad de la ofensa, la proximidad de un centro, las instalaciones accesibles para el tratamiento, la opinión de la comunidad sobre el tipo de tratamiento que brindan los centros disponibles, etc. (140)

El internamiento busca proteger a la comunidad contra el peligro y la molestia de ciertas irregularidades de conducta, convirtiendo la custodia en lo principal. (347) El recluso, lo está por haber tenido una forma especial de conflicto con otras personas.

En el tránsito de persona (civil) a interno, suelen intervenir:

1. Una persona allegada (generalmente un familiar próximo)
2. Un denunciante o promotor (víctima, ciudadano, vecino, pariente...)
3. Mediadores especialistas (trabajador social, policía, fiscal, juez, administración, abogado, maestro...)
4. La dirección del centro

Durante todo este proceso el pre-interno puede participar en tercera persona y puede sentirse traicionado por un tipo de coalición alienativa.

En el tránsito de status civil a status de interno, a los mediadores primero y al personal después, les interesa que el *allegado* se constituya en apoderado o guardián del mismo, y si no buscar a alguien que cumpla ese rol. Así, a medida que una persona se transforma poco a poco en interno su persona más allegada va convirtiéndose en curador.... Algunos de los derechos civiles derogados para el pre-interno pueden transferirse a la persona del curador, con lo que se contribuye a sostener la ficción legal de que aquél no los pierde, aunque no los ejerza. (146)... Así, la persona a quién acude el paciente en busca de socorro -para que lo proteja de peligros tales como la reclusión contra su voluntad- es la misma a quien lógicamente recurren los mediadores y las autoridades del Centro, para solicitar su autorización. (147)

18.1.2. Disminución del yo.

En la vida civil, antes de entrar en un internado, el sujeto suele llevar un estilo de vida, ciertas rutinas, unas posibilidades de acción, y goza de una serie de derechos, libertades y satisfacciones que conforman parte de su identidad de sujeto y de las que se va a ver despojado en el Centro y sustituido por otras más limitadas.

En efecto, el paso de persona a interno, conlleva una pérdida de roles que solía desempeñar fuera, de identidad o autoconcepto (que ciertas disposiciones sociales estables de su medio habitual hicieron posible) y un quebrantamiento de su voluntad (no puede hacer lo que antes sí podía). Además, queda despojado del apoyo exterior e incluso de sus pequeñas pertenencias y pierde su intimidad: el personal conoce datos de su vida, y en la institución está sujeto a control (de sus movimientos, del uso de su ropa y pertenencias...), todo estos hechos y su significado simbólico suponen de hecho, aunque a menudo de forma no intencionada, agresiones contra el "yo", contra su autoconcepto anterior al internamiento. Goffman se refiere a este hecho en términos de "*degradaciones, humillaciones, profanaciones, mutilaciones...*" del yo. (27). Los internos suelen sentir la intervención, al menos durante un tiempo, como una privación injusta y masiva de todas sus posesiones. (146)

En muchas instituciones totales, el neófito se encuentra desposeído de pronto de una cantidad de sus afirmaciones, satisfacciones y defensas ordinarias, y sometido a una sucesión casi exhaustiva de experiencias mortificantes: restricción de la libertad de movimientos, vida en común, autoridad difusa de toda una escala jerárquica y otras similares. Se ve privado de muchos apoyos a su imagen, con lo que ésta queda resentida.

El internamiento previene todas las maniobras del interno y tiende a arrebatárle hasta las expresiones más comunes con que los seres humanos se resisten al dominio de las organizaciones: la insolencia, el mutismo, los comentarios entre dientes, la indocilidad, la destrucción maligna de ciertos decorados interiores; todas estas señales de separatismo recalcitrante, se toman ahora como indicios de su afiliación cabal.

Las personas no se identifican sólo con su cuerpo, sino también con otros objetos personales (relojes, automóviles...), o dicho de otra forma, el conjunto de pertenencias de un sujeto le sirven como "equipo de identificación" para el manejo de su apariencia personal. Cuando en el Centro se le desposee de su ropa y se le dota de otra se está afectando a su imagen.

En el *Refor*, existían unos chándales amarillos de la institución, de los que se reconocía su posible "impacto", por eso se compraron chándales más discretos y en general su uso era interno, y se permitía en las salidas usar alguna ropa más discreta de calle o la propia personal. Por supuesto, lo general era que los internos no guardaran su ropa (los armarios solían estar vacíos) sino que esta se depositaba en ropería, a donde había que ir a buscarla en cada ocasión. A los internos, en algún momento se les permitió llevar su ropa dentro del Centro, pero los problemas de deterioro, pérdidas o robo, dificultades de identificación de la misma o el argumento de que algunos no podían usar la calidad (y marca de ropa) que otros, movió a dotar de ropa propia del Centro a todos los internos, ropa que por lo general no tenía "amo", sino que era intercambiable. En otro momento, a 'los mejores', si se les permitía disponer de su ropa. Los alumnos externos siempre podían disponer de su ropa, dentro y fuera de la institución. El criterio de ropa no fue siempre y con todos el mismo a lo largo de los cursos 1994/98.

Afuera el sujeto puede mantener ciertos objetos ligados a la conciencia de su yo (por ejemplo: su cuerpo, sus actos inmediatos, sus pensamientos y algunas pertenencias), adentro se viola su intimidad, haciéndole confesar cosas de sí, se le tiene en lugares sin intimidad, debe hacer uso de ropa "ajena", usar retretes sucios por otros, compartir una compañía forzada, tomar alimentos o medicación a la fuerza, ser registrado en sus efectos personales y sus posesiones (habitación)... incluso a ser inspeccionado en su propio cuerpo.

En el *Refor*, el cuarto, salvo excepciones era individual, el espacio de intimidad, y algunos internos defendían el pleno derecho sobre el mismo, sin embargo, por encima estaba la autoridad del educador. Cuando se sospechaba que podía haber tabaco escondido, etc. pocos dudaban de hacer un registro en las habitaciones. Aunque era infrecuente, si se sospechaba que podían introducir droga, también en alguna ocasión se les registraba a su entrada al Centro.

Al interno se le impone una rutina diaria que considera ajena, forzándolo a asumir un papel que lo desidentifica.

Este despojo sigue una serie de etapas eslabonadas, en cada una de las cuales -como un embudo- pierde una parte de su status libre, mientras procura mantener la ficción de que no habrá reducciones ulteriores. El personal de turno le solicita amablemente su colaboración, eludiendo los hechos concretos de su situación.

Los procedimientos de admisión ('*la bienvenida*') son como una "forma de iniciación". El personal instruye al interno recién llegado sobre sus obligaciones. El interno que se resiste recibe un castigo inmediato y ostensible cuyo rigor aumenta hasta que se humilla y pide perdón. (29)

Tras alojarlo, al interno se le explica que las restricciones y privaciones son partes deliberadas de su tratamiento, son necesarias dado el estado en que ha caído su yo, o en términos del *Refor* (menos psicologíscista) consecuencia de su conducta.

Por desobedecer las omnipresentes normas de la institución el interno sufre severos castigos que se traducen en la pérdida de privilegios; como premio por su obediencia, se le restituyen eventualmente algunas de las pequeñas satisfacciones que en el mundo exterior se dan por sentadas. (152)

En el Centro que analiza Goffman, plantea que todo el personal tiene derecho a conocer todos los aspectos de la conducta pasada del paciente, para poderlo manejarlo con más provecho.

En el *Refor*, este expediente era conocido necesariamente por el “tutor” de cada muchacho/a, y aunque podía estar al alcance de los demás educadores no siempre era consultado, ni facilitada su consulta. Los informes del tutor tenían más una función burocrática administrativa y no solían ser de interés (ni consulta) para el resto del personal. El interno desconocía el contenido de dichos informes y no podía controlar quién tenía acceso a los mismos.

Cualquier acto ignominioso que el interno cometa en una fase de la rutina diaria, en presencia de un sector de la comunidad institucional, probablemente será comunicado a quienes supervisan otras áreas de su vida, en las que asume tácitamente una posición incompatible con esa forma de comportamiento. En las reuniones ordinarias del personal se confrontan e intercambian opiniones acerca de los internos y se va creando un consenso general sobre la línea de conducta que se perfila en cada uno y la actitud que conviene adoptar hacia él. (163). Este enfoque común da lugar a una imagen unificada del interno que no podrá menos que sentirse víctima de una conspiración general.

Finalmente, en el más informal de los niveles, la conversación del personal durante el almuerzo, o en la pausa del café, a menudo versa sobre las últimas anécdotas de los internos; el nivel de murmuraciones propias de cualquier establecimiento social se intensifica aquí, porque se da por sentado que todo lo que concierne al interno incumbe de alguna manera al personal.

Al construir la imagen del curso de su vida, toda persona reconstruye (escoge, abstrae y distorsiona) una versión de la misma, que puede ser de “éxito” o “triste”, pero el interno sometido a un proceso de despojo, se siente caído en desgracia, se ocupa de sí más de lo habitual y tiende a elaborar un estribillo, un cuento triste, una historia para justificar su estado.

Quizá, y esto no lo recoge Goffman, la propia institución, busca o colabora en la elaboración de esa historia triste que justifique su internamiento.

Estas historias de su yo suelen ser algo más sólidas que la pura fantasía y algo más débiles que la realidad. (157). El personal tiende a desacreditar esta versión y así intenta que se avenga a cooperar. El interno debe aceptar la perspectiva que de sí mismo auspicia el Centro.

El interno forzado por la situación de custodia reconstruye sus historias, que el personal vuelve a desacreditar, dando lugar a altibajos del yo. También son frecuentes los ascensos y descensos en status asociado a su comportamiento. Los internos, encuentran numerosos motivos para "alborotar" y meterse en dificultades (es decir, infringir las normas), y correlativas ocasiones para sufrir los consiguientes descensos a posiciones menos privilegiadas. Estos descensos pueden interpretarse oficialmente como recaídas, o reincidencias morales, a fin de salvar la imagen del Centro como escenario de resocialización conforme con el sentido implícito en tales interpretaciones.

En el *Refor*, no se cuenta con el amparo de la teoría psiquiátrica en la mayoría de sus explicaciones de conducta pero, ante la salvaguarda del papel socializador de la institución, la explicación solía expresarse en términos de acción voluntaria, rebelde...

Suele, sin embargo, ocurrir que el interno descubra lo imprevisto: que los descensos de status moral no son tan terribles como había imaginado. (167)

"El hecho de tener los errores pasados y la evolución presente bajo la incesante vigilancia moral ajena, parece provocar una forma especial de adaptación, que consiste en una actitud desprovista de moral hacia los ideales del ego. Los logros y fallos propios adquieren un carácter demasiado absorbente e inestable para consentir el apasionado y habitual interés sobre lo que opinen acerca de ellos los demás. No es muy factible tratar de mantener una imagen consistente de uno mismo. El interno va inclinándose a restar importancia a las destrucciones y reconstrucciones del yo, en la medida que advierte la disposición del personal y los otros internos a tomar con relativa indiferencia tales vicisitudes. Aprende que se puede ver una imagen justificable del yo como algo ajeno a uno mismo, algo que es posible construir, perder y reconstruir a toda prisa y con cierta ecuanimidad. Se convence de que resulta viable asumir una posición –y por ende un yo- al margen del yo que el Centro puede darle y arrebatarse. El ambiente, pues, parece engendrar una suerte de sofisticación cosmopolita, de apatía civil". (167)

En este contexto moral, poco serio aunque insólitamente exagerado, tanto construir un yo como asistir a su destrucción van haciéndose partes de un juego impúdico; y acostumbrarse a ver un proceso tan fundamental como un juego, conduce a cierta desmoralización.

"Después de haber sentido en carne propia lo que significa ser definido por la sociedad como individuo carente de un yo viable, la amenaza que esta definición entraña, y que de ordinario contribuye a que la gente se atenga al yo que le asigna la sociedad, queda debilitada. El paciente parece escalar una nueva altura cuando verifica que puede sobrevivir aunque actúe de un modo que, según la sociedad, puede destruirlo."

Queda el recurso de castigarlos, pero no se los humilla fácilmente, ya que antes, y como medida natural, se han extirpado en ellos casi todos los sentimientos delicados que hacen de las personas seres vulnerables al daño moral. Los internos, sin derechos ni reputación que perder, pueden tomarse varias y determinadas libertades.

Cada carrera moral, y cada yo, se desenvuelve dentro de los límites de un sistema institucional, que puede estar representado por una institución social o bien consistir en un complejo de relaciones personales y profesionales. El yo puede verse así, como algo que radica en las disposiciones vigentes para los miembros de un sistema social. En este sentido, no es propiedad de la persona a quien se le atribuye, sino inherente más bien a la pauta del control social ejercido sobre esa persona, por ella misma y por cuanto la rodea. Este tipo de ordenamiento institucional, más que apuntalar el yo, lo constituye. (171)

Formas de disminución del yo:

Entre las diferentes formas de agresión, mortificación o disminución del yo, Goffman cita:

- a) Looping: es cuando el personal no acepta las reacciones defensivas de un interno ante lo que considera un ataque y va contra ellas. En la sociedad civil, cuando un individuo tiene que aceptar circunstancias y órdenes que ultrajan su concepción del yo, se le concede un margen de expresión reactiva para salvar las apariencias: gestos de mal humor, omisión de las manifestaciones de respeto habituales, maldiciones entre dientes, o expresiones aisladas de despecho ironía y sarcasmo.

Esta respuesta en el *Refor* era diferente según el educador y las condiciones, en ocasiones se llevaba hasta las últimas consecuencias, que el interno pediera disculpas por su mala reacción, en otras, se "ignoraban" tales reacciones.

- b) Negar la autonomía o desbaratar la economía de acción: toda la conducta del interno es controlada con minuciosidad y debe pedir permiso para actividades menores que cualquiera puede cumplir por su cuenta en el mundo exterior: fumar, ir al baño, hablar por teléfono, gastar dinero...

En el *Refor* debía pedirse permiso para llamar por teléfono, ir al propio cuarto, encender la tele, salir al otro módulo... ; el dinero estaba custodiado y se daba limitadamente, no permitiendo traer "mucho" dinero al Centro. Si se les autorizaba a tener radiocasetes, su uso también podía estar restringido... Estas exigencias que los educadores ven como normales Goffman las plantea como restricciones a la expresión del yo.

- c) Tendencia a la multiplicación de reglas, activamente impuestas por cualquier miembro del personal.

En el *Refor*, en los primeros meses de funcionamiento del equipo, no había criterios claros sobre algunas conductas (limpiarse los dientes después de las comidas, poner los pies sobre la mesilla, hacer hora de estudio, etc.), con lo que su realización dependía del educador de turno. Ello suponía muchos conflictos y críticas por parte de los internos pues se quejaban diciendo "eso sólo lo mandas tú, los demás educadores nos dejan hacer tal y cual, o no nos obligan a ello".

El tener normas claras podía suponer llegar a unos niveles muy detallados de comportamiento, bajo el argumento de que los muchachos debían tener referentes claros de conducta elemental que también les sirvieran para asumir valores más complejos e importantes. Por el contrario ello llevaba a un reglamentarismo y artificialismo de la vida cotidiana con el que algunos educadores no estaban de acuerdo. Esta diferencia de criterio daba lugar a críticas de unos hacia otros, ya que los que se empeñaban en hacer cumplir las normas y acuerdos se lamentaban de aquellos que no las hacían cumplir ya que les suponía aparecer de “malos” ante los chicos. Además, daba la sensación de que cada educador tenía sus propias normas que imponía a los internos.

Cada educador tenía la autoridad suficiente para imponer un castigo por el no cumplimiento de aquellas normas que consideraba debían cumplirse, y sobre todo de las órdenes dadas. Con todo, no siempre se tenía la capacidad de hacer cumplir la norma o la orden, ni de hacer cumplir el castigo consecuente, por lo que a veces se optaba por el principio de “*lo que no puedas hacer que se cumpla no lo mandes*”, pero ello suponía poca consistencia de las normas, que no se aplicaban siempre y a todos por igual.

Goffman llama *regimentación*: cuando se debe cumplir una actividad al unísono. En sus ejemplos siempre suele hacer referencia a instituciones masificadas, en nuestro caso, los actos muy concretos no son tan determinados como los que él refiere, pero si se daba un horario de actividades donde todos estaban obligados a participar (horario escolar, todos al patio o todos a la sala, estudio, comidas, tv, etc.), si bien había cierta flexibilidad (o a veces indefinición) en determinadas circunstancias, permitida por el menor número de internos (entre 1 y 15).

En la sociedad civil exterior uno suele tener pocas autoridades y están en contextos diferentes (padres en casa, el profesor en la escuela ... y, la policía en la calle) pero en el internado las reglamentaciones difusas cambiantes e impuestas por cualquier miembro del equipo de personal, de forma continuada, pueden derivar en que los “*internos -y más los recién ingresados- vivan atormentados por la ansiedad crónica de quebrantar reglas y sufrir las consecuencias*”. (52)

- d) “La incompetencia personal”, esto es desbaratar los actos que sirven para mostrar que se tiene cierto dominio sobre su mundo, de autodeterminación.

Los internos repetidamente intentaban ganar autonomía de acción, y reclamaban o ejercían esa opción, lo cual era vivido por los educadores como una violación de las normas y de las órdenes dadas: tener tabaco escondido, o fumar a deshoras, ir a la habitación sin permiso, o a la habitación de otro, estar en un lugar no visible... cuando no una abierta oposición (amenaza incluida) por parte del chaval ante el educador.

Goffman concluye: las instituciones totales violan precisamente aquellos actos que en la sociedad civil cumplen a función de demostrar al actor, que tienen cierto dominio sobre su mundo. Estas disminuciones del yo, en ocasiones derivan en automortificación. Muchas instituciones totales justifican esta mortificación en criterios tales como la higiene, la responsabilidad en la vida, la seguridad, etc. pero suelen ser simples racionalizaciones que tienen su origen en los esfuerzos para manejar la actividad diaria de un gran número de personas en un espacio reducido, con poco gasto de recursos. (56).

Aunque en nuestro caso ya no se da esa masificación, si parecen pervivir algunas prácticas reglamentistas. Quizá por costumbre del personal más veterano o por que esas prácticas (antaño funcionales al manejo de muchos internos) han quedado marcadas como con función socioeducativa, sea cual sea su número.

El círculo vicioso está en marcha: a los “peores” internos, se les da un “equipo” muy exiguo (puede retirárseles la ropa por la noche, reducir el mobiliario, negarles material de recreo...). Los actos de hostilidad contra la institución cuenta con escasas opciones de expresión (golpes, actos violentos, chillidos, lloros...), que son tomados por la institución como justificación de incrementar la represión y privación.

Esta situación se puede constatar en el *Refor*, ya que toda medida tomada de mayor represión fue seguida de mayor violencia destructiva por parte de algún interno, lo que era tomado como argumento de los educadores para tomar mayores medidas de control. (ver capítulo 14)

18.1.3. La reconstrucción del yo institucional.

El interno es forzado mediante unas técnicas de anulación del yo a despojarse de su yo civil (el del exterior) y luego se le permite una reorganización personal, reconstruir otro yo acorde a la institución total, a través de un sistema que incluye:

- “Normas de la casa”: Conjunto explícito y formal de prescripciones y proscipciones, sobre la conducta del interno.
- Un pequeño número de recompensas y privilegios que gozaba en el exterior y que aquí se los ha de ganar mediante la obediencia prestada al personal. No se trata tanto de prerrogativas como de ausencia de privaciones.
- Los castigos (privación de privilegios) por quebrantar reglas.
- El alivio de responsabilidades económicas y sociales.
- Los procesos de confraternidad, derivados de la intimidad forzosa y de ser una sola e igualitaria comunidad de destino, y que lleva a personas socialmente distantes a prestarse ayuda mutua y cultivar hábitos comunes de resistencia. La solidaridad con los suyos y el rechazo al personal, puede llevar a indisciplina colectiva (desafío anónimo y en masa) o motines.

Por su lado, el personal intenta, por el sistema de castigo y recompensa (además de los procesos de mortificación), romper esa solidaridad y buscar colaboradores o adeptos a su causa. Dentro de los internos se dan diadas y amistades, y también rivalidades y jerarquías informales.

Ante estas opciones dadas por la institución para la reorganización de la propia identidad, el interno puede tomar distintas tácticas de adaptación.

Tácticas de adaptación a la institución total.

- Abstención drástica de toda participación activa en la vida de relación.
- Intransigencia: el interno se enfrenta a la institución y se niega abiertamente a cooperar con el personal.
- Colonización: Se busca hacer del internado todo su mundo y estar cómodo en él. El exterior sólo es un referente para demostrar lo deseable que es la vida en el interior.
- Conversión: El interno acepta y desempeña el papel que el personal espera de él.

Cada una de estas tácticas supone una forma distinta de controlar las tensiones existentes entre el mundo habitual y el institucional.

Muchos internos 'hacen un juego astuto' al combinar de forma oportunista ajustes secundarios, conversión, colonización y lealtad al grupo, que les permite salir física y psíquicamente indemnes.

18.1.4. Tiempo y actividad en la institución.

Dados los principios de la sociedad circundante, el Internado ha de establecer por lo menos las rutinas mínimas vinculadas con la alimentación, la limpieza, el vestido y el lecho de los internos, y su protección contra los daños físicos. El personal intenta persuadir y exhortar para que los internos adopten dichas rutinas. (303)

En muchas instituciones totales, existe el sentimiento de que el tiempo pasado en el internado es tiempo perdido, estéril, malogrado o robado a su propia vida. Algo que hay que 'cumplir' o 'llenar' de alguna manera, pero que lo que puede obtener en ella no guarda relación alguna, no aporta nada al motivo de su ingreso.

Un interno, manifestaba abiertamente lo inútil que para él resultaba estar en el *Refor*. En otras ocasiones, sobre todo cuando el internamiento era por orden judicial, el propio personal podía insistir al interno su obligación de cumplir el tiempo requerido y de hacerlo de la mejor forma posible.

Para huir del agobio del tiempo muerto, son valoradas las actividades de distracción, que no tienen carácter serio, pero entretienen y sacan al interno del ensimismamiento o hacen olvidar momentáneamente la realidad de su situación. *“Si las actividades ordinarias torturan el tiempo, ésta lo mata misericordiosamente”* (77). Algunas son promovidas oficialmente por el personal y otras se dan al margen de los auspicios oficiales, como formas de ajustes secundarios.

“A veces se les exige tan poco trabajo que los internos, con frecuencia no habituados a los pequeños quehaceres sufren crisis de aburrimiento. El trabajo requerido puede efectuarse con extrema lentitud, y a menudo se concreta con un sistema de pagos mínimos, muchas veces ceremoniales, con la ración semanal de tabaco y los regalos de Navidad..” (23)

Seguramente Goffman se refiere a actividades mucho más monótonas y sin sentido de los psiquiátricos, pero también en el *Refor*, fuera de las actividades de rutina: limpieza, escuela, poner y quitar la mesa, etc. , las de tiempo libre: ver la tv, jugar a las cartas u otros juegos, tenían la función de “matar el tiempo” con la esperanza de que estando entretenidos se evitarían las broncas.

Toda Institución Total puede presentarse como una especie de mar muerto, del que emergen pequeñas islas hormigueantes de vivida y arrolladora actividad. Tal actividad puede ayudar al individuo a soportar la tensión psicológica habitualmente provocada por las agresiones contra el yo. Por desgracia, a la insuficiencia de estas actividades se debe precisamente, uno de los más importantes efectos de privación, propios de las instituciones totales... (78)

En ocasiones, en el *Refor*, el argumento para no realizar más actividades era que hasta que no estuviera controlada la situación, esto es mientras hubiera un alto nivel de conflictividad interna, no se daban las condiciones para ello, sin pensar que quizá la conflictividad podría bajar precisamente gracias a la búsqueda de más actividad. La falta de programas socioeducativos se explicaba por falta de tiempo -tiempo que se llevaba el control y el parar broncas-, de reconocimiento (no era tarea del personal de categoría profesional “C”), o la inseguridad de su aceptación: *“debería hacerlo personal ajeno, ya que a nosotros nos ven más como los que les imponemos las normas, y no aceptarían propuestas de animación socioeducativa”*.

18.1.5. El alta, la vuelta a la sociedad mayor.

Los internos generalmente han hecho grandes planes y cuentan el tiempo que les falta para salir, pero cuando se acerca la fecha, muchos se llenan de ansiedad ante la idea de liberación e intentan reengancharse. (78)

Hubo varios casos muy claros, donde tras un periodo de relativamente buen comportamiento, éste se deterioraba al acercarse el final del tiempo de internamiento. La respuesta, habitual fue incrementar la represión, aislar al sujeto de los demás *“para que no contagiara a los otros”*, darlo por perdido (*“para lo que le queda en el Centro”*)... No había un plan elaborado que preparara para el final del internamiento, ignorando la ansiedad que generaba.

El paso por la institución, podía suponer:

- Estigma. Quedar marcado negativamente. El internamiento demasiado prolongado, tiene efectos demasiado estigmatizantes. La alienación puede surgir, cualquiera que haya sido el tipo de desorden que provocó su reclusión en primer término, pues constituye un efecto secundario de internamiento y a menudo tiene para la persona y para su círculo personal, mayor trascendencia que sus dificultades originarias.
- Deculturación: Pérdida o incapacidad de adquirir los hábitos que corrientemente se requieren en la sociedad general.

La conducta conflictiva de un interno es parte integrante de su situación interpersonal. Cabe pensar que un cambio en el interno podría suponer un benéfico efecto circular en su entorno cuando se le reintegrase a él, pero en la práctica, al darle el alta, se le envía nuevamente al sistema del que su respuesta conflictiva forma parte natural. (357).*

18.2. EL MUNDO DEL PERSONAL.

El personal, a diferencia del interno, mantiene algunos aspectos de su vida aislados de la institución.

En la relación personal - interno prima la distancia e imagen negativa del otro (101), ambos suelen verse mutuamente con una imagen poco simpática.

18.2.1. Objetivos de las instituciones totales.

“Muchas instituciones totales parecen funcionar la mayor parte del tiempo sin otro propósito que servir como depósitos de internos, pese a que generalmente se presentan ante el público... con el carácter de organizaciones racionales diseñadas de cabo a rabo y a conciencia como máquinas efectivas, cuya meta es cumplir unos pocos fines formalmente admitidos y aprobados... Uno de los objetivos formales frecuentes es la reforma de los internos, de acuerdo con un esquema ideal. Esta contradicción entre lo que la institución hace realmente, y lo que sus funcionarios deben decir que hace, constituye el contexto básico donde se desarrolla la actividad diaria del personal.” (82-83)

Goffman refleja de forma clara y contundente la sensación que, al menos el que suscribe, tuvo en el *Refor*, sin embargo no era una imagen compartida, al menos verbalmente, por todo el personal.

* Esta situación también es comentada por Cea (1992) y por D.G. Protecció i Tutela de Menors de la GC. Ver capítulo 10.

Los fines declarados de las instituciones totales no son muy numerosos: logro de algún objetivo económico; educación y adiestramiento; tratamiento médico o psiquiátrico; purificación religiosa; protección de la comunidad general contra la contaminación; y también, como sugiere un estudio de prisiones... *inhabilitación, retribución, intimidación y reforma* (Cressey, 1958:43)... Salta a la vista que las instituciones totales están muy lejos de cumplir los fines formalmente declarados. Algo menos fácil es advertir que cada uno de esos objetivos o conjunto de ellos parece admirablemente apto para proveer un significado estratégico: un lenguaje aclaratorio que el personal, y a veces los internos, pueden luego extender hasta el último resquicio de actividad en la institución. Así el marco de referencia médico... es una perspectiva preparada para justificar toda clase de decisiones, tales como el horario de las comidas en el hospital, o la forma en que se dobla la ropa blanca. Cada objetivo formal desencadena una doctrina, con sus inquisidores y sus mártires propios, y el desborde de interpretaciones simplistas resultante no parece tener freno dentro de las instituciones.

El *Refor* no contaba con una teoría explícita explicativa de la conducta y de la intervención a realizar, y habían varias posturas (principalmente dos) enfrentadas. Cada medida aplicada o mejor cada cambio de medida, suponía muchas veces buscarle ese desborde de interpretación simplista al que se refiere Goffman: si podían disponer o no de su ropa, el castigo de 3 días en la habitación.... En la propia libreta de incidencias, muchas veces se observaban autojustificaciones: "*lo encerré en el cuarto para que reflexionara sobre lo que había hecho...*". Aunque luego se le pudiera dejar el radiocasete, no hubiera una tarea concreta de reflexión "*para no agobiarlo más*" o no hubiera un dialogo sobre esa reflexión.

18.2.2. La relación personal con el interno.

El trabajo del personal se hace con seres humanos. Ello supone la aplicación de ciertos criterios técnicamente innecesarios, pero moralmente prescritos, como el respeto a sus derechos como persona, y que son recordados, además de por los parientes de los internos, por los superiores jerárquicos de la institución y por organismos de control de la sociedad.

Al parecer de algún educador, en los años 1980' el personal del *Refor* (escaso, mal retribuido, pero motivado), se desvivía por dar un buen trato personalizador y educativo a los internos, y aunque existía celda de castigo, era muy escasamente utilizada, por eso cuando desde el Centro Superior de Protección de Menores (de Madrid) se dieron órdenes a todos los centros prohibiendo los castigos físicos y encierros, algunos, en el *Refor* lo vivieron como un ataque contra el personal ya que no se tenía en cuenta su gran esfuerzo y dedicación y, por el contrario, se los ponía bajo sospecha.

Las normas del trato que un interno tiene derecho a esperar pueden, sin duda, ser incompatibles con las normas que otros legítimamente desean, surgiendo así otro conjunto de problemas de tipo gubernativo. Se da un conflicto entre los intereses institucionales y lo intereses humanos.

Mediante el ejercicio regular de la amenaza, la recompensa o la persuasión, se pretende conseguir cierta conducta, y se espera que ésta luego se mantenga por su propia cuenta (88). Otra forma de manejo del interno es a través de sus efectos personales, ya que estos son importantes para la construcción de yo y es probable que el personal pueda manejar más fácilmente al interno como tal cuando mayor sea el grado de despojo a que éste haya sido sometido. (87)

El uso que hace de la fuerza física el personal de los centros con fines que presentan como legítimos es un rasgo fundamental en la vida del interno. (260).

Varias personas ajenas se sorprendían y mostraban incrédulos cuando les planteaba el uso que de la contención física se hacía en el *Refor*. Cuando se desobedecía una orden abiertamente o venía acompañada de amenazas o imposiciones, o cuando ante un hecho considerado grave, se negaba a cumplir el castigo, también se recurría a la fuerza física por parte de los educadores. La otra forma de fuerza física era la de las habitaciones de castigo.

Los internos pueden oponerse inteligentemente y deliberadamente a los planes del personal, que debe *"afrentar de continuo el deseo de los internos de 'hacerles tragar el anzuelo', calumniarlos o molestarlos de cualquier modo. Los internos suelen urdir todas estas maquinaciones solo para sentirse importantes o para no aburrirse; los guardianes lo saben, pero esto no disminuye su ansiedad."* (89)

A cualquier espectador externo sorprendería sobremanera el grado y frecuencia de los insultos que los educadores del *Refor* (aunque no todos por igual, nadie se libraba) recibían frecuentemente, ante los que se intentaron diversas respuestas, desde la no respuesta por considerarlos en ocasiones como desquite (ajuste secundario) ante temas de mayor interés, hasta la pequeña multa, la menor puntuación, y en ocasiones la obligación de disculparse, bajo penas mayores (no salir del cuarto, no tener salidas al exterior...).

También se dio la situación, en los primeros meses del periodo considerado (1994/95), que con muy pocos internos, tres o cuatro, la conflictividad con el educador fuera mayor que con un número mayor de internos, ya que les permitía mayor relación entre ellos y organizar más actividades de grupo y menores enfrentamientos con los educadores.

Algunos internos pueden llegar a producir simpatía y cariño por el personal. El establecer un cálido vínculo con el interno, coloca al personal en una posición muy vulnerable, exponiéndolo a sentirse dolorosamente afectado por lo que hacen o sufren los internos, y buscar formas de evasión.

En efecto, no todo eran insultos por parte de los internos hacia el personal, también había manifestaciones de afecto, preferencia y aprecio por algunos. Y también por parte del personal había mayor interés y preocupación por algunos internos, llegando a una relación afectiva, que yo denomino de amor de funcionario, esto es, un sentimiento sincero de preocupación y dedicación pero dentro de la jornada laboral.

El trabajar con personas, supone un clima moral especial. Corre por cuenta del personal enfrentar la hostilidad y las protestas de los internos, a quienes generalmente no puede oponer otro argumento que las perspectivas racionales auspiciadas por la institución. (91)

En general las discusiones entre personal e internos para el cumplimiento de normas y órdenes eran frecuentes, dedicando por parte de ambos argumentos y contrargumentos a favor de cumplir o no y de la autoridad del que lo mandaba, o el fin que perseguía. Algún educador más veterano, dejaba claros los caminos que conducían a un fin deseado, y no era tan cuestionado. Un nuevo educador, sustituyó todo debate, por “lo haces porque me da la gana”, rompiendo todo el juego de debate, y sorprendentemente, logrando mayor cumplimiento por parte de los internos. Quizá una razón de ello, es que la relación del personal con los internos, era demasiado formal, y éstos en la vida exterior, no tuvieran tanta opción a discutir las normas, viendo más “natural” la orden per se.

18.2.3. El esquema interpretativo.

El esquema interpretativo de la institución total, empieza a operar apenas ingresa el interno, ya que el personal piensa que el recién llegado tiene que ser el sujeto especialmente previsto en los fines de la institución. (92)

En el *Refor*, al funcionar también como centro de acogida, no siempre se valoraba que al recién ingresado le correspondía su estancia en el Centro: unas veces, por tratarse de una situación de protección, que se debía atender en otra institución (cuyo convenio sólo alcanzaba los 14 años), o por ser muy violento o toxicómano, tampoco corresponder este *Refor*, que era semiabierto y no preparado para problemática médica. También se rechazó de plano el ingreso de un chico con autismo en acogida... Aunque el intento desde la administración era tener el *Refor* como un cajón de sastre, el personal reiteradamente se oponía a esta consideración.

El personal suele aplicar muchas restricciones a los internos... “*El problema del personal aquí es encontrar una culpa adecuada al castigo*”. (93)

En el *Refor*, las restricciones eran la regla, y había numerosos argumentos y motivos que lo justificaban. Desde el esquema más elaborado según el cual, los internos eran jóvenes que habían fracasado en otras instituciones y que venían deteriorados al *Refor*, y que si se les dejaba hacer “meterían la pata” y en consecuencia se les castigaría; por lo que era mejor ir por delante proponiéndoles actividades, cuidando que hicieran bien las cosas y así poderles premiar. Argumento sólido, sólo que ni todo el personal compartía ni sabía bien cómo hacer. Otras excusas eran mucho más prosaicas, aunque no menos “ciertas”: “*si te dejo tus cosas te desaparecerán de tu cuarto, o te las romperán...*”.

Aunque pocos están orgullosos de estar internos, no admitían que todo el personal fuera ruin, y acusaban a otros internos de malos (locos).

Aunque hay una concepción psiquiátrica del desorden mental, y una concepción ambiental del crimen y de la actividad contrarrevolucionaria, coincidentes ambas en eximir al reo de responsabilidad moral por su delito, las instituciones totales no pueden asumir este tipo particular de determinismo. Es preciso lograr que los internos se *autoconduzcan* de un modo manejable y, para propender a ese fin, tanto el comportamiento deseable como el indeseable deben definirse como surgidos de la voluntad y el carácter personal de cada interno, y sometidos a su decisión. (95)

En efecto, en el *Refor*, muchas veces la conducta cotidiana era vista por muchos educadores como consciente y "a posta", que no se podía consentir. Se era poco partidario de explicaciones psicoanalíticas y en ocasiones si que se tenían en cuenta circunstancias familiares o eventos concretos, pero ello no suponía dejar de aplicar las reglas. No obstante, éstas no eran siempre tan fijas y podían no aplicarse en función de circunstancias problemáticas generales o de algunas decisiones de dirección o de algunos educadores.

Para Goffman, el personal de las instituciones totales, en función de sus internos y el trato que se les debe dispensar, cuentan con un esquema interpretativo de la realidad, que comprende entre otras: (97)

1. Una teoría de la naturaleza humana y de la conducta del internado (sus posibilidades 'buenas' y 'malas' de comportamiento), una teoría de las formas que presenta la indisciplina, el valor intrínseco de los privilegios y castigos y la diferencia 'esencial' entre personal e internos.

Una de las principales proezas de las instituciones totales consiste en exhibir una diferencia (en calidad social y carácter moral) entre dos categorías construidas de personas. La institución alienta el supuesto de que personal e internos pertenecen a dos tipos humanos radicalmente distintos (por ejemplo, mediante reglas que prohíban todo intercambio social informal, por encima de la frontera. (117)

2. Perspectivas institucionales del trabajo. Dado que en el mundo exterior se trabaja por un salario, un lucro o por prestigio y ello no se da en el internado, hay que buscar nuevas interpretaciones a la actividad: la terapia. Se encargan al interno tareas 'útiles' al establecimiento (fregar pisos, poner la mesa...) pero la versión que se da al paciente es que con su ayuda volverá a aprender a vivir en sociedad, y que el empeño y la eficiencia que demuestre en su cumplimiento se tomará como evidencia diagnóstica de su mejoría. (98)

Algunos internos del *Refor*, se lamentaban de lo inútil que parecía que ellos tuvieran que hacer limpieza por la mañana, cuando a continuación venían las señoras de la limpieza a hacer lo mismo que ellos ya habían hecho.

Es cosa sobreentendida que el tiempo de trabajo de los internos apenas tiene valor para ellos mismos y que el personal puede disponer de él discrecionalmente. (101)

3. La atención de los internos típicamente racionalizada según los fines ideales o funciones del establecimiento, lo que exige servicios técnicos regulares... Suele ocurrir que los profesionales incorporados a la institución sobre la base (de que presten sus servicios dentro y así no salgan los internos) se quejen de no poder practicar adecuadamente su profesión y rezonguen que se los retiene allí 'cautivos' solo para que autoricen con una sanción profesional el sistema de privilegios.

"La intransigencia, el hostigamiento colectivo del personal, y las complicaciones individuales que desbordan los límites entre personal e internos, sugieren análogamente que la realidad social de las instituciones totales es precaria..." (117)

El grupo que está en permanente contacto con los internos suele sentir también que le han impuesto una tarea bastante contradictoria: mientras reduce a los internos a la obediencia, debe dar la impresión de atenerse a normas humanitarias y realizar los fines racionales de la institución. (100)

Totalmente de acuerdo con Goffman, pero algunos educadores parecían convencidos de se hacía lo que se debía, y que otros centros eran peores.

18.2.4. Diferencia intragrupal de roles del personal.

Ni el grupo del personal ni el grupo de internos es homogéneo la mera división entre los dos grupos puede encubrir, a veces, hechos importantes.

No todo el personal en la institución ostenta la misma función. Entre estas funciones diferenciales en el personal se han citado:

- El que representa oficialmente a la institución en los consejos de la sociedad mayor.
- El que atiende a los visitantes y otras conexiones de los internos.
- El que presta servicios profesionales.
- El que pasa el tiempo en un contacto relativamente íntimo con los internos...

Un examen riguroso de las instituciones totales deberá prestar atención sistemática a estas diferencias intracategoriales. (118)

En el *Refor*, estaban por el lado administrativo "los jefes", los más cercanos los de la Dirección Territorial de Servicios Sociales, con su jerarquía: Jefatura de Servicio, de Área, etc. también estaba la Jefatura de personal... y por encima de ellos los "Jefes" de la Dirección General, también con varias personas. Por el lado judicial, los fiscales y juez de menores, y los fiscales de guardia.

Dentro de la institución se contaba con la dirección, y eventualmente un médico que hacía revisiones cuasi-semanalmente, no había o no ejercían otros profesionales de servicio técnico. Entre los educadores, había una división administrativa entre categorías B y C, que pesaban como una losa en el funcionamiento, aunque se intentaba internamente no hacer diferencias de autoridad, las imposiciones desde Delegación forzaban a que los del grupo C, no fueran tutores. Al margen de ello, si que existió por un tiempo, dos educadores con funciones externas, de libertad vigilada, y luego un educador que mantenía las relaciones con el tribunal y el equipo técnico del mismo. También en el Centro, estaba la escuela, con su director y maestro, y aunque supuestamente autónomos respecto del *Refor*, mantenían cierta subordinación y dependencia de los educadores y dirección del mismo.

Mas allá de estas diferencias de función, estaban las de opinión, y las de proximidad a la dirección, que seguramente marcaban tanto o más el funcionamiento del Centro en su toma de decisiones.

Los actos de clemencia son posibles darlos al personal de nivel superior porque a ellos no les está directamente encomendada la disciplina de los internos y sus contactos con ellos son tan raros que esta tolerancia no interfiere en la disciplina general. Piensa Goffman que los internos obtienen cierto sentido de seguridad creyendo que, si la mayoría de personal es mala gente, la persona que los manda a todos en realidad es buena.

Everett Hughes llama a esto 'división moral del trabajo', porque la diferencia en la tarea desempeñada por el individuo entraña visiblemente una diferencia en los atributos morales que le imputan. (120)

En el *Refor*, todos los educadores estaban (más o menos) en contacto directo y habitual con los internos, y también la dirección. Dada esa función directamente disciplinaria de la que habla Goffman, muchos educadores se sentían inhabilitados para la realización de acciones de animación socioeducativa y terapéutica, y pensaban que correspondía a personas ajenas al Centro, o con menos relación con los internos. Lo que si se daba eran los actos de clemencia por parte de la dirección, es decir, el rebajar los castigos impuestos por educadores, incluso en reunión de educadores.

18.3. LAS CEREMONIAS INSTITUCIONALES.

Aunque en la relación personal - interno, prima la distancia y la imagen negativa del otro, toda Institución Total desarrolla prácticas institucionalizadas a través de las cuales personal e internos se acercan lo suficiente para que cada grupo obtenga una imagen algo favorable del otro y se identifique simpáticamente con la situación del otro. Estas prácticas expresan unidad, solidaridad e interés conjunto en la institución, antes que diferencias entre ambos niveles.

Las ceremonias ayudan a mantener unida una sociedad peligrosamente dividida. "Por insulsa (y por funcional) que sea una ceremonia, marca una pausa en que se soslaya, y hasta se invierte, el drama social ordinario, y no recuerda así que lo soslayado tiene sentido en la dramaturgia, pero carece de consistencia en la realidad." (116)

Algunos ejemplos de ceremonias institucionales son: la revista, ciertas formas de "autogobierno" o reuniones de grupo, la fiesta anual, la función teatral, el día de puertas abiertas, la visita de un cargo, los deportes entre centros y oficios religiosos o diversiones de domingo, la sala de visitas.

En el *Refor* en otras épocas se dieron varios de estos rituales pero durante el periodo del trabajo de campo (1994-98) muchos de ellos ya no se daban. Así, existió una revista durante cerca de 8 años entre 1982/83 y febrero 1990.

Desde 1987.10.08 hasta 1993.06.28 se celebraron Consejos de Residencia, que suponían cierta participación del personal y los internos, pero dejaron de convocarse. En 1987 se dieron con cierta regularidad las "asambleas de modulo" donde se recogían algunas de las inquietudes de los internos pero no tenían carácter decisorio alguno.

También la fiesta anual, representaciones teatrales, fiestas navideñas... dejaron de hacerse. Las celebraciones de cumpleaños era poco más que el comerse la tarta. No había día de puertas abiertas y las visitas de cargos eran muy excepcionales y no solían tener contacto con los internos. Partidos de fútbol entre centros hubo un o dos (promovidos por la escuela) y no había ceremonia religiosa alguna o actividad de domingo.

Esta escasez de actividades ("pérdida de tradiciones") que supone acercamientos institucionales se explicaba por la falta de orden y control que pudiera permitirlos, falta de tiempo para prepararlos -ya que se iba todo en control-, falta de confianza en que salieran, falta de experiencia previa, temor a que se pudiera ir de las manos, pensar estas actividades de animación y creativas no eran compatibles con la función normativa del educador... Lo que no se valoraba nunca es su posible contribución a mejorar el funcionamiento institucional, pese a que en otros periodos de la historia del Centro se recurrió mucho más a dichos ritos, con buena valoración. Cabe preguntarse si esta casi total falta de ceremonias, no explicaría la mayor frecuencia de, y atención a, los conflictos dentro del *Refor*.

En muchas instituciones totales se aplican castigos no autorizados por el reglamento, y que se administran típicamente en una celda cerrada o en algún otro lugar aislado, sin llamar la atención de la mayoría de los internos y del personal. Estos hechos, que acaso no sean frecuentes, tienden sin embargo a ocurrir de forma estructurada, como una consecuencia conocida o presunta de ciertos tipos de trasgresión. (112)

El *Refor*, no era diferente en este punto. No siempre el saltarse el reglamento o las leyes era para infringir un castigo, también podía serlo para facilitar una fuga, o dar "controladamente" cigarrillos y ciertos apoyos más allá de lo que la norma permitía.

La dinámica de la apariencia supone algo más que un mero contraste entre lo que se exhibe y la realidad. Los tres aspectos de la realidad -el que se oculta a los internos, el que se les revela, y el que se muestra a los visitantes- deben considerarse, en conjunto, como tres partes de un todo, íntimamente conectadas entre sí, pero que funcionan de un modo distinto.

A los internos se les ocultaban los datos de sus expedientes, los acontecimientos críticos con otros internos y, muchas veces, se esperaba a “su momento” para anunciarle un castigo. Se les revelaban las condiciones de funcionamiento del Centro, lo que debían y podían hacer.... A los familiares visitantes, rara vez se les permitía el acceso a las habitaciones de los internos, se les atendía en “recepción” o en una sala con vistas al patio donde podían estar con su familiar interno.

Goffman también cita entre las ceremonias institucionales, la sala de visitas, y de ellas dice que en algunas instituciones, presentan una decoración y comportamiento mucho mas cerca de las pautas que rigen en el mundo exterior que de las condiciones reales que prevalecen en el alojamiento de los internos. .. *“Al cabo de un tiempo, las tres partes en juego -interno, visitante y personal- tendrán conciencia de que la perspectiva de la sala de visitas ha sido intencionalmente falseada. Pero aunque cada parte lo sepa, y sepa que las otras dos lo saben, seguirán la farsa por acuerdo tácito.”*... (109)

El modulo de recepción tenía una presentación y cuidado mucho mayor que los módulos de convivencia. El primero se mantenía siempre en condiciones y si había alguna rotura, era rápidamente reparada o repuesta. En cambio en el interior, las lamas de las ventanas podían estar rotas, algunas puertas agujereadas, los cristales rotos, etc. y pasar meses sin reponerse o arreglarse...

También sugiere que las visitas individuales, la ‘casa abierta’ y las inspecciones permiten mostrar a los extraños que todo marcha bien en el interior. (112)

Las pautas de deferencia: Parece característica de cada establecimiento la adopción de ciertas formas específicas de deferencia, de las que serán dadores lo internos y receptor el personal. (121)

18.4. LA VIDA ÍNTIMA DE UN INTERNADO.

La organización formal instrumental, utiliza la actividad de sus miembros y señala lo que formalmente se juzga adecuado en pautas de bienestar, valores conjuntos, incentivos y sanciones. Así, la participación en estas organizaciones afecta a la definición de la naturaleza o el ser social del participante: cualquier situación, hasta la más trivial relación de intercambio significa una implicación definitoria. La actividad esperada por la organización (de sus participantes) presupone un concepto del actor, la organización es un lugar donde se generan supuestos de identidad.

Por ejemplo, puede pensarse que una cárcel ofrece la oportunidad de saldar su deuda con la sociedad, aprender a ser honrado, tener apoyo psicoterapéutico, aprender un oficio honrado... pero las autoridades se fijan sobre todo en el asunto de seguridad, en pensar que todo recluso intentará escapar y como tal actúa, y el deseo de los presos a escapar puede verse como su conformidad con el punto de vista que sobre ellos tienen las autoridades.

Hay discrepancias entre el punto de vista que oficialmente se les atribuye y el que tienen los participantes de la organización. Lo más interesante no es lo que se espera del participante y lo que éste haga realmente, sino la institución como generadora de identidades, de concepciones del yo, y por tanto donde los participantes enfrentan sistemáticamente estos conceptos implícitos. Faltar a las actividades prescritas o realizarlas de forma o con fines no prescritos puede significar eludir una identidad.

La disciplina de actividad que impone toda organización, supone una disciplina del ser, el ser de una forma determinada en un mundo determinado.

Este enfoque de Goffman ayudaría a explicar comportamientos sistemáticos o esporádicos de oposición a la realización de ciertas tareas o cómo tras una tarde "guay" dos internos se fuga sin más... lo que quizá estaba en juego no es *estar* más o menos a gusto, sino *ser o no ser* según la institución quería hacerlos.

18.4.1. Ajustes primarios y secundarios.

Ajuste primario: Cuando un sujeto coopera en una organización, según ésta solicita, se convierte en un cooperador, en un miembro "normal", "programado" o "construido". Da y recibe según lo previsto oficialmente, "es" lo que se le pedía en estas circunstancias, se trata de un "ajuste primario".

El ajuste secundario es "cualquier arreglo habitual, que permite al miembro de una organización emplear medios o alcanzar fines no autorizados, o bien hacer ambas cosas, esquivando los supuestos implícitos acerca de lo que debería hacer y alcanzar y, en última instancia, sobre lo que debería ser. Los ajustes secundarios representan vías por las que el individuo se aparta del rol y del ser que la institución daba por sentados a su respecto." (1..). Se trata de prácticas que sin desafiar directamente al personal permiten a los internos obtener satisfacciones prohibidas (o lícitas pero por medios prohibidos). Ello presupone la existencia de algún tipo de código y medios de control informal entre los internos contra los soplones. Estos ajustes le permiten al interno comprobar que sigue siendo la persona que fue y conservar cierto dominio sobre su ambiente. (64)

El interno, no solo tiene presión para amoldarse a la institución, sino que también tiende a reservar algo de sí mismo fuera del alcance de la institución, a guardar cierta distancia de lo que los otros presuponen que debería estar identificado. Ello lo hace por medio de los ajustes secundarios.

La doctrina oficial por la que en principio se rige una institución, puede aplicarse muy poco en la práctica, y ser sustituida por un punto de vista semioficial muy arraigado y difundido. En esos casos los ajustes secundarios se dan con referencia a este sistema autorizado, aunque no del todo oficial.

Los ajustes primarios y secundarios son una definición social para un momento y contexto concreto (circunstancias y procedencia de los que las practican), y por tanto no generalizables. Es más, dentro del mismo establecimiento, lo que constituye un ajuste primario para una categoría de participantes, puede ser un ajuste secundario para otra categoría.

Las organizaciones tienden a adaptarse (responder) a los ajustes secundarios no solo mediante una disciplina creciente sino mediante la legitimación selectiva de algunas de estas prácticas, con la esperanza de reconquistar dominio y autoridad sobre los participantes, aunque para ello deban liberarlos de algunas obligaciones.

El conjunto de estas prácticas de ajustes secundarios (personales o colectivos) comprende lo que podría llamarse la vida "subterránea" o secreta de la institución. Estos ajustes secundarios contribuyen a la estabilidad institucional. El participante que se adapta de este modo a la organización, probablemente seguirá integrándola mientras pueda serle útil; y si se retira antes, lo hará en una forma que facilita la transición, hasta su reemplazo.

Los ajustes secundarios se pueden clasificar en:

- Violentos, propios de participantes que, con intención de abandonar la organización o de alterar su estructura radicalmente, interrumpen su normal funcionamiento.
- Reprimidos (o "prácticas"): se amoldan, como los primarios, a las estructuras institucionales existentes, sin introducir ninguna presión hacia un cambio radical, y de hecho cumplen a veces la función obvia de canalizar esfuerzos que, de otro modo, podrían ser destructores. Suelen participar una o dos personas, ya que se trata de obtener ganancias personales, no conjuntas, y por eso también se les llama "*ajustes informales*" o "*rebusques*". (199-200)

El interés de Goffman no es los beneficios que los ajustes secundarios aportan a quien lo practica, sino el carácter de las relaciones sociales que su adquisición y mantenimiento requieren.

Los ajustes secundarios ocurren con diferente frecuencia y en formas diferentes según la ubicación jerárquica en la organización de quienes lo practican. Los que tienen una posición superior pueden apreciar que poseen prerrogativas negadas a otros de posición inferior, por lo que su compromiso y adhesión con la organización es mayor, y para seguir su carrera están más predispuestos al uso de los ajustes secundarios. También son diferentes los ajustes del personal y de los internos.

En aquellas organizaciones donde el ingreso es involuntario, cabe suponer que el ingresado discrepe –si quiera en el primer momento– con las definiciones del yo oficialmente disponibles para las personas como él, y que este antagonismo le oriente hacia actividades no legítimas. (203).

El Centro opera semioficialmente con un supuesto previo: el interno debe conducirse de modo manejable, si lo hace se le premiará mejorando sus condiciones de vida, y si no se le castigará, reduciendo sus disfrutes. Ante esta situación, el interno puede recurrir a evadirse sin moverse del sitio: los ajustes secundarios serán, en lo sucesivo, posibles. (303)

En las organizaciones amuralladas, a diferencia de otras entidades sociales, suele ser obligación del sujeto mostrarse entregado a la actividad de la organización, lo que supone una atenta vigilancia, un esfuerzo y sometimiento del yo a la actividad extraindividual de que se trate, lo cual es tomado como símbolo de su compromiso y adhesión.

El *Refor*, fue construido de nueva planta en 1989 El diseño constructivo respondía a un planteamiento de puertas abiertas: El Centro contaba con un pequeño cerco sin intención de retención, pero el personal (en gran parte renovado) no estaba preparado para funcionar con este criterio y ante diversos conflictos graves (que llegaron a trascender a la prensa), fue dominando una posición hacia el mayor control y retención (ver capítulo 15). Para terminar, construyendo de nuevo todas las instalaciones.

“En última instancia se admite que puede inducirse a los participantes a que cooperen, amenazando con castigos y sanciones a quienes no lo hagan.” (181), pero dada la notoria fragilidad del ser humano, hay que hacer concesiones, mostrar miramientos y adoptar medidas de protección.

Entre los ajustes secundarios están:

- Las actividades de evasión (o “acicates”), empresas que proporcionan al individuo la posibilidad de olvidarse de sí mismo, y borran temporalmente toda conciencia del medio circundante en el cual permanece y está obligado a habitar. (304). Entre ellas está el juego: los medios de distracción portátiles eran favorablemente aceptados en el Centro: naipes, rompecabezas, lecturas. Cualquier actividad que un establecimiento impone o permite a sus miembros representa una amenaza potencial contra la organización misma, por cuanto no hay al parecer ninguna actividad en la que el individuo no pueda absorberse. (305)
- Sobredeterminación. En toda institución de clausura, las satisfacciones aparentemente triviales cobran a veces una gran importancia. Algunos ajustes secundarios recurren a ciertas prácticas por el mero hecho de estar prohibidas (308)
- Insubordinación ritual: como la protesta o el rezongo, una insolencia medida para no provocar sanción, unas muecas burlonas a la espalda, un comentario audible de crítica. El ajuste secundario busca levantar una barrera entre el sujeto y la institución, por lo que no siempre tienen utilidad intrínseca.

Los ajustes secundarios sirven también para demostrar al que los hace, que le queda algo de personalidad y autonomía al influjo de la organización.
(309)

Los educadores del *Refor*, buscaban la adaptación de los internos a las normas del Centro y del educador, sin considerar que éste sometimiento podía suponer una merma del propio yo.

Pero también los educadores estaban presionados por la organización para una determinada adaptación a la misma, y también presentaban sus ajustes secundarios. En efecto, pocos se sentían plenamente identificados con la propia organización. Organización que, por otro lado, no es monolítica, sino que era un complejo de estamentos (judicial, administración autonómica y provincial, dirección, grupo/s de educadores, grupo/s de internos, personal de servicios...) muchas veces en conflicto, o al menos no libre de contradicciones.

18.4.2. La vida íntima del Centro.

“Aclararé en primer término que, al describir la vida secreta de una institución, puede darse una imagen sistemáticamente distorsionada de su vida ordinaria. En la medida que sus miembros se limiten a los ajustes primarios (ya por satisfacción, ya por incapacidad de construir un mundo diferente) la vida secreta puede carecer de representatividad y hasta de importancia. Por otra parte, los ajustes secundarios que más inmediatamente se prestan a la observación por complicados y pintorescos, pueden ser privativos de un pequeño grupo de cabecillas, con buenas relaciones extraoficiales... el comportamiento de estos cabecillas tiene una importancia indiscutible; pero al investigar el radio y alcance de los ajustes secundarios, probablemente pierde de vista cómo vive en realidad el término medio.” (294)

Los elementos mínimos para edificar una vida son: los escondrijos, medios de transporte, lugares libres, territorios de intercambio económico y social...

18.4.3. Fuentes.

- *Sustituciones simples.* En todo establecimiento social, los participantes utilizan los artefactos a su alcance en formas y para los fines no previstos oficialmente, con lo cual modifican las condiciones de vida planeadas para ellos. El proceso puede llevar implícita una remodelación del artefacto, o bien consistir simplemente en su empleo en un contexto ilegítimo. Estas instituciones tienden a concentrarse en ciertas áreas particulares: el atuendo personal.
- *Explotación del sistema.* En el Centro, los internos de las salas “peores” parecían empeñados en exagerar sus síntomas o en resistirse a la disciplina de la sala, al parecer, sin más propósito que llamar la atención del personal, presionando hasta comprometerlos en una interacción social, así fuese de índole

disciplinaria. Era una forma rudimentaria de explotar (aprovecharse) el Centro en beneficio propio. El propio internamiento puede ser una forma de “*explotación del sistema*” cuando con él se eluden responsabilidades externas. Los contactos entre los internos suelen ser nuevo motivo de ajustes secundarios.

En el *Refor*, algunos internos, optaban por quedarse en él los fines de semana o periodo vacacional como forma de “liberarse” de su casa o de sus padres, llegando a cometer faltas cuyo castigo solía ser el no ir a casa. Tal es así que en ocasiones, la medida aplicada era precisamente la contraria, el no poder quedarse en el Centro. Otros pedían abiertamente y aún rogaban el poder quedarse.

- Aceptación de una asignación. El interno, podía manifestar que por voluntad (ya que podía eludirla), aceptaba una asignación que la institución tenía de él y cooperar con el personal (servicios de limpieza, participación en actividades propuestas...), con lo cual se ganaba una buena opinión del personal y inducía a una actitud favorable hacia él.

En el Centro, las asignaciones que se hacían sobre los internos eran escasamente positivas y, muy excepcionalmente daban lugar a encomendar ciertas tareas de responsabilidad al interno. Si se daba, en el caso de las chicas mayores, tareas de cooperación con el personal de servicios.

18.4.4. Lugares. Empleo social del espacio.

En muchas instituciones totales, el mundo de los internos tendía a dividirse en tres partes:

- Espacio prohibido o limitado a la autorización o compañía de agente autorizado.

En el *Refor*, estaba totalmente vedado el acceso a la sala de la caldera y taller de mantenimiento; sólo podían entrar acompañados al despacho de educadores o con autorización a talleres, cocina, patio deportivo...

- Espacio de vigilancia, área donde podía estar un interno sin ninguna excusa especial, aunque sometido a la autoridad y a las restricciones usuales en el establecimiento.

Entre los espacios en que podían estar, según el momento acompañado o no, con permiso o sin él, estaban el patio común a las viviendas, el patio deportivo, la sala de tv, el aseo, la sala de juegos y de música...

- Espacio donde apenas se ejercía la autoridad corriente del personal. Son los lugares libres y los territorios personal o de grupo.

Aunque para acceder al cuarto, según momentos, se debía pedir permiso, en general era un espacio de intimidad y personal, que además los/las chicas reclamaban como espacio propio, y pretendían que el educador lo respetara.

Los internos practican toda una gama de técnicas de disimulo para eludir la vigilancia oficial, pero además entre personal e internos había una tácita cooperación por la que en determinados espacios físicos se reducían los niveles de restricción y vigilancia y donde los internos pudieran dedicarse, con relativa seguridad, a toda una gama de actividades prohibidas. La licencia tenía, pues, su geografía propia, los *lugares libres*, para el desempeño de actividades específicamente vedadas, donde cada uno se sentía más dueño de sí mismo, se sentía aliviado de la sensación de malestar de otras salas y espacios. Goffman se cuestiona si tales espacios se trata un rasgo generoso de la administración del Centro que alcanza solo a un puñado de internos, durante un puñado de ocasiones, o si constituye una característica esencial y recurrente del sistema social que gobierna los aspectos centrales de la vida del grueso de los internos.

El propio dormitorio, los aseos y muchos de los escondrijos que el diseño urbanístico de la casa permitía eran frecuentemente aprovechados para ocultarse y, principalmente, fumar a deshoras.

Lo que estaba “fuera de los límites” fijados para la mayoría de los internos, en virtud de esa misma disposición se convertía en un lugar libre para unos pocos escogidos. En algunos casos, un grupo de internos con acceso a un lugar libre, se sentía con un derecho propietario del mismo y podía vedar ese acceso a todos los otros internos, salvo formal invitación. Aquí puede hablarse de *territorios* de grupo (en el sentido etológico).

Hay dos clases de espacio sobre los que el interno tiene inusitado dominio: los lugares libres y los territorios de grupo. Comparte los primeros con cualquier otro interno, y los segundos con unos pocos escogidos. Queda el reclamo de un espacio privado, “territorio personal”, donde el sujeto pueda tener comodidades, dominio y tácitos derechos, y que no pueda compartir ningún otro interno, a menos que sea invitado. Aquí va implícito un *continuum*, con un verdadero hogar o nido en un extremo y en el otro una simple localización o sede de refugio. (241)

18.4.5. Depósito y transporte.

En la vida diaria las posesiones particulares se pueden guardar en lugares protegidos del daño, apropiación, uso indebido, o visión de los otros. Estos objetos personales que pueden representar una extensión del yo, toman mayor importancia cuanto el sujeto pierde otros reservorios de su personalidad. Si una persona no tiene nada de uso exclusivo sino que todo puede ser usado por otras, es más difícil que sean un apoyo a su yo.

Cuando estos sitios personales de almacenamiento también sirven para ocultarlos de la autoridad legítima, suele hablarse de “escondrijo”, y suelen ser lugares de salvaguarda de más de una clase de posesiones ilícitas.

Cuando lo que se esconde es la propia persona, se habla de “escondite”, “polizón”, “evaporarse por un tiempo”...

En el *Refor*, había muchos escondrijos tanto en el exterior, o en la zona de muralla, como en el interior del recinto (los edificios tenían muchos recovecos) o de la casa (detrás de los cajones del armario...), que hacía muy difícil para los educadores localizar los “bienes” escondidos.

Aunque también se dio en alguna ocasión que algún chico se escondiera en algún armario, o algún acceso poco conocido, más frecuente era las salidas a escondidas de sus cuartos, sin salir del recinto, y sobre todo las evasiones fuera del Centro.

Algunos objetos valiosos o frágiles, como relojes, radiocasetes, documentación... podían quedar guardados por el personal con acceso condicionado para los propietarios. Hay muchos argumentos de carácter clínico y administrativo igualmente válidos para negar a ciertos pacientes sus posesiones personales. La conveniencia de tales negativas no está aquí en discusión, pero todos tenemos un “yo”. La mutilación implícita en la falta de lugares de almacenamiento personal, explica que los internos fabriquen lugares propios para ese fin. (247, 248)

En el despacho de educadores, cada interno tenía un casillero donde se guardaban cotidianamente algunas pertenencias: carnet de identidad, medicinas, dinero personal, el tabaco y mechero, y algún otro detalle (cadenas, relojes...). También se les guardaba su ropa personal y algún aparato mayor (de música, etc.). Los internos tenían prácticamente los armarios vacíos, o a lo más con alguna toalla o albornoz, zapatillas de ir por casa, útiles de aseo personal y poco más. En un momento dado, a los que mejor se comportaban durante un tiempo podía permitírseles disponer de su ropa. También las chicas, en el piso superior, y en general más mayores, en ocasiones podían disponer de más prendas y efectos personales.

Para acceder al escondrijo, hace falta un *sistema de transporte*, muchas veces clandestinos y algunos legítimos.

Los objetos que pueden ser transportados son:

- Cuerpos (uno mismo), referido no a evasiones sino a movimientos de rutina.

En muchas ocasiones, en el patio, pero también en otros espacios, el interno buscaba el estar fuera de la vista del educador. No siempre con intención de hacer algo no autorizado.

- Objetos materiales: artefactos o cosas.

Lo más frecuente era esconder tabaco y mecheros. En ocasiones también pastillas o marihuana, o alguna cosa personal o pillada (reloj, juego, dinero...).

- Mensajes (escritos, verbales o gestos). Medios disimulados de comunicación.

Al igual que entre los educadores, no era infrecuente entre los internos, la comunicación más o menos clandestina, desde los acuerdos de fuga, hasta comentarios sobre la presencia de algún interno que se mantenía oculta por los educadores, o posibles fechorías. Sin embargo, en general sus conversaciones “personales” no eran objeto de “escuchas” por parte del personal teniendo amplia libertad para hablar entre ellos. En ocasiones se pedía la “complicidad” del propio educador para hacer llegar un mensaje (oral o escrito) a otro interno.

Lo que empieza como una infracción menor y ocasional puede convertirse en una forma habitual de transporte de contrabando rigurosamente vedado.

En el transporte clandestino, el receptor (consumidor) de lo transportado sin autorización no suele ser el propio transportista, sino que lo frecuente es que sea otro, ello da pie al examen de las formas y elementos de organización social que fundamenta la vida secreta del interno.

18.4.6. Estructura social.

Partiendo de determinadas condiciones sociales previas, las formas de disponer de los bienes y servicios del prójimo, es decir, de utilizar al prójimo por parte de los internos, de forma extraoficial, pueden ser:

- La coerción privada, o fuerza no racionalizada. El ayudante no ayuda porque le sirva para mejorar su condición presente, sino porque su negativa le resultaría costosa. La expropiación franca, la extorsión, la técnicas de mano fuerte, el sometimiento sexual forzado, son métodos que pueden aplicarse sin racionalización previa, como medio de atraer las actividades de otro a la propia línea de acción.

En ocasiones algunos internos se veían obligados, por temor, a colaborar o hacer lo que otros internos les imponían bajo amenaza: dar cigarrillos, ceder el sillón, dar dinero, incluso cometer un robo, insultar o meterse con otro...

- El intercambio económico (venta o trueque). Ello supone, ciertas condiciones sociales: aceptar como correcto usar personas y bienes de este modo, el mecanismo para la transmisión de propuestas y contrapropuestas, consenso sobre lo que se puede considerar un precio abusivo, y una confianza mutua de la realidad de lo que se ofrece, y la confianza de que la otra parte no denunciará el intercambio no autorizado y clandestino. (nota 128) *“El dinero significa libertad acuñada, por lo que resulta diez veces más precioso para el hombre privado de toda libertad”.*

En ocasiones algún interno defendía que otro le había dado algo, o habían hecho un cambio, pero estas transacciones económicas no eran bien vistas por los educadores.

- El intercambio social (asistencia voluntaria o solidaridad). Estos suelen suscitar cierta forma de reciprocidad. En ellas cuenta el “aprecio” que inspira la relación, no el “valor de cambio” del trabajo cumplido. La solidaridad que un interno tenía derecho a reclamar (salvo pequeños actos de cortesía), se limitaba a unos pocos y determinados compañeros, no a cualquier otro interno por su condición de tal. Este intercambio social da lugar a ciertas categorías de relaciones privadas: compañerismo fraterno, galanteo, y relaciones de camarilla.

En el *Refor*, no abundaban o al menos eran poco duraderas las relaciones de compañerismo fraterno: la más notoria se trataba de una amistad previa al internamiento.

En cuanto a relaciones de galanteo, se dieron varias situaciones de flirteo, siempre poco estable y cambiante entre los/las internas. Muchas de las chicas que pasaron por el Centro con un mínimo de tiempo, pasaron por una, o varias, relaciones de este tipo.

Las relaciones de camarilla, eran más difíciles de identificar en el Centro al ser más fugaces y cambiantes, quizá entre las chicas se daba más.

En ocasiones también se daba la atención espontánea y desinteresada hacia un compañero: ante algún accidente, mediar en alguna pelea, separándolos...

En el intercambio económico, a la persona que incurre en incumplimiento puede obligársela a pagar lo que debe; a la que no retribuye un favor o un gesto cordial, apenas puede el desairado acusarla de mala índole y apartarse de ella refunfuñando. (272)

Caracterizaba los intercambios sociales del Centro la pobreza de recursos de los internos para expresar mutua consideración y ayudarse unos a otros... Algunos ajustes secundarios efectuados en el Centro apuntaban a la creación de bienes que pudieran, a su vez, darse a otros, esto es, a obtener *provisiones (o suministros) rituales*. (ej, cigarrillos, golosinas, dinero...)

El rigor mismo de las restricciones engendra la oportunidad de eludirlas, y de ayudar a que otros las eludan. Ahora bien, las condiciones de vida demasiado estrechas tienden, además, en una forma ulterior, a la creación de suministros propios para el intercambio económico y social. Dondequiera que a las personas se les impide ver lo que probablemente va a ocurrirles, y donde se encuentran, sin saber cómo salir del paso, en una situación tan grave que les va en ello la supervivencia psíquica, la mera información adquiere un valor decisivo, y los que pueden dispensarla se hallan en una posición favorable para el intercambio económico y social. (282)

El intercambio entre el personal y los internos no se fundaba sobre la base exclusiva de la relación patronal; a veces surgían relaciones privadas de carácter íntimo, prescindiendo de toda asignación de trabajo.

Taxel informa que los pacientes acuden a los asistentes para eludir los reglamentos, que las enfermeras en cambio se esfuerzan en sostener, y que hay un consenso tácito según el cual los asistentes quebrantarían las reglas a favor de los pacientes cuantas veces resulte posible. (nota 153)

En el *Refor*, no existía esta diferencia entre asistentes y enfermeras, todos eran educadores (aunque administrativamente hubiera dos categorías (nivel B -TMEM- y C -EAS-), pero sí había diferencias entre educadores más partidarios de sujetarse al reglamento, normas y acuerdos como forma de actuar todos en la misma dirección y que los internos tuvieran las normas de conducta claras y aquellos que tendían a ser más flexibles y menos reglamentistas.

Cada sector de la vida social, y más específicamente cada establecimiento social, provee el escenario donde se disponen ciertos bastidores característicos, delante de los mecanismos que permiten hacer uso del prójimo. (293)

18.4.7. Control social y formación de vínculos.

Los ordenamientos sociales que hacen posible el intercambio económico y social, cumplen el propósito evidente de asegurar al sujeto las condiciones que le permiten incorporar a su propio plan de acción los esfuerzos ajenos, multiplicando así la eficacia de los ajustes secundarios que hace por sí mismo y en su propio provecho.

Claro está que, para mantener en vigencia estos ordenamientos, habrá que ejercer alguna forma de control social que impida los descarríos y obligue a la gente a vivir de acuerdo con sus pactos y con su obligación de hacer favores y demostrar miramientos al prójimo.

Estas formas de control social constituirán a su vez ajustes secundarios de una clase especialísima –la clase que da fundamento y estabilidad a un vasto complejo de otras prácticas extraoficiales y clandestinas-. Por lo demás, desde el punto de vista de la vida íntima del interno en las instituciones totales exigirá que dichos controles se extiendan también al personal.

Entre las formas de control que los internos ejercen sobre el personal están: la maquinación de “accidentes” contra determinadas personas, el rechazo en masa de un alimento particular, una sensible disminución en la productividad del trabajo, el sabotaje de los sistemas de aguas corrientes, electricidad y comunicaciones, todos fácilmente vulnerables a la acción del interno.

En el *Refor*, no era infrecuente, por parte de algunos internos el recordar al personal cuáles eran las normas que debía aplicar generalmente con otros internos, o de negociar las normas respecto a uno mismo, o cuáles eran las obligaciones del educador. También se podían dar negativas colectivas a la realización de ciertas actividades, ej. el repaso escolar. El argumento frecuente era “*sólo tu nos obligas, los demás educadores no*”. Las amenazas o las negativas abiertas no eran extrañas, si bien dependía de la presión y urgencia de cumplimiento que el educador imponía al interno.

La organización social interna es muy débil, como lo muestra la falta de control social informal y la falta de cooperación entre los internos.

En efecto, quizá debido a la fuerte renovación de internos apenas llegaban a constituirse grupos estables de convivencia que desarrollaran unos valores de grupo que sirvieran de autocontrol y cooperación. Esta limitación supone una gran traba a una labor educativa, donde el grupo es decisivo. Los internamientos y su duración se hacían siguiendo una lógica judicial y no socioeducativa y el “manejo” interno de los mismos, igualmente se hacía más con una lógica asistencial que socioeducativa.

En conclusión, cada establecimiento social tiene unas expectativas de lo que cada participante debe dar y recibir de la organización (y una definición del yo), pero éste puede discrepar del punto de vista oficial. Donde quiera que se impone un mundo, se desarrollan submundos.

18.5. EL MODELO MÉDICO Y EL INTERNAMIENTO.

18.5.1. Servicios personales.

Vivimos en una sociedad de servicios públicos. Un servicio personal es aquel que presta regularmente un técnico de forma directa a personas con las que no guarda ninguna clase de vinculación.

El servidor trata con un cliente y con un objeto (signo o síntoma) del mismo. Con el cliente, el trato se sujeta a una perspectiva ceremonial (con los debidos miramientos y según los principios de la cortesía), con el objeto poseído, según una perspectiva técnica. El objeto no es característico del ambiente sino, en cierto modo, una emergencia fortuita aislada de él y de la que éste no es del todo responsable. Así, por ejemplo: un clavo en medio de una carretera puede hacer que pare un automóvil; sobre un asiento, puede romper fondillos; sobre una alfombra, estropear una aspiradora; sobre el suelo, herir a un caminante descalzo. (325). Pero en el Centro no se da una relación de servidor y servido, sino de uno que manda (el personal) y otro que está bajo su autoridad, que es mandado (el interno).

Goffman sugiere que la índole de la naturaleza del paciente se redefine de tal modo que, en los efectos, si no en la intención, se lo convierte al fin en la clase de objeto sobre el cual puede realizarse un servicio psiquiátrico. Cuando se hace de una persona un paciente, es para hacer del paciente, a continuación, un objeto de su servicio. La ironía es que haya tan poco servicio disponible una vez hecho esto. (372)

Las personas dan gran valor a su apariencia y funcionamiento, y tienden a identificarse con él. Los sujetos son celosos de ceder su cuerpo a los cuidados empíricos-racionales de otros, y necesitan que el servidor apuntele constantemente su “confianza” con alientos de cabecera.

Las condiciones de vida de la rutina diaria del interno se asimilan a tratamiento y casi todas ellas pueden ser modificadas por la "autoridad" si se proporciona una explicación "técnica". Pero si el diagnóstico puede ser "técnico", no suele ser así el tratamiento, que sigue las formas de vida dispuesto para los internos de la misma categoría, y no un trato para cada alteración como ocurriría en otras entidades de servicios personales. El problema de acomodar la actitud del interno a la sociedad se confunde con el problema de acomodar su actitud a la reclusión involuntaria.

El problema no es si hay escasas probabilidades de éxito de un servicio, sino la validez de aplicar el marco de referencia de ese servicio a sus pacientes.

Aunque el centro se quiera presentar como servicio personal, la que resulta servida es la institución, ya que los pormenores de dicha acción lo que busca es reducir los problemas de índole administrativa del establecimiento. (375)

18.5.2. La conducta conflictiva.

Una conducta se entiende conflictiva ("patológica" dice Goffman) cuando es "inapropiada a la situación", lo cual salvo en casos extremos se trata de un diagnóstico lego, etnocéntrico, no se trata de una perspectiva desde el grupo de que procede. Por lo demás, y considerando que un comportamiento inapropiado suele ser, por definición, un comportamiento que alguien encuentra muy desagradable y molesto, las consiguientes decisiones tienden a ser políticas, en el sentido de expresar los intereses particulares de alguna facción o alguna persona, y no el interés superior de algo que puede suponerse al margen de toda consideración partidaria, como la patología médica.

Mientras crea haber procedido incorrectamente, quizás ubique su acción en el mundo social de intención, responsabilidad y culpa —el mundo normal, donde su conducta provocó inicialmente una impresión molesta—. La definición de su comportamiento como involuntario, irresponsable y no culpable, acaso le resulte cómodo algunas veces; pero esto de todos modos supone un esquema técnico, no un esquema social e idealmente debería bastar para descalificarlo como participante en cualquier relación de servicio, aunque al mismo tiempo lo calificara como objeto de servicio. (358)

Aunque formalmente se intenta proceder como si se debatiera un tratamiento y no un juicio moral, el intento de neutralidad ética no se mantiene porque la conducta se valora en términos de la molestia que nos provoca y no en el contexto de su grupo de referencia.

"La alteración del paciente está en íntima relación con un modo de comportarse que ofende a los testigos. La forma normal de encarar estas ofensas en nuestra sociedad consiste en sancionar al ofensor, negativa y correctivamente. Toda nuestra sociedad opera fundándose en este supuesto, en cada aspecto y circunstancia de la vida, y a menos que dispusiéramos de algún equivalente funcional, no se ve cómo podríamos mantener cierto orden social, sin partir de esa base." (359)

18.5.3. La intervención del técnico.

En los Centros, hay oportunidades para observar al interno, pero el personal suele encontrarse demasiado ocupado para registrar cualquier cosa, excepto los actos de desobediencia. (354). De todas formas, aunque encontrara tiempo para observar la conducta del interno dentro de la institución no puede tomarla como una muestra significativa de su conducta fuera de ella... Se opera así una refracción de la conducta, en que las paredes de la institución actúan a manera de un prisma grueso y defectuoso. La escasa validez de las pruebas que pueden obtenerse cuando las personas están sometidas a una tensión semejante, parecería hacer de la sala el peor lugar posible para las observaciones. (354)

El contexto institucional tiende a arrastrar al técnico (psiquiatra) y al interno (paciente) a una situación falsa y violenta, provocando permanentemente, además, los contactos que la ponen de manifiesto.

El mandato legal del educador sobre el interno y el poder que le confiere la institución sobre algunos elementos del personal, le procuran automáticamente la autoridad que otros profesionales deben ganar en parte mediante la interacción con el cliente. (361)

En ocasiones el técnico conviene en la justicia de sus protestas por lo que les hace la institución, y la crítica sin reservas delante de ellos. Si no se decide por ninguna de estas tácticas, puede en todo caso volverse cínico en lo que toca a su rol, con lo que se protegerá a sí mismo, si no a los pacientes.

La única acción que el terapeuta puede permitirse, conciliable con sus deberes frente al Centro y a su profesión, consiste en descartar esas demandas, convenciendo al paciente de que los conflictos que cree tener con la institución -o con la familia, la sociedad, etc.- en realidad son conflictos *suyos*; le sugiere, pues, que los aborde reordenando su propio mundo interior, no intentando alterar la acción de esos otros agentes. Estamos ante un esfuerzo directo -aunque sin duda no intencional-, por transformar al paciente, ante sus propios ojos, en un sistema cerrado, que necesita servicio. (369)

De alguna forma se reconoce que hay peligros organizacionales y que una acción inexperta puede acarrear graves perjuicios.

18.5.4. Cambio conductual.

Como la conducta se interpreta como signo de la organización de su personalidad -su sistema psíquico- cualquier cambio repentino (de deterioro o mejoría) debe explicarse, así se habla de recaídas o regresiones o de remisiones espontáneas, que aunque no dan razón de la causa del cambio, permiten su manejo. Esta interpretación de la situación descarta, por supuesto, la posibilidad de aplicar una perspectiva social.

La vida en el internado viene justificada por toda una gama de racionalizaciones:

- La presencia del sujeto en el centro es evidencia de que es inadaptado, puesto que para ellos es la institución.
- Los cambios de conducta se definen como recaídas o remisiones espontáneas.
- El uso de técnicas para mantener el control se llama tratamiento.
- Al trabajo se le llama terapia industrial.

El lenguaje del internado a veces no expresa términos psicoeducativos aplicados a prácticas disciplinarias, sino más bien un uso disciplinario de prácticas psicoeducativas.

En conclusión, las acciones diarias del personal deben definirse y presentarse como expresiones de observación, diagnóstico y tratamiento. Para efectuar esta traducción hay que distorsionar la realidad considerablemente, ni más ni menos que como la distorsionan jueces, instructores y funcionarios en otra de nuestras instituciones coercitivas. (377)

El meollo del asunto no es que el Centro resulte un lugar odioso para los internos: es que si cualquier interno expresa que lo odia demuestra, por su mismo testimonio, que está justificada su permanencia allí, y que todavía no se encuentra en condiciones de abandonarlo. Se auspicia una confusión sistemática entre la obediencia a los otros y el ajuste de la personalidad propia.

19. ENSEÑANZAS DEL ANÁLISIS DEL REFOR.

Introducción.

19.1. Contexto histórico ideológico de los centros de reeducación.

- ¿A quiénes van destinados?: A “menores”.
- ¿Por qué una institución de internado para atención de personas?
- ¿Por qué un centro para ‘menores’ separado del de ‘mayores’?
- ¿Por qué un internado y no un programa abierto de reeducación?
- ¿Qué pasa en los centros de reeducación en España durante el siglo XX?

19.2. Un centro de reeducación a finales del siglo XX.

- El Refor como organización educativa total.
- Precedentes.
- Línea base (Finales de 1994).
- Situación en marzo 1998.

19.3. Condiciones de mejora de una organización educativa.

- Encuadre teórico y metodológico.
- Metas a alcanzar.
- Actores con los que contar.
- Diseño de la transición.
- Variables o factores sobre los que incidir.

19.4. Factores e interpretaciones.

19.5. A modo de conclusión.

19. Enseñanzas del análisis del *Refor*.

En este capítulo, a modo de conclusión vamos a recoger brevemente un repaso histórico-ideológico de los centros, un marco para el diseño de programas y algunas propuestas de acción poniendo al *Refor* como ejemplo de lo real.

INTRODUCCIÓN.

La reeducación o resocialización de adolescentes con conductas antisociales y delictivas no es nada fácil. Si ésta se pretende solo en un internado, por más 'moderno' y equipado que esté, es casi imposible. El que sigan dándose centros de internamiento para la reeducación responde más a una lógica judicial-penal que socioeducativa. Pero como no parece que de momento vayan a desaparecer hay que ver cómo se pueden aprovechar al máximo, para que dentro de un programa mayor -donde necesariamente entra la intervención con chico en su medio, y sobre su medio-, este tiempo de internamiento sea útil.

Antes de hacer propuesta alguna parece interesante ver sucintamente de qué tipo de internamientos de muchachos estamos hablando y cuales son sus características pero también cómo se ha llegado a ello y cuáles son sus condicionantes actuales y cuáles sería las principales variables de un plan de acción. Todo ello sobre la base de un caso real tomado como tipo, tendríamos los ingredientes con los que elaborar unas cuantas propuestas de mejora a cargo de los agentes responsables de la marcha de estas instituciones.

19.1. CONTEXTO HISTÓRICO IDEOLÓGICO DE LOS CENTROS DE REEDUCACIÓN.

¿A quiénes van destinados?: A 'menores'.

La expresión "*menor*" se da por oposición a mayor o adulto. En nuestra sociedad el rol de adulto tiene asociados unos derechos y unas obligaciones sociales, que no se dan desde que se nace sino a determinada edad y con determinadas condiciones (no ser deficiente mental o enajenado).

Menor, o menor de edad, es una expresión jurídica que se refiere a aquellas personas a las que no se les reconoce suficiente capacidad de discernir, decidir y obrar por sí mismas. Por ello, al considerado menor, se le asignan una figuras o medidas de protección (patria potestad, tutor... y tutela automática, guarda administrativa..., respectivamente), se le dispensan, en parte, de la responsabilidad de sus posibles actos antisociales o delictivos pero a costa de negarle ciertos derechos (a votar, formar partidos, administrar sus bienes, actuar sin la supervisión de los padres o tutores, etc.). El criterio seguido para diferenciar a un *menor* de un *adulto* es principalmente la edad. Estas *minorías de edad* pueden afectar a aspectos civiles y económicos, penales, laborales...

Estos conceptos jurídicos de "menor" tienden a equiparse a otro más sociológico de infancia. La consideración de unos como otros han cambiado a lo largo de la historia, tanto en lo referente a su edad frontera como a su propia concepción.

Niños pequeños siempre han existido pero como colectivo o categoría social con características, propias diferenciado de otros surge históricamente con la extensión de la escolaridad básica que los junta para su socialización en grupos diferentes a la familia o la comunidad y 'descubre' (y construye) en ellos características propias.

El trato y consideración que ha tenido la infancia ha ido evolucionando desde ser *propiedad de los padres* (que tenían pleno poder sobre él), a ser *objeto de protección* (pero con sus derechos muy limitados) y más recientemente como *sujeto de derechos*, esta concepción aún es emergente. Estas tres percepciones siguen dándose actualmente (2003) y marcan la forma de relación de los adultos con los niños y de las instituciones a ellos dirigidas: escuelas, centros infantiles, etc.

¿Por qué un institución de internado para atención de personas?

A lo largo de la historia siempre se han dado situaciones de desprotección y necesidad. Estas eran atendidas por la familia extensa, la comunidad o algunas de sus instituciones (gremios, etc.) y sólo muy parcialmente por entidades públicas (principalmente locales).

El paso de la sociedad agraria y gremial hacia otra fabril y mercantilista suponía una nueva concepción del trabajo y un nuevo perfil de trabajador (más constante, de horario fijo, asalariado...) muy diferente al del agricultor y artesano. Había que cambiar el sistema social y disciplinar a sus bases hacia la nueva lógica emergente. El rechazo de la base social fue importante. Las instituciones fueron una forma de organizar el cambio social: conventos, hospitales, cuarteles, fábricas, centros benéficos, cárceles... todos empiezan a desarrollarse con bastantes similitudes.

A la población que andaba por las calles abandonada, sin medios de subsistencia... había que protegerla y convertirla en buenos trabajadores, además era la gente que menos podía resistirse a este sometimiento y por otro lado de no ser atendida y controlada podía subir la tensión y conflicto social y poner en peligro la estabilidad del statu quo emergente.

¿Por qué un centro para ‘menores’ separado del de ‘mayores’?

En el *Antiguo Régimen*, niños y mayores compartían gran parte de los espacios sociales de convivencia, trabajo y asilo. Con la revolución industrial y burguesa y la extensión del trabajo en fábricas, talleres, minas... se sometió a gran parte de la población obrera (niños incluidos) a unas condiciones de fuerte explotación. Pero la complicación creciente del trabajo requería unos obreros formados, el nuevo sistema liberal requería un cambio de socialización que bien podía cumplir la escuela y el movimiento obrero empezó a organizarse y pedir mejoras. Por otro lado la burguesía introdujo nuevas sensibilidades y cada vez era peor visto en una sociedad “moderna” el maltrato dado a los niños. Colectivo que a su vez, por esta extensión de la escolarización, iba consolidándose como grupo social diferente al adulto.

Respecto a los niños infractores, habían compartido primero las mismas penas crueles con los mayores y luego las cárceles. A éstas también llegó la idea proteccionista de la infancia y se buscó primero su separación y luego un sistema judicial propio (los TTM). La idea era que a los niños delincuentes había que protegerlos porque no tenían capacidad de discernimiento y estar en las cárceles con los delincuentes mayores les podía ser muy perjudicial; era mejor crear centros propios: los reformatorios. Luego se introduce la idea de que no basta castigar sino que además hay que reformar.

¿Por qué un internado y no un programa abierto de reeducación?

Ante la comisión de delitos, la respuesta habitual era aplicar penas corporales (azotes, marcas...), el escarnio público y una variada gama de penas de muerte (hoguera, garrote vil, horca..., cada país tenía su preferida), también se recurría a trabajos forzados (en galeras, minas, etc.) o al destierro. La cárcel era principalmente una forma de retención a la espera del juicio.

Cuando el liberalismo defiende la libertad de empresa y la propiedad privada la libertad personal se convierte en un valor y, por tanto, privar de ella en pena. La sociedad burguesa busca formas más refinadas de penar y la cárcel se muestra como un buen sustituto de las penas crueles anteriores. Su función es castigar el mal hecho y disuadir de volver a delinquir, y para ser ‘justos’ se elaboran y aplican unos códigos (penales) ‘iguales para todos’.

Pronto las cárceles muestran su ineficacia para evitar reincidencias y, desde su origen, son objeto de sucesivas reformas (clasificación, individualización, actividad, programas terapéuticos, etc.) y siguen sin ser eficaces para reinsertar y evitar que sus reos vuelvan a delinquir. Pero sí parecen servir para mantener una disuasión disciplinaria para los que no han pasado por ella. En torno a está idea central del encierro como pena se organiza todo un sistema judicial en cuya lógica cabe poco la intervención en medio abierto.

No hay que olvidar que los centros de reeducación son hijos de los reformatorios y nietos de las cárceles, y aunque reformados, no han superado la lógica de aquellos.

Además, una acción comunitaria requiere de un manejo de técnicas y equipamientos sociales pero sobre todo requiere otro modelo de valores sociales (solidaridad, compromiso colectivo...) que parecen reñidos con los principios liberales-capitalistas. Por eso, aun cuando al crear los TTM se establecen varias "medidas" como la libertad vigilada, colocación en familia... estas no se dieron en la práctica.

¿Qué pasa en los centros de reeducación en España durante el siglo XX?

Los reformatorios supusieron la salida de los chicos infractores de las cárceles.

Luego vendrá la guerra civil, con lo que de desgarrar social, ruptura de valores básicos e infortunios supone. Los chicos de los reformatorios eran hijos de esa sociedad de la pobreza en un régimen dictatorial. En ese contexto ideológico es coherente buscar una explicación de la conducta antisocial en problemas personales (traumas, complejos, mala socialización, etc.) aunque su origen hubiera sido social. En los centros se los tienen varios años y subsisten, como pueden, con poco personal pero muy voluntarioso y de alta dedicación. Hay que llenar muchas horas de actividad o aburrirse mucho.

La economía española va mejorando, hay una apertura ideológica, se aprueba una constitución democrática y la sensibilidad por la acción social infantil toma un importante protagonismo. Los valores tradicionales van cayendo sin modelos alternativos claros, las familias se hacen inestables. Los grandes centros benéficos se desmantelan, se reducen los internamientos, se busca que los niños estén en su familia con apoyos y se desarrollan los servicios sociales de base. Se descentralizan las competencias del Estado.

Los reformatorios evolucionan hacia centros de reeducación. Sus internos son menos, de más edad, y con una problemática diferente: falta de respeto a la autoridad, drogas, problemas afectivos, chicos inmigrantes... Entra nuevo personal, en más cantidad y de mayor titulación pero sin una capacitación concreta en métodos y técnicas de resocialización. Además, la relación con la institución sigue más el derecho laboral que el voluntarismo sin horas.

El debate sobre estos centros ha sido más ideológico que técnico. Ya no se pueden seguir sistemas disciplinarios autoritarios pero no se tiene práctica (y a veces ni conocimiento) en modelos alternativos: el blando mimar al niño, dejarle hacer, no resulta y la idea de un centro de control no se termina de sacudir.

19.2. UN CENTRO DE REEDUCACIÓN A FINALES DEL SIGLO XX.

En estas condiciones histórico-ideológicas surge el *Refor*, una organización educativa total, con ciertas circunstancias que pueden ser similares a cualquier otro centro de reeducación.

El Refor como organización educativa 'total'.

El *Refor* por tener un conjunto de personas con relaciones estructurales perdurables orientadas a un objetivo común definido, constituye una organización y por tanto reúne las condiciones y características de las mismas, a saber: cuenta con una estructura de roles, una jerarquía de poder, constituye un mundo interno (con sus símbolos, valores, mitos, ritos, expectativas, filosofía, etc.), tiene un modo propio de definir la realidad y actuar sobre ella, pero es sensible a lo que pasa en su entorno (es un subsistema dentro de un sistema superior o un *campus* dentro de una realidad mayor), tiene sus conflictos y una forma de gestionarlos, tiende a perpetuarse pero está en continuo dinamismo.

Pero el *Refor* también supone un grupo de personas que realizan durante amplios periodos de tiempo actividades diversas (estudio, ocio, vida 'familiar'...) con las mismas personas, con las que está forzado a convivir. Tiene por tanto características de una institución total (Goffman): el personal es diferente del interno, éste al entrar en la institución tiende a ser despojado de sus señas de identidad y se le busca otra diferente, por su parte reacciona o con rechazo, o identificándose con las nuevas señas o aparentando que lo está (ajuste secundario), a la par que tiene sus formas de fuga (escondrijos, espacios de libertad,...). También se dan ritos de 'convivencia'. (ver capítulo 19)

Precedentes.

En los años 1940' se crea una Casa de Observación, dependiente del TTM para recluir a chicos con problemas de conducta, tanto de protección como de reforma. Hasta finales de los años 1970, acoge una media de 30-40 chicos, atendidos por 4 ó 5 personas en total y gran precariedad de medios. Los cambios políticos, sociales y económicos empiezan a llegar en los años 1980', a estos centros en forma de más medios y personal. Este personal es voluntarioso y busca sustituir el modelo *centro de reforma* por el de *centro educativo* y desarrolla actividades: deportivas, acampadas, festivales, talleres, una revista, seguimiento psicopedagógico...

A mediados de los 1980' el Centro se transfiere a la autonomía y pasa a depender de servicios sociales, sigue aumentado la plantilla, muchos educadores son ahora universitarios, si bien divididos en dos categorías profesionales. Por otro lado, disminuye el número de internos, cambian sus características (problemas afectivos, desobediencia a la autoridad, problemas de drogadicción, inmigrantes...). A finales de los 1980' aparecen problemas de agresión contra maestros, educadores y bienes que se ven agravados con unas nuevas instalaciones de centro "abierto". El *Refor* sufre una fuerte crisis (pasan varios directores, cambio de personal, y se duda qué hacer con él). El trabajo de campo de esta investigación se inicia en éste momento en que el Centro intenta reorganizarse y definirse.

Línea base. (Finales de 1994)

El Centro está ubicado a las afueras de una ciudad de más de 100.000 en una zona de industrial. El edificio es de nueva planta construido a finales de los años 1980' con una capacidad de treinta plazas repartidas en tres viviendas y un *módulo central* con la escuela, cocina central, oficinas, enfermería, etc. El diseño de sus viviendas es el de un chalet de dos plantas con habitaciones individuales o dobles. La escuela (2 aulas) está dentro del mismo recinto.

El Centro, que tiene una cobertura provincial, cuenta con no llega a media docena de alumnos que residen en un solo hogar y 8 ó 9 educadores (divididos en dos categorías, B y C), la mitad de reciente incorporación y con escasa experiencia y formación en reeducación. La dirección también lleva pocos meses en el cargo. Se está intentado diseñar la organización del Centro, desde los horarios, hasta las normas de convivencia. Estamos al principio de un nuevo curso escolar y el profesorado también es nuevo y con escasa experiencia docente. No hay maestro de taller ni actividades prelaborales. Tampoco hay una programación de curso y el RRI es un papel poco seguido.

Los alumnos, internos y externos, tienen escuela de 9 a 17 h. Por la tarde, se organizan algunas actividades de manuales para pasar el rato, a veces se sale al cine o se ve un vídeo, también puede haber repaso escolar, juegos o actividad deportiva, luego hay ducha. En general pueden salir una tarde a la semana y los fines de semana, si no hay problemas, se pueden ir a casa, salvo un chico que vive en el centro al estar tutelado por la administración. Los internos tienen que colaborar en la limpieza (barrido y fregado) del hogar todos los días, en poner y retirar la mesa, etc.

Los educadores tienen turnos fijos. Se comunican entre sí en los cambios de turno, por medio de una "libreta de incidencias" y en las reuniones *educativas* semanales donde se habla de los chicos, los horarios, las normas...

A los chicos se les valora su conducta (tareas, comidas, escuela, comportamiento...) de 1 a 10 puntos y se saca la media diaria. Este criterio matemático servirá para, si la puntuación no es buena, sufrir pérdidas de derechos: acostarse a las 22 h. (en vez de a las 23 h.), no salir el día de salida, o incluso no irse a casa el fin de semana... En función de la nota cobran una pequeña cantidad a la semana.

El ambiente por lo general es tenso, cargado de conflictos: los insultos y las negativas por parte de los chicos son frecuentes, los educadores intentan razonar y explicar el porqué de sus demandas, para luego recurrir a advertencias y a castigos (ir al cuarto, bajar la nota con las consecuencias citadas, etc.). Si la falta es grave, el castigo puede ir desde estar comidas y tiempos libres en el cuarto hasta estar varios días en un "módulo" aparte. También hay momentos de relajación y contento. La relación de los educadores con los chicos es respetuosa.

La interpretación que se hace es: 1) es un nuevo curso, el personal es nuevo y los chicos lo están poniendo a prueba, 2) faltan educadores para tener capacidad de contención en cualquier momento, 3) faltan medidas de seguridad y control, 4) las actuales infraestructuras son inadecuadas, 5) el escaso número de alumnos no permite un ambiente de grupo ni realizar algunas actividades (jugar al fútbol...).

Desde la Conselleria de Servicios Sociales no sabe que hacer con el Centro y muestra reticencia a dotar de más personal o a gastar en medidas de seguridad que pueden suponer una mala imagen hacia la reeducación, además hay muy pocos internos. Por su lado, la fiscalía de menores pedía que a un centro de reeducación no fueran chicos en protección y estaban habiendo muy pocas *medidas* judiciales de internamiento.

Situación en marzo 1998.

Las instalaciones de base son las mismas de 1994 pero se han realizado algunas obras para reforzar la seguridad: hay rejas en las ventanas, un módulo completo tiene puertas de metal y se ha preparado una habitación para la contención sin ningún objeto dentro (ni armario, con calefacción empotrada, etc.). Las vallas se han subido.

El número de internos ronda entre 6 y 12 repartidos en dos módulos. Siguen dándose chicos y chicas de protección y reforma conjuntamente. La edad media es algo mayor. También coinciden alumnos más estables con otros 'de paso'.

El personal educador ha llegado a los 14 (los 9 anteriores, salvo un cambio y 3 incorporaciones más) y en total hay en plantilla 25 trabajadores. La presencia de guarda de seguridad es más frecuente. Cada módulo tiene su equipo y su horario, aunque las *reuniones educativas* siguen siendo conjuntas.

Turnos: domina el turno rodado salvo para dos personas adscritas fijas a mañanas y uno a noches, así se reparten más las tardes que son las de mayor dedicación directa a los chicos/as. A esta situación se ha llegado tras diversos tanteos de organización de horarios.

La escuela, se ha convertido en un centro de E.S.O. (debido a la aplicación de la LOGSE), por lo que además de los dos maestros, vienen algunos profesores de inglés y deportes. La plaza está ocupada por su titular, con mayores tablas y experiencia, quien organiza algunas actividades de motivación (partido con otros centros, salidas, etc.)

Se mantienen las reuniones semanales de todos los educadores. Hay un libro de actas de reuniones; la hoja de notas tras varias revisiones incluye unos objetivos personales quincenales; las normas han sido objeto de continuo debate y suelen estar más claras. Con todo siguen revisándose las mismas y así como los refuerzos y castigos a aplicar. Ha habido una reunión de evaluación del curso, pero no se han hecho memorias ni programas de centro. Se ha celebrado el primer curso para los educadores del Centro.

La metodología seguida es "la vida cotidiana", sin uso de técnicas concretas, si bien algún educador ha apuntado el trabajar unas fichas de habilidades sociales.

Los puestos de educadores están siendo reclasificados como de TMEM. Se nota un avance en algunos educadores noveles que van cogiendo experiencia: se hace más uso del humor para conseguir convencer a los chicos, se buscan juegos de pensar durante las comidas, etc. y ello consigue un mejor ambiente y menos broncas con los chicos más llevaderos y estables.

Con todo el ambiente sigue estando cargado de tensiones e incidentes. Ha habido chicos más mayores que se negaban abiertamente a obedecer a los educadores y al encerrarlos en cuartos cada vez más preparados, han provocado mayores destrozos. Incluso, a veces, en momentos en que el centro parece “funcionar” llegan noticias de que por fuera los chicos –incluso los que en el centro se comportan- están cometiendo atracos y amenazas.

La interpretación que se hace es: 1) las instalaciones no son apropiadas para la función de reeducación, 2) falta personal: maestros de taller, psicopedagogo, trabajador social, 3) los chavales llegan mayores y deteriorados, se espera mucho para intervenir sobre ellos, 4) no se es suficientemente exigente con los chicos, hay que premiarles sólo cuando se lo merecen, 5) Hay personal que no sirven para educador. 6) Ciertos chavales no son para este Centro.

Del balance de este periodo saco principalmente dos ideas:

- Que la cotidianidad es desbordante y poco apta para la reflexión pausada. A momentos de alta tensión donde todas las energías van a “apagar fuegos” le siguen momentos tranquilos, de relajación, que se aprovechan más para descansar que para preparar el siguiente conflicto. Y ello porque la solución principal se busca fuera del centro, en los medios que debe aportar la administración.
- Que con mayor o peor capacidad personal para el trato directo con los chicos, hay un muy escaso conocimiento de la literatura científica de reeducación y poca formación de metodologías y técnicas de intervención en habilidades sociales, resolución de conflictos... Se confía en que “la vida cotidiana” es suficiente.

La falta de método y la atribución externa, junto a pasada la euforia de que lo asistencia y más medios serviría para solventar los problemas sociales, la evidencia lleva a que “esto no funciona” y el resultados es la búsqueda de un medio físico que permita mayor control a la par que ir buscando más actividad.

19.3. CONDICIONES DE MEJORA DE UNA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA.

Un centro es producto de su historia, de su contexto sociocultural y político, de su organización, sus agentes y de circunstancias concretas. Los diferentes centros comparten estos factores en sus aspectos estructurales y se diferencian en los coyunturales.

La estructura no es algo que se pueda cambiar fácilmente, pero tampoco es una losa inamovible, los agentes en determinadas condiciones pueden ayudar a cambiarlas, pero para ello hay que saber de donde partimos y a dónde queremos –y podemos llegar-. Para ello la evaluación nos puede ser útil.

Entendemos la evaluación formativa como aquella que no pretende juzgar sino ayudar a mejorar el funcionamiento y la toma de decisiones del programa u organización. Para que se dé esta mejora es importante tener claro: un encuadre teórico y metodológico, una elección de las principales variables o factores sobre los que incidir, los actores con los que contar, las metas a alcanzar y un diseño del proceso o transición de la situación actual a la deseable.

Encuadre teórico y metodológico.

Aunque aún nos falta saber mucho sobre la forma de educar a chicos que han asimilado formas de conducta antisocial y están en situaciones marginales, hay evidencias científicas sobre lo que no funciona y sobre algunas condiciones que deben reunir los programas de reeducación para tener éxito.

Sin embargo, según Pizcota:

“Los responsables de programas sociales no aprenden nada de las lecciones del pasado, los mismos programas de reforma y rehabilitación son puestos en marcha una y otra vez, cambiando ligeramente la fachada pero dejando intacta la sustancia” (Pizcota, 1981).

La explicación de ello quizá es la que nos da Redondo:

“Ni los administradores y operadores del sistema penal tienen, por lo general, interés en la literatura criminológica científica, ni destinan recursos a la investigación de los programas y procesos de rehabilitación” (Redondo, 1993)

El resultado es que para gestores, educadores y centros:

- Las ideas en torno al cambio de los delincuentes han sido ingenuas (CONRAD, 1981).
- *“Es común que las prácticas que se desarrollan en las instituciones, se naturalicen y adquieran altas cuotas de reproductividad sin que nadie las cuestione”* (ELEJEBARRIETA, 1991)
- *“... el activismo y la angustia inevitables del trabajo con niños que sufren graves problemas de origen social, nos coloca en una situación de permanente fuga hacia delante, en la que primero se actúa como mejor se puede y luego se buscan justificaciones ‘teóricas’ a una actuación que quizá no podría ser de otra manera.”* (LOBO, 1988)

Si la práctica es desbordante y no permite la reflexión sobre la base científica, si lo que se hace termina tomando carta de naturaleza incuestionable, si nuestras ideas son ingenuas..., el campo está abonado para que no funcione nuestro programa. Por ello hace falta volver la cara hacia la literatura científica y un mayor acercamiento entre investigadores, gestores y educadores.

No es sólo que las prácticas de los centros se den en un vacío teórico, sino que éste es llenado de ingenuidades y atribuciones externalistas que impiden un cambio efectivo.

"Los procesos atributivos, nacidos frecuentemente de la parcialidad y el interés, no permiten reconstruir la realidad, comprenderla adecuadamente, ni por supuesto, impulsar un cambio efectivo. Cada estamento, cada persona, atribuye las causas del éxito o del fracaso a aquello que no cuestiona su compromiso con la institución o su concepción de la misma".
(SANTOS, M.A.,1990:6)

Metas a alcanzar.

Es más importante saber dónde se quiere ir que ponerse a caminar sin rumbo. Es más importante saber hacia dónde se camina que acelerar el paso hacia ninguna parte.

La literatura sobre organizaciones nos muestra como una cosa son los objetivos formales de la misma y otra los de su equipo humano. Esta discrepancia llevaba a Goffman a definir en la práctica los objetivos de la organización por los de su grupo dirigente. Así pues, la meta a alcanzar no es la que digan las normas y los documentos sino aquella que mueva a los agentes sociales implicados.

Y estas metas deben ser posibles, no buenas declaraciones: *Un internado obligatorio difícilmente será resocializador por más que las constituciones y las leyes lo impongan.* Pero eso no significa que no se puede hacer nada o que no sirve de nada lo que se haga.

Durante los internamientos, -que como hemos dicho se deben a una lógica jurídico-penal más que socioeducativa- se puedan aprovechar como una primera fase donde se enseñen habilidades sociales, aunque por ser un medio artificial y forzado no es fácil obtener la colaboración del chico.

La literatura penológica es bastante coincidente en afirmar que la reinserción social, el evitar la reincidencia delictiva, no es posible en un medio sin libertad y menos desde una perspectiva clínica. La acción comunitaria, la participación voluntaria del chico y la adquisición de capacidades cognitivas relacionales son claves de un programa de éxito.

Actores con los que contar.

La literatura sobre educación nos habla de que ésta no depende sólo del tándem maestro-alumno en el aula -aún siendo ésta muy importante- sino que se debe contar con la implicación activa de la comunidad escolar. También la literatura sobre desarrollo local o comunitario refiere la importancia del capital social y de los acuerdos estratégicos de consenso, mucho más que del ejercicio normativo o de los apoyos financieros, para que ese desarrollo sea posible y sostenible.

El funcionamiento organizativo y administrativo actual dista mucho de este enfoque. En él domina la jerarquía, la división sectorial (por departamentos), el desencuentro... Ello dificulta el que se pueda elaborar e implementar un diseño de calidad. El cambio organizativo no puede hacerlo sólo uno de los agentes que intervienen por más poder que tenga, necesita de la colaboración y 'complicidad' de los otros.

Los actores con los que contar son todos los implicados e interesados: los gestores, dirección, educadores, demás personal del centro y, por supuesto, los propios niños, sus familiares y amigos, las agrupaciones e instituciones locales. Todos son importantes y mientras su participación no sea un hecho real va a ser difícil avanzar en dotar a la organización de capacidad educativa.

El avance social y democrático llegó a crear unos órganos de participación, como son los Consejos de Residencia, pero en la práctica estos se han convertido en una figura burocrática.

Diseño de la transición.

Una transformación no depende solamente de las ganas de cambiar, ni tampoco depende sólo de las estructuras físicas y simbólicas: no se cambian los roles y los rituales de la noche a la mañana. (VÁZQUEZ y MARTÍNEZ: 1996, 176)

La propuesta de cambio (personal y organizacional) no puede ser solo un documento de buenas intenciones. La transición supone un largo camino, lleno de altibajos y de conflictos de intereses, en el que hay que tener claros algunos principios consensuado y sobre todo la voluntad de seguir adelante pese a los momentos difíciles.

Este diseño tampoco puede partir sólo de la realidad *objetiva*. La forma en que es percibida funciona como real, aunque no de forma absoluta, pues si se pasan ciertos límites de interpretación nuestras planes fracasaran.

Variables o factores sobre los que incidir.

Hemos hablado de participación de todos, de base científica, de metas claras, del diseño de la transición, de cambio organizacional, etc. pero dicho así queda muy general y poco práctico.

Nos interesa concretar qué pasa en un centro de reeducación, cómo se piensa, qué atribuciones se dan y cómo se podrían mejorar. Para ello vamos a utilizar el análisis de un caso a título de ejemplo.

La escasa literatura sobre análisis de centros de reeducación fue el único pero importantísimo referente para intuir que lo que pasaba en el *Refor* no parecía tan singular. Los informes del Senado, del Defensor del Pueblo, el trabajo de Cea, o la Evaluación de Centros del Menor de Amparo Martínez entre otras lecturas sobre instituciones, nos señalaban que había cierta constancia en el funcionamiento de estos centros y que el *Refor* podía ser ejemplo, con condiciones, de todos ellos.

19.4. FACTORES E INTERPRETACIONES.

A continuación vamos a repasar algunos factores o elementos constitutivos de un centro de reeducación, yendo de su concepción a su concreción y viceversa. Están tomados de la caso analizado, la literatura y la propia experiencia.

En algunos puntos se comenta la interpretación que por los educadores del *Refor* se hacía de la situación y una *valoración* del que suscribe del mismo hecho.

Necesidad de un marco teórico al servicio del desarrollo personal.

Si educar es difícil, mucho más es intentar reeducar en unas condiciones donde no suele haber un apoyo familiar y social que pueda colaborar en la acción educativa institucional.

El trabajo educativo en los centros de reeducación suele consistir en "*hacer lo que se puede*" pero no conocemos bien los fundamentos de lo que se hace.

Los centros de reeducación, son herederos de los reformatorios y lo más frecuente es que la intervención educativa sea normativa y correccional, que se trate más de ortopedia, de una forma que constriñe al chico y dificulta su desarrollo personal. Pero ¿cuál es el saber, cuál es el método que permite crecer y rectificar, y en que condiciones?.

No basta la buena voluntad, no basta que nos llevemos bien con los chicos, incluso no basta que en la institución haya buen clima. Todo ello es necesario pero no asegura que consigamos que el chico adquiriera las actitudes y capacidades sociales necesarias para integrarse en la vida social.

La práctica sin teoría es ciega, mientras que la teoría sin práctica es vacía. No se puede entrar en un centro aplicando el manual, pero tampoco podemos mantener prácticas aprendidas que han mostrado su ineficacia.

El niño tiene el derecho constitucional a recibir una educación orientada al pleno desarrollo de su personalidad. Éste es el núcleo duro que debe orientar la práctica educativa y a su servicio deben estar el resto de ciencias de la educación: teoría de la ciencia, ética, psicología, sociología y didáctica, y con ella nuestra práctica cara a cara con el chico.

Las instalaciones y equipamientos.

El internamiento suele ser impuesto y los chicos no viven el centro como propio, por ello no es cuidado y su deterioro es fácil. Ello lleva a que no se dé un uso todo lo 'hogareño' que cabría desear y muchos armarios y otros equipamientos (neveras, etc.) pueden estar vacíos o bajo llave, lo que limita su capacidad como recurso educativo.

No educan los muros, los edificios, sino las personas y el ambiente, pero las instalaciones pueden ayudar o dificultar un modelo de intervención. Sin embargo, en ocasiones se ha pretendido poner a la persona y el método al servicio de la infraestructura y no al revés.

En el *Refor*, las instalaciones, al decir de los responsables políticos, respondían a una filosofía basada en la educación y no en el control y la represión.

Interpretación: Los educadores criticaban que las instalaciones no estaban dispuestas para tener un control visual de todo el espacio –lo que dejaba zonas inutilizadas- era de mala calidad –y se rompía fácilmente- y era fácil fugarse –restando autoridad al educador-. Se decía que la administración parecía ignorar que hubieran chavales difíciles, agresivos, etc. y que al fin y al cabo venían al centro obligados.

Valoración: La idea que parecía subyacer en la administración era que la animación, el afecto, la razón, la buena alimentación y cuidado, el pequeño grupo... servirían para que el niño necesitado y conflicto aceptara la ayuda del educador y se comportara. Pero ello no parece que sea suficiente.

Claramente había una discrepancia entre el diseño del edificio y el método de intervención. Un desencuentro entre el personal del centro y los ‘pensadores’ de la Conselleria. Además el personal no estaba preparado y quizá esta propuesta ‘blanda’ fuera irreal o al menos insuficiente.

Propuesta: las instalaciones definen una forma de entender la práctica, y deben estar al servicio de ésta, no se puede pretender lo contrario. Tiene que haber un acuerdo entre los diferentes agentes intervinientes. Formar y preparar, no imponer.

Medios y política de gasto.

El *Refor* atendía entre 3 y 12 chicos a la vez y tenía que estar abierto 24 horas al día durante todo el año.

Interpretación. Al *Refor* sigue faltándole personal y medios para cumplir su función: maestro de taller, psicopedagogo, trabajador social, guardas y medidas de seguridad..., talleres, formación ocupacional... es decir, falta más inversión.

Valoración: El Centro pasó de 4-5 personas en los años 1970 a 25 a finales del 1990’. El coste por chaval interno es altísimo. Desde una política social tendría pleno sentido priorizar dotaciones para prevención o atención asistencial que evite problemas antes que esperar a que éstos se produzcan para intervenir a posteriori. Por el contrario, si no se logra ‘recuperar’ a estos chicos y chicas, habrá que gastar mucho más de por vida, pues es fácil que muchos de estos adolescentes se conviertan de mayores en usuarios de la asistencia social o/y de la cárcel (de alto coste), o puedan actuar de forma insocial y suponer una amenaza para la comunidad.

Sin embargo no todo pasa por echar mano de talonario, también es decisivo otros aspectos como una buena selección del personal (según perfiles, capacidades, formación, experiencia...), darle una formación acorde, la organización del centro, la constitución de un buen equipo, una metodología apropiada, fomentar la participación, reconocimiento profesional..., el trabajo en medio abierto y priorizar ciertos programas: como los talleres pre-laborales o las técnicas cognitivas interpersonales. Se puede hacer mejor con menos.

Problemática de los internos.

Al centro llegaban chicos (12 a 17 años) con diferentes problemáticas manifiestas: fracaso escolar, adicción a las drogas, fugas, inmigración, trastornos mentales, agresividad, travesura, malestar afectivo, etc.

Interpretación: *El Refor es la cloaca del sistema.* No es un centro de deshabitación, ni hay capacidad de contención ante conductas agresivas, ni podemos tratar enfermedades mentales. Para los que han acabado la enseñanza obligatoria tampoco está preparado por falta de maestro de taller y de actividades a realizar durante todo el día en el Centro, y fuera tampoco había suficientes ofertas.

Valoración: La organización y personal del centro no estaba preparado para atender estos problemas pero no está claro que una superespecialización sea mejor que una cierta diversidad, sin caer en el cajón de sastre.

Una misma problemática relacional puede tener diferentes manifestaciones, la cuestión no es como tratar las manifestaciones sino el problema relacional, y quizá para ello técnicas como las de habilidades sociales sean útiles a todos (de hecho han demostrado su efectividad en los psiquiátricos por encima de las prácticas psiquiátricas). Tampoco consiste en dar a todos lo mismo, la variedad de técnicas es necesaria ante una variedad de problemáticas.

Propuesta: Parece necesario mayores relaciones con las entidades externas de tratamiento ambulatorio, formativas o de tiempo libre. También el mejor aprovechamiento de las propias instalaciones del centro incluso para gente de fuera (ej. libertad vigilada, o cualquier adolescente interesado). El funcionamiento de un taller de formación ocupacional es necesario ya que los estudios muestran que es uno de los factores de los programas de éxito. Además es necesario un programa de actividades para mayores tanto dentro como fuera del centro.

El personal necesita formación y apoyos para que pueda atender la pluralidad de problemáticas y manifestaciones que puedan llegar al centro.

Estabilidad de los internos.

Los ingresos, con diferente problemática y circunstancia, se podían dar en cualquier momento y en ocasiones en una semana podían haber varios ingresos, algunos pasajeros; también la baja podía darse en diferentes momentos; a ello se añadían las fugas y reingresos. Toda esta movilidad de chicos/as afectaba de forma importante a la dinámica y clima del centro.

Interpretación: Se intentaba evitar el internamiento de aquellos que se preveía podían perjudicar más al resto del grupo, aunque se tenía asumido que se era un centro de ingreso en cualquier momento.

Valoración: Los grupos sociales son más que suma de individuos, son colectivos que construyen y comparten una cultura, unas costumbres, formas de ser, de ver la realidad y de actuar, que aunque sean dinámicos y cambiantes busca la estabilidad, la norma. Esto supone unos procesos y unos tiempos para que vaya consolidándose y aparecer el "nos" sobre el yo. Cuando

este "nos" tiene cierta consistencia, el grupo maduro y cohesionado se convierte en una fuerza socializadora. El manejo de este grupo y su clima relacional es lo que puede permitir una práctica socioeducativa, y en su ausencia ésta se torna muy difícil. Cualquier nuevo ingreso tiende necesariamente a buscar la aceptación del grupo y por tanto a amoldarse al mismo tras cierta negociación para buscar su ubicación en el mismo. Pero si el grupo no está aún suficientemente constituido, cada nueva incorporación puede suponer una fuerte alteración de su sistema relacional y de valores, y el grupo pierde estabilidad y capacidad socializante.

Los perjuicios demostrados del internamiento llevaron a que social, legal y administrativamente se buscara reducir el número y duración de los internamientos, pero el resultado es una gran rotación de (pocos) internos y el que no se llegue a constituir ese "nos" estable con su normas y valores asumidos. Los ingresos se realizan, por orden judicial o administrativa, en función de criterios ajenos a la vida del centro, sin respetar los ritmos de vida grupal de sus miembros y dificultando su estabilidad.

Propuesta: Todo nuevo internamiento debería tener en cuenta la lógica socioeducativa del centro y de funcionamiento de grupo, y no sólo la judicial o administrativa. De lo contrario el centro puede cumplir una función asilar o de control pero difícilmente educativa.

La salida.

Varios chicos/as al llegar el final de su internamiento, por cumplir la mayoría de edad, mostraban conductas como en sus peores momentos.

Interpretación: *Son casos perdidos, para el tiempo que les queda no hay nada que hacer, que no alteren a los demás.*

Valoración: Algunas experiencias muestran el 'nervisismo' que puede suponer el dejar una institución a la que podían haberse amoldado y quedar solos ante el peligro de la vuelta a su medio hostil. La actitud de segregar a unos para 'salvar' a otros es perversa.

Propuesta: Hay que preparar la salida del chico de la institución y hacer un seguimiento de apoyo (no de control) durante 2-3 años en su medio natural. Que la *medida* acabe el día que sale del centro suena más a medida retributiva que educativa.

Diseño de intervención.

Los internados históricamente han sido lugares de observación y control, se hacen diagnósticos, informes, se clasifica y categoriza a los internos. Se escudriña aquellas variables que pueden justificar su mala conducta y sobre ellas se monta el modelo de acción (o al revés).

Interpretación: En *el Refor* había dos propuestas de intervención:

- Ser exigentes, premiar sólo cuando se lo ganen, dejarle claras las reglas, lo que se espera del chico y sus consecuencias. Dejarle claro que hay que respetar a las personas (no agredir, no insultar) y a las cosas (no romper...). La autoridad ha de ser del educador. Hay que ser exigente y no dejarle hacer mal las cosas y así poderles premiar.

- Evitar tensiones, proteger al niño, mimarlo ('un niño feliz es un niño bueno'). Explicarle y razonar las normas y órdenes. Ser afectivo, jugar con él, favorecer su contacto con el exterior, las actividades fuera del centro.

Valoración: Entre estas dos opciones se movían las intenciones. La práctica añadía, a ambas formas de pensar, toda una gama de limitaciones e inconsistencias: el equipo no actuaba al unísono y la relación con el chico dependía de la pericia y forma de ser de cada educador. Sin embargo, las reglas no estaban claras ni para los educadores o no eran compartidas y exigidas igual por todos. Algunos educadores eran más formales y otros más afectivos.

Los modelos paternalistas, correccionales y represivos han mostrado su fracaso y no garantizan la socialización del menor (Senado, 1988), pero el no ser represivos no basta, el modelo de intervención tiene que ser el de responsabilidad compartida (ver Hoover, 1963, en capítulo 13). La responsabilidad se desarrolla si es exigida. Algunos estudios han mostrado que el trato exigente pero afectivo es el de mejor resultado.

Cuanto más claras estén las normas que los sujetos tienen que cumplir y más definidos los límites establecidos... los internos perciben mayor organización y tienen una valoración más positivas (Escarti: 1986).

Propuesta: Tiene que haber un consenso de la línea educativa a seguir sobre la base de un debate bien documentado en la evidencia científica de los programas de éxito, no en opiniones personales.

Algunas cosas hay que tener en cuenta en el diseño de intervención: No basta suplir las carencias o el factor originario del problema para que éste desaparezca. No basta corregir, hay que enseñar otras formas de pensar y actuar. Debe haber libertad de aceptar el programa. El educando debe poder tener autonomía para enfrentarse a nuevas (o viejas situaciones adversas). Es un proceso que requiere tiempo y hay que aceptar las recaídas. Debe incidir sobre el chico y su contexto, no sólo sobre el chico.

La programación.

Dentro de una idea general (ej. miércoles salida, jueves jardinería, etc) cada día se improvisa las actividades a realizar por los educadores de turno. Tampoco había programación del curso. El Senado constataba que más que proyectos educativos existen reglamentos más o menos represivos.

Interpretación: No se puede hacer ninguna programación en un centro que nunca sabes con que te vas a encontrar. Cuando se de la situación ya veremos que haremos...

Valoración. Este falta de previsión y programación podía explicarse por el ritmo desbordante de la cotidianeidad, pero justificar su imposibilidad es un riesgo que se debe evitar. La programación es necesaria, no se pueden dejar cosas a la improvisación; distinto es que la programación debe ser suficientemente flexible y permitir ajustes durante la marcha según los acontecimientos, además de tener un plan "b" alternativo,

Una cosa es el régimen, sistema o ambiente y otra el método de intervención y sus técnicas.

En el Centro, la metodología que se aplicaba era de "vida cotidiana" sin uso de técnicas concretas.

Por otro lado, la actividad se suele caracterizar por su reglamentación y rutina, por buscarse en ella más el pasar el tiempo que el provecho educativo, por su escasa consideración funcional. El internamiento es vivido por algunos como un tiempo perdido, aburrido, de control y castigo e incluso como forma de sometimiento y sumisión.

Interpretación: La convivencia en la vida cotidiana tiene un alto valor educativo ya que está cargado de circunstancias y vivencias que se pueden aprovechar para encauzar al niño hacia la buena conducta, de hecho es la forma en que los niños normales se socializan. La rutina, la constancia sirven de estructurante de la conducta y con ello del pensamiento. La aplicación de técnicas correspondería al psicopedagogo, no al educador de centro.

Valoración: No cabe confundir la experiencia institucional con la familiar. La reeducación supone inhibir unas conductas negativas y sustituirlas por otras aceptables, y eso no se logra ni supliendo sus deficiencias ni actuando como una supuesta familia que no se es.

Cuando las habilidades sociales no se han aprendido en su momento y de forma progresiva, hay que aplicar unas técnicas que ayuden a ello. Por otro lado la rutina genera sumisión a la institución y no capacidad crítica para integrarse en la sociedad que es lo que se debería pretender.

Algunos estudios (Elejbarrieta...) muestran cómo no es lo mismo tratamiento que régimen o sistema de vida. Éste es importante para que pueda darse el primero ya que bien llevado ayuda a reducir el nivel de conflictividad pero no es suficiente para enseñar las actitudes y habilidades necesarias para la vida comunitaria.

Propuesta: La evaluación de programas de éxito han mostrado cómo éste está compuesto de un complejo conjunto de técnicas (apropiadas a cada condición y habilidad a formar). Es necesario que el personal esté capacitado y motivado para su utilización.

El educador.

El educador de Centro, actúa en un medio de privación de libertad, y tiene que aplicar unas medidas que van con el régimen. No podrá no ser represivo porque el centro es represivo, pero a la par se le pide que eduque, que convenza, que resocialice. El educador vive en una contradicción.

Algunos estudios muestran que se da un gran desgaste en el ejercicio de la profesión de educador por la alta carga de ansiedad de este trabajo (Martínez, 1992). Se manifiesta cierto sentimiento de impotencia en los educadores ante el fracaso de la reinserción del menor en la sociedad (Senado, 1988). El educador además de enfrentarse a sus propias ansiedades y deficiencias, debe enfrentar también las del chico y las de la institución (jerarquización, burocratización, rigidez, psicologismo, apariencia...).

Interpretación: Algunas expresiones de los educadores definen las sensaciones que se viven: *“No siento que mi labor sea educativa, estamos apagando fuegos...”*. *“Hay personas que no valen para ser educadores”*. *“yo he elegido esta profesión y he elegido que me interese”*. *“Hay días que lo tirarías todo por la borda, pero sigues por los chavales”*, *“Vienes a trabajar pensando que pasará hoy, venir así es criminal”*.

Valoración: La profesión del educador es contradictoria y de alta tensión. Se necesita una alta preparación técnica y humana. Debe contar con apoyo, reconocimiento y participación... La formación y capacidad del educador se ponen a prueba en el *‘momento de la verdad’*, en el trato directo con el chico. La sensación de fracaso, de que lo que se hace no sirve para nada, tiene un valor disuasivo para intentar hacerlo mejor.

Se necesitan profesionales seleccionados, con experiencia, comprometidos, formados –no solo titulados-... El educador tiene que ser paciente, tolerante, espontáneo, positivo, animador, dinamizador de grupos, responsable, exigente, afable, empático, con iniciativa, maduro, etc. Pero el educador no es sólo mano de obra, es también corazón y cabeza, es el principal agente educador y como tal debe ser apoyado.

El educador debe tener una relación con el chico personal y liberalizadora y a la par cumplir con el control que le pide la institución. Tiene que mostrarle al chico que si le castiga es consecuencia de aplicar las normas a lo que ha hecho, pero que quiere ayudarlo, a pesar del castigo, no a través de él. El chico tiene que descubrir que le interese, que lo aceptas, que contigo puede crecer, que le vas a ayudar, a pesar del sistema, a que sea capaz de enfrentarse con sus problemas.

Propuesta: No basta una oposición para ocupar una plaza de educador especializado, hace falta dotarlo de experiencia, formación concreta inicial y continua. El educador debe tener capacidad real de decisión y contar con el apoyo y transparencia informativa de sus superiores.

Ni que decir tiene la necesidad de estabilidad laboral. Además el horario laboral general no es compatible con las necesidades del niño y de la institución, hay que arbitrar un sistema de organización laboral propio, tanto en lo referente a horarios como a incentivos.

El equipo educativo.

La educación es algo muy personal, pero es cosa de un equipo no de una sola diada educador-educando. Algunos informes hablan de que los educadores echan en falta mejor coordinación entre el equipo de educadores para conseguir una continuidad en los criterios educativos que se adoptan.

Interpretación: Algunos son los que dirigen y tienen las decisiones preparadas para las reuniones, cuando hace una propuesta que no tenían prevista aplazan la decisión. Algunos educadores imponían su criterio incluso sobre el del tutor.

Valoración: El equipo, es el principal agente educativo, más que las instalaciones, las normas y los diseños de programas por buenos que sean. El conflicto es una situación normal a todo grupo humano y no hay que negarlo sino reconocerlo y manejarlo. Las diferencias de opinión sobre las acciones a seguir son normales pero habrá que resolverlas sobre la base de información científicamente contrastada.

Propuesta: El modelo de educación debe ser estable y coherente y eso se lo debe dar el equipo y no solo a cada educador por separado: estabilidad y cohesión.

Hay que buscar el equilibrio entre la libertad de cátedra y el consenso de equipo.

El mundo del educador y el mundo del interno, en relación.

Goffman nos muestra como el educador y el interno son dos mundos diferentes. En general, la capacidad de incidencia de un miembro de uno de ellos sobre un sujeto del otro es muy inferior a la que se da entre dos miembros del mismo mundo. Y entre los chicos domina la normativa y cultura del interno sobre la del educador. Es posible que el chico se adapte a la institución (lo cual, por otra parte supondrá una inadaptación a la vida 'libre') o que sólo haga ajustes secundarios (se comporte, pero no se identifique).

Las ventajas y privilegios que pueden ofrecer los educadores nunca pueden competir con lo que puede ofrecer el grupo de iguales, como la distribución de ventajas y posiciones de poder de la sociedad de los internos.

La relación del educador con el chico es laboral y la del chico con el educador, vital: el niño vive allí —aunque no quiera— y el educador trabaja allí. Los educadores profesionalizados se enfrentan al dilema entre la opción laboralmente normalizada y el voluntarismo a ultranza. La relación con un educador (mediatizado por un contrato y horario de trabajo) nunca puede sustituir a la de una familia (de relación vital y sin horas).

Solo presentando la relación como no-enfrentada se podrá favorecer un acercamiento que permita que el chico desee colaborar en el aprendizaje de habilidades relacionales.

Una institución total nunca puede sustituir a una familia y la figura profesional de educador de residencia puede ser un gran impedimento para ofrecer al niño lo que necesita. Es una razón más para minimizar el internamiento y avanzar hacia centros abiertos a la comunidad y de trabajo comunitario o, de ser necesario, el acogimiento en familias naturales o educadoras.

La consideración del interno y su conducta.

Se puede ver al interno como persona 'normal' en dificultad necesitado de ayuda o como individuo anormal, inadaptado, 'deteriorado'. Se puede pretender animar al otro para que acepte la ayuda y colabore, imponerle la reeducación '*porque no se puede ir por ahí pegando palos*' o pensar que se merece un control y castigo. Se puede concebir al chico como ciudadano sujeto de derechos o como menor incapaz necesitado de protección pero sin darle participación y responsabilidad en su propia re-educación. Se puede aplicar el reglamento al pie de la letra o tratar al chico como persona y aplicar el control y la sanción sólo cuando sea necesario. También se puede ser inconsistente y aplicar o no la norma por terceros factores. Según se piense cuál es el motivo de la conducta así será la respuesta.

Interpretación: Las explicaciones de las conductas suelen basarse en criterios de libre voluntad ('*le da la gana, no quiere...*'), por situaciones familiares ('*su padre ha entrado en prisión, su hermano está en casa...*') o por problemas de salud mental (a cuyos servicios se enviaron algunos internos), o intelectuales, de forma de ser ('*es un pesado, muy crío, está como una cabra...*') también hay referencias a la *mala educación*. También había referencias al clima del centro, a la posible influencia de unos sobre otros ('*se deja influir...*') o sobre todos ('*marea, puede perjudicarles...*'), a la forma de ser del educador en concreto ('*con éste se lleva bien...*') o al tiempo ('*es primavera, hace calor, llueve...*')

Valoración: En el *Refor* nunca se hablaba en términos teóricos sobre los problemas de conducta ni sobre modelos de intervención. Las preocupaciones y atenciones iban más hacia la conducta inmediata a cortar o animar que hacia estilos de vida y en formas de reorientarla.

En la educación de un hijo los padres no van buscando siempre las explicaciones científicas de su conducta sino que desde una posición intuitivo afectiva intentan actuar de forma que sea lo mejor para el chico. Pero cuando son muchos los que interactúan con él y lo hacen en un medio artificial como un internado la interpretación de la conducta que debe ser la base de la propuesta de intervención debe tener un mayor calado científico.

Propuesta: la mejor acción es la que tienen una base interpretativa que permite ir más allá de lo aparente. La teoría lejos de ser algo ajeno a la práctica es lo que puede darle coherencia y sentido.

La escuela y la formación ocupacional.

La escuela libresca es poco deseada por la mayoría de chicos que pasan por estos centros, por lo general prefieren las actividades manipulativas. Por otro lado, en general la enseñanza tiende a ser más práctica pero no parece que asuma la suficiente seriedad y adecuación a una formación ocupacional realista a las necesidades del sistema laboral.

El trabajo es uno de los principales factores de integración social adulta y es bueno que estos chicos aprendan no sólo una actividad profesional, sino también una actitud profesional (respeto a la autoridad, cumplimiento de horario...): no parece que les sea especialmente difícil encontrar trabajo a estos chicos –aunque sea no cualificado- (depende de la situación de la oferta laboral del momento), lo que sí parece difícil es que consigan mantenerlo.

La mayoría de maestros que pasaron por *el Refor* en los últimos años eran de la cola de las listas de interinos, lo cual significaba poca experiencia y poca formación. Sin embargo estos centros necesitan todo lo contrario, profesionales experimentados, comprometidos, capaces, formados, con cierta estabilidad.

Propuesta: Que el profesorado que vaya a estos centros tenga que reunir unos requisitos mucho más exigentes para un aula estándar. Por otro lado, el diseño de escuela debe ser diferente de la que proceden los chicos y se han rechazado mutuamente. Además, tienen que orquestarse servicios formativos alternativos o complementarios a la escuela: talleres ocupacionales, laborales y pre-laborales con una formación de calidad y exigente.

Ambiente y actividad.

Es habitualmente tenso, cargado de minicrisis, broncas... La situación en general es caótica y conflictiva y cargado de fugas frecuentes.

Interpretación. Mientras no haya un ambiente más tranquilo no se pueden hacer más actividades, y para ello hace falta personal, medidas de seguridad y control que impidan que un chaval pueda escaparse cuando quiera, las instalaciones no sirven para un centro de reeducación. No cumplimos lo acordado, al niño hay que exigirle más; si evitamos lo poco evitaremos que vaya a más.

Valoración: La situación también se puede explicar por esa falta de diseño de centro, la falta de un plan de actividades, la falta de cohesión de grupo, la organización horaria, el que el chico esté interno contra su voluntad.

La tranquilidad puede ser resultado de una oferta atractiva de actividades y no al revés (ver Redondo en capítulo 13)

Algunas experiencias mostraban cómo en régimen de mayor apertura y relación personal estas disminuían. Si ante situaciones tensas el chico no puede huir sólo le queda la reacción sumisa o violenta

La privación de libertad es un obstáculo para la educación en valores. La aceptación, colaboración y participación activa del chico es requisito necesario para que pueda aprender las habilidades necesarias para su convivencia social.

Con frecuencia se ignora u olvida que un cambio de actitud no se logra aplicando terapias mecánicas o recetas médicas, hace falta la implicación voluntaria y consciente del chico, lo cual es una contradicción cuando está interno obligado y sometido a un régimen de control y disciplinario. Es necesaria una comunicación abierta y sincera, un interés personal y la aceptación del otro como es. Cuando fallan estas cosas, surgen los problemas de vigilancia, seguridad, de control físico, violencia institucional y en consecuencia fugas persistentes y también agresiones y violencias por parte de los internos. No obstante esta relación suele mostrarse como si fuera al revés, la violencia de los chicos como razón de un mayor control institucional. Es cierto que los/las adolescentes internos llegan con problemas personales, pero no es menos cierto que su comportamiento depende del ambiente y no sólo ni principalmente de los "traumas" interiores.

La percepción de libertad en el medio es fundamental para el bienestar y la adaptación del sujeto. Cuando más libre se sienta el sujeto en la institución mayor será la colaboración que mantenga ella y mejor adaptación con sus compañeros (Ver Escarti: 1986)

Propuesta: El Centro tiene que funcionar como un espacio progresivo de libertad, donde desde el principio se le dé responsabilidad y capacidad de decisión sobre la vida del internado, con un rico programa de actividades creativas y críticas y el uso de múltiples técnicas de capacitación social (ver capítulo 13)

Servicios comunitarios.

Los estudios muestran que los programas de éxito son programas comunitarios, el internamiento sólo se acepta como una situación de hecho que se puede aprovechar para preparar en habilidades sociales a los chicos, pero nunca puede sustituir la intervención comunitaria.

Esta acción comunitaria, no sólo es el eje necesario de la reintegración social tras salir del internado, sino que incluso el internado no se acaba sobre sí mismo y necesita muchas veces de recursos y programas externos. Es decir que también hace falta una colaboración comunitaria y para ello programas de sensibilización pública.

El poder estar en equipos de fútbol (cuyos entrenadores eran voluntarios), el dueño del pony club que ofreció a un chaval que estuviera con él, el del desguace de coches o del de los toros, pueden ser, con excepciones, buenos alicientes y apoyos para los chavales y habría que potenciarlos muchos más.

Además el chico volverá al mismo medio en el que se formó su comportamiento antisocial y si no se interviene sobre éste entorno social todo lo que haya aprendido en el centro no le servirá ya que tenderán a pesar más los valores de grupo externos que los valores aprendidos en un entorno diferente.

Necesidad de evaluación.

No hay fórmulas magistrales que sirvan para todos, cada caso necesita encontrar la propia. Toda experiencia debe ir acompañada de un riguroso seguimiento técnico que permita contrastar los resultados obtenidos y ver cuáles son los factores que funcionan.

19.5. A MODO DE CONCLUSIÓN.

En los centros de reeducación pese a todas las mejoras de infraestructuras, de personal titulado, de inversiones, pese a haberse desmasificado, etc. junto a la asistencia sigue dándose la custodia y la seguridad, haciendo difícil que el interno pueda aprender a ser responsable y a controlarse, e impidiendo que estos centros cumplan su función de reinserción social. Al menos eso es lo que parece, porque en este país las evaluaciones de proceso y producto brillan por su escasez pero la literatura y las investigaciones en otros países así lo confirman.

La existencia de centros de reeducación responde a una lógica jurídico penal, no socioeducativa. Si hemos de convivir con ella, sin caer en un modelo de control y castigo, habrá que aprovechar el espacio que el sistema jurídico deja al de servicios sociales para una intervención con aquellas técnicas y prácticas que han mostrado éxito en educar, entendido como el favorecer el pleno desarrollo de la personalidad.

Se ha de dar un cambio radical en el modo de 'ver' y 'tratar' a los chicos en conflicto: la sociedad no ha de estar tanto empeñada en protegerse del chico como supuesto peligroso social como defender a éste de sí misma.

Pensar y actuar en la reeducación o reinserción de chicos y chicas que han asimilado conductas y actitudes socialmente molestas, no es fácil. Requiere de un buen equipo, con buena formación y capacitado en técnicas concretas, muy motivado, paciente, que confíe en el adolescente y su capacidad de superarse, que cuente con el apoyo social e institucional hacia su labor. Igualmente, hace falta incidir sobre el entorno vital del chico, contar con su colaboración, el uso de técnicas multicomprendivas orientadas a la mejora de diferentes habilidades sociales. Teniendo siempre claro que la intervención en un centro sólo es aceptable como preámbulo de una intervención comunitaria.

Pero además, para intentar cambiar un centro de reeducación hay conocer y entender lo que pasa por dentro, las preocupaciones y limitaciones con que se enfrentan sus educadores a la hora de intentar su contradictoria tarea de controlar y educar. Con el presente trabajo hemos intentado contribuir a ello.

El hacer que un programa o un centro mejore depende de una cadena de decisiones y acciones de muchos agentes (sistema judicial, administración, dirección de los centros, educadores, chicos, familias, servicios comunitarios, víctimas, sociedad, políticos, académicos...) pero ninguna cadena es más fuerte que el más débil de sus eslabones. Sólo el esfuerzo conjunto y sinérgico de todos ellos, de todos nosotros, desde la buena voluntad, la capacitación, la organización y programación podemos contribuir a que nuestros adolescentes en conflicto tengan la oportunidad, hasta el momento negada, de ser felices.

BIBLIOGRAFÍA.

Nota: (eo) es la fecha de la primera edición original y en su caso, la segunda fecha es la de la edición consultada.

AGUILERA, M^a J. y otros (1990)

Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias.

Ed. CIDE - MEC Madrid.

ALEXIS ALBRECHT, Peter (1990)

(Catedrático de Derecho penal. Universidad de Bielefeld. Alemania)

Cap al futur del dret penal a menor. Perills i possibilitats.

Rev. Papers d'Estudi i Formació nº 2/5 dec-90 pgs 117-131

ALVIRA MARTÍN, Francisco (1996)

(Doctor en Ciencias políticas y sociología. Catedrático de métodos y técnicas de investigación social. UCM)

Metodología de la evaluación de programas.

Ed. CIS. Cuadernos metodológicos, nº 2, pgs 94

AMBRY, Stéphane (1987)

(Abogado del Colegio de Burdeos -Francia-)

El abogado en la defensa de menores.

En: Varios (1989): Jornades sobre Educació i control. Graft.

Catalunya, pgs: 229-242

AMENDOLA, Giandomenico (eo 1971, 1973)

Método Sociológico e ideología: Charles Wright Mills

Ed. Redondo editor. Barcelona.

ANTUNEZ MARCOS, Serafín (1996)

(Profesor Titular del Área de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Barcelona)

Pautas para la evaluación del sistema relacional en los centros escolares.

En DPEC. Ed. ICE. Universidad de Deusto. pgs. 349-359.

A.P.I.S.M.A. – G.E.S.E. (1981)

Marginación social del menor: origen, situación y alternativas.

Ed. Caja ahorros Alicante y Murcia. Alicante, pgs. 211.

ARANA, J.: (1976)

La familia funcional para la infancia marginada.

En CARBALLO, Rof y otros (1976): La familia: Dialogo recuperable. Ed. Karpos, s.a. Madrid. Pgs. 225-241

ARIÑO, Antonio (1995)

(Historiador, Profesor de Sociología en Universidad de Valencia)

La casa de Beneficencia. Historia social de la Institución.

Inédito. Universidad de Valencia, 1995

- ARNÓ PAUSAS, Pedro (1892)**
Premios y castigos en las escuelas.
Imprenta José Cunill, Conferencias Pedagógicas.
20.07.1892. Barcelona. Pg. 36
- AYERBE ECHEBARRIA, Pedro (1991)**
(Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Universidad del País Vasco)
Hacia un análisis de la inadaptación social. Estrategias de
intervención en la educación de inadaptados sociales.
En: Varios (1991): Pedagogía de la Marginación. Ed. Popular
pp. 261
- BADIA, Oriol i RUIVIEJO, Miquel (1989)**
(Directors Centro de Menors 'Can Cugols' i 'casa Moreta')
L'internament: entre d'altres una mesura educativa.
En: Varios (1989): Jornades sobre Educació i control. Grlt
Catalunya. pgs: 123-135
- BARBERÁ ALBALAT, Vicente (1990)**
Método para evaluación de centros (MEPOA-90)
Edl. Escuela Española S.A.
- BARBERO SANTOS, Mariano (1980) (Al)**
Marginación social y derecho represivo.
Bosch Casa Edl. Barcelona. pp.145
- BARDEAU, Jean Marc (1978)**
Minusvalía e inadaptación: La minusvalía desde la perspectiva
política.
Ed. SEREM, (Paris, 1977- Madrid, 1978) pgs. 326.
- BARRIGA, Silverio (1990)**
(Catedrático de Psicología Social. Fac. Filosofía y CC.EE. Universidad de Sevilla)
Intervención social y evaluación de programas. Implicaciones
sociopolíticas.
Rev. Psicología Social, nº 2-3, pgs. 267-296.
- BARRENA BALLARIN, Antonio (1985)**
(Secretario del TTM. de Bilbao)
Los malos tratos psíquicos como causa de intervención de la
jurisdicción tutelar de menores (I y II)
Rev. Menores nº 8 may-jun.85 pgs. 46-53 y
nº 9 sep-oct.85 pgs. 72-90
- BASCUÑAN CORTES, Javier (1985)**
(Pedagogo. Universidad de Valencia)
Evaluación: Área del menor.
Ed. Diputación de Valencia. IASS.
- BERGALLI, Roberto (1980)**
(Profesor Titular de Dret Penal de la Universitat de Barcelona)
Origen de las Teorías de la reacción social. Un aporte al análisis
del labelling approach.
'Papers: Revista de Sociología. Ed. Península. UAB nº 13
(1980) pg 49-96

- BERGALLI, Roberto (1985)**
 Ideología de la resocialización. La resocialización como ideología.
 La situación en España.
 Rev. Papers d'Estudi i Formació. Abr-87. pgs. 51-66
- BERISTAIN, Antonio (1984)**
 (Catedrático de Derecho Penal. Director del Instituto Vasco de Criminología. Fac. Derecho de San Sebastián)
 Interrogantes cardinales para reformar la legislación de los
 infractores juveniles: conclusiones "de lege ferenda"
 Rev. Menores, nº 11. Enero-Febrero 1986.
- Blanxart, Nuria (1992)**
 (Cap del Servei de Medi Obert. D.G. Justicia Juvenil de la Conselleria de Justicia. Generalitat de Catalunya)
 La intervención educativa en la jurisdicción de menores. El repte de
 l'harmonització de dues lògiques.
 Rev. Papers d'Estudis i Formació. Nº 11. Desembre 1992.
- BRAVO, Isidre; JULIÁ, Antoni i RENAU, Dolors (1976).**
 La Praxis de la Educación Especial. Conceptos, instrumentos e
 instituciones: apuntes Críticos.
 Ed. Avance. Serie pedagógica 5. Barcelona. Pgs. 132
- BRENA SESMA, Ingrid (1993)**
 Intervención del Ministerio Fiscal en la Tutela de Menores.
 Rev. Actualidad Civil, nº 25 jun-1993, pgs.409-416
- BUENO, Agustín (1990)**
 (Prof. Dpto. Psicología de la Salud. Universidad Alicante)
 Terapia institucional. Planteamiento de intervención en menores.
 Rev. RSS. Sep/Des-1990, nº 11-12 pgs. 33-40
- CALCEDO ORDÓÑEZ, A. (1988)**
 (Catedrático de Psiquiatría de la F. Medicina. U.C.M)
 En torno al internamiento psiquiátrico.
 Rev. Actas Luso-esp.Neurol.Psiquiatr, 16,1 (59-62)
- CALVO CABELLO, José Luís (1984)**
 (Juez del TTM de Palma Mallorca)
 Principios del derecho de menores. Reforma de la legislación
 sobre menores. La mayoría de edad penal.
 Rev. Menores nº 1 En-Feb. 1984.
- CAMMAILLE, Jacques (1989)**
 (Sociólogo. Dr C.Invest de Vaucresson-Francia-)
 La intervención educativa como apuesta en las relaciones entre el
 orden privado y el orden público.
 En: Varios (1989): Jornades sobre Educació i control. Grait
 Catalunya, pgs: 195-204
- CAMPOS Y GÓMEZ (1986)**
- CARBALLO, Rof y otros (1976) (AL)**
 La familia: Dialogo recuperable.
 Ed. Karpos, s.a. Madrid.
- CARDOSO, Ciro F.S. y PÉREZ BRIGNOLI, H. (1977/86)**
 Los métodos de la historia.
 Ed. Grijalbo. Col. Crítica. Barcelona.

- CARDUS, S. i ESTRUCH, J. (1984)**
 Les enquestes a la joventud de Catalunya
 Ed. Generalitat de Catalunya. D.G. Joventut.
- CASADO, Demetrio (1989)**
 (Vicepresid Comité Español Bienestar Social)
 Servicios sociales y control del menor.
 En: Varios (1989): Jornades sobre Educació i control. Graft
 Catalunya, pgs: 191-194
- CASTELLA, Antoni (1989)**
 (Dr Gral de Protecció i tutela de Menors)
 Educar-se o sometre's? La inserció d'infants i adolescents
 En: Varios (1989): Jornades sobre Educació i control.
 Generalitat Catalunya. 15-22
- CEA, M^a Angeles (1992)**
 La justicia de menores en España.
 Ed. CIS. Madrid
- CENTRO INTEGRACIÓN SOCIAL (CIS, 1975)**
 Los menores internados en centros benéficos. Estudio de su
 problemática.
 Ed. Cáritas Diocesana de Valencia
- CIAS y MIJC (1992)**
 (Centro Internacional de Abogados de Estrasburgo y Movimiento Internacional de Juristas Católicos)
 La protección de los niños menores en el marco de la convención
 europea de los Derechos del Hombre.
 Boletín de Información nº 1632 M^o Justicia, pgs. 105-121
- CLINARD, Marshall B. (Compilador) (1967)**
 Anomia y conducta desviada.
 Ed. Paidos B.A.
- COLÁS TURÉGANO, Asunción (2002)**
 (Curso de Derecho penal juvenil. Universidad de Valencia).
 Análisis de la nueva ley reguladora de la responsabilidad penal de
 los menores.
 En Varios (2002): Temas municipales. Ed. Diputación de
 València. Pgs. 15-40.
- CÖPPINGER, Haus (1980?)**
 Criminología.
 Ed. Reus, s.a.
- CÓRDOBA RODA, Juan (1980)**
 (Seminario de Derecho Penal. Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona)
 La pena y sus fines en la constitución española de 1978.
 Papers. Rev. de sociología. nº 13, 1980 pgs. 129-140
- COY, Ernesto y MARTÍNEZ, M^a del Carmen (1988).**
 Desviación Social: Una aproximación a la teoría y la intervención.
 Ed. Universidad de Murcia. Secr. Publ. 138

- CRIADO DEL RÍO, M., CASTELLANO, M. & SÁNCHEZ, A. (1989)**
(Cátedra medicina Legal y Toxicología, U. Zaragoza)
Adaptación familiar del menor institucionalizado delincuente y no delincuente.
 Rev. Folia Neuropsiquiátrica nº 24. 1989. Pgs. 153-162
- DEFENSOR DEL PUEBLO (1991) (DdP)**
Estudio sobre la situación del menor en Centros Asistenciales y de Internamiento y recomendaciones sobre el ejercicio de las funciones protectora y reformadora.
 Ed. Defensor del Pueblo. Madrid.
- DE ANTON, Julio (1982)**
Juventud difícil y delincuencia juvenil.
 Ed. DG. Juventud y Promoción Sociocultural. MC. Madrid.
 pgs. 252.
- DE LA TORRE, Pilar (1981)**
La menor edad en la reforma del Código Penal.
 Boletín de Estudios y Documentación en Servicios Sociales. nº 8/1981. INSERSO. pgs. 33-36
- DE LEO, Gaetano (1986)**
(Prof. Criminología del Instituto de Psicología de la Facultad de Magisterio de Roma)
La Justicia de menores: entre el 'tratamiento' y la responsabilidad.
 Rev. Papers d'Estudis i Formació Sep-86 nº 1 pgs 71-79
- DE LEO, Gaetano (1989)**
Hacia una nueva racionalidad de la intervención educativa institucional.
 En: Varios (1989): Jornades sobre Educació i control. Graft Catalunya Pgs 111- 122
- DEL RINCÓN, Delio y SANTORALIA, Félix (199-)**
Evaluación de centros de reforma.
 Revista de Investigación Educativa. nº 13 pgs. 209-228
- DE MIGUEL DÍAZ, Mario (1989)**
(Universidad de Oviedo)
Modelos de investigación sobre organizaciones educativas.
 RIE. Revista Investigación Educativa. nº 13, pgs. 21-56
- DEMETRIO PULIDO et al. (1991)**
(Equipo de la R.J. La Montañeta, Gran Canaria)
Una consideración acerca de la figura de educador en una institución.
 Reprografía: Materiales curso CEM-DEPJM 1991
- DÍAZ CASARES, Gaspar José (2002)**
(Técnico especialista en Menores. Generalitat Valenciana. Licenciado en Derecho y criminólogo).
La delincuencia juvenil, perspectiva desde la L.O. 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de menores.
 En Varios (2002): Temas municipales. Ed. Diputación de València. Pgs. 15-40.

- DÍAZ-MERINO GALLEGO, Alfonso (1988)**
 (Servicio Orientación Escolar y Vocacional de Caravanchel. MEC)
Menores, marginación e instituciones.
 En: C.O. Psicólogos: II Jornadas de Psicología de la
 Intervención Social. Madrid 1988. Ed. INSERSO-MAS
- DODGE, Mara (2000)**
 The Juvenile Court. (En curso Derecho penal del Menor).
 Apuntes de Formación continua FVMP. 2002
- DOMUS PACIS – Casal de la Pau(1980)**
 (J. Antonio BARGUES, Antonio Zarzo, Gloria Diaz, Elvira Marí, J.Vicent Marqués, Antonio Goytre)
Delincuencia juvenil en el País Valenciano.
 Ed. Cons. Transports i Benestar Social. Valencia. Pgs. 155
- ECIPM. (1985)**
 (Equipo del C. Investigación y Psicoterapia del Menor)
El juego y los menores de reforma.
 Rev. Menores nº 8, may-jun-85 pg.86-89
- ECO, Umberto (eo 1962 y 1967/ 1985)**
 Obra abierta
 Ed. Ariel. 1985
- ECO, Umberto (eo 1992)**
 Los límites de la interpretación.
 Ed. Lumen.
- ELEJABARRIETA, F.; PERERA, S.; RUIZ, A. (1991)**
 Tractaments penitenciaris per fases: la visió dels afectats.
 Ed. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.
 Generalitat de Catalunya.
- ESCARTI, Amparo y MUSITU, Gonzalo (1986)**
 El niño abandonado en la Comunidad Valenciana.
 Ed. GV. CTSS- DGSS. Valencia. pgs. 227
- ESPARCIA PÉREZ, Javier (1998)**
 (Profesor de Geografía. Universidad de Valencia)
Planificación de Servicios Públicos.
 Inédito. Apuntes del Curso de Doctorado. 1998.
- FEDUCHI, Kuis M. (1989)**
 (Psiquiatra, psicoanalista -SEP-)
Diagnóstico psicológico y decisión judicial.
 En: Varios (1989): Jornades sobre Educació i control.
 Generalitat de Catalunya Pgs 101-108
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, Rocío et al. (1989)**
 (Dpto de Psicología biológica y de la salud. Facultad de Psicología. UAM)
Evaluación de Servicios Sociales.
 Rev. Papeles del Psicólogo, nº 41-42 Oct-Dic. pgs. 83-90
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1990)**
 La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el
 capitalismo.
 Ed. Siglo 21 de España Editores s.a.

- FIERRO, Alfredo (1983)**
Investigaciones sobre los efectos de la institucionalización.
Rev. Siglo Cero, nº 85 En-Feb.1983 pgs 30-37
- FOUCAULT, Michel. (Eo 1975)**
Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.
Ed. Siglo Veintiuno editores. 1982³
- FRAILE, Pedro (1987)**
Un espacio para castigar: La cárcel y la ciencia penitenciaria en España (siglos XVIII - XIX)
Eds. del Serbal. Barcelona. Pgs. 224
- FRANSOY, Pius (1989)**
(Cap de la Secció d'Acció en Medi Obert DGPTM)
Educació i control en medi obert: Els Delegats d'asssitencia al menor.
En: Varios (1989): Jornades sobre Educació i control. Grait Catalunya pgs: 159-187
- GANZENMÜLLER ROIG, Carlos (1993)**
(Fiscal Jefe de la Audiencia de Girona)
Contenidos y criterios de selección de las medidas de reforma en la L.O. 4/1992. El Ministerio Fiscal en la ejecución de las medidas.
Rev. Poder Judicial nº 32 Dic-1993 pgs 39-61
- GARCÍA ROCA, Joaquín (1983) (BD y ADM)**
Nuevos referentes técnicos en la estructura y organización de los servicios sociales en el P.V.
En Varios: Estructura y Organización de los Servicios Sociales. Ed. Diputación de Valencia.
- GARCÍA ROCA, Joaquín (1991)**
(Jefe Servicio de Planificación: C. Trabajo y Seguridad Social. Valencia. Profesor Esc. Trabajo Social. U.V.)
Metodología de la intervención social.
En: Varios (1991) Pedagogía de la Marginación. Ed. Popular pp. 261
- GARRIDO GENOVÉS, Vicente (1987a)**
(Profesor Titular. Universidad de Valencia)
Delincuencia juvenil. Orígenes, prevención y tratamiento
Ed. Alfambra. Madrid. pp.171
- GARRIDO GENOVÉS, V. y VIDAL DEL CERRO, M^aB. (1987b)**
Lecturas de Pedagogía Correccional.
Ed. Nau Llibres.
- GARRIDO GENOVÉS, Vicente (1987c)**
Directrices básicas en el tratamiento del menor delincuente.
Rev. Menores, nº 1. Enero-feb.1987 pgs.7-13
- GARRIDO GENOVÉS, Vicente (1992)**
La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito.
Ed. Tirant lo blanc. Colección Derecho. Valencia. Pgs. 294
- GARRIDO GENOVÉS, Vicente (1993)**
Técnicas de Tratamiento para delincuentes.
Ed. Centro de Estudios Ramón Areces, s.a.

GATTI, Uberto (1989)

(Médico, Psicólogo, Profesor del Instituto Antrop. Criminal de la Universidad de Génova -Italia-)

- Nuevas perspectivas y nuevas tendencias en la organización del sistema de justicia de Menores.
- La red de servicios para menores con problemas en la ciudad de Génova: una alternativa a la institucionalización y la intervención social.

En: Varios (1989): Jornades sobre Educació i control. Graft Catalunya, Pgs: 61-77 y 225-228

GERMAN, Gino (1980)

El concepto de marginalidad
Ed. Nueva visión, B.A.

GENTILLINI, B. (1967)

Rev. Surgam, nº 222

GENERALITAT VALENCIANA (1987)

Política social del menor en la comunidad valenciana. (Libro blanco del menor).

Ed. Generalitat Valenciana. CTSS.DGS. Valencia. Pgs. 186

JIMÉNEZ-SALINAS I COLOMER, Esther (1987)

(Directora del Centro de Estudios y Formación. Mº de Justicia).

La reeducación social a la delincuencia juvenil, la desjudicialización y la mediación, la justicia de menores.

Rev. Menores, nº 5, septiembre-octubre 1987

GIMENO SACRISTÁN, José (1987)

GOFFMAN, Erwing (eo 1961)

Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales.

Ed. Amorrortu - Murguia. B.A. 1984

GÓMEZ HERMOSO, Mª del Rocío (1991)

(Psicóloga del TTM de Segovia)

Psicología jurídica y menor: ¿Hacia dónde va la justicia de Menores en la actualidad?. Intervención psicológica en Tribunales o Juzgados de Menores.

Rev. Papeles del Psicólogo nº 48 1991 pgs 25-28

GÓMEZ DACAL, G. (1996)

(Profesor de organización y evaluación de centros. Universidad de Salamanca)

La evaluación de las estructuras de los centros escolares: perspectiva contingente vs configuracional.

En Varios: DPEC, II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. ED. ICE. Univer. de Deusto, pgs, 321-251.

GÓMEZ PIÑANA, A. y GARRIDO GENOVES, V (1996)

Una aproximación educativa a la intervención en prisiones.

Rev. Bordon, nº 48 (1) 1996

- GONZÁLEZ ZORRILLA, Carlos (198-)**
 Jóvenes, desviación y reacción social: hacia un nuevo derecho penal de menores.
 Rev. Poder Judicial, nº 11, pgs. 41-48
- GUERAU DE ARELLANO, Faustino (1991)**
 La profesión de educador especializado.
 Materiales curso CEM - DGPJM.
- HERNÁNDEZ ARSITU, Jesús (1984)**
 Roles de identificación en el trabajo social (infancia y juventud).
 En Ibáñez y otros (1984): Servicios sociales. Hacia una nueva definición. Ed. Diputación de Valencia.
- HERNÁNDEZ GUTIÉRREZ, Vicente (1992)**
 La nueva ley de la reforma penal de menores. Aspectos educativos y garantías procesales.
 Boletín de información del Mº de Justicia. Vol. 6 nº 1648
 pgs. 105-117
- HOOVER, Mulock (1963)**
 (Presidente de la Unión Internacional de protección a la Infancia: UIPE)
 Los reformatorios y Casas de Reeducción.
 Rev. OPM nº 90 1963.o5-o6 pg18-21
- IBÁÑEZ, E. y otros (1984)**
 Los Servicios Sociales: Hacia una nueva definición.
 Alternativas sociales a la institucionalización del menor marginado.
 Ed. Diputación de Valencia. Pgs. 153
- IBAR ALBIÑANA, Mariano G. (1996)**
 Evaluación sistemática de los planteamientos institucionales.
 En: Varios (DPEC): Dirección participativa y evaluación de Centros. Ed. ICE. Universidad de Deusto, pgs. 125-150
- INEDES (1972)**
 Hacia la superación de la marginalidad.
 Ed. Herder. Barcelona.
- JIMÉNEZ GALÁN, Mª José y Ramírez Fernández, J.A. (1991)**
 (Delegación de Bienestar Social. Ayuntamiento de Huelva)
 Experiencia evaluativa en los servicios sociales municipales.
 Revista de Servicios Sociales y Política Social, nº 32 pgs.
 57-69
- JODAR RICO, Francisco (1996)**
 (Dpto de Didáctica y organización escolar. Universidad de Valencia)
 Relaciones escolares y comunicación organizativa: tientos para el análisis institucional.
 En DPEC. ED. ICE- Universidad de Deusto, pgs, 309-318.
- JORDANO FRAGA, Francisco (1984)**
 (Profesor de Derecho Civil. Universidad Sevilla)
 La capacidad general del menor.
 Rev. de Derecho Privado. LXVIII. 1984 pgs. 883-904

- JOVER CARBONELL, Joan C. (Casal la Pau) (1989)**
 Delincuencia hoy: Programas de intervención educativa.
 Ed. G.V. CTSS. DGSS
- JUNGER-TAS, Josine (1989)** (EIC y GC)
 (D^a C.d'Invest. i Doc del M^o Justicia Holandès)
 La Justícia de Menors: Passat i futur
 En: Varios (1989): Jornades sobre Educació i control. Grait
 Catalunya.pgs 27-59
- LA GRECA, Giuseppe (1984)**
 (Magistrado)
 Tendencias evolutivas en el tratamiento de los menores
 delincuentes.
 Rev. Menores, nº 5 nov-dic-1984 pgs 34-45
- LA GRECA, Giuseppe (1984)**
 (Magistrado)
 Hacia una nueva justicia de menores.
 Revista Poder Judicial, nº 14, Pgs. 46-52.
- LAPASSADE, Georges (eo.1974, 1977).**
 Grupos, Organizaciones e Instituciones.
 La transformación de la burocracia.
 Ed. Granica Editor. Barcelona.
- LEIB, P.A. (1966)**
 Rev. Surgam, nº 207, junio 1966
- LEROY, Cristine (1989)**
 (Magistrada, Juez de Menores -Francia-)
 El juez de Menores en la encrucijada de lo educativo y de lo
 judicial.
 En: Varios (1989): Jornades sobre Educació i control. Grait
 Catalunya. pgs. 81-100
- LINDESMITH, Alfred R.**
 En Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales.
 Ed. Aguilar (1974)
- LOBO ALEU, Elena (1988)**
 (Directora Escuela Educadores de la Comunidad Autónoma de Madrid)
 La evolución de las instituciones en la atención al menor.
 En C.O.Psicólogos: II Jornadas de Psicología de la
 Intervención Social. Madrid 1988. Ed. INSERSO MAS
- LUCAS MARÍN, A.**
 Sociología de la empresa.
 Ed. Ibérico Europea de Ediciones.
- LUENGO MARTIN, M^aA y SALCEDO AGUERRI, M^aC. (1986)**
 (Dpto de Psicología general. Univ Santiago Compostela)
 Importancia de las variables personales en la comprensión y
 tratamiento de la conducta delictiva.
 Rev. Menores nº 11, en-feb.86 pgs 44-50

- MAINZ, Renate (1972)**
Sociología de la organización.
Ed. Alianza.
- MARINEZ, F. (1967)**
Rev. Surgam, 222
- MAKARENKO, Antón Semiónovich (1933)**
Poema pedagógico.
Ed. Planeta, 1977 Barcelona, pp 573
- MAKARENKO, A.S. (1975)**
Los 19 puntos básicos de la educación del menor marginado.
Tomado del libro "Antón Makarenko. Ed. Progreso- Moscú, 1975)
Rev. Menores, nº 13. Mayo-junio 1986.
- MARQUÉS CALDERON, Soledad (>1995)**
(Unitat d'Investigació en Serveis de Salut. IVESP, ISSS Valencia.)
Estudio de la efectividad en la práctica clínica.
Rev. 45
- MARTÍNEZ-ABASCAL, M^a Ángeles**
(Universitat de les Illes Balears)
Influencia de los factores cognitivos en el malestar docente.
Rev. De Psicóloga General y Aplicada, 1997, nº 50. pgs.
134-144
- MARTÍNEZ de AGUIRRE, Carlos (1992)**
(Catedrático de Derecho Civil)
La protección jurídico - civil de la persona en razón de la menor edad. (Una aproximación teleológica a las instituciones de asistencia y protección de menores en nuestro Derecho Civil).
Anuario de Derecho Civil. XLV. 1992 (II) pgs. 1391-1498
- MARTÍNEZ PIERA, Enrique (1988)**
(Director de la residencia Comarcal El Teix, de Alcoy)
Los educadores, un colectivo que reconstruye su dignidad profesional.
Butlletí Serveis Socials. Gener-febrier 1988 nº 15 pgs. 34-36. Ed. Generaliat Valenciana
- MARTÍNEZ REQUENA, E. (1983)**
Promesa, ensayo para un encuentro personalizador.
En Varios(1983): Los problemas del menor inadaptado y marginado socialmente. Ed. M^o Justicia. CSPM. pg 101-119
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Amparo (1991a)**
(Dpto de Didáctica y organización Escolar. Universidad de Valencia)
La familia y las Instituciones, agentes sociales prioritarios en el proceso educativo del menor.
En: Varios (1991) Pedagogía de la Marginación. Ed. Popular pp. 261 pg 94-117
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Amparo y otros (1991b)**
Evaluación de las Instituciones de Servicios sociales de Valencia y calidad de la educación en el área de familia, infancia y juventud
Ed. Generalitat Valenciana. CTSS.DGSS. pp. 175

MATO, Juan (1989)

(Pedagogo)

Condiciones para la existencia de un espacio educativo en los centros de reforma.

En: Varios (1989): Jornades sobre Educació i control. Gralt Catalunya, pgs: 205-218

MELTSNER, A.J. y BELLAVISTA, C. (eo 1983)

Organización de normas: comprensión del contexto organizativo.

En ¿: Teoría de la organización. Ed. Pgs. 581-603

MENDIZABAL OSÉS, Luís (1971)

La planificación del tiempo libre.

Rev. de la obra de Protección de Menores, nº 142 nov.1971 pgs. 20-33

MEYER, Philippe (1981)

(Sociólogo francés)

El niño y la razón de Estado.

Ed. Zero zyx.

MIRET MAGDALENA, E. (1983)

Comunicación e incomunicación: un problema de los menores conflictivos. (pgs. 13-35)

Inadaptación y marginación social del menor: vías de solución (pgs. 39-70)

En Varios (1983): Los problemas del menor inadaptado y marginado socialmente. Ed. Mº Justicia. CSPM.

MIRET MAGDALENA, E.(1984)

(Presidente del Consejo Superior de Protección de Menores)

El ambiente y el menor de reforma.

Rev. Menores, nº 5 Nov-Dic. 1984

Miret Magdalena, Enrique (1986)

El tratamiento del menor delincuente en el cambio.

Rev. Menores. nº 13. Mayo-junio. 1986. Pgs. 16-33

MITJANS, M^{AT}., AVILA, A. y Fernandez, M^{AJ}. (1989)

Un análisis de los menores en el Centro de Reeducción ...

En: Jornadas sobre la reeducación del delincuente juvenil.

Valencia. 989.05.17-19 Organiza: CTSS y Fac.Psicología.

MOVILLA Alvarez, C. (1983)

Jurisdicción de menores y constitución.

En Varios (1983): Los problemas del menor inadaptado y marginado socialmente. Ed. Mº Justicia: CSPM pgs. 149-175

MUTZ, Jürgen (1989)

(Juez de Menores -Alemania-)

Asistencia durante el plazo de prueba para delincuentes juveniles en el campo de tensión entre asistencia y control.

En: Varios (1989): Jornades sobre Educació i control. Gralt Catalunya, pgs: 141-157

- NEMESIO, Ramón (1994)
Sociología de la organización.
Inédito. Apuntes curso Doctorado en sociología. 1994.
- NOVES LLARS. (1981)
Alternativas PSOE.
En Varios (1982): Cambio social y Servicios Sociales. Ed.
Secr.Fed. Política Sectorial del PSOE Madrid pgs.303-315
- OPM (1957)
Rev. OPM nº 55 Jul-Ag 1957.
- ORTEGA ESTEBAN, José (1976 y 1987)
Delincuencia, reformatorio y educación liberadora.
Amarú Ediciones. Salamanca. Pgs 134.
- ORTIZ, M^a Carmen (1985)
Intervención conductual en el inadaptado social. (Sistema de
economía de fichas)
Rev. Menores nº 9, sep-oct-85 pgs. 46-51
- PALACIO, José Ricardo (1971)
Las medidas de tratamiento.
Rev. de la Obra de Protección de Menores nº 139 ag.1971
- PALACIOS SÁNCHEZ, Julián (1985)
Las Instituciones de 'reforma' de jóvenes: Una vanguardia en la
'Educación para el Trabajo' en España.
Rev. Menores nº 9 Sep-Oct. 1985 pgs 36-59
- PALACIOS SÁNCHEZ, Julián (1986-88)
La enseñanza en las Instituciones españolas para la 'reforma' de
menores. (9 capítulos sueltos)
Rev. Menores: nº12 mar-abr.86 (54-59), nº13 may-jun.86
(3-15), nº14 jul-ag.86 (58-77), nº4 jul-ag.87 (31-48),
nº5 sep-oct.87 (29-38), nº6 nov-dic.87 (35-44), nº11-
12 sep-dic.88 (101-141)
- PÉREZ FERNÁNDEZ, E. & REDONDO ILLESCAS, S (1991)
Efectos Psicológicos de la estancia en prisión.
Rev. Papeles del Psicólogo, nº48. Pg 54-57.
- PFEFFER, JEFFREY (1992)
(Graduado en las organizaciones. Política e influencia en una empresa)
Ed. McGraw Hill
- PINEAULT & DEVALUY (1992)
La planificación sanitaria. Conceptos, métodos y estrategias.
Ed. S.G. Masson.
- PINILLOS, José Luís (1976)
Principios de Psicología.
Ed. Alianza Universidad.

- PIQUER Y JOVER, José Juan (1954)**
 Antecedentes para el estudio de un estatuto del personal educador.
 Rev. Pro Infancia y Juventud. Barcelona nº 34, 1954.o9-10
 pgs. 353-377
- PRINGIE, M. K.: (1976)**
 Familias vulnerables, niños en peligro. 357-375
 En CARBALLO, Rof y otros (1976) La familia: Dialogo recuperable. Ed. Karpos, s.a. Madrid. pgs. 357-375
- POLAINO-LORENTE, A. & LIZASOAIN RUMEU, O. (1994)**
 (Universidad Complutense de Madrid)
 Programas de intervención y modificación del autoconcepto en niños hospitalizados.
 Rev. Psicología General y Aplicada, 1994, 47(3) 333-337
- PORTET TIEBAS, Jaume J. (1998)**
 Análisis de un centro de reeducación.
 Trabajo de investigación en sociología. Valencia.
- PRIETO SANCHIS, Luís (1985a)**
 Los derechos fundamentales y el menor de edad.
 En: Los problemas del menor inadaptado y marginado socialmente. Ed. Mº de Justicia. CSPM.
- PRIETO SANCHIS, Luís (1985b)**
 (Profesor Titular de Filosofía del Derecho. Universidad Complutense de Madrid)
 Nota sobre el tratamiento jurídico del menor. La necesidad de una reforma.
 Rev. Menores, nº 9 sep-oct.1985 pgs 3-13
- QUIVY, R. y VAN CAMENHOUDT, L. (1988/1992)**
 Manual de Investigación en Ciencias Sociales.
 Ed. Limusa. México. 269 pgs.
- RECIO ADRADOS, Juan Luís (1981)**
 Cap. I: El menor marginado: inadaptación juvenil.
 En Varios (1981). la marginación social del menor. Vol II: El menor marginado: Inadaptación Juvenil. Ed. Mº Cultura. SGJy PC. Madrid 1981. 428 pgs.
- REDONDO, Santiago (1993)**
 (Profesor de criminología e investigador del Centro de Estudios Jurídicos de la Universidad de Barcelona)
 Evaluar e intervenir en las prisiones. Análisis de conducta aplicado.
 Ed. PPU. Col. Universitas 30. Barcelona. Pgs. 444
- ROLDAN GARCÍA, ELENA (1985)**
 (socióloga)
 El Tribunal de Menores: una Institución cerrada.
 Rev. Documentación Social nº 59 abr-Jun-85 pgs 139-150.
- REMOTTI, F. (1971/1972)**
 Estructura e Historia. La antropología de Lévi-Strauss.
 Ed. A. Redondo editor.

RICCI, Roberto (1989)

(Subdir Centre Penitenciari de Joves de Roma)

Educació i control en medi tancat -l'evolució de l'institut per a menors 'Casal del Marmo'

En: Varios (1989): Jornades sobre Educació i control. Gralt Catalunya, pgs: 219-223

SABATER TOMÁS, Antonio (1972)

(Juez de Barcelona, promotor de la ley de peligrosidad y rehabilitación social)

Peligrosidad social y delincuencia.

Ed. Nauta, s.a. Barcelona. pgs. 465.

SANTOS, Miguel Ángel (1990)

Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares.

Ed. Akal universitaria. Madrid pgs. 207

SCIEUR, Ives (1988)

L'Aproximació sistèmica. Eina principal per al magistrat de la joventut

Rev. Papers d'Estudis i Formació. Abr-88 nº 3 pgs 83-95

SEGURA MORALES, Manuel (1985a) (SE)

(Dc. CC Educación. Prof. Escuela Magisterio de Tenerife)

Tratamientos eficaces de delincuentes juveniles.

Ed. D.G. Protección Jurídica del Menor. Mº Justicia. Pg.561

SEGURA MORALES, Manuel (1985b)

Tratamientos eficaces de delincuentes juveniles.

Rev. Menores, nº 7 mar-abr.85 pgs. 34-39

SEGURA MORALES, Manuel (1985c)

Un punto de vista polémico: Conclusiones generales del trabajo sobre "Métodos eficaces de intervención educativa con delincuentes juveniles"

Rev. Menores, nº 8 may-jun.85 pgs. 54-63

SENADO (1988)

Informe de la ponencia constituida en el seno de la Comisión de Relaciones con el Defensor del pueblo y de los Derechos humanos sobre la Problemática del menor en España.

Ed. B.O. Cortes Generales. Senado. III legislatura.

SOTELO, I, (1983) (BD)

Perspectiva y Crisis del Estado Social de Derecho.

En Varios: Estructura social y organización de los Servicios Sociales. Ed. Diputación de Valencia. Valencia.

STUFFLEBEAM, Daniel, y SHINKFIELD, Anthony (1987)

Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica

Ed. Piados – MEC. Col. Temas de educación. 1995, pgs. 381

TAYLOR, I., WALTON, P. & YOUNG, J. (1975)

La nueva criminología: contribución a una teoría de la conducta desviada.

Amorrortu editores, Buenos Aires, pgs. 297

- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R (eo 1984/1992)
Introducción a los métodos cualitativos de investigación.
Ed. Paidós, 1992
- TRAVIS, L.F. y CULLEN, F.T. (1984)
La radical no intervención: el mito de no hacer daño.
Materiales curso CEM-DGPJM, 1991
- TREMBLAY, R.E. (1983)
(Universidad de Montreal-Canadá)
La selección de educadores: Estudio crítico de los resultados de las investigaciones.
Rev. Menores, nº 3. 1984-05-06. Pgs 74-89
- VALLDECABRES ORTIZ, Isabel (1992)
(Vocal asesora del Gabinete del Ministerio de Justicia)
La reforma de los menores.
Boletín de Información del Mº de Justicia nº 46 (1635) pgs 124-137 (2684-2697)
- VALLÉS SANTOMÀ, Ramón (1991)
(Educador en el Centro los Til·lers)
El educador sujeto contradictorio.
Reprografiado. Materiales curso CEM-DGPJM. 1991
- VALVERDE MOLINA, Julio (1988)
El proceso de inadaptación social.
Ed. I Popular. Madrid
- Varios (1978)
La delincuencia juvenil a lo claro
Ed. Popular pgs. 261.
- Varios (1979) (I JMM).
Jornadas sobre menores marginados. (1979.o5)
Ed. Conselleria de Transport i Benestar Social
- Varios (1981) (IIJMM)
II Jornades sobre menors marginats.
Ed. GV. CSSS-DGSS. Valencia. 1983. Pgs. 189
- Varios (1983)
Estructura y Organización de los Servicios Sociales
Ed. Diputación de Valencia. Valencia.
- Varios (1983) (BE)
Los problemas del menor inadaptado y marginado socialmente
(Ponencias del curso de la UIMP. Santander 1-15 Agosto 1983)
Ed. Mº de Justicia.
- Varios (1983) (IIIJMM)
III Jornades sobre menors marginats. (València, 15-17.o4.1983)
Ed. GV. CSTSS.DGSS. Valencia. Pgs. 180
- Varios (1986) (JIMM:VM)
Jornadas institucionales del el menor marginado: violencias sobre el menor.
Org. CTSS. 1986.09.26-28. Godella. Valencia.

- Varios (1989)
Jornades sobre Educació i control: el tractament institucional en el marc de la justícia de menors.
Ed. Generalitat d Catalunya. Dpt de Justicia. CEF
- Varios (1989) (EIC)
Jornadas sobre Educació i Control
Ed. Generalitat de Catalunya. Dpt de Justicia.
- Varios (1991)
Pedagogía de la Marginación
Ed. Popular, pgs. 261.
- Varios (1991)
Curso: Diploma de Educador Social: El educador social en los Centros de Reforma.
Mecanografiado. CEM- DGPJM. Madrid 1991.o4.11-13.
- Varios (1993)
Curso: Medidas alternativas al internamiento: la mediación víctima-delincuente.
Mecanografiado. Centro Estudios del Menor. DGPJM. 1993-o5.3-5.
- Varios (1996) (DPEC)
Dirección participativa y evaluación de centros. II congreso internacional sobre dirección de centros docentes.
Ed. ICE. Universidad de Deusto, pgs. 921.
- Varios (1997)
Evaluación e investigación evaluativa en los servicios sanitarios.
Curso del Institut Valencià d'Estudis en Salut Pública (IVESP)
- Varios [*Refor*] (1983)
Programación general de las actividades del Centro Casa de Observación. Curso Escolar 1983-84
Mecanografiado.
- Varios [*Refor*] (1987)
Programación del curso 1987-88
Mecanografiado.
- Varios [*Refor*] (1989)
Memoria del curso 88/89
Mecanografiado.
- Varios [*Refor*] (1990)
Proyecto Centro de reeducación. Curso 1990-91
Mecanografiado.
- Varios [*Refor*] (1992)
Proyecto educativo de la Residencia Juvenil. Curso 1992-93
Mecanografiado.

- Varios [*Refor*] (1992)
Reglamento de Régimen Interior. Residencia Juvenil.
Mecanografiado.
- VÁZQUEZ BRONFMAN, Ana y MARTÍNEZ, Isabel
La Socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica.
Ed. Paidós.
- VÁZQUEZ, Jesús María (>1990)
Un 'modelo' de evaluación y seguimiento de la inserción /
reinserción social de drogodependientes.
Rev. RS. Cuadernos de Realidades sociales nº 39/40 pgs.
189-227
- VENTURA FACI, Ramiro (1988)
(Juez de menores)
Los menores de edad: Reflexiones sobre su legislación
Rev. Menores, nº 11-12, septiembre-diciembre 1988
- VERCELLONE, Paolo (1984)
(Magistrado del Tribunal Supremo de Italia. Juez del Tribunal de Menores de Turín)
El derecho penal y los menores.
Rev. Menores, nº 5 Nov-Dic 1984 principio 14-27
- VILAR BADÍA, Ramón (1986)
(Juez de Distrito nº 8 de Zaragoza 1986)
La Jurisdicción de Menores en la Ley Orgánica, 6/1985, del Poder
Judicial.
Rev. Menores, 11 Enero-Febrero 1986
- VILAR BADÍA, Ramón (19--)
Las raíces sociales de la delincuencia de menores.
Rev. Poder Judicial nº 16, pgs. 59-64
- WEST, D. J. (1970)
La Delincuencia Juvenil.
Ed. Nieva Col. Labor. Barcelona, pp. 284
- WOLF MIDDENDORFF, (1963)
(Juez)
Tratamiento institucional prolongado. (Informe general para las
N.U.)
Rev. OPM, nº90 1963.o5-o6. Mº Justicia. 11-17
- ZABALZA, M.A. (1981).
La marginación social del menor.
En varios (1981) Ed. D.G. Juventud y Promoción
Sociocultural. MC. Madrid.

LEGISLACIÓN.

Código Civil de 1888 (Gaceta 1888.o5.22)

Decreto 11.o6.1948 por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores. (BOE 1948.o7.19)

Constitución Española 1978.

Orden 20.o3.1986 de familias educadoras (derogada por D. 93/2001)(DOGV 1986.o4)

Ley Orgánica 6/1995 del Poder Judicial. (BOE)

Ley 21/1987 de 11 noviembre por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la ley de Enjuiciamiento Civil en materia de Adopción. (BOE 1987.11.17)

D. 23/1988 de 8 febrero, del Consell de la Generalitat Valenciana, de Medidas de Protección de Menores en situación de desamparo en la Comunidad Valenciana (DOGV 1988.o2.18) (modificado por D. 31/1991 y derogado por D. 93/2001)

RD 192/1988 de 4 marzo sobre limitaciones en la venta y uso de tabaco para protección de la salud de la población. (BOE 1988.o3.o9)

Ley 38/1988 de Demarcación y Planta (BOE)

Ley de la Generalitat Valencia 5/1989 de 6 de julio, de Servicios Sociales de la Comunidad Valenciana (DOGV 1989.o7.)(Derogada por Ley 5/1997)

Decreto 40/1990, de 26 de febrero, del Gobierno Valenciano sobre Registro, Autorización y Acreditación de los Servicios Sociales de la Comunidad Valenciana. (DOGV 1990.o3.29)(Derogado por Decreto 91/2002, DOGV. 2002.o6.o5)

Orden 9 abril 1990, de la Conselleria de Trabajo y Seguridad Social, de desarrollo del Decreto 40/1990, de 26 de febrero, del Gobierno Valenciano sobre registro, autorización y acreditación de los servicios sociales de la Comunidad Valenciana. (DOGV. 2002.o4.26)

Decreto 132/1990 de 23 julio de la Conselleria de Trabajo y Seguridad Social sobre el Plan de medidas de inserción social (DOGV 1990.o7.23)

Orden 11.o9.1990 de la Conselleria de Trabajo y Seguridad Social por la que se desarrolla el D. 132/1990, y se aprueba el Plan de Medidas de Inserción Social en la Comunidad Valenciana. (DOGV. 1990.o4.24)

Orden 14 mayo 1991, de la Conselleria de Trabajo y Seguridad Social pro el que se aprueba el Estatuto aplicable a los Centros de Atención a la Infancia y Juventud, ya sean públicos o concertados con la Administración autonómica. (DOGV. 1991.o5.27).

STC 36/1991 de 14 febrero (BOE 1991.o3.18)

Ley Orgánica 4/1992 de 5 Junio sobre reforma de la Ley Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores. (BOE 1992.o6.11)

Ley 7/1994 de 5 diciembre de la Generalitat Valenciana de la Infancia (DOGV. 1994.12.16 y BOE 1995.o1.25)

Código Penal de 1995.

Ley Orgánica 1/1996 de 15 enero de Protección Jurídica del Menor, de Modificación Parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (BOE 1996.o1.17)

Ley 5/1997 de 25 junio de la Generalitat Valenciana, por la que se regula el Sistema de Servicios Sociales en el ámbito de la Comunidad Valenciana (DOGV 1997.o7.o4)

L.O. 5/2000 LORRPEME. Ley Orgánica Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores. (BOE)

D. 93/2001 de 22. mayo, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento de Medidas de Protección Jurídica del Menor en la CV en desarrollo de la L.O. 1/1996. (DOGV 2001.o5.28)

