

DEL CASTIGO A LA HUMANIZACIÓN. ADOLESCENTES EN CENTROS DE JUSTICIA JUVENIL: PERCEPCIONES Y REFLEXIONES

FROM PUNISHMENT TO HUMANIZATION. ADOLESCENTS IN JUVENILE JUSTICE CENTRES: PERCEPTIONS AND REFLECTIONS

José Javier Navarro Pérez, María Mercedes Botija Yagüe y Ángela Carbonell Marqués
Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Grupo de Investigación GESinn-Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local (IidL). Universidad de Valencia

Resumen: El presente trabajo pretende aproximar la perspectiva de los Adolescentes en Conflicto con la Ley (en adelante ACL) sobre su proceso reeducativo y de paulatina recuperación de la libertad. ¿Existe algún contexto para el aprendizaje más complejo que el de una institución que limita las libertades? Este trabajo proyecta que los contextos basados en metodologías de acompañamiento humano, vinculación afectiva y socioeducativa, constituyen verdaderos espacios de transformación y de empoderamiento de los ACL. Eleva la importancia del principio de resocialización en la recuperación de hábitos prosociales de los delincuentes juveniles. Este artículo reproduce los resultados de una investigación longitudinal en la que participaron 157 ACL ingresados entre los años 2008 a 2012 en distintos centros públicos de Justicia Penal juvenil. El principio de resocialización del ACL nace al albor de estrategias para la transformación y aprendizaje desde contextos inclusivos. Por tanto, los recursos personales y ambientales, se fusionan en un proceso de intercambio que incide en la reflexión del individuo. Las vivencias de los ACL convergen con las prácticas educativas recibidas. La técnica etnográfica del relato de vida nos traslada al imaginario analítico de los ACL.

Palabras clave: Adolescentes en Conflicto con la Ley, Vínculo afectivo, Justicia Juvenil, Investigación Cualitativa, Trabajo Social.

Abstract: This article seeks to bring the perspective of Adolescents in Conflict with the Law (hereinafter ACL) to the process of their re-education and their gradual regaining of freedom. Can there be a more complex context for learning than a custodial institution? This article suggests that contexts based on human accompaniment methodologies, emotional and socio-educational bonding, are true spaces for ACL transformation and empowerment. It highlights the principle of resocialization in the recovery of prosocial habits in juvenile delinquents. The article presents the results of a longitudinal research project involving 157 ACLs residing in different public criminal justice juvenile centres.

The principle of the resocialization of ACLs was born when strategies aimed at transformation and learning in inclusive contexts began to appear. Therefore, personal and environmental resources merge in a process of exchange that has an influence on the individual's reflection. The experiences of the ACLs converge with the educational practices received. The ethnographic technique known as "life story" sheds light on the analytic imaginary of ACLs.

Key words: Adolescents in Conflict with the Law, Affective bond, Juvenile justice, Qualitative research, Social work.

| Recibido 15/09/2015 | Revisado 29/10/2015 | Aceptado 15/11/2015 | Publicado 31/01/2016 |

Correspondencia: José Javier Navarro Pérez. Universidad de Valencia. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Avenida Tarongers, 4B. 46021. Valencia. Tfno. 96 383 81 93. Email: J.Javier.Navarro@uv.es.

Referencia normalizada: Navarro, J. J., Botija, M. M., y Carbonell, A. (2016). Del castigo a la humanización. Adolescentes en Centros de Justicia Juvenil: percepciones y reflexiones. *Trabajo Social Hoy*, 77, 25-41. doi 10.12960/TSH.2016.0002.

1. INTRODUCCIÓN

Nos adentramos en la política de reeducación a través del tratamiento socioeducativo recibido por los Adolescentes en Conflicto con la Ley internados en los centros de Justicia Juvenil de Valencia. La educación para el desarrollo implica que la intervención socioeducativa deba asumir un importante reto: favorecer estrategias para que los adolescentes en conflicto con la ley puedan empoderarse.

Los nuevos paradigmas influenciados tanto en corrientes pedagógicas próximas al humanismo como en bases psicológicas de la cognición, interpelan que las intervenciones contemporáneas se ejecuten tomando en consideración al contexto y a las potencialidades que de él se desprenden (Huang y Waxmann, 2009). Así pues, es necesario utilizar el contexto como estrategia educativa que permita la promoción de los ACL, acompañados por personal educador en relación educativa. A través de la perspectiva cualitativa que concede el relato de vida, se ha logrado integrar la percepción reflexiva de los ACL sobre los aprendizajes adquiridos durante su proceso reeducativo.

2. EL TRATAMIENTO EN LA RECUPERACIÓN DEL DELINCUENTE JUVENIL

Actualmente las perspectivas de tratamiento socioeducativo de los ACL sometidos a la justicia juvenil se dimensionan a partir de prácticas basadas en la conducta, en la competencia social y otras menos frecuentes basadas en el acompañamiento socioeducativo y en las posiciones cognitivo-reflexivas (Botija, 2015). Por tanto, a continuación vamos a referenciar brevemente las principales estrategias educativas para la recuperación de los ACL.

2.1. LOS PROGRAMAS DE COMPETENCIA SOCIAL

Las estrategias de cambio más específicas para el tratamiento con delinquentes se articulan desde los programas asociados a la competencia social (Garrido, 1990; Hare, 1998; y Trianes y Sánchez, 2005). Estos programas incluyen las destrezas, habilidades y estrategias socio cognitivas que el sujeto ha de asumir para interactuar con las mayores garantías de que su socialización se ajuste a los cánones exigidos por el control social. En el seno de estas competencias sociales se incluyen las habilidades sociales, el autocontrol, la graduación de las propias emociones, el reforzamiento social y las estrategias para resolver problemas de manera adecuada, permitiendo que el adolescente sometido a la justicia juvenil pueda hacer frente con éxito a las demandas que le rodean en su espacio cotidiano.

Junto al comportamiento prosocial, la competencia social incluye las variables relacionadas con habilidades sociales, cognitivas y emocionales necesarias para que esa vinculación significativa, sea posible. Para ello, serán necesarias según refiere Ortiz (1992) habilidades para negociar en lugar de imponer, saber resistir una provocación o un desafío sin la utilización en tal acto de la violencia, generar diferentes alternativas como posible respuesta ante una situación de crisis, identificar qué pensamiento provoca determinadas reacciones contrarias a los intereses individuales para poder abortarlas a través de estrategias positivas e integradoras, etc.



Figura 1.- Paradigma de la Competencia Social.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Garrido y López-Latorre (2001).

La aplicación en nuestro país del modelo cognitivo de rehabilitación y prevención de la delincuencia, se conoce como programa de pensamiento prosocial (Ross, Fabiano, Garrido y Gómez, 1996). Este enfoque es utilizado reiteradamente en los centros de reforma de nuestro país (Tarín y Navarro, 2006), fundiéndose junto con estos programas prosociales, técnicas y estrategias derivadas de paradigmas de corte conductual, que posibilitan la auto-regulación de los sujetos, pero que, por otro lado, inciden en el aumento de su competencia psico-social.

2.2. ESTILOS DE TRADICIÓN HUMANISTA: LA PERSPECTIVA AMIGONIANA

Este paradigma que emana del humanismo reflexivo, creció en relación con las metodologías de tipo reeducativo; la experiencia logró fundamentar un modelo particular relativo al trabajo con menores delincuentes en los propios centros de reeducación.

Esta óptica de la acción pedagógica, es la que se viene instrumentalizando en la Colonia San Vicente Ferrer, una de las instituciones españolas de reforma junto al ya desaparecido Centro de Reforma de Amurrio, con más raigambre y representatividad de nuestro país (García Valdés, 1991).

Vives (2001) define que el modelo psicopedagógico Amigoniano se forjó en la Casa del Salvador de Amurrio, habiéndose gestado en la década de los años veinte, gracias al interés de la congregación de los Terciarios Capuchinos en dar un tratamiento especializado a los niños y jóvenes menores de edad desprotegidos o sometidos a la delincuencia. Asimismo, los religiosos pretendían ofrecer un servicio que reflejara, junto al carácter humanitario, las posibilidades que la reflexión y la experimentación científica ofrecían respecto al conocimiento del sujeto (Bugallo, 1988).

Seguidamente nos gustaría rescatar algunas claves de este sistema que Vives (Ob. Cit.) identifica:

- *Concepción humanista* en torno a la promoción de la persona. El sistema pedagógico de los Terciarios Capuchinos, se implementa a partir de esta premisa: en el centro se ubica la persona y desde ella se estructuran las diferentes intervenciones a realizar.
- *Desarrollo y entrenamiento de la afectividad*: Constituye uno de los elementos que sitúa este enfoque fuera de las prácticas estrictamente conductistas.
- *Educación de la voluntad*: Entendida esta como capacidad de autonomía personal y social.

Esta descripción representa el método Amigoniano, que según Carasa (1997) lo define como una experiencia que gira en torno a la institución pero donde el ACL es protagonista de su desarrollo individual, familiar y social, pudiendo trasladar a su contexto de referencia, y en la medida de las posibilidades que jurídicamente cada caso permite, los aprendizajes en su medio cotidiano natural.

3. METODOLOGÍA

Los relatos de vida constituyen una perspectiva fenomenológica, que visualiza la conducta humana, lo que las personas dicen y hacen, como el producto de la definición de su mundo (Santamarina y Marinas, 1995). Esta técnica busca capturar el proceso de interpretación, analizando la realidad social desde la propia percepción del sujeto, quien está continuamente interpretándose y definiéndose en diferentes situaciones (Sarabia, 1985 y Chamorro, 2009).

Nos parece oportuno reflejar la percepción de Vallés (2003) al identificar las subjetividades de los procesos vitales como una técnica capaz de narrar la *realidad sentida*, ya que en nuestro caso, nos preocupaba especialmente que los ACL hiciesen referencia al tratamiento reeducativo recibido relacionándolo con su experiencia vital.

La selección de los entrevistados se realizó a partir de la información ofrecida por los profesionales de los Centros de Reeducción sobre los que se realizó el estudio. Se abordaron fundamentalmente estos objetivos:

1. Aportar su percepción respecto a los factores de riesgo y/o protección y la capacidad del ACL por trasladar su experiencia oralmente.
2. Analizar los procesos reeducativos.
3. Describir el tratamiento reeducativo recibido, la importancia del contexto social para la recuperación del ACL y las dinámicas socioeducativas implementadas.

De los 157 ACL que configuraron la muestra, se seleccionaron 22, de los que solamente 9 pudieron ser entrevistados. De estos, finalizamos 6 relatos con éxito para ser implementados como cuerpo empírico del presente trabajo. Todos los relatos autobiográficos fueron identificados con nombres de tipo geográfico para evitar la posible identificación. Desde los planteamientos de responsabilidad ética (Silverman, 2009), se obtuvo el consentimiento informado, a efectos que los sujetos decidiesen autónoma y voluntariamente su participación en la investigación.

La siguiente tabla reproduce los protagonistas de los relatos finalmente reproducidos:

Tabla 1. Datos identificación Relatos de Vida

NOMBRE	EDAD	OCUPACIÓN	INTERNAMIENTO
Sofía	20	No trabaja	15 meses
Santi	23	No trabaja	26 meses
Sebas	20	Trabajo eventual	18 meses
Asun	18	No trabaja	12 meses
África	21	Trabaja y estudia	12 meses
Salva	23	Trabaja y estudia	15 meses

Fuente: Elaboración propia.

Con la intención de verificar las percepciones, se realizaron dos grupos de discusión a efectos de analizar las categorizaciones obtenidas sobre la combinación de prácticas socioeducativas que habían integrado los ACL.

El tratamiento cualitativo se efectuó mediante el programa informático MAXqda 10. La utilización de software facilita la manejabilidad de los testimonios obtenidos, especialmente en el proceso de codificación. Se procedió a la articulación discursiva en niveles de abstracción. El tratamiento de los textos se realizó a partir de dos niveles: textual y conceptual. Se articularon dos categorías de análisis a partir de los estilos de socialización y los riesgos, integrando subcategorías de análisis e indicadores tal como se

evidencia en el apartado correspondiente a resultados. Adicionalmente se utilizaron los programas ALBA y MENOR-J para identificar aquellos ACL que habían sido sometidos a medidas judiciales de internamiento superiores a nueve meses, con objeto de que pudieran ofrecer una visión coherente y amplia de su proceso de internamiento.

4. RESULTADOS

Vamos a tratar de describir los principales hallazgos que nos deja el presente trabajo empírico:

a) La percepción subjetiva de la responsabilidad del YO

Constituye esta la verdadera dimensión educativa que describe la actual reglamentación de justicia juvenil en nuestro país y que como tal, reprueba la responsabilidad penal de los menores; es decir, la conciencia de responsabilidad del sujeto en su acción tipificada penalmente.

“Yo no creía que eso era tan grave y la fiscal me dijo que traficar con productos de ese tipo y sin control se podía morir la gente” (Salva).

“A lo hecho, pecho” (Santi).

Los ACL necesitan de apoyo adulto para reconducir sus errores en responsabilidades. En ausencia de las redes familiares biológicas, necesitan de apoyo reflexivo que permita canalizar las dificultades de su proceso socializador.

“de mi padre, lo que más me habría gustado es que me hubiese hecho caso..., siempre pasaba de mí [...], y con mi madre yo hacía lo que quería” (Asun).

Echar la culpa de las actuaciones de uno mismo a las fracturas y vivencias del pasado evita que el ACL perciba su responsabilidad en los hechos asumidos. El lenguaje de la justificación es útil ante la policía, con los progenitores o en la escuela, pero no lo es cuando el peso de la justicia recae sobre el ACL. Es ahí donde este debe integrar lo que ha sucedido para transformar su realidad inmediata.

“lo que yo vivía antes de entrar al reformatorio era una mentira, luego te pegas “to” la ostia y ya..., aquí te enseñan a ver las cosas desde el otro lado..., la vida es otra cosa” (Santi).

b) Importancia del trabajo por procesos socioeducativos

El trabajo social por procesos implica que el ACL ha de continuar un plan de acción marcado esencialmente por objetivos a corto plazo para ir afianzando otras perspectivas más amplias. El sistema de fases acompaña la vida cotidiana de los centros de reeducación, donde es el propio adolescente quien va advirtiendo su evolución. Un proceso que a medida que ha evolucionado, amplía el grado de libertad y responsa-

bilidad. En cierto modo las principales estrategias que favorecen un desarrollo socio-educativo efectivo.

“dejé de consumir en el tiempo que estuve allí, mejoré la relación con mi familia, aprendí a autocontrolarme, a hacer muchas cosas de labores que hacíamos allí, seguí estudiando, conocí gente..., he aprendido las cosas que de verdad son importantes en la vida” (África).

“al principio las educadoras “mu” pesás... todo normas, horarios... una agonía que flipas” (Sofía).

Los adolescentes adquieren una sensación de valía a medida que el proceso educativo avanza y ello favorece sentirse más integrado en otros espacios cotidianos.

“Conforme estaba mejor, me mandaban a hacer los recaos. Primero a tirar la basura del grupo, luego a por las meriendas a cocina, ya con el tiempo a la farmacia y a lo último los educadores me mandaban a recoger los billetes para el tren” (Sebas).

c) Afloramiento de las emociones. Reconducir la afectividad y los miedos en clave positiva

Muchos de los ACL que pueblan los centros de justicia juvenil tienen grandes dificultades para “domar”, su genio. En muchas ocasiones, el exceso de emotividad se traduce en prácticas violentas. Es importante que el personal educador de los centros tenga capacidades para detectar y orientar en positivo este exceso de hormonas agresivas y que a la vez se pueda utilizar en una estratagema educativa para que el ACL identifique la manera en que se deben alcanzar los objetivos.

“en el centro aprendes a callarte..., te enseñan a que respetando tú a la gente, te respetarán a ti..., es la forma de conseguir las cosas” (África).

“es un cambio “mu” grande porque en la calle todo se saca a trompazos y si llevas la misma marcha allí “adentro”, no ganas “pa ná” bueno...” (Sebas).

También es importante reconducir el miedo, ya que educar con él produce un guiño al fracaso. Por tanto, es muy importante que el educando se deshaga de estos condicionantes y adquiera, en la medida de lo posible, una dimensión natural a la tarea educativa. Es decir, es importante arraigar la propia desnaturalización que erige la educación recluida en los muros de los centros privativos de libertad.

“allí había ladrones de verdad... de coches, de bares, gente que había secuestrao, violadores..., esos eran de verdad, y yo era un mierdecilla..., los educadores lo sabían y me ayudaron” (Salva)

d) Acompañamiento humano

Se convierte en un elemento básico que el propio ACL detecte que está siendo acompañado, que se confía en él, que se le marcan unos plazos y que debe responder en consecuencia a las expectativas que se han generado con su desarrollo reeducativo.

“me dijeron que si me portaba bien y las cosas mejoraban en casa, me iría pronto..., y no me engañaron” (África).

Los ACL detectan los espacios en los que se sienten valorados. De algún modo, sentirse valorado, implica sentirse querido y los ACL sometidos a situaciones de fragilidad necesitan sentirse, como cualquier individuo, útiles por lo que hacen y por cómo lo hacen. El verbatio acompaña el presente análisis:

“Confían mucho en mí y el hecho de que los demás creen que tú eres importante y que vas a hacer las cosas bien, te ayuda a que sigas bien y que ayudes a otros a estar mejor... Te sientes importante. Si te digo la verdad, en el instituto nunca me había sentido así” (Salva).

La progresión es un elemento constante que el ACL percibe a lo largo de su periodo de privación de libertad, entendiendo esta como una parte más del mismo:

“allí todos los gatos son pardos, bueno, somos pardos... Ninguno habíamos hecho nada... pero todos sabíamos que por no hacer nada no te encierran” (Santi).

“de no reconocer ni asumir nada, pasas a decir bueno vale, lo he hecho por culpa de tal..., y de ahí a asumir que si lo vuelves a hacer te vuelven a encerrar. O sea de no haber sido tú, a saber que si vuelves a cagarla..., vas pa dentro” (Asun).

e) Del confinamiento al principio de resocialización

La justicia juvenil de los nuevos tiempos trata a los adolescentes como sujetos de derechos y también de responsabilidades. Se trata de una justicia adaptada a las disposiciones de las organizaciones y compromisos internacionales. Esto implica un trabajo conjunto por parte de todas las instituciones: judiciales, sociales y educativas para integrar adecuadamente al ACL que ha perdido sus libertades.

“Yo entré con casi 17 años y claro, un chaval con esa edad necesita un trabajo. La trabajadora social me ayudó a buscar trabajo para no cagarla, y no la cagué” (Sebas).

“Me dejaban ir a entrenar al equipo de mi pueblo. Me cogía el tren los martes y jueves y después me volvía “pal” centro. Hablaron con mi entrenador y tal vieron que... por el hecho de tener problemas con mis padres no significaba que me castigaran con dejar de hacer deporte. En el club no tenía problemas” (Salva).

Los centros de justicia juvenil se convierten en escenarios temporales para la redención de las medidas judiciales impuestas y lógicamente durante el proceso de desarrollo del menor, el principio de resocialización debe influenciar la vida cotidiana del adolescente.

“Me llevaron al reformatorio porque no respetaba a la gente...” (África).

“Vivir en sociedad no significa que cada uno haga lo que le salga del rabo..., si haces eso, te encierran” (Santi).

“Nos llevaban a museos, a la feria, a esquiar y nos enseñaban cómo hay que comportarse en la vida. La verdad que casi todas sabíamos cómo hacer las cosas, pero nos habíamos acostumbrado a hacerlas mal” (África).

El hecho de perder la libertad influencia los patrones de interiorización sobre los factores positivos que integran la socialización y que hasta la fecha el adolescente ha desconsiderado.

“el tiempo que te tires allí encerrao ya lo has perdido... y por eso si eres listo, intentas salir de allí cuanto antes; porque aunque la gente que trabaja allí te ayuda, no es tu sitio” (Asun).

“cuando estas allí y sales de permiso..., ves lo que te has perdió por cuatro sirlas...” (Santi).

“la libertad no se valora hasta que no se pierde” (África).

El peligro de la institucionalización de los ACL que se encuentran sometidos a una concatenación de medidas judiciales y que su comportamiento no mejora, pone en riesgo el principio de contacto con el medio social.

“el que la liaba parda, no sabía” (Sofía).

“que había chavales allí conmigo, como aparcaos..., se habían acostumbrao a los horarios del centro..., como un tonto de las normas; ahora esto, ahora lo otro, ahora merendar, ahora cenar..., luego dormir. Como una película de esas de locos que siempre hacen lo mismo” (Santi).

En este proceso, es vital poder establecer un equilibrio entre las medidas de control, educativas, de promoción y reinserción.

5. DISCUSIÓN

Los actuales marcos de la justicia penal juvenil articulados desde las democracias occidentales, centran su acción en modelos de responsabilidad (Venceslao, 2012). Los países de nuestro entorno reflejan este posicionamiento. Sin embargo la justicia y el mundo de la reeducación necesitan nexos de unión; actualmente los modelos de competencia social que abogan por la cognición (Garrido y López-Latorre, 2001) se han hecho un hueco en el panorama reeducativo.

A ellos, se han sumado los ya tradicionales conductistas (Hernstein, 1980) y otros modelos humanistas que centran su objeto de transformación en las capacidades y confianza en la persona (Cian, 2004), en la acción de la educación afectiva (Navarro

y Puig, 2010) y en las redes constructivas que les unen a su entorno (Tarín y Navarro, 2006). Por tanto, es importante significar la cognición, responsabilidad, la conducta y la persona como principales aspectos recuperadores desde el actual marco de justicia juvenil. Si bien es cierto que los tres primeros son ampliamente abordados (Botija, 2015), coincidimos con Nácher y colaboradores (2004) al identificar al individuo en clave humana como vehículo para la transformación y desarrollo de su mundo afectivo.

Si nos aproximamos al verbatim expuesto en los relatos de vida de los ACL, estos no hacen más que centrar su atención en la educación afectiva, en la responsabilidad y en la importancia de los procesos como principales estrategias para su empoderamiento. Los relatos sobredimensionan el trato cordial, afable y respetuoso cotidiano con trabajadores sociales, educadores y demás profesionales (Santi, Sofía, Sebas) y también la existencia de normas que obligaban a asumir una conciencia responsable (Asun y Salva).

5.1. POSICIONES QUE AYUDAN A LA TRANSFORMACIÓN

La diferencia entre los enfoques que se ubican en un paradigma de modificación del comportamiento (Fernández Pardo, 1979, Hernstein, Ob. Cit, y Andreu, Peña y Peinado, 2013), y los que se aglutinan en torno a la recuperación de la persona (Cian, Ob. Cit) como ente afectivo, permiten que el ACL integre el mensaje sobre el que se construye su proceso. Es en este punto, en el que los fundamentos de los sistemas resultan valiosos para configurar este ámbito de actuación con adolescentes.

Aunque a primera vista la práctica actual de estos sistemas de atención socioeducativa puedan referir críticas relativas al establecimiento de los límites entre la dimensión personal y la profesional (Ballester y Sánchez, 2011), descubrimos en las prácticas basadas en el afecto, más atisbos de promoción, recuperación, y normalización de la persona, que en otros enfoques psicosociales más modernos cuya implementación en Centros de Reeducción, se asemeja directamente a los regímenes penitenciarios. Uceda (2011) realiza una aproximación a partir de las voces de profesionales del mundo de la reeducación y de ACL sometidos a diferentes internamientos judiciales en distintos centros. Desde sus discursos se deriva que el trato humanizador, cercano y afectivo constituye uno de los principales ejes de transformación del individuo. En esta línea Morente y Domínguez (2009) contribuyen a evidenciar que los nexos de afectividad de ACL con educadores, maestros y personal de los centros constituye una herramienta fundamental para aproximar posiciones con los ACL sometidos a la regulación de la justicia penal de menores. Uceda y Navarro (2013: 74), afirman que desde los centros de amplia tradición humanista como vienen representándose en *“la Colonia San Vicente es partícipe de un modelo basado en la relación democrática, el respeto a la diferencia y enseñanza activa”*, ajeno a otras metodologías reeducativas posi-

cionadas en un *currículum oculto* que emana de la sociología crítica de la educación (Young, 1971; y Eggleston, 1980). Este *currículum* encubierto, incide en la existencia de realidades sumergidas bajo lo que señalan los planes educativos de cualquier tipo de institución educativa. Añade Gimeno-Sacristán (1988: 31) *“el currículum oculto es algo diferente al currículum formal que presentan los centros educativos y que puede llegar a ser peligroso si logra sustituir al oficial”*.

Aunque la tarea es compleja y no exenta de ciertos riesgos, las metodologías basadas en enfoques que posicionan al ACL como protagonista del proceso reeducativo, conciben interés en incentivar las prácticas cotidianas que permitan una vida socializadora dentro y fuera de las instituciones de reforma. En este sentido, nos apoyamos en Moya (2008) para el cumplimiento de objetivos prosociales que de alguna manera se observan en la experiencia:

- a) Que el ACL aprenda a pensar, ser creativo, crítico y reflexivo; favoreciendo circunstancias dialógicas y la reflexión del personal que desarrolla la acción socio-educativa como referente principal en el proceso.
- b) Trabajar la capacidad para relacionar los aprendizajes cotidianos y los transfiera a otras situaciones que se producen en su entorno natural de referencia.
- c) Favorecer pautas de convivencia ante opiniones diferentes mediante la socialización en ópticas diversas, aprendiendo a respetar las posiciones y los diferentes puntos de vista.
- d) Fomentar la autonomía y responsabilidad del ACL, adecuando su proceso a las particularidades individuales, tomando el espacio colectivo y la utilización de herramientas adecuadas para empoderarse.
- e) Incorporar a los objetivos del proceso reeducativo la dimensión socializadora que integra el principio de resocialización con el entorno.

Las limitaciones de la intervención en ámbitos reeducativos cerrados son evidentes, pero desde esta perspectiva de proximidad afectiva es cómo los relatos de los ACL construyen su particular proceso de cambio. Recuperamos un fragmento de Sofía que incide en esta cuestión: *“A mí lo más importante que me llevé del centro es que te hablaban como si fueras una mayor, ¿sabes?, te daban oportunidades, pero si la cagabas no era como en la calle que le podías echar la mierda al primero que fuera pasao. Te comías to el marrón porque era en verdad la responsabilidad que te habían dao pa no cagarla...”*. Es decir, el ACL es consciente de la apuesta que se realiza por él –ella en este caso–, una apuesta humana, cercana y que va más allá de su victimización o del sometimiento a modelos *“sensibleros”* (Puig, 2010). Del mismo modo, esta óptica se aleja de las prácticas conductistas que inciden en los patrones de comportamiento para transformar la naturaleza individual de los sujetos, sin considerar su medio natural o social del que forman parte (Leventhal y Zimmerman, 2004). Los relatos de los ACL hacen referencia a la construcción de actividades lúdicas para la relación, paralelas a las particularidades normativas del propio internamiento.

5.2. RECHAZO DEL VICTIMISMO PERO TAMBIÉN DE LA ATRIBUCIÓN DE ETIQUETAS PERENNES

La justificación de los comportamientos y la delegación de responsabilidades propias a factores ajenos al individuo, son variables que los ACL utilizan para evitar la asunción de sus actos. Echar la culpa a otro de sus acciones es mucho más sencillo que el proceso que requiere asumirlas. Pero aun así, no podemos considerarles únicos culpables de los conflictos que generan, pues detrás de sus acciones subyacen diferentes problemáticas, fruto de una sociedad líquida que exporta incertidumbre (Bauman, 2007), de un sistema económico vulnerable y político mercantilizado a los intereses particulares de los *lobbies* de poder (Cann, 2015).

Cuando miramos con atención a los ACL, descubrimos la honda huella que han dejado sus circunstancias familiares, su relación con la educación formal, el abandono desde las instituciones para la participación, los mandatos de la sociedad de consumo... Por tanto, no será justo etiquetar a los ACL como delincuentes perdurables en el tiempo porque coincidiendo con Goyette (2010) dificultará su proceso de recuperación y de tránsito a la vida adulta.

Entonces culpables no, pero sí responsables. Coincidiendo con Daining y Depanfilis (2007) huimos de aquellos análisis lineales que exculpan al adolescente, pero acaban convirtiéndolo en única víctima de la situación. Pero aun así, es importante reconocer que el adolescente también es víctima de su familia, de las incertidumbres de la sociedad de consumo, de las instituciones de intervención social, de la incompreensión del sistema educativo... Esta lectura positivista y ultra proteccionista de la realidad, podría inhabilitar al adolescente para su libre desarrollo. Sin embargo, no podemos sancionar a este como si fuese un adulto, en primer lugar porque no lo es, y en segundo término porque necesita finalizar su proceso de transición a la vida adulta. El endurecimiento para algunos tipos penales –maltrato– y la sobredimensión que han alcanzado la ejecución de medidas de internamiento cautelar, quedan en el haber de resultados del presente trabajo, pero además son una prueba más del proceso de *culpa* al que se somete al ACL.

La presente discusión deja al descubierto las vergüenzas de los procesos reeducativos basados en la conducta como tratamiento exclusivo en la recuperación de delincuentes (Mañalich, 2007) acompañados por programas que plantean la gestión del conflicto en un entorno exclusivo de competencias (Alba et al., 2005). Si recurrimos a los saberes científicos sobre intervención socioeducativa, encontraremos continuas referencias a la necesidad de ofrecer atención individualizada, la conveniencia de la intervención en el propio entorno y de la aplicación de programas incidentes en la normalización del adolescente (Fernández-Gutiérrez, 2003); sin embargo, observamos como la punición y castigo dominan la escena reeducativa. Los relatos de vida de los ACL centraron su discurso en torno al interés por la humanización de las relaciones socioeducativas en

los centros de justicia juvenil, a la importancia del proceso de resocialización integrado como parte del proceso educativo y al uso de la afectividad como herramienta para revertir situaciones de riesgo y convertirlas en clave de promoción.

6. CONCLUSIONES

La justicia juvenil de los nuevos tiempos trata a los adolescentes como sujetos de derechos y también de responsabilidades. Se trata de una justicia adaptada a las disposiciones de las organizaciones y compromisos internacionales. Esto implica un trabajo colectivo desde diferentes esferas: judicial, social y educativa para integrar adecuadamente al ACL que ha perdido sus libertades. Para ello es importante contar con su medio natural y prosocial. En este proceso, es vital poder establecer un equilibrio entre las medidas de control, las educativas y las de promoción y reinserción.

Los recursos personales y ambientales, han de fusionarse con el objetivo de alcanzar resultados positivos dentro de un proceso de intercambio capaz de incidir en la reflexión del individuo. Los ACL necesitan ver otras cosas, pues la realidad no solo es la que viven en su barrio y con su gente. Necesitan vincularse a otras sensaciones y analizar la realidad desde una nueva mirada para valorar que el desarrollo social no tiene límites, sino que es la propia actividad humana la que lo condiciona en la forma de delitos, conflictos no resueltos y fracturas del entorno. En este sentido, Tezanos (2014) refiere que la parquedad de *miras* circunscribe la capacidad de desarrollo de los seres humanos al entorno próximo, dejando de un lado otras potencialidades que circulan en distintos escenarios vitales.

El éxito o fracaso de las intervenciones reeducativas no depende solamente del modelo ideológico de referencia, de la acción de los profesionales, de los recursos para la intervención profesional o de la dificultad que entrañen los procesos vitales de los ACL. Si evaluamos así podemos perder la perspectiva de la realidad, ya que hemos de exigir en las políticas públicas un claro posicionamiento sobre modelo o modelos desde los que atender a adolescentes sometidos a la acción de la justicia. De acuerdo con Molina (2013) el mantenimiento de la cohesión es fundamental para mantener el orden social.

Las propias experiencias de los ACL convergen con las prácticas educativas recibidas, integrando una experiencia vital forzosa (Lahire, 2007) que la justicia juvenil pone de manifiesto. Los discursos de los ACL hacen referencia a una nueva mirada de su realidad. La punición y la pérdida de libertades caracterizan el espacio social de los centros de justicia juvenil. Sin embargo, el tratamiento educativo recibido fusiona los afectos y el lenguaje del acompañamiento cotidiano.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alba, J. L. (2005). El programa del pensamiento prosocial. Versión corta para jóvenes. En V. Garrido y M^a. J. López. (coords.). *Manual de intervención educativa en readaptación social. Vol. 2. Los programas del pensamiento prosocial* (pp. 95-310). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Andreu, J. L., Peña, M. E., y Peinado, M. (2013). Impulsividad cognitiva, conductual y no planificadora en adolescentes agresivos reactivos, proactivos y mixtos. *Anales de psicología*, 29, (3), 734-740.
- Ballester, M. G., y Sánchez, J. (2011). La dimensión pedagógica del enfoque de competencias en educación obligatoria, *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26, consultado 22.11.2015 en www.uclm.es/ab/education/ensayos.
- Baumann, Z. (2007). *Retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Botija, M. M. (2015). *Los centros de Reforma en España atendiendo al principio de re-socialización y desde la perspectiva del Trabajo Social*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Bugallo, J. (1988). *Pro-infancia delincuente: Los reformatorios de niños. Lo que son y lo que debían ser*. Madrid: Castro.
- Cian, L. (2004). *El sistema preventivo de Don Bosco. Líneas maestras de su estilo*. Madrid: CCS.
- Cann, V. (2015). Las lucrativas puertas giratorias de Bruselas: vaivén de altos funcionarios europeos entre la Comisión y los negocios. *Le Monde Diplomatic*, 239, 24-25.
- Carasa, P. (1997). *La revolución nacional-asistencial durante el primer franquismo (1936-1940)*. *Historia Contemporánea*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Chamorro, J. M^a. (2009). *Lenguaje, mente y sociedad. Hacia una teoría materialista del sujeto*. Universidad de La Laguna: Servicio de Publicaciones.
- Dainnig, C., y Depanfiles, D. (2007). Resilience of youth in the transition from out-of-home care to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 29, 1158-1178.
- Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel.
- Fernández-Gutiérrez, A. M. (2003). *La intervención socioeducativa como proceso de investigación. Una experiencia de reflexión-acción en Centros de Menores*. Valencia: Nau Llibres.
- Fernández-Pardo, A. (1979). *Acción y reacción. Descompensación reactiva*. Guadalajara-Mex.: Relaces.
- García- Valdés, C. (1991). *Los presos jóvenes*. Madrid: Ministerio de Justicia.
- Garrido, V. (1990). *Pedagogía de la delincuencia juvenil*. Barcelona: Ceac.
- Garrido, V., y López-Latorre, M^a. J. (2001). *La Prevención de la delincuencia: un enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Gimeno-Sacristán, J. (1988). *Profesionalización docente y cambio educativo*. Publicaciones de la Universidad de Valencia.

- Goyette, M. (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos desde los Servicios Sociales, *Pedagogía Social: Revista interuniversitaria*, 17, 43-56.
- Hare, R. H. (1998). Psychopaths and their nature: Implications for the mental health and criminal justice systems. En T. Millon, E. Simonsen, M. Birket-Smith y R. D. Davis (Eds.), *Psychopathy. Antisocial, criminal and violent behavior* (pp.188-212), N.Y: The Guilford Press.
- Hernstein, R. S. (1980). Evolución del conductismo. *Estudios de Psicología*, 1, 46-63.
- Hunag, G. S. y Waxmann, H. C. (2009). The association of school environments to student teachers satisfaction and teaching commitment. *Teaching and Teacher Education*, 25, 235-243.
- Lahire, B. (2007). Childhood and Youth: Socialization Periods Subjected to Multifold Constrictions. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38.
- Leventhal, B. y Zimmermann, A. D. (2004). Residential treatment. *Child & Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 13, (2), 25-33.
- Mañanlich, J. P. (2007). La pena como retribución. *Estudios Públicos*, 108, 117-206.
- Martínez-Reguera, E. (1989). *Cachorros de nadie*. Madrid: Editorial Popular.
- Molina, F. (2013). Venganza y encierro como funciones restauradoras del orden social: un enfoque simbólico-ritual del crimen en la cultura Wayuu. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, Extra*, 0, 473-489.
- Morán, J. A. (1999). *Delincuencia juvenil en la clase media*. Tesis Doctoral Universitat Rovira i Virgili. Tarragona.
- Morente, F., y Domínguez, M. (2009). Menores infractores en instituciones de reforma. Una mirada desde dentro. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 126, 71-106.
- Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y desarrollo del currículum. *Revista Currículum*, 21, 57-78.
- Nácher, M. J., Cortés, M. T., Meste, M. V., Tur, A., y Samper, P. (2004). Aportación de los Terciarios Capuchinos a la evaluación psicológica de menores desadaptados. *Revista de Historia de la Psicología*, 25, (4), 67-82.
- Navarro, J. J., y Puig, M. (2010). El valor de la educación afectiva con niños en situación de vulnerabilidad acogidos en instituciones de protección: un modelo de trabajo social basado en la cotidianidad, *Revista de Servicios sociales y Política Social*, 90, 65-84.
- Ortíz, J. (1992). Programa experimental del tratamiento cognitivo-conductual de la ansiedad (en una población de jóvenes delincuentes de entre 21 y 25 años). *Análisis y Modificación de Conducta*, 18, (60), 312-336.
- Puig, M. (2010). La educación afectiva de menores residentes en centros, en el marco de la cotidianeidad. En J. V. Pérez, J. J. Navarro y F. X. Uceda (Eds), *Propuestas de intervención socioeducativa con las adolescencias* (pp. 83-98). Valencia: Nau Llibres,
- Ross, R., Fabbiano, E., y Garrido, V. (1996). *El pensamiento prosocial: El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia y abuso de drogas*. Valencia: Cristóbal Serrano.

- Santamarina, C., y Marinas, J. M. (1995). Historias de vida e historia oral. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 257-285). Madrid: Síntesis.
- Sarabia, B. (1985). Historias de vida. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 29, 165-186.
- Silverman, D. (2009). *Doing qualitative research*. California: Sage.
- Tarín, M. y Navarro, J. J. (2006). *Adolescentes en Riesgo. Casos Prácticos y estrategias de Intervención Socioeducativa*. Madrid: CCS.
- Tezanos, J. F. (2014). Tendencias en desigualdad, discriminación y exclusión social. *Sistema: Revista de ciencias sociales*, 233-234, 11-28.
- Trianes, M. V., y Sánchez, A. M. (2005). Intervención en el desarrollo de competencia social para mejorar la convivencia en los centros educativos. En F. Haro, *Psicología Evolutiva y de la Educación*, (Tomo II, cap. 39, pp. 320-350). Málaga: Aljibe.
- Uceda, F. X. (2011). *Adolescentes en Conflicto con la Ley. Una aproximación comunitaria: Trayectorias, escenarios e itinerarios*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Uceda, F. X., Matamales, R., y Montón, C. (2011). La importància de la vinculació educativa com a prevenció de la delinqüència juvenil. *Pedagogia i Treball Social*, 1, (1), 97-113.
- Uceda, F. X., y Navarro, J. J. (2013). La política de reeducación en la Comunitat Valenciana: Un análisis de las prácticas educativas de los centros de justicia juvenil, *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 20, 55-77.
- Vallés, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Venceslao, M. (2012). *Pedagogía Correccional. Estudio Antropológico sobre un centro de Justicia Juvenil*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vives, J. A. (2001). *Identidad Amigoniana en Acción*. Valencia: Martín Impresores.
- Young, P. (1971). *Knowledge and control: New directions for the Sociological Education*. London: Collier-McMillan.