

# Menores infractores en instituciones de reforma. Una mirada desde dentro

Young offenders in correctional centres. A look inside

Felipe Morente Mejías

Universidad de Jaén

fmorente@ujaen.es

Mario Domínguez Sánchez-Pinillas

Universidad Complutense de Madrid

mariodos@cps.ucm.es

**Palabras clave:** Delincuencia Juvenil, Menores de Edad, Centros de Reforma, Reinserción Social, Integración Social, Desviación Social.

**Keywords:** Juvenile Delinquency, Minors, Correctional Centres, Rehabilitation, Social Integration, Social Deviation.

## RESUMEN

El objetivo central aquí perseguido es conocer las percepciones que tienen los menores infractores con responsabilidad penal respecto a las prácticas del sistema reeducativo y resocializador por el que se trata de dar respuesta a sus necesidades y problemas (según establece la Ley 5/2000). A los efectos de tal objetivo, se ha considerado que el ámbito más propicio para conocer los discursos de los actores involucrados se da en el tipo de medidas que recurren a los centros de privación de libertad, en cuyo medio se manifiestan del modo más directo los efectos del sistema y las consecuencias derivadas de las relaciones cara a cara entre educador e infractor, con la menor contaminación de influencias de otros agentes. En este contexto es donde cabe estimar mejor las repercusiones que tienen los discursos so-

## ABSTRACT

The central objective pursued here is to learn about the perceptions that young offenders with criminal responsibility have regarding the practices of the system for re-education and re-socialization that attempts to provide an answer to their needs and problems (as established in Spanish Law 5/2000). We have considered, for the purposes of this aim, that the most favourable sphere for discovering what the actors themselves have to say is to be found in the type of measures applied in centres where there is loss of liberty, in which the effects of the system and the consequences arising from face-to-face relations between educator and offender can be seen most directly, with the least possible tainting by influences from other agents. It is in this context that it is possible to make a better appraisal of the

bre los objetivos pretendidos (la resocialización y emancipación del menor) y, sobre todo, la coherencia que cabe esperar entre necesidades sociales y personales del menor privado de libertad\*.

repercussions that discourses on the aims pursued (re-socialization and emancipation of the minor) and, in particular, the coherence that can be expected between the social and personal needs of the minor being held in custody

**Felipe Morente Mejías**

Doctor en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es Profesor Titular de Sociología en el Departamento de Administración de Empresas, Contabilidad y Sociología de la Universidad de Jaén.

He gained his Doctorate in Sociology at the Complutense University of Madrid. He is currently Associate Professor of Sociology in the Department of Business Administration, Accountancy and Sociology at the University of Jaén.

Área de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. Univesidad de Jaén. Campus de las Lagunillas, s/n. 23071 Jaén (Spain).

**Mario Domínguez Sánchez-Pinillas**

Doctor por la Universidad Complutense de Madrid. En la actualidad es Profesor Titular de Sociología en el Departamento de Sociología V (Teoría Sociológica) de la Universidad Complutense de Madrid.

He gained his Doctorate at the Complutense University of Madrid. He is currently Associate Professor of Sociology in the Department of Sociology V (Sociological Theory) at the Complutense University of Madrid.

Departamento de Sociología V. Facultad Ciencias Políticas y Sociología. Somosaguas. 28223 Madrid (Spain).

\* Este trabajo forma parte de los resultados obtenidos a través el Proyecto de Investigación EC2002-03888, del Plan Nacional de Investigación I+D+i, del Ministerio de Ciencia y Tecnología.

## 0. INTRODUCCIÓN

El estudio de la realidad social centrado en los procesos que enmarcan el conflicto juvenil, desde cuyo conocimiento se favorezca la búsqueda de alternativas hacia la conformación de una sociedad más justa y equitativa, responde a una preocupación social e institucional creciente. Los resultados conseguidos hasta ahora son muy limitados si nos atenemos a las condiciones, opiniones y evidencias que dan cuenta de la situación en la que se desenvuelven los menores sujetos y víctimas al mismo tiempo de conflictos sociales (McDonald, 1997). Cabe considerar la desviación y el conflicto en los jóvenes como un problema de amplio alcance que continúa manifestándose, a veces con formas inéditas, a pesar de los esfuerzos que se han prodigado desde distintas políticas y campos de estudio (Matza, 1981; Fernández y Rechea, 2006). Por ello entendemos que tal situación demanda nuevos y continuados esfuerzos en el ámbito de la investigación social y tal ha sido nuestro propósito.

En las teorías actuales de desviación social (Funes, 1990; Young, 2003) parece que los delitos menores de los jóvenes van tomando mayor relevancia, a la vez que los controles situacionales moldean los propios comportamientos y las penalidades disuasivas se presentan como recurso apto, por más económico y transversal, para el control del delito. Además, se contempla el delito juvenil cada vez más como un aspecto normal, rutinario, común de la sociedad moderna, cometido por individuos que son perfectamente normales y plenamente conscientes de sus actos delictivos (Garland, 2005; Rechea y Barberet, 1995; Muncie, 2004). Este panorama pone al descubierto la dificultad que existe para definir las plurales causas de la delincuencia juvenil (*el complejo del delito*)<sup>1</sup> a partir de las necesidades que manifiestan los menores sancionados como infractores y, en consecuencia, la falta de criterio compartido para adoptar recursos adecuados de prevención o de compensación penal.

La discusión actual sobre el creciente papel que desempeñan las instituciones de privación de libertad (Matthews, 2003; Wacquant, 2001; Garland, 2005) advierte de los intereses diversos que hay tras ciertas políticas de reinserción, en las que apremia menos la integración social de los actores incursores en delitos que la satisfacción de demandas de control social. De ahí que el objetivo del presente estudio entre a considerar, desde las visiones que tienen los propios actores implicados en el entorno de las políticas de justicia juvenil —de los programas y acciones que se llevan a cabo en las instituciones de reforma, y del valor que le confieren los propios menores a las medidas que cumplen en el proceso de su resocialización—, el actual sistema de reforma penal. De este modo, poder despejar

<sup>1</sup> Garland explica el «complejo del delito» como «un nuevo dilema criminológico» debido a dos hechos claves del último tercio del siglo xx, «la normalización de elevadas tasas de delitos y las limitaciones reconocidas de la justicia penal estatal» (Garland, 2005: 183); es decir, la emergencia de una nueva *cultura del control*.

la incógnita de las posibles divergencias entre las definiciones oficiales de lo que sea la integración social y las reales necesidades que muestran los menores afectados por la delincuencia.

Los centros de reforma y custodia serían, pues, los agentes públicos especializados, la línea última y extrema, en proceder a esta misión. El papel de los centros de menores tiene su mejor exponente en la trayectoria vital pre- e institucional que experimentan los jóvenes objeto de este estudio, extraída a través de las entrevistas en su memoria biográfica. El tipo y nivel de información requeridos para poder efectuar el análisis comprensivo de los mundos de los que participan los actores del estudio, han sido posibles recurriendo a una metodología que permite acceder a las experiencias y significados que se desprenden del sistema de relaciones de dichas experiencias, prestando especial atención al universo simbólico que emerge de los relatos biográficos obtenidos a través de entrevistas en profundidad y observación participante<sup>2</sup>. Estamos convencidos, asimismo, de que la visión presente de los que viven de forma inmediata la experiencia institucional está legitimada para valorar la función (o disfunción) social que desempeñan estos centros de menores.

El escenario concreto del estudio sobre la práctica reeducativa se ha llevado a cabo a través de una muestra de centros de reforma, según los define la Ley 5/2000, de responsabilidad penal de los menores, de entre los que están vigentes en el ámbito territorial del Estado español. Previamente, y dada la diversidad de autonomías existentes en España, con distintas realidades culturales, políticas, socioeconómicas y de extensión territorial, se ha procurado una selección de ellas en la que se tenga en cuenta tal diversidad, procurando que entre las seleccionadas estuvieran representadas las más significativas por sus contrastadas diferencias, seleccionando finalmente las CC.AA. de Andalucía, Cataluña, Madrid y La Rioja.

Las entrevistas han sido realizadas en el mismo contexto en el que viven y actúan los actores del estudio. La observación directa de los escenarios ha sido otra vía de conocimiento de esta realidad: los contextos y los objetos en y mediante los que se desenvuelven los actores complementan y también expresan el sentido del que participan los propios sujetos de la interacción. La selección de los menores ha estado condicionada por las característi-

---

<sup>2</sup> Este tipo de metodología pertenece a «la tradición hermenéutica» que Miguel Beltrán (2003) considera esencial para la explicación sociológica, en cuanto que este recurso interpretativo da cuenta no tanto del mundo interno del individuo, sino de la realidad social de la que forma parte y a la que contribuye intersubjetivamente. Bajo esta apreciación, esta perspectiva metodológica encuentra en la noción de significado «un lugar esencial en la caracterización de la conducta humana», dado que «la realidad social es una realidad con sentido, con significados que no son subjetivos, sino intersubjetivos, y que no están sólo en las mentes de los actores, sino fuera de ellas, en las prácticas sociales mismas, que no pueden ser entendidas como un mero conjunto de acciones individuales, sino como modos de relación socialmente pautados» (Beltrán, 2003: 200), constitutivos de la matriz social en la que los individuos se encuentran y actúan.

cas de los centros y de la aplicación de unos criterios comunes mínimos. En cada centro se procedió a consultar en los registros disponibles o a conocer por el equipo educativo los perfiles de menores que había internados en el momento de la visita y los grupos de convivencia en los que se dividían<sup>3</sup>.

Las 42 entrevistas realizadas a jóvenes de entre 16 y 22 años tienen varios *tempos* de indagación: relativo a sus orígenes (hábitat y, en su caso, familia), a las experiencias etiquetadas como desviadas y las consecuencias por ellos percibidas en su identidad, a su paso por los diversos centros de menores, así como su visión de la maquinaria jurídica, y, por último, a sus expectativas futuras, que a veces se caracterizan por el realismo de la inmediatez y otras por idealismos poco factibles. Se ha cuidado de evitar en lo posible las tentaciones de fatalismo o de orgullo desmedido que se producen en el relato de las experiencias personales y las transferencias de la responsabilidad. También hemos tenido presente que el tapiz de la identidad es el resultado tanto de las condiciones ambientales (el mundo de los valores) como de la elección individual (las interacciones cotidianas). Tales características constituyen el análisis realizado a partir de dos espacios: la construcción de la identidad y la interacción con las condiciones sociales del mundo de vida institucional.

## 1. LA INTEGRACIÓN INSTITUCIONAL

Cabe constatar que la integración social de los individuos se alcanza por medio de la institucionalización de un conjunto estructurado de normas que son vinculantes en la interacción social de los centros de menores. Si bien el individuo tiene marcos de referencia normativos previos a los centros de reforma, y en referencia a los cuales se pueden establecer diálogos y comunicaciones en los que se justifica, en el internamiento se pone en cuestión o se modifica la identidad colectiva que define su pertenencia social. Lo que se pretende con los centros de reforma es insertar una institución artificial, en tanto que marco de referencia estructurado en la interacción social, en las formas de construcción de la identidad y en las maneras específicas (plurales y cambiantes) de vinculación social.

Se puede anticipar que en gran medida esto se ha logrado, pues hemos comprobado en los relatos biográficos de los menores la centralidad de las instituciones de reforma como lugar

---

<sup>3</sup> Para una información detallada de los escenarios y de los informantes seleccionados para el estudio puede consultarse el Anexo metodológico. El código alfanumérico de identificación de los fragmentos de entrevista que se muestran permite cotejar el perfil del entrevistado en el cuadro del Anexo, en el que se recoge el total de entrevistas realizadas. La letra indica la inicial de la región donde se ubica el menor entrevistado. Excepto la letra *p*, que se refiere a entrevistas con profesionales (educadores) cualquiera que sea el ámbito territorial en el que se ubique el centro.

matriz de los procesos de integración social. Junto a este papel habría que situar la idea de que estas instituciones son también un lugar privilegiado de integración sistémica: efectúan procesos de reproducción de la vida social que sólo pueden entenderse en tanto se relacionan con la dimensión fisiológica (cuidado de sí, salud), económica (producción, consumo, formación laboral), social-jurídica y administrativa, etc. (García Segador, 2000; Goldson, 1999).

En tanto institución central en los procesos de integración social para aquellos menores con relaciones rotas parcial o totalmente con la familia y con las instituciones educativas, los centros de menores efectúan en ocasiones no sólo una socialización primaria de reconstrucción de la identidad, sino que también establecen marcos en los que se configuran los sistemas de interacción y de construcción de identidad de los adultos. Como veremos, no sólo instauran un canal primordial de relación entre el individuo y el medio social (en cualquiera de las esferas sistémicas posibles), sino que establecen la forma comunicativa en la que el individuo puede llegar a construir su propia identidad en torno a un conjunto de «valores» que le sirven de referencias lingüísticas en aquellos discursos en los cuales «da cuenta» de su vida y de cómo la percibe regulada y estructurada.

La experiencia parece, pues, definirse como experiencia focal, lo cual no es de extrañar en la medida en que resulta obvio que la etapa juvenil se caracteriza por la búsqueda de la propia autonomía/independencia y por la construcción de una identidad propia. Para ello, y en la medida en que avanza el proceso de integración en la sociedad, el joven plasma la realización de los distintos aspectos de su búsqueda por medio de una reubicación de sus referencias vitales (en la pandilla, el barrio), o de aquellos factores que actúan forzosamente como sustituto funcional (de la familia, la escuela), a través de las instituciones de reforma: ahora significadas por su relativización, por la relación conflictiva o por su consideración como interacciones cada vez más distantes.

Toda esa dinámica de contraposición discursiva de mundos tiene importancia no sólo por cuanto refleja la forma como se construye la identidad social y psicológica, sino porque lo que ahí se juega y el cómo se juega tienen repercusiones sobre la manera en la cual el joven se insertará en los otros ámbitos en los que se integra socialmente: de ahí, en parte, su manera de percibir y situarse ante las instituciones sociales (por ejemplo, la disociación que establece entre el mundo propio y el institucional se «transportará» a otras instituciones que quedan relativizadas y reubicadas: es el caso de los centros educativos convencionales y el mundo laboral), su manera de identificarse a sí mismo, sus conflictos ante lo que ve como deseable y lo que efectivamente puede realizar.

Dado que los menores objeto de nuestra investigación comienzan también a adoptar un papel de adultos/padres, podemos disponer de algunos datos para efectuar una aproxima-

ción a los discursos adultos sobre la continuidad o transformación biográfica de sí mismos, al plantearse una proyección sobre sus hijos; y lo cierto es que parecen conducir a conclusiones similares. Si bien acentúan la importancia de las interacciones con los hijos como algo central en su propio proyecto de vida (en diferentes niveles de satisfacción o frustración), y subrayan la centralidad de la vivencia familiar (conyugal y paterna), hasta el grado de identificar en el lenguaje cotidiano la idea de «vida» con «familia» y «trabajo. Esas percepciones son evidentemente distintas según sea la distribución de roles en el hogar, el tipo de interacciones específicas (presencia de hijos, etc.), pero cabe incluirlas en un mismo tipo de discurso en el que la familia normalizada aparece como institución de referencia normativa y de construcción de la propia identidad, así como un elemento focal de la propia integración social del adulto.

El centro de menores, como sustituto funcional de todos los agentes de socialización en cierta medida fracasados (familia, escuela, trabajo), se ha convertido de esta forma en una institución matriz y modelo de las formas de integración social, por lo que es necesario estudiar en concreto las maneras en las que cumple ese conjunto de funciones que hemos señalado. En efecto, ¿de qué manera o maneras articula su referencia normativa en las interacciones?, ¿cómo determina los procesos de construcción de la identidad y de la vinculación social?, ¿cómo aparece discursivamente articulada en torno a valores morales que son referencias comunicativas de los individuos?

Conviene metodológicamente comenzar indagando qué podemos entender por «integración social» y «valor moral» en este contexto. La integración, como es sabido, representa el fenómeno central en la constitución misma de los sistemas sociales. Tal proceso se suele dar mediante la socialización espontánea que experimenta toda persona, en la que —entre otros efectos— se favorecen marcos reguladores de la vida cotidiana; en su defecto, se recurre a acciones formales enfocadas a restituir las carencias que algunos entornos de convivencia dejan de cubrir. En el primer caso estaríamos ante el proceso común de «integración social», el segundo se asocia con el modo de integración sistémica. Los sujetos que son objeto de este estudio se verán afectados por ambos procesos, si bien aquí se destaca el segundo por la propia intencionalidad que persigue la acción institucional de reforma. No obstante, se llamará, de modo genérico, integración social a todo el proceso estudiado por su mayor amplitud significativa<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Para abundar en la distinción integración social/sistémica puede seguirse a M. Herrera y A. Jaime (2004), para quienes «la integración que tiene lugar a nivel *sistémico* ha sido entendida como el proceso mediante el que las motivaciones y la personalidad de los individuos son integrados como modelos culturales, dando lugar a una estructura de estatus-roles, dentro de los cuales los individuos garantizan un comportamiento orientado a la conformidad respecto a las expectativas de otros y a las normas sociales. Por integración *social* se entiende la coordinación y la armonización que tiene lugar en el nivel y en los contextos de interacciones espontáneas y cara a cara; por tanto, implica formas de coordinación horizontales y reticulares, y no normativas y verticales». Los dos niveles de integración poseen condiciones de posibilidades e implican modalidades regulativas recíprocamente no reducibles.

Que los agentes de socialización, y entre ellos los centros de menores como sustitutos funcionales, sean instituciones de integración social significa que ejercen tres funciones típicas de las estructuras de integración:

- 1) son estructuras que coordinan y regulan las expectativas recíprocas de comportamiento dentro de los fines asignados a ellas;
- 2) tales fines se expresan como una estructura normativa que se institucionaliza en una forma de visión del mundo vivido y puede utilizarse colectivamente en una forma de discurso que genera significaciones, y
- 3) poseen, consiguientemente, la capacidad de regular conflictos de las expectativas de comportamiento y de enmarcar los discursos contrapuestos o conflictivos.

Tales funciones conllevan la noción de «valor moral». Al margen de las discusiones teóricas sobre la noción del valor en general, y del valor moral en concreto, podemos entender que la idea de valor moral asociado al proceso de integración social tiene que ver ante todo con la forma de construcción de significados en normas e imágenes, que operan en la regulación de las interacciones (expectativas de comportamiento y sus conflictos) y que aparecen en formas discursivas (portadoras de significado comunicativo). Esta noción de «valor moral» parece oponerse a la idea cotidiana de tal valor. Pero si tratamos a los centros de menores como instituyentes de valores a través de una interacción social muy específica (centrada ante todo, pero no sólo, en la rehabilitación, la disciplina y el trabajo), entenderemos el sentido aquí dado. Partimos del hecho de que el discurso social constituido, en las opiniones y percepciones de los sujetos, y en las actuaciones tipificadas de los mismos, tiene dos características que es necesario precisar: en primer lugar, diremos que tales instituciones operan con *distancia* respecto a los procesos particulares de la interacción social; en segundo lugar, sus términos tienen una relativa *opacidad*.

a) Por «distancia», con respecto a los procesos particulares, entendemos los diversos desfases que se dan entre el discurso social (por «retraso» o «anticipación») y las prácticas institucionales. Encontramos ejemplos de esa distancia por «retraso» cuando observamos que ciertas valoraciones sistematizadas en el discurso social no operan ya de hecho (o no operan tal como dicen los sujetos) en sus interacciones cotidianas. Aspectos como la autoridad asignada idealmente a la figura del padre, o, por el contrario, el ideal de una formación con una figura racional de autoridad, podrían ser ejemplos de tal «retraso» entre las formas de discurso mantenidas y las prácticas efectuadas.

La distancia por «anticipación» se observa, por ejemplo, en la discrepancia existente entre la descripción de una distribución ideal de roles en términos de igualdad y las prácticas de

tal distribución (por lo común, de carácter jerárquico), la imagen social de los procesos de cambio (de lo que ha cambiado y de lo que cambiará en un futuro), etc. Nos encontramos así que los cambios o modificaciones se perciben, por un lado menos y por otro más, como un conjunto de distancias con respecto a las actuaciones de los sujetos. Este conjunto de «desfases», que aparece en los jóvenes como denuncias a las distorsiones percibidas de los educadores respecto a ellos y a su comportamiento, no invalida la centralidad del discurso social: ellos mismos muestran una forma esencial de valoración social en referencia a la cual se ubicarán los procesos de diferenciación (de génesis de formas diferentes de valoración y significación).

b) Igualmente señalábamos que el discurso social posee una cierta *opacidad*. En efecto, los términos (palabras) que resumen valores o significados morales en el discurso social cotidiano están revestidos de una relativa generalidad a la que se llega también por sus distorsiones cognitivas. Es obvio que bajo el término «moral» el lenguaje ordinario encubre elementos muy diversos. Igualmente, tras palabras como «bueno/malo», «normalidad», «autoridad», «compañerismo», etc., aparecen realidades y percepciones muy diversas. El campo semántico de los términos morales es amplio y el lenguaje de las valoraciones exige un análisis específico de los discursos en los que aparecen esos términos para que su pragmática (su significado en el uso) determine de qué se está hablando, cómo y por qué.

Consiguientemente, podemos resumir nuestro análisis de la integración institucional, como campo de trabajo, en los siguientes elementos:

1) Valoraciones constituidas en *diversas formas de discurso* sobre la institución en tanto esas formas se relacionan con el conjunto de prácticas (actuaciones) en la institución, entendida ésta como generadora de integración social.

2) *Tipificaciones sociales y adopción de imaginarios sociales* por medio de los cuales los sujetos de la interacción se sitúan en relación al discurso social.

3) Por último, esas valoraciones, en cualquiera de sus perspectivas y formas de discurso, comprenden *tres niveles*:

a) estructuras normativas de roles y de sus expectativas;

b) reguladoras de conflictos y de estrategias de convivencia;

c) configuradas en imágenes generadoras y catalizadoras de significados para los sujetos de la institución.

Por todo lo anterior, será necesario, en primer lugar, recoger en el modelo que servirá de base para el análisis una diferencia: la del orden de las percepciones (discursos) y la del orden de las actuaciones (interacciones)<sup>5</sup>. El *orden de las percepciones* se referirá a las formas en que los individuos expresan su conciencia de la institución: lo que piensan que sucede; las interpretaciones de esos sucesos; el análisis de las situaciones de otros actores cercanos y sus motivaciones; la fabulación de una institución posible; el relato de la institución como lugar, a la vez, de ejercicio de controles y de aceptación incondicionada o reposo; etc. El *orden de las actuaciones* se referirá a los comportamientos normativos que se suscitan en la institución, su reglamentación de tiempos y espacios, a los conflictos que se generan en torno a ellos, etc. En resumen, a la posición adquirida por cada actor del grupo, y su proyección en un futuro grupo institucional como el hogar familiar. Será este orden de actuaciones el que, en último término, mostrará las formas de socialización moral y de integración: mostrará la secuencia específica de vinculaciones o desvinculaciones en las que opera la construcción de la identidad individual y colectiva, la «manera de ser» de la institucionalización y del individuo en ella.

Pero la diferenciación de estos dos órdenes de cuestiones encubre, a su vez, dos tipos de referencias, tanto en los discursos como en las actuaciones. Cabe, en efecto, diferenciar en ambos órdenes dos tipos de estructuras que operan en las interacciones entre actores: lo que denominamos estructura normativa y estructura expresiva. Por *estructura normativa* entendemos aquellos elementos de la institución que regulan las formas de comportamiento e interacciones: la regulación física del centro (espacios, tiempos y objetos) y la significación atribuida a ella, la asignación, expectativas y conflictos de roles, el sistema de autoridad, su percepción y su legitimación, entre otras.

La estructura normativa es la que aparece en primer plano cuando los jóvenes discurren sobre la institución, es la más recurrente como núcleo de problemas y se convierte en la moneda corriente de comunicación entre actores. Es fácilmente expresable y tematizable, hasta el punto de identificarse con facilidad con lo que «hacen», lo que denominamos «costumbres», y por ello emerge en el centro del discurso social cotidiano sobre la institución. Pero en los relatos «intimistas» de vida institucional pasa a primer plano la *estructura expresiva* (y en sus procesos implicados de negociación de identidad). Así, mientras en el discurso social los elementos expresivos se «leen» desde la estructura normativa, en el relato de vida de carácter expresivo sucede lo inverso: se «cuentan» las contradicciones de la estructura normativa. Si alguno de estos polos estuviera ausen-

---

<sup>5</sup> Para establecer esta distinción categorial nos hemos apoyado en las tesis del análisis narrativo de J. Bruner (2004), para quien todo relato biográfico comporta, metafóricamente, dos paisajes: el paisaje exterior de la acción y el paisaje interior del pensamiento y las intenciones. Al primero le atribuye la función *referencial* (describe el estado de cómo son las cosas); al segundo, la función *modal* (lo que se piensa de ellas).

te del discurso valorativo, quedaría cercenada la tipología que del mismo pudiéramos construir.

El conjunto de esos órdenes y estructuras que se acaban de apuntar se puede desplegar en términos analíticos, según los diversos procesos observados y que se resumen en el siguiente cuadro.

La integración institucional: órdenes, estructuras y procesos

	Estructura normativa	Estructura expresiva
Orden del discurso/ Sistema de percepciones	<p><i>Discurso normativo institucional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discurso sobre la «anomia»</li> <li>• Distorsiones cognitivas</li> <li>• Sistema de expectativas educativas</li> <li>• Proceso de negociación de la autonomía</li> </ul>	<p><i>Construcción narrativa de la identidad</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bipolaridad del discurso expresivo: como «chantaje afectivo»/lugar de aceptación</li> <li>• Procesos de construcción de la identidad del yo</li> </ul>
Orden de las actuaciones/ Sistema de interacciones	<p><i>Sistema de actuaciones normativas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflictos y estrategias de convivencia</li> <li>• «Anomia» institucional</li> <li>• Negociación de independencia: espacios, tiempos, objetos</li> <li>• Asignación y conflicto de roles</li> </ul>	<p><i>Actuaciones expresivas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialización «moral»: Vinculación/Desvinculación</li> <li>• Procesos de la posición de la identidad negociada en la institución</li> </ul>

FUENTE:  
Elaboración propia.

De donde cabe entender que:

- Los procesos de negociación de la independencia de los jóvenes en la institución, entendida como espacio físico y como espacio de interacciones (sistema de roles), tienen lugar en el *orden de las actuaciones normativas*.
- Los procesos de negociación de la autonomía del yo (heteronomía, regirme por mí y no por otro), con las respuestas generadas a las expectativas ajenas, que implican toma de conciencia y verbalización comunicativa, corresponden al *orden de los discursos normativos*.
- Los procesos de construcción de la identidad del yo y su negociación, y la consiguiente consideración de la institución como lugar (o no lugar) de elaboración de la identidad, tendrán lugar como *orden del discurso expresivo*.

- Por último, los procesos de ejercicio o posición de la identidad construida y negociada en la institución, como forma practicada de las maneras de la vinculación moral, tendrán lugar en el *orden de las actuaciones expresivas*.

Bajo este planteamiento podemos efectuar el análisis de los diferentes niveles y procesos de las interacciones, tal como aparecen en las entrevistas, y especificar a través de ellos la integración institucional como elemento clave de la relación con el centro. Recorreremos los diversos momentos del modelo presentado, comenzando por los discursos normativos, siguiendo por el análisis de los procesos normativos de interacción, analizando los discursos expresivos y concluyendo con el análisis de las formas de vinculación. Este periplo obedece sólo a un intento de ordenación lógica en el análisis, pues las partes señaladas operan conjuntamente en las diversas formas de discurso que se elabora, pero es patente que se trata de un desarrollo simultáneo y no lineal.

## 2. EL DISCURSO NORMATIVO INSTITUCIONAL: AUTONOMÍA Y «ANOMIA»

Vivimos un tiempo de cambios relativamente trascendentales para las instituciones y los sujetos tanto en la vida pública como en la privada. Es generalizada la opinión sobre la su-puesta conflictividad generacional (jóvenes en conflicto con los adultos) motivada, hasta cierto punto, por la ruptura con los valores y pautas de comportamiento tradicionales. Como consecuencia de tales rupturas, se considera que son precisamente las instituciones socializadoras las que ven resquebrajarse sus estructuras, la legitimidad de las normas por las que se rigen y la funcionalidad de su actuación (Garland, 2005). De estas instituciones se dice que han perdido eficacia socializadora al haberse disipado el contenido de los valores que fundamentaban su consistencia. Parece, pues, que, por la anomia que ello implica, se han disgregado la coherencia de sus roles y el modelo que transmitían (la célula social, el refugio de la privacidad) de generación en generación. Los menores internos simbolizan significativamente dicha ruptura, cuyo máximo exponente lo indica su situación actual, el encierro forzoso como dispositivo aceptado de calmar la anomia (Matthews, 2003).

Una medida posible del éxito socializador de la institución podría ser que la posición del joven en la institución fuese coherente y congruente con los contenidos y formas de los valores morales de aquella. Es decir, que la negociación de autonomía y de identidad que el joven realiza condujera a una relación de autoheteronomía aceptable y comprensible desde los adultos-educadores. Es evidente, desde una situación ideal o teórica, que éstos no debieran pretender que los jóvenes fueran puntualmente idénticos a ellos, sino más bien que el resultado final de la socialización se mantuviera en unas cotas de autoheteronomía comprensibles desde la identidad negociada propiciada desde los mismos educadores.

Este afán de comprender y entender, que sería el criterio ejercido por los educadores para aceptar la manera como el joven asume valores morales, choca, no obstante, con dos limitaciones importantes pertenecientes al discurso normativo institucional: las dificultades que el adulto tiene para comprender su propio papel ante el joven (y consiguientemente las que operan en lo que él entiende como autoheteronomía) y las dificultades que el joven percibe en la situación ciertamente anómica de sus educadores-adultos. Ejemplos del primer tipo de limitaciones serían el conjunto de distorsiones perceptivas del adulto en su relación con el joven.

Puede compararse con la autoconcepción que tienen los educadores según nuestro informante (P5): «El trabajo del educador implica mucho sacrificio personal, produce un estrés muy especial, se vive bajo una evaluación perpetua, lo que supone reconocerse como un colectivo en permanente tela de juicio...».

Las imágenes complacientes de un rol de educador posiblemente frustrado, la distancia entre una educación en la libertad y las normas institucionales, entre la democracia y el autoritarismo —con el carácter de autoridad que las pueda respaldar—. Parece como si el adulto justificara estos u otros elementos gracias a un modelo teórico de institución ideal que ofrecería el respaldo legitimatorio a sus actuaciones: lo que en último término importa es, en efecto, «el bien de los jóvenes».

Encontramos ejemplos del segundo tipo de limitaciones en una doble articulación:

- Las distorsiones cognitivas en relación a la construcción de la identidad, típicas en la formación de los adolescentes —la confusión, el pensamiento dicotómico y el egocentrismo—, también están presentes en relación a la institución. De ahí la tendencia del joven a ver o recordar solamente un aspecto de la realidad institucional, excluyendo el resto; centrándose en un detalle del objeto (un tutor, un director, una práctica), que se exagera o distorsiona.

Un entrevistado afirma sobre su «maestro» (C10): «(...) este hombre es el único que me ha *toca* la fibra porque es un hombre que ¡jole sus cojones! Que *pa* mí es como un padre, a mí es un hombre que me ha *enseña*o muchas cosas y yo con ese hombre pues me siento bien».

Pero al mismo tiempo afirma:

En referencia al equipo educativo, C10: «... pero aquí, aquí te la pueden hacer, te pueden decir, ¡ah, pues mira!... tú vas a hacer las cosas bien que vas a tener perm-

sos en seis meses, que te portes bien, que progresaras, y luego voy, llevas aquí nueve meses y aún no has salío. Vamos, que son gentuza, algunos son gentuza, sobre todo la X y... y sus cuatro alcuaciles».

Tendencia también a confundir los pensamientos y las emociones con la realidad institucional, de la que a veces parecen desconocer casi todo, y se pasa de un extremo a otro al considerar los diversos centros por los que han pasado.

Al comparar su experiencia en un centro anterior con el actual, expresa A6: « [El anterior] es un centro en verdad muy bueno, porque te enseñan muchas cosas, porque yo allí es donde lo he aprendido todo, aquí [el actual] en verdad no me *han aprendido* muchas cosas, la verdad...».

- La sensación de los jóvenes de no ser comprendidos radica en la desconfianza que los educadores tienen de los esquemas vitales y morales de sus educandos. La frase aplicada a los tutores «tienen miedo porque no conocen, y entonces no entienden nada» situaría un límite necesario a la posibilidad de comprensión e inteligibilidad de la identidad juvenil, si no fuera porque, como veremos, esa percepción de una situación anómica indujera ella misma un nuevo sistema de relaciones y, por tanto, una forma específica de integración social que podríamos llamar metainstitucional.

Este conjunto de distorsiones perceptivas aparece en el discurso acompañando a un conjunto cruzado de expectativas. Aparentemente, los lenguajes de adultos y jóvenes son lenguajes diversos que obedecen a pragmáticas diferentes: la negociación de la autonomía implica en este caso posiciones distintas en la estructura normativa e, indudablemente, pretensiones y motivaciones diversas en los que ocupan esas posiciones. Un caso claro de estos discursos cruzados radica en las formas del discurso juvenil sobre la ruptura aparente con la institución (o incluso con la familia de origen), pues acentúa el problema de la negociación de su autonomía. En tal caso, observamos dos ejes de significación que connotan valoraciones diversas y que marcan la vivencia del joven:

- La necesidad de ser uno mismo sin ningún tipo de limitaciones o coacciones normativas, lo que parecería sólo alcanzable fuera de la institución, correspondería al discurso normativo.

A1: «... me aprendí la normativa desde el primer día que entré, aunque nunca las he cumplido muchas de ellas, ni las seguiré cumpliendo, porque mi personalidad, yo soy yo mismo y yo tengo mis manías (...) entonces, sea motivo de sanción, sea motivo de enfado, va a seguir siendo así».

- La necesidad de pertenencia y vinculación afectiva incondicional, lo que sólo se percibe como alcanzable en el seno de la institución, pertenecería al universo del discurso expresivo, el cual narra la institución como marco funcional, y que con mayor detalle estudiaremos en un próximo epígrafe.

A1: «Era como todo el mundo, me ha faltado pues el cariño, ¿sabes? Aquí lo he tenido, aquí lo he tenido por muchas personas».

M6: Ha tenido problemas de comunicación en su vida social exterior y en el centro reconoce que «hay personas pues que sí, que te tratan como... como una persona y te... y te individualizan más todo, o sea, es decir, tú tienes estos problemas, vale, pues vamos a intentar tratar estos problemas».

La necesidad de ser uno mismo frente a la institución significa la posibilidad de configurar la propia manera de ser, la autonomía personal, el proyecto de vida, los intereses y aficiones propios y la manera singular de manifestarse; e implica, consiguientemente, la salida al mundo que es extraño, la independencia física, económica y afectiva, la lucha por la vida aun a riesgo de la soledad. La necesidad de la vinculación afectiva significa seguridad, apoyo, reposo, e implica, como contrapartida, alguna forma de dependencia afectiva. Son, pues, dos necesidades encontradas y contradictorias, que pueden explicar por qué los jóvenes se muestran idealmente deseosos de la ruptura institucional, y por qué tal imagen es recurrente en su discurso; pero, al mismo tiempo, explica también por qué no realizan o experimentan tal ruptura del modo, aunque ambivalente, deseado.

Este conjunto de imágenes del marco establecido de normas institucionales realiza el primer eje del discurso bipolar que mencionamos y expresa, junto al carácter de las formas de conflicto, el compromiso fundamental de la consecución y negociación de autonomía del joven (*ser yo/ser miembro de*). A partir de estas referencias, la secuencia vital del joven se ve inmersa en alguna forma de ruptura, conflicto o negociación: siente sobre sí las demandas que proyectan los educadores sobre él. Estas demandas se refieren a su futuro (estudios, trabajo, promoción social, etc.) o a su forma de comportamiento y, en último término, a su relación afectiva con aquéllos. Pero son vividas no como oportunidades, sino como contraprestaciones debidas a la dependencia del centro. Además, las demandas se complementan con las estrategias de los tutores para asegurarse la sumisión o la colaboración de los menores, que sin embargo son percibidas por el joven como refuerzo de una imagen de autoridad debilitada.

Así, por ejemplo, M9, que critica a una institución que «debería preocuparse más por ellos» y contar con sus opiniones y necesidades. O M6, que cuestiona «el exce-

so de reglamentación institucional y su escasa flexibilidad en su aplicación, sin tener en cuenta las circunstancias».

Toda esta apreciación de los jóvenes no suele ser, normalmente, ni compartida ni asumida una vez que éstos se instalan en el futurible rol de adultos. Hemos señalado que el discurso normativo institucional (en tanto expectativas de autonomía juvenil y respecto del ejercicio autónomo de los mismos educadores) está teñido de distorsiones perceptivas, de expectativas cuya carga de significación se encuentra invertida para los sujetos según el rol que proyecten (padres e hijos/educadores y educandos). Lo que muestra la inadecuación de la propuesta institucional. Probablemente, el elemento más claro de esta situación es lo que cabe denominar «anomia institucional»<sup>6</sup>.

Entre los aspectos que componen esta situación anómica se destaca que la forma de integración del discurso social y el relato institucional manifiesta un juego de complicidades en el que los conceptos o las imágenes del primero (institución tradicional/institución moderna) operan como referencia ficticia y real, a la vez, en las descripciones y las imágenes de los relatos sobre cada experiencia institucional. Más concretamente, basta comprobar de qué manera los discursos «adultos» (es decir, una vez que los jóvenes proyectan su visión hacia sus futuros roles y muestran así su grado de socialización) sobre la autoridad institucional (qué objetivos dice tener, qué justificaciones la avalan, qué legitimación simbólica le sustenta) son percibidos por ellos mismos en su rol de jóvenes.

Por un lado, se reconoce que (C9): «El centro es una deuda que estás pagando, no sirve de nada si uno no quiere». Pero también, cuando se mira al futuro (A16): «[¿]ha servido de algo estar en el centro? ... yo creo que sí, porque yo quiero [a los hijos] darles el amor de padre y una amistad, quiero que me consideren padre, amigo. Porque creo que pueden contar si tienen algún problema en la calle, si bebe, si fuma. Yo creo que si tiene que fumar, que fume delante mío».

Complementariamente, nos ha interesado analizar de qué manera esa percepción determina la posición de los jóvenes en la estructura normativa institucional. El tema es crucial al permitir explicar, en gran parte, el tipo de juego de negociación de autonomía del joven y, consiguientemente, su posición en el proceso de integración social institucional. En este sentido, las observaciones realizadas muestran dos órdenes de cuestiones que cabe especificar por:

<sup>6</sup> Conviene señalar que lo que en este contexto entendemos por anomia no es, estrictamente, la ausencia de normas o de comportamientos regulados en la estructura normativa, sino más bien la ausencia de marcos de justificación y de legitimación que se pueden compartir por los miembros de la institución en la que se ejerce la autoridad y, consiguientemente, el carácter no definido y no definitivo que éstos atribuyen a ese ejercicio de autoridad que funda y ejerce las normas.

- La forma anómica de asunción del rol de autoridad por parte de los entrevistados, una vez que proyectan su rol de adultos como educadores.

C6, asumiendo el lugar de educador, se pregunta: «¿Cómo hacer? Primero, pues... cómo te lo diría yo, ... que no se fumara, y eso hace mucho, que... que no se hicieran tantos juegos, porque aquí estás todo el día jugando, todo el día entretenido [...] que los educadores te trataran... que fueran más malos... Mientras más malo eres, más dices qué cabrón es éste, pero...».

- La percepción del conocimiento de tal anomia por parte de ellos mismos en su rol de jóvenes-educandos.

C10: «Te levantas por la mañana diciendo soy un vago, porque soy un vago; me levanto en la casa con los ojos *pegaos*, me tiro y me levanto y ya me quedo ahí *estirao* en el sofá, me lavo la cara y me bajo a la calle a fumar porros en un parque, por la mañana ya, a las doce, y en vez de coger y irme a una ETT y rellenarme unos papeles y esto y lo otro y tirar por mi vida... pues no lucho, soy un vago».

En tales circunstancias es comprensible que los adultos «no sepan a qué atenerse» (aunque, de hecho, ejerzan comportamientos que sí son normativos), y que los jóvenes interactúen de forma específica ante ese «no saber». De los datos de las entrevistas cabe inferir la existencia de dos tipologías, que sin embargo coinciden en algún grado de desidentificación de estos futuros adultos frente al rol paterno: jamás serán como sus padres (irresponsables, desinteresados o maltratadores):

- En prácticamente todos los casos, la desidentificación se refiere al rol en tanto ejercicio de la autoridad institucional, no en lo que implica de polo de interacciones afectivas y expresivas. Ello se expresa en las perplejidades, nada infrecuentes frente al rol de educador, ante la autoridad que se asigna al padre como algo central en su rol paterno. Expresiones cargadas de fatalidad, del tipo «hagas lo que hagas, siempre te sale mal», serían indicio de tales perplejidades, que tendrían que ver con las dificultades de ejercicio del mencionado rol desde la perspectiva de una autoridad que pretende ejercerse racionalmente.
- Aquellos otros que, bien debido a estas dificultades, bien porque apoyen imágenes más tradicionales del rol educador paterno, suscriben sus comportamientos con mayor frecuencia y su imagen de autoridad en ideas tales como «es necesario ponerles barreras», «si no se desmadran», «para que no hagan lo que yo», etc.

Notemos que la diferencia entre estos tipos de jóvenes, ya casi adultos, que reflexionan sobre su condición juvenil no radica en la existencia o en la ausencia de normas, dado que la ma-

yoría de los entrevistados señalaron la necesidad de que tales normas existieran, sino en la manera como esas normas se justifican y en la forma en que su cumplimiento se respalda.

El segundo orden de cuestiones se refiere a las formas como los jóvenes perciben esa situación paterna, o, mejor dicho, esa función paterna, y a la manera en que, consiguientemente, interactúan con sus educadores. Ello quiere decir tres cosas:

- En primer lugar, que el joven percibe la quiebra de los esquemas clásicos de la autoridad paterno/educacional (cuyo respaldo legitimatorio le parece insuficiente o banal).

La secuencia refleja la falta de legitimidad del equipo educativo. C10: «... me he *colao* por los conductos del aire *acondicionao* y ha venido la directora y me ha dicho: baja, Vicente; baja, por favor, la he *mandao* a la mierda, le he dicho que se vaya a freír espárragos; han venido educadores con los que mejor me he *llevao*, ellos han venido a decirme: por favor, Vicente, baja, hazlo por mí aunque sea, iros a la mierda *tos* que me tenéis ya harto. Y, en cambio, ha *veníó* mi madre con lágrimas en los ojos y me he *bajao* de un bote porque, porque ha *sío* la única que a mí, a mí me ha hecho esto».

- Y, sobre todo, que el joven percibe la noción o situación anómica del mismo educador. Los tutores muestran debilidad a la hora de vehicular relaciones coherentes de autoridad, y transmiten a sus educandos una imagen ambivalente de tolerancia y jerarquía. Esta discontinuidad de criterios constituye un elemento a tener en cuenta en las negociaciones de la convivencia, pues concreta y matiza los discursos de la ruptura institucional.

C5: «Dicen que uno puede hacer algo, pero ellos [los monitores] tienen unas reglas que están escritas por no sé quién (...) pero ellos a la vez rompen las reglas. Yo me he dado cuenta que ellos rompen las reglas. (...) Hay mucha injusticia, mucha injusticia también aquí».

- En definitiva, una anomia que tiende a generar de modo alternativo unos modelos de jerarquía interna entre los jóvenes que suplantán la autoridad institucional.

### 3. LA INSTITUCIÓN COMO SISTEMA DE ACTUACIONES NORMATIVAS. EL CONFLICTO INSTITUCIONAL

Al centrar en la idea de conflicto el análisis de las actuaciones de la estructura normativa, no queremos sino marcar una recurrente percepción expresada por los jóvenes en lo que a

sus interacciones se refiere. Casi todos señalan que la institución es un «espacio» cuya distribución es objeto de negociaciones sistemáticas:

- Un espacio físico en el que la distribución interna está regulada pero que es susceptible de una renegociación continua.
- Un espacio en el que la atribución de funciones (más o menos específicas) configura procesos de significación nunca cerrados definitivamente.
- Un espacio que supone una distribución específica de tiempos: horas y días asignados para interacciones determinadas, y que también supone un terreno de negociación de identidad.
- Un espacio, por último, en el cual objetos determinados (la «propiedad de cada uno») se constituyen en hitos de la propia autonomía<sup>7</sup>.

La razón de que ello sea así sólo se puede contestar desde la importancia que los sujetos en juego asignan a cada uno de los elementos del *topos* institucional, lo cual dependerá de la negociación de identidad que se produzca en el seno de tal institución. Asimismo, el grado de conflicto de la estructura normativa obedece a las posiciones alcanzadas en la negociación de identidad, del grado en que cada uno «sepa a qué atenerse». Los jóvenes tienden a pensar el centro como un espacio ajeno en cuyo seno hay que conquistar parcelas de independencia (A6): «... tú es que entras con la mentalidad de la calle y entras que te vas a comer el mundo (...) Y hasta que te pasan ya a aislamiento, sigue aislamiento, más aislamiento (...) y ya te mentalizas poquito a poco, vas viendo patio (...) y te va gustando».

De esta forma ha sido frecuente encontrar percepciones de la institución en las que ésta aparecía reglada como un conjunto de «umbrales» físicos que determinaban formas diversas de comportamientos y regulaban, por consiguiente, las expectativas de los sujetos. La habitación propia era percibida por otros como un terreno autónomo que no permitía ingerencias externas. Se abre todo un mundo de interdicciones y prohibiciones, del código interno que sólo ellos parecen conocer, y que lleva a identificar el centro, sobre todo, como una «institución de encierro» (Goffman, 1988; García Segador, 2000). Los entrevistados más veteranos señalan con frecuencia que pueden sentirse relativamente a gusto en la

<sup>7</sup> La observación directa de los centros visitados (doce en las cuatro Comunidades estudiadas) permite comprobar la similar distribución de espacios y tiempos en el régimen de funcionamiento del internamiento. La mayoría de los centros organiza en módulos separados los grupos de convivencia (integrado por entre 6 y 12 individuos cada uno de los grupos), con distintos grados de disciplina, horarios, equipamiento y tipo de actividades que pueden realizar, y no por edades, sino por el grado de progreso alcanzado por cada interno según lo establecido en el modelo educativo (por lo general de base conductista), que cada institución establece con cierta discrecionalidad.

medida en que encuentren en la institución un territorio y un tiempo propios. Se muestra así la inmediatez entre espacio e identidad, y se trasluce en sus discursos que es la necesidad de un espacio propio lo que les lleva a buscar su construcción de identidad fuera del centro: sólo «son» cuando están en su barrio, en su ciudad, en su medio.

R2: «Estoy mejor en la calle, aquí no pinto nada». O C9: «En la calle haces más proyectos que aquí, muchos, mil veces más».

Antes indicábamos que la institución de acogida es o aparece, en segundo lugar, como un *topos* simbólico en el cual la atribución de funciones y expectativas configura procesos de significación siempre percibidos como negociables. Un ejemplo paradigmático de esta consideración lo encontramos en la atribución de funciones y tiempos en el seno de la institución. La carga simbólica puede estar acentuada en rasgos distintivos, pero es sugerente situar la distribución de roles en este contexto dado que los conflictos que genera aparecen repetidamente en casi todos los sujetos entrevistados, aunque por lo común cargados de contradicciones. Por ejemplo, al valorar positivamente la organización del tiempo y del espacio y el control de los educadores, lo cual les permitía por vez primera estudiar o acceder a una formación ocupacional.

A6: «Tengo una educación... porque aquí lo que te están haciendo... lo que tus padres no han podido hacer... lo que tus padres a lo mejor no han podido hacer o no han podido llevarte por ese camino». O en una versión más lacónica (C6): «Sólo te cambian en un centro penitenciario; ahí cambias, porque ahí sufres».

Una vez que los entrevistados proyectan su rol de adulto/padre, por su parte, acentúan la importancia que tiene la comunicación sobre tales proyectos como condición para hacer inteligible y eficaz su apoyo y su ayuda. Este sistema cruzado de expectativas se proyecta en diversas esferas de la actividad de los jóvenes, tales como los estudios, el trabajo, los grupos de amigos, etc., en relación con los cuales van construyendo su identidad.

A16: «... el *defraudo* de mis hijos..., yo quiero darles el amor de padre y una amistad, quiero que me consideren padre, amigo. Porque creo que pueden contar si tienen algún problema en la calle, si bebe, si fuma...». Incluso con graves dudas sobre lo deseado; así, M6: «Siempre te queda la duda de que... joder, ¿seré una buena madre? ¿No lo seré?... Pero bueno, a ver, seguiré con mis estudios, el formar la familia y... bueno, pues intentar ser mejor persona cada día».

La institución como *topos* físico (el centro) y como lugar de actuaciones tipificadas (tutores vs. internos) se ve complementada, además, por su consideración como un lugar es-

estructurado en tiempo y momentos específicos. Al igual que sucedía en los elementos anteriores, el grado de conflicto que la distribución temporal pueda suscitar está en relación con la carga de identidad que esos tiempos conlleven y con la significación que revistan en la identidad de los sujetos. La institución como lugar tipificador de tiempo y fechas específicas tiene que ver con los «ritos». Muchos sujetos entrevistados señalan como importante en la configuración institucional la existencia de momentos y de días que revisten una significación especial: la presencia de los miembros del grupo en tales ritos confirma la existencia de tal institución, por una parte, y dota por consiguiente a los miembros de señas de identidad propias, y, por otra, posibilita formas expresivas de confirmación de esa identidad. Al hacerlo, esos tiempos marcados se plantean como límites en el ejercicio de la institución, cuya alteración o transgresión generan formas específicas de conflicto.

En cualquier caso, parece evidente que los límites temporales de la institución tienen incluso, en el nivel de normas de convivencia que señalamos, una importancia no pequeña.

M7: «Si estás mucho aquí, te echas a perder».

Controles no sólo temporales, no siempre de orden estrictamente normativo, sino de orden afectivo, que son vividos a veces con mayor carga de conflicto que los imperativos formales. Esta mayor carga se puede apreciar en la medida en que el control del tiempo provoca conflictos y negociaciones sólo al nivel de la autonomía, mientras que los controles afectivos provocan conflictos y negociaciones que afectan a la identidad.

C10: «Lo que jode de estar preso no es el estar privado de libertad, lo que jode de estar preso es el arrepentimiento de..., de que las cosas no te hayan salido mejor en esta vida».

En definitiva, las narraciones biográficas aparecen como una forma de discurso sobre la institución que pretende particularizar la especificidad de la propia experiencia, en lo que ha sido definido como sistema de interacciones en la institución, en contraste con lo que «se» piensa y se dice sobre «la» institución. Al particularizar se transforma en un discurso (o unas formas de discurso) que detalla la constelación de relaciones normativas: expresa de modo específico la distribución de espacios y tiempos en el hogar (el centro), y señala los grados y niveles de conflicto que existen en este terreno.

Estas características enuncian la forma como el relato de vida refiere los procesos de negociación de la autonomía de los sujetos, pues se refieren a la estructura normativa. Pero la estructura expresiva muestra por qué es significativo ese acento sobre los proce-

sos de negociación de autonomía. Señala que tales procesos tienen importancia en la medida en que vehiculan, expresan y configuran las formas de construcción de la identidad de los sujetos en la institución (el «quién soy yo aquí»). Es decir, la estructura expresiva del relato biográfico acentúa el hecho de que la institución de reforma es también una estructura expresiva, e interpreta desde ésta las relaciones normativas de la institución. En este sentido, los relatos ofrecen una imagen más comprensiva de las relaciones entre actores, y permiten un acercamiento más eficaz al problema de la génesis valorativa en la institución. Por consiguiente, las narraciones biográficas expresan también las formas de reconstrucción simbólica de la experiencia biográfica y producen un doble efecto:

- muestran las formas específicas de vinculación ejerciendo la integración social, área sobre la que hemos situado el problema valorativo institucional;
- determinan la importancia de la negociación de la convivencia, señalando las posibilidades, los límites y la necesidad de las estrategias de convivencia.

#### 4. EL DISCURSO EXPRESIVO SOBRE LA INSTITUCIÓN: LA CONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE LA IDENTIDAD

Hemos analizado la manera en que las formas de discurso social se insertan con las narraciones biográficas para operar los elementos de la estructura normativa institucional. En esa referencia, la institución se percibe, y se comprende, como una constitución de normas y de autoridad, que induce formas de conflicto, de negociación de autonomía y de estrategias de convivencia. Aunque hemos señalado los temas de estos conflictos, y las formas de esas estrategias, hemos adelantado en diversas ocasiones que su motivación y significado obedecen a las formas de construcción de la identidad, que opera en la estructura expresiva institucional. Creemos que esta estructura aparece en los relatos de vida de una forma especial: procede de forma narrativa, y no de manera argumentada. Analizaremos en el presente epígrafe algunos rasgos del discurso expresivo sobre la institución, señalando la forma de construcción de significados morales que en él operan.

En efecto, si las formas de discurso que hasta ahora hemos analizado son, con mucho, las más frecuentes cuando los jóvenes hablan tanto de «sus experiencias» como de «la institución», no por ello han de ser las más significativas desde la perspectiva de la pregunta por la integración institucional. Como hemos señalado, cuando esos discursos narran los conflictos básicos del interno en el centro, suelen referirse a algo difícilmente expresable: el hecho de

que la institución es un lugar donde si se busca algo, en términos emocionales, es ante todo respeto y seguridad de ser aceptado. Probablemente, la característica fundamental de estos discursos expresivos que complementan las referencias normativas sea la dificultad con la que aparecen en las conversaciones de los jóvenes, lo que puede comprobarse por las escasas secuencias de las entrevistas en las que se considera el polo afectivo institucional; e incluso, cuando aparece, lo hace de una forma equívoca que indica interés instrumental.

Obsérvese el final interesado de la siguiente expresión (A2): «Y tengo un director que es muy bueno y sé que si lo sigo llevando como lo estoy llevando, *po* me ayudaría él en *to* lo que pueda». El oportunismo de R2 se expresa así: «Me llevo bien [con los monitores], porque si no, ya sabes lo que te espera».

El tipo de relaciones afectivas (en forma de discurso expresivo), que parecían estar ausentes a primera vista de la institución —relaciones de comprensión o afecto no negociado, sino impuesto—, quedan acentuadas negativamente en forma de una fuerte bipolaridad. Se considera que la institución a través de sus agentes induce una «coacción afectiva» en términos del juego de doble vínculo: «tutor bueno vs. director malo» (o al revés), donde el interno queda atrapado a no ser que sepa romper el juego. No obstante, constituye un «lugar de aceptación» inusitado en su experiencia el hecho de que el centro sea uno de los pocos lugares donde se le respeta por principio, o con escasa negociación; esto es, sin tener que imponer la voluntad propia sobre el grupo.

La renuncia a identificar la propia experiencia con la institución parecería contradictoria con la recurrencia de esta imagen y con el afán de utilizarla para articular las críticas y las propuestas de alejamiento ante la propia experiencia. Por utilizar una metáfora, podríamos decir que el joven se percibe a sí mismo en la institución como en un juego cuyas reglas reales (los relatos biográficos de construcción del yo) no se corresponden con las reglas oficiales (el discurso social y la imagen del centro). Es más, forma parte de ese juego el mantenimiento de las reglas oficiales y su validez como lugar de confrontación y diálogo. El juego resultante está entonces teñido de complicidades y conlleva una carga de anomia.

C10: «Si esto para mí es una *juguetería*, si yo me río de ellos y de *tos*, pues no ves que yo tengo coco *pa* reírme de mucha gente y a mí no me la pegan, hombre». O visto de otro modo (R3): «Esto sólo sirve para evitar la cárcel». «Aquí ves la orejas al lobo».

En cualquier caso, es evidente la reiterada aparición de rasgos que identifican cada una de las propias experiencias con el modelo institucional, aunque se constaten las desviaciones que puedan aparecer entre esas experiencias y el modelo. Esta bipolaridad integrada de discursos (discurso social e institución, por una parte, y narrativas autobiográfi-

cas, por otra) permite una doble consecuencia en la valoración que mantienen los menores internos:

- crea un marco común donde se define lo «aceptable» y lo «rechazable» de la institución, y
- posibilita la aparición de elementos que no entran en el modelo teórico de la institución (los del discurso expresivo de los afectos o desafectos) a partir de cada una de las experiencias vividas.

Los jóvenes señalan con cierta regularidad el fracaso de los esfuerzos institucionales por encontrar sistemas de relaciones de autoridad coherentes con los educandos, al apreciar la banalidad de su esfuerzo a la hora de transmitir la coherencia de unas normas que son, en esa situación anómica, vividas como meramente gratuitas por parte del joven. Parecería como si el esfuerzo pedagógico por consolidar esquemas de funcionamiento social normalizado (espacios, tiempos, objetos) careciera de suficiente base legitimatoria como para inducir una aceptación de esos esquemas por parte del joven, de ahí su relación no franca con el objeto institucional.

En referencia al talante del equipo educativo señala M6: «Hay personas pues que sí, que te tratan como, como una persona..., y hay otras personas que no, que te dicen: a ver, yo tengo aquí el reglamento, mis normas de trabajo y es lo que.. lo que tengo que hacer. O sea, no miran ni circunstancias ni, por ejemplo, el estado anímico ni nada».

La generación del conflicto expresivo se sostiene, pues, gracias a la confrontación de dos posturas, una de las cuales posee ciertamente argumentos válidos a su favor (la del joven en defensa de su autonomía e identidad propias), la otra es sólo la presencia no racional de una situación de predominio informal. El joven constata la irracionalidad en la forma de elaboración paternalista de las relaciones institucionales (no hay norma o guía válida en la interacción), en la medida en que las normas que deberían dotar de sentido a esas interacciones aparecen en la práctica como vacías y sin fundamento. Así, por ejemplo, M9, que critica a una institución que «*debería preocuparse más por ellos*» y contar con «*sus opiniones y necesidades*». A este nivel, la vacuidad de la estructura institucional queda referida al rechazo de las demandas y de las expectativas, casi paternas, que configuran las actuaciones de los educadores. Frente a tales demandas y expectativas, y desde esa consideración, el joven postula el deseo de «mi» vida, de un proyecto autónomo que no se reconcilia con facilidad con una historia de rechazos, fracasos o frustraciones.

En el momento en que la convivencia no alcanza posibilidades de negociación ante tales proyectos autónomos, la imagen de la ruptura puede hacerse mas patente y operativa.

Ante el vértigo de tal solución —en la que los vínculos expresivos pasan a primer plano—, la formulación reiterada por los más jóvenes, y compartida por los adultos de entre los entrevistados, es que es «mejor» una situación con amplios márgenes de negociación de autonomía, de apoyo informal.

A6: «Entre nosotros nos ayudamos». C4: «Aquí me ha *ayudado* todo el mundo».

Autonomía frente a la disciplina asfixiante con «castigos rígidos», o ante el control estricto que algunos de ellos denuncian. Esta mayor «laxitud» buscada en las instituciones, y a pesar de reiterados contraejemplos, parece generalizarse en el medio institucional; lo cual no significa, sin embargo, una mayor identificación del joven con la institución. El joven sigue pensando que sus propios proyectos se permiten o se aceptan, pero que no coinciden ni confluyen con los de los tutores/educadores. Simplemente se ha alcanzado la «mejor» situación de la tolerancia, que a veces consiste en un mero «echar la vista a otro lado».

No se puede negar que en este proceso la moral cotidiana se matiza con acentos utilitaristas, gracias a lo cual se logra un notable éxito de transmisión de valores en nuestra sociedad. Pero, en cualquier caso, no es esto lo más importante o lo único importante. Antes mencionamos que la máxima complicidad en el juego de las interacciones institucionales, de forma análoga a las familiares, residía en una forma de vinculación revestida de afectividad. Esa vinculación colorea todo el juego comunicativo y lo refuerza<sup>8</sup>. La posible mayor tolerancia o liberalidad de los adultos/educadores y los jóvenes/educandos llega a forjarse en expresiones que hablan de «tener más espacio», que puede encontrar su razón de ser en la paradójica necesidad de reforzar esos procesos anómicos que hemos analizado en la interacción institucional. Y la justificación de ello radicaría en que no se puede quebrar el juego de la convivencia cuando en él radica la supervivencia de la construcción de la propia identidad. Se trata, además, de la identidad de jóvenes vulnerables, quienes, invocando su propia experiencia, contradictoria y llena de aflicciones, siguen apelando a la existencia de una red institucional que, siendo un encierro, para ellos también es un refugio.

Pero lo que hemos denominado «anomia institucional» no sólo induce ese conocimiento en el interno y sitúa sus demandas de autonomía. Ante tal situación, el joven es capaz de ejercer una interacción cómplice con los educadores, apoyada más bien en una noción de autoengaño que en una acción consciente de hipocresía. El darse cuenta de su situación puede inducir en él una actitud de comprensión teñida de indudables elementos expresivos. En tal sentido, observamos que las narraciones biográficas sobre el conflicto institucio-

<sup>8</sup> Decimos «juego comunicativo» en el sentido que le da J. Habermas a la acción que permite una comprensión comunicativa entre los actores en interacción, en cuyo proceso no se hacen, principalmente, cálculos egoístas (instrumentales) para alcanzar el éxito, sino que se trata de lograr definiciones comunes de la situación para, dentro de ellas, perseguir metas individuales (Habermas, 1987).

nal se ven acompañadas con frecuencia de consideraciones que parecen encaminarse a «entender», «comprender» lo que a los educadores les sucede. Esa comprensión, quizá no pocas veces acompañada de cierta ironía, facilita los pactos y funciona como una contraimagen que, para emerger, necesita quebrar el discurso predominante. Bajo esta consideración, el discurso sobre la institución, como constitución de normas, es «leído» desde la dinámica encontrada de afecto/desafecto hacia las personas que viven en la institución, ya sea tanto hacia los compañeros como hacia los tutores/educadores.

Lo afectivo, que aparece expresivamente, es lo que puede retraer al joven de relatar o hacer patentes con mayor nitidez los ideales de ruptura y, por consiguiente, puede conducir las demandas de autonomía al terreno de lo expresivo, imaginando así el ideal de un «cariño sin chantajes» (familiar) o un «amor sin dependencias» (por ejemplo, la relación narcisista consigo mismo). Si, por una parte, el reconocimiento de las relaciones de afecto en la institución conduce a una reflexión matizada de ese hecho institucional<sup>9</sup>, por otra, permite postular que eso que merece ser conservado (más que el afecto, el respeto que encuentran en algunos tutores) no debe ser reducido a las formas de negociación de lo expresivo que se dan, de nuevo paradigmáticamente, en las relaciones de dependencia de la institución.

Esta forma expresiva de discurso sobre la institución plantea también su propia dinámica de conflictos, lo cual pudiera explicar la «benevolencia» con la que parecen aceptar los jóvenes lo que tiene de «bueno» la institución, al margen de las frustraciones a las que pudiera conducir una situación cotidiana de conflicto. De hecho, muchos utilizan una suerte de lenguaje afectivo casi familiar como un elemento que coadyuva a las formas de control: aquellos tutores apreciados actúan como si fueran sus padres aun en su función disciplinaria.

Tras dismantelar cuidadosamente la ficción de las instituciones de reforma, un entrevistado afirma sobre su «maestro» (C10): «(...) este hombre es el único que me ha *toca* la fibra porque es un hombre que *jole sus cojones!* Que *pa* mí es como un padre, a mí es un hombre que me ha *enseñao* muchas cosas y yo con ese hombre pues me siento bien». Expresado de otro modo (A1): «Era como todo el mundo, me ha faltado pues el cariño, ¿sabes? Aquí lo he tenido, aquí lo he tenido por muchas personas».

Por último, cabe considerar que el discurso expresivo es el del control afectivo; esto es, refuerza otras formas de control o las sustituye cuando éstas no operan o no pueden operar. Pero los discursos expresivos «sobre» la institución y «de» la institución no agotan el repertorio de los temas y problemas expresivos. Habíamos señalado que las formas de discurso expresivo condicionan los relatos sobre las construcciones de la identidad de los miembros

<sup>9</sup> Al posibilitar, al igual que en el marco antes referido, la aparición de una forma de «realismo» que no busca la realización de la autonomía a costa de cualquier forma de conflicto.

de la institución que, en el significado, funcionan de forma similar. Se trata de la aparición de determinados elementos y descripciones de acontecimientos institucionales que parecen tener para los sujetos una relevancia significativa. Así ha sido cuando algunos jóvenes han acudido a explicar por qué un conflicto, o una negociación aparentemente menor (por determinado comportamiento que puede parecer banal: falta de aplicación en los estudios), era central en sus formas de interacción institucional. Son relevantes estos conflictos o negociaciones porque reflejan y comportan una problemática que no se centraba sólo en qué se tiene o cómo se tiene algo, ni en qué se hace y por qué, sino en quién se es y de qué manera.

Ante un conflicto suscitado por un trabajo de seis meses en el centro, aun no remunerado, M4 expresa: «Nada, todavía ni yo ni a otros dos compañeros [le han pagado]. Nos dicen, hombre, habrá alguna forma de compensaros, ¿sabes?... Entonces se piensan que yo soy estúpido...».

En efecto, las formas más agudas de conflicto institucional dependen de la carga simbólica que se atribuya a la cuestión en litigio. Y tal carga simbólica depende, a su vez, de que los sujetos entiendan que en ella se sitúa una cuestión de su identidad. Sólo desde esta perspectiva es comprensible la relevancia que los sujetos asignan a determinadas experiencias que relatan, que proyectan en la consideración global de la institución. Pero el discurso expresivo no sólo actúa como vehículo de percepción institucional o como catalizador de conflictos especialmente relevantes. También aparece como una forma muy importante de expresar la manera de ser de cada sujeto en relación a su experiencia.

La secuencia extractada del siguiente relato es relevante al respecto (M6): «El problema es que yo siempre he sido una persona que no he contado mis problemas; yo siempre he escuchado los de los demás [...] entonces llega un punto en el que me desbordó todo y he llegado a convertirme en otra persona que ni era ni soy... [Le preocupa] seguir viviendo con el pasado en la cabeza. Seguir... seguir estando marcada. [...] Eso, eso no es fácil... yo por ejemplo me acuesto todas las noches y pienso y... te viene todo a la cabeza: todo, todo. [...] sé que he sido yo pero no entiendo el porqué... no encuentro el porqué, ni un motivo lógico... ¿sabes el problema? Que cuando de repente tienes a alguien que te lo recuerda constantemente o estás en un sitio así, ¿no?... no es que te lo recuerden, simplemente el hecho de estar aquí por narices te lo recuerda, porque estás aquí por algo que ha pasado y ese algo que ha pasado es lo que te ha marcado».

Cabe con ello sugerir que, en aquellos modelos pedagógicos que favorecen formas expresivas de discurso y estimulan una elaboración discursiva de su identidad, los miembros están mejor situados para alcanzar elaboraciones propias de identidad.

## 5. LAS ACTUACIONES EXPRESIVAS: VINCULACIÓN Y DESVINCULACIÓN

Hemos ido señalando algunos elementos del sistema de interacciones institucionales desde el punto de vista de las percepciones que se ponen en juego, y tal como se expresan en los diversos tipos de discursos sobre la institución. En lo que llevamos visto no queda claro aún el carácter, falible o no, de la transmisión o generación de valores morales. Sí se ha mostrado de qué forma se llevan a cabo comportamientos y discursos que ejercen y comportan los valores de la integración institucional. La pregunta que correspondería ahora se centra en las formas que generan los discursos y las actuaciones que hemos descrito, y cuál es su significado. Analizábamos anteriormente el peso y la importancia de las narraciones en las relaciones expresivas dentro de la institución; ahora, y recordando lo recogido bajo la rúbrica de la anomia de las relaciones de autoridad, se pueden comprobar, con mayor detenimiento, las distorsiones que se plantean para expresar a qué nos referimos con los conceptos, aquí centrales, de vinculación y desvinculación.

Las demandas expresivas que los jóvenes proyectan sobre los adultos (padres o educadores), y que se complementan con estrategias para asegurar el mantenimiento de las relaciones afectivas de autoafirmación y consolidación del grupo, se concretan y traducen en actuaciones que son vividas de modo conflictivo y ambivalente por aquéllos. Las limitaciones de tiempos y espacios tienen, además, un complemento en el sistema de relaciones que el joven vive como presiones afectivas, como negociación de los afectos. Normalmente, este sistema de negociación, que logra inducir o pactar respuestas afectivas, provoca fuertes reacciones de desidentificación por parte de los jóvenes, al ver que lo que más daría sentido a la relación afectiva con la institución se ve frustrado en su concreción cotidiana.

Tal desafecto se acompaña de otra forma de frustración: la que surge de la ausencia de comunicación institucional<sup>10</sup> entre adultos/educadores y jóvenes/educandos, ante la que funcionan mecanismos persuasivos promovidos desde situaciones altamente expresivas. El joven desea esa comunicación dialógica entre los componentes de la institución, en un intento de que los adultos le comprendan y de tal modo coadyuven a la consecución de su identidad autónoma.

M9 critica a una institución que «debería preocuparse más por ellos» y contar con sus opiniones y necesidades.

<sup>10</sup> En referencia al concepto de acción comunicativa habermasiano, cabe distinguir entre relaciones e interacciones *dialógicas* —basadas en la voluntariedad— y relaciones e interacciones de *poder* —debidas a posiciones de jerarquía— (Searle y Soler, 2004). El sentido que damos aquí a la ausencia de comunicación institucional tiene que ver con la carencia de relaciones dialógicas, aquellas donde las interacciones que se favorecieran se enmarcaran en un ambiente de libertad comunicativa.

Sin embargo, percibe que se evita la comunicación, o al menos se distorsiona o incluso se manipula, porque con ello cabría ponerse en cuestión la autoridad paternalista de la institución, que generaría alguna forma de crisis de su papel de control. Relaciones distorsionadas de la autoridad e integración institucional son, en suma, las imágenes que están en la base perceptiva de la institución como lugar de desidentificación, de vinculación no realizada que, en su singularidad, constituyen los mecanismos que arman la vivencia ambivalente en el interior de la estructura institucional.

La búsqueda de la propia identidad del joven puede, por ello, y al margen de otras razones que ya se han apuntado, establecerse en contraposición con el modelo del centro, tanto en términos normativos como expresivos: los jóvenes dicen rechazar el carácter estructurante del núcleo institucional. Si bien, por la ambivalencia de la percepción que señalamos, ese rechazo no tenga que conducir a la ruptura o huida de la memoria y/o dependencia emocional que, a pesar de todo, les une a la institución. Pero incluso aunque el joven no rechace del todo la experiencia institucional y se «somete» a la estructura de normas e integración por medio de «pactos», «negociaciones» y otros, su percepción del propio proyecto queda disociada de lo que se postula como sistema de identificación en el programa resocializador oficial: representado en el mundo adulto (educadores).

En consecuencia, en el interior del centro, los jóvenes se comportan en relación a los deseos o expectativas adultos (según los diversos grados de negociación ejercidos), pero fuera obedecerán a pautas y comportamientos diferentes:

C4: «Yo te digo la verdad, no te voy a mentir, para qué te voy a mentir, si yo me voy para Lleida o me ofrecen una raya de coca en la mano, para qué mentirte, yo me la voy a meter, yo me la meto».

De ahí el fenómeno de las fugas —reales o imaginarias—, que muestra un rasgo de la realidad institucional más habitual del que son capaces de referir. Porque lo que está en juego, en la percepción del joven, es la negociación necesaria de su autonomía y la construcción de su identidad. Esa facticidad es lo que subyace a la formulación de las imágenes en las que el «interno» condensa el sentido o los sentidos que asigna a la institución. Y negociar la propia identidad en los contextos que hemos ido señalando significa, en efecto, situarse ante un sistema de vinculaciones y desvinculaciones con la institución, con la familia propia y con la sociedad.

Es frecuente encontrar expresiones de aislamiento como «yo voy a mi bola», «no me fío de nadie», o incluso transgresoras del discurso oficial como en R4: «Yo soy satánico, puro satánico (...) porque Dios todo lo ha prometido y nada ha cumplido», que denuncian una huida del programa institucional, cuando menos.

Así, la forma en que el joven-hijo-interno se sitúa en las interacciones institucionales determina en gran medida, o al menos puede hacerlo, su posición ante las demás instituciones sociales.

En este sentido, las actuaciones en la institución, las formas de construcción de identidad grupal, constituyen una matriz de valores morales cuya proyección y significado son más que grupales: las estrategias empleadas en la resolución del conflicto entre vinculación y desvinculación institucionales (con sus tipos de soluciones), los razonamientos prácticos generados en ellas, y la confrontación de las imágenes de lo deseable en los propios proyectos de búsqueda y negociación de identidad, configuran lo que pueda haber de matriz socializadora. Y el peso de estos elementos es incluso mayor que la real o ideal adhesión a las jerarquías o códigos valorativos de los educadores, a su ideología, pues son de alguna manera su condición de posibilidad.

## 6. CONSIDERACIONES PARA UNA CONCLUSIÓN

En rigor, no cabe formular en este momento de la indagación una conclusión en el sentido propio del término, si bien, por la experiencia obtenida en el desarrollo de la investigación, nos vamos a permitir esbozar algunas consideraciones, a modo de sugerencias, para el debate social sobre la reforma penal juvenil.

Si tuviéramos que valorar en una reflexión de síntesis el papel que cumple el sistema de reforma en España, tal como se aprecia a través del análisis de la visión que tienen de él los actores implicados, tendríamos que responder, ahora con mayor criterio tras la disertación precedente, sobre si la misión a la que está llamada la agencia resocializadora alcanza con legitimidad su objetivo. Y tal objetivo, en nuestro caso, está asociado con la credibilidad que tiene la institución de reforma penal en lo sujetos atendidos en ella. En tal sentido los menores se han pronunciado: dejan expresa constancia de sus necesidades tanto en el orden existencial como en el discurso proyectivo. En la práctica, se aspira a desarrollar una biografía libre de cargas pasadas a partir de tomar conciencia de su actual condición de menor divergente, infractor; y en su discurso, el valor moral está asociado con las condiciones de posibilidad que el proyecto institucional pueda favorecer para que el sujeto sancionado desarrolle una biografía emancipada.

¿Cómo ha respondido la institución ante estas expectativas? Un indicio cabe encontrarlo en la forma en como se ha desarrollado la dinámica de vinculación y desvinculación del proyecto emancipador en el interior de los centros. Al respecto cabría decir que cuando los más jóvenes y los más adultos de entre los entrevistados relatan sus conflictos

institucionales señalan también posibles soluciones. A falta de un programa plausible para los menores, los actores hablan de los «pactos implícitos» que se alcanzan en las interacciones institucionales —manifestado en una distribución de los espacios, de los tiempos o de los objetos—, estableciendo así los límites de la autonomía de los miembros de sendos grupos. En la forma de referir tales hechos cabe ver la mejor opción preferible para los actores, con una finalidad socializadora, frente a la devaluada norma institucionalizadora.

Creemos que esos pactos, una especie de *statu quo* nunca definitivo, poseen un fuerte carácter simbólico y por ello performativo. Ello explicaría en cierto modo el mutuo interés, por parte tanto de educadores como de educandos, en alcanzarlos, y justificaría los repetidos esfuerzos por establecer estrategias que permitan su existencia. De esta forma, no sólo se establecería un posible contrato de intereses, sino, sobre todo, un marco de comunicación que, aunque distorsionado y preverbal, posibilitaría a todos los actores implicados saber a qué atenerse. Tales pactos, de variada y múltiple gradación, a falta de un proyecto institucional basado en la racionalidad comunicativa, le sirven al joven —y tal vez al adulto/tutor— de auténtica expresión de sus respectivas posiciones de identidad alcanzadas, al tiempo que muestran, por su necesidad, el grado de equilibrio de los vínculos institucionales. Se ha generado una respuesta de tipo informal y de calado metainstitucional.

Si se considera ver de qué modo cabría proceder para incorporar en el discurso oficial, y con él en la práctica institucional del sistema público de reforma, la enseñanza que nos han dado los propios actores involucrados en la experiencia resocializadora habría que decir, de entrada, que apelando a un nuevo discurso social. Haciendo explícito el conflicto latente entre el discurso público de la responsabilidad penal del menor y la realidad social paradójica en la que toma realidad el hecho y la catalogación de las divergencias sociales. Ello supondría actuar, al menos, en tres direcciones. La primera consistiría en favorecer un mayor compromiso de la ciencia, profundizando, mediante estudios solventes, en la compleja trama de la desviación social y de las necesidades que subyacen en el comportamiento de los actores que incurrir en la desviación.

La segunda apelaría a la responsabilidad de las instituciones socializadoras (familia y escuela primordialmente) por cuanto representan a la hora de mediar en los conflictos y contradicciones que se favorecen desde el medio social. La precariedad de autonomía de los excluidos no es sólo resultado de carencias económicas, es más bien resultado de una inadecuada gestión de los recursos (materiales y sobre todo expresivos) de la convivencia. En los más jóvenes hemos podido apreciar que la comprensión y el diálogo son prioritarios frente a la posesión y estímulo de recursos para el éxito.

Por último, y de manera más concreta, sería oportuno revisar y poner al día los dispositivos institucionales de reforma juvenil mediante una política penal que mire la realidad no tanto desde la gestión del control ante el «miedo al delito» como desde las causas que fuerzan su existencia. A este respecto, David Garland —uno de los más conspicuos sociólogos del delito— advierte que toda relación conflictiva con el mundo del delito no es fruto de la acción deliberada o irresponsable del individuo. Por el contrario, «los problemas de control y el castigo del delito son problemas de orden social que nos implican a todos, [...] tienen sus raíces tanto en los compromisos culturales y las elecciones cotidianas que los individuos, familias y empresas adoptan en la “sociedad civil”, como en las agencias gubernamentales y los políticos». En tanto que responsabilidad compartida, la aproximación al problema que presenta la delincuencia juvenil pasaría, siguiendo al mismo Garland, por «repolitizar nuestra concepción de la sociedad civil, insistiendo en que son tanto las elecciones privadas como las políticas gubernamentales las que moldean nuestra cultura y nuestra sociedad» (Garland, 2005: 28-29).

En consecuencia, una condición fundamental para el desarrollo moral y la adquisición de una identidad equilibrada y justa de los jóvenes podría consistir en favorecer su inserción en una comunidad ecuaníme, que implica la participación de todos, incluidos los jóvenes, cualquiera que sea su situación. Para ello apostamos por una serie de transformaciones sociales que prioricen el concepto de comunidad y la atmósfera moral del grupo hacia niveles progresivamente más democráticos y maduros. Tres rasgos se destacan en ese proceso de transformación, si atendemos a las consideraciones apreciadas en nuestro colectivo: la calidad democrática como atmósfera en la que se desenvuelvan las capacidades de los niños; el estímulo de la responsabilidad colectiva para crear un clima de confianza, y el desarrollo del concepto de autoridad democrática para mediar en los conflictos que de modo singular acompañan los procesos de divergencia social.

## BIBLIOGRAFÍA

BELTRÁN, M. (2003): *La realidad social*, Madrid, Tecnos.

BRUNER, J. (2004): *Realidad mental, mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.

FERNÁNDEZ, E., y RECHEA, C. (2006): «¿Un sistema con vocación de reforma?: la Ley de responsabilidad penal de los menores», *Revista Española de Investigación Criminológica*, n.º 4.

FUNES, J. (1990): *La nueva delincuencia infantil y juvenil*, Barcelona, Paidós.

GARCÍA-PABLOS DE MOLINA, A. (1988): *Manual de Criminología*, Madrid, Espasa-Calpe.

- GARCÍA SEGADOR, V. (2000): «La intervención reeducativa en régimen cerrado con menores (14-18 años) infractores graves es posible. La experiencia del C.A.R. "El madroño"», *Trabajo Social con Infancia Hoy*, Madrid, Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social.
- GARCÍA ROCA, J., *et.al.* (1991): *Pedagogía de la marginación*, Madrid, Ed. Popular.
- GARLAND, D. (2005): *La cultura del control*, Barcelona, Gedisa.
- GOFFMAN, E. (1988): *Internados*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GOLDSOHN, B. (1999): *Youth justice: contemporary policy and practice*, Aldershot, Ashgate.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalidad social*, Madrid, Taurus.
- HERRERA, M., y JAIME, A. (2004): *Sociedades Complejas*, Madrid, Ariel.
- MCDONALD, R. (ed.) (1997): *Youth, the «Underclass» and Social Exclusion*, London, Routledge.
- MATTHEWS, R. (2003): *Pagando tiempo. Una introducción a la sociología del encarcelamiento*, Barcelona, Edicions Bellaterra.
- MATZA, D. (1981): *El proceso de desviación*, Madrid, Taurus.
- MORENTE, F. (1997): *Los menores vulnerables*, Jaén, UNED/UJA.
- MUNCIE, J. (2004): *Youth and Crime*, London, Sage.
- PICKFORD, J. (2000): *Youth justice: theory and practice*, London, Cavendish.
- RECHEA, C., y BARBERET, R. (1995): *La delincuencia juvenil en España. Autoinforme de los jóvenes*, Madrid, Hacer.
- RIVERA, I. (coord.) (2004): *Mitologías y discursos sobre el castigo. Historias del presente y posibles escenarios*, Barcelona, Anthropos.
- SEARLE, J., y SOLER, M. (eds.) (2004): *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre J. Searle y Crea*, Barcelona, El Roure.
- WACQUANT, L. (2001): *Las cárceles de la miseria*, Madrid, Alianza.
- YOUNG, J. (2003): *La sociedad «excluyente». Exclusión social, delito y diferencia en la Modernidad tardía*, Madrid, Marcial Pons.

## ANEXO METODOLÓGICO

Las entrevistas realizadas en el presente estudio han sido agrupadas y registradas según el lugar y situación en que se encuentran los entrevistados en el momento de llevar a cabo el trabajo de campo. Se distinguen dos tipos de registros: el de los profesionales y el de los menores infractores. En el cuadro de los profesionales, cuyas entrevistas se codifican con la letra *p*, se recogen los datos suficientes para identificar la función y el género de las personas entrevistadas, así como el organismo o entidad al que pertenecen. Por su lado, el registro de los menores internados en los centros se acompaña con un perfil sociobiográfico breve, que ofrezca una referencia de su situación sociofamiliar, procurando en todo caso mantener el anonimato de su identidad personal. La letra del código de cada entrevista indica la Comunidad donde se ubica el centro del entrevistado. Los nombres reales han sido sustituidos por alias, buscando que el nombre supuesto por el que se les identifica sea denotativo de las peculiaridades culturales o étnicas a las que pertenecen los entrevistados, a la vez que permiten distinguir el género de cada persona.

## Personal educativo y técnico

Entrevista	Puesto	Comunidad Autónoma	Organismo/ Entidad gestora
P1	Director de Centro	Andalucía	Meridianos
P2	Equipo técnico	La Rioja	Pública
P3	Director de Centro	Cataluña	Pública
P4	Subdirectora de Centro	Andalucía	GINSO
P5	Educador	Madrid	Pública
P6	Responsable Equipo Técnico	Andalucía	GINSO
P7	Directora de Centro	Andalucía	AFANA
P8	Director de Centro	La Rioja	Diagrama
P10	Directora de Centro	Cataluña	Pública
P11	Director de Centro	Andalucía	Diagrama
P12	Director de Centro	Andalucía	Pública

Menores infractores

Entrevista	Alias	Aspectos relevantes
A1	DIEGO	Hiperconformismo institucionalista. Ausencia de cariño familiar sustituida por el afecto institucional.
A2	ÁNGEL	Familia desestructurada y conflictiva; hermano delincuente y madre presa. Busca una institucionalización desesperada, tanto en el centro como fuera.
A3	JOSÉ LUIS	Politoxicomanía como causa principal del encierro. Influencia ambivalente de la familia.
A4	JAVIER	Desescolarización absoluta. Discurso fuertemente institucionalizado y con ansias de redención. El centro de menores es un eufemismo de la cárcel.
A5	JOSÉ	Padres encarcelados. Diez fugas. El centro le permite encontrar una salida, un horizonte: el trabajo.
A6	ANTONIO	Violencia gratuita («me decían loco»). Crítica los abusos policiales y el exceso de normativa: no se puede hablar de la vida anterior. Ambivalencia ante el fuerte control institucional: «lo que tus padres no han podido hacer».
A7	SERGIO	Violencia. Desapego familiar y desconfianza con los compañeros.
A8	ISABEL	Estudios de bachiller. Insincera: «aquí te ayudan un montón», «entre nosotros nos ayudamos». Discurso institucionalizado.
A9	CARMEN	Respuestas monosilábicas. Discurso típico de redención.
A10	EVA	Homicida. Estudia bachiller. Ensoñación proyectiva que oculta la realidad, hermética.
A11	ROCÍO	Hermética y elusiva, reacia a hablar. Efecto halo: discurso estudiado que busca responder a las expectativas de quien escucha.
A12	RAÚL	Inmaduro. Discurso institucional.
A13	DANIEL	Discurso institucional y normativista interiorizado: «si consigues salir de aquí con un trabajo...».
A14	RAMÓN	Familia muy humilde. Hermano reincidente. Distinción entre centros, algunos con sanciones duras y castigos sin sentido. Clara diferencia entre sus compañeros: los que cambian y «los que nunca van a cambiar».
A15	ÁLVARO	Familia desestructurada. Comparación favorable a los centros de reforma frente a la cárcel. Crítica la saturación de los centros: «muchos niños y pocos maestros» y muchos guardias.
A16	JAVIER	Diferenciación entre centros: algunos son estrictos, otros «dan oportunidades, te escuchan, te aconsejan» y ayudan. Arrepentimiento forzado por la obsesión de salir.
C1	DAVID	Reincidente desde los 15 años. Discurso fuertemente afectivo para con la institución.
C2	DANIEL	Hermético.
C3	MARÍA	Hedonista, aspira a «vivir lo mejor posible». Discurso de redención utilitaria.
C4	DORA	Padres delincuentes. Casada, separada y con hija. Ruptura con la familia de origen. Discurso institucional: «aquí me ha ayudado todo el mundo».
C5	JESÚS	Cuatro años de inactividad. Incongruente. Discurso de queja: «no se puede reclamar porque te encierran».
C6	FRANCESC	Mucha violencia recibida. Vaticina la reincidencia de internos en un 90%. Comparación entre cárcel (sufrimiento, aprendizaje, competencia) y centro de reforma (excesiva tolerancia, juego e infantilización, buena comida y diversión).
C7	MARTÍN	Narración opaca. Irresponsabilidad: la culpa de todo la tienen los demás. Falsa ingenuidad destacable por los planes imposibles.
C8	MOHAMED	Narración opaca. Irresponsabilidad. Obsesión por salir. Falsa ingenuidad: deberían conseguirle un empleo por estar encerrado.
C9	J. ANTONIO	Responsabilidad sentida: «el centro es una deuda que estás pagando, no sirve de nada si uno no quiere». Cierta afecto hacia la institución.

Continuación

Entrevista	Alias	Aspectos relevantes
C10	JORGE	Elementos racistas. Desmantela la hipocresía de los centros (una «juguetería») y de las respuestas redentoras. Prefiere la enseñanza de la calle. No está interesado en trabajar: puestos precarizados que no ofrecen nada.
R1	MIGUEL	Discurso que busca la redención: «se tiene tiempo para pensar», «valorar la familia», «aprender un oficio». Sale en libertad al día siguiente de la entrevista.
R2	ERIC	Discurso de redención oportunista. Cinismo realista: «estoy mejor en la calle, aquí no pinto nada». Frente a la institución, «me llevo bien por que si no, ya sabes lo que te espera». Sólo quiere salir y conseguir un trabajo.
R3	JAVIER	Estancia en centros terapéuticos para desintoxicación. Discurso pragmático y realista: ante el centro, «esto sólo sirve para evitar la cárcel», «aquí ves las orejas al lobo».
R4	JOSÉ	Satánico. Discurso incongruente y desequilibrado, buscando epatar. Manipulación del discurso institucional: «soy satánico, puro satánico... intentaré no meterme en llos».
M1	ALÍ	Elusivo, hace que la entrevista parezca un interrogatorio. Perspectiva oportunista: sólo quiere «papeles» y salir con trabajo, lo demás es ac-cesoño.
M2	EVA	Cursa bachillerato. Larga experiencia de cinco años. Crítica feminista al centro: «hechos para hombres». Cuestiona la falta de distinción insti-tucional entre vigilar y enseñar.
M3	MAGDI	Inmadurez. Peticiones ingenuas: conseguir un trabajo fijo gracias al centro y que no se le diga lo que tiene que hacer.
M4	MICHAEL	Inmigrante con sufrimiento por racismo. Abandono desde muy joven. Impresionante carrera delictiva. Búsqueda de la redención. Confía en la salvación del deporte (fútbol).
M5	LAURA	Narración muy elusiva y opaca a veces. Discurso muy institucionalizado aunque oportunista: espera una segunda oportunidad «que se merece».
M6	PAMELA	Su registro discursivo es cualitativamente diferente. Crítica del exceso de reglamentación institucional y de la escasa flexibilidad de su aplica-ción sin tener en cuenta las circunstancias: «Aquí todo te lo dan hecho. Te levantas y ya te dicen lo que tienes que hacer». Cuestiona la formación laboral inútil frente a una orientación más personalizada y enfocada al mercado de trabajo real.
M7	LUCÍA	Fuerte apoyo familiar. Discurso fatalista: «si estás mucho aquí te echas a perder». Una prueba aducida es la reincidencia. Claves constantes de arrepentimiento.
M8	SAMIR	Centro cerrado. Desconfianza y discurso calculado. Cuestiona el uso del tiempo como un ocio obligatorio y rutinario: «hago lo mismo todos los días».
M9	SAMUEL	Centro cerrado. Carismático. Existe un código, con privilegios discriminantes, que regula las relaciones internas. Crítica a una institución que «debería preocuparse más por ellos» y contar más con sus opiniones y necesidades.
M10	ALBERTO	Centro cerrado. Presenta un retraso o trastorno psicológico, aprende a leer en el centro. Respuestas ilógicas. No se siente respetado, valorado o tenido en cuenta.
M11	ANTONIO	Sus padres le abandonaron. Adora a su padre, que ha pasado toda su vida en la cárcel. Ha descubierto la religión: «Dios me está ayudando».
M12	JORGE	No acepta la situación de estar interno. Afirma no haber cometido ningún delito. Cuestiona el trato que se da en el centro, lo que no le ayuda en nada: «quiero que no me hundan más, por favor».