

Prácticas educativas divergentes en un marco jurídico penal convergente: los reformatorios¹

Francesc Xavier Uceda i Maza
José Javier Navarro Pérez
Ramón Rosaleny Castell
Institut Interuniversitari de Desenvolupament Local
Universitat de València

Resumen

En esta comunicación se analizar el papel de una de las piezas angulares del sistema de reeducación de menores, es decir de los Centros de Reeducación, y de como estos por un lado incorporan las directrices del marco global y por otro, gestionan las prácticas educativas inclusivas en el supremo interés del menor.

Para ello se abordan cuestiones referentes a los programas socioeducativos de las entidades que gestionan instituciones privativas de libertad en el marco de la justicia juvenil, su conexión con el medio abierto, las relaciones con la comunidad, la percepción de acciones globales en la intervención, los estilos educativos y el planteamiento estratégico que define el perfil ideológico de cada modelo.

Palabras Clave: Centros de Reeducación, Modelos de Intervención, Interés superior del menor.

1.-Introducción

Nuestra sociedad ha hecho una apuesta decidida por la atención a adolescentes en conflicto con la ley siguiendo las recomendaciones internacionales (Reglas de Beijing, Directrices de Riad, Reglas de la Habana y Reglas de Tokio), donde en síntesis supone el reconocimiento de la delincuencia juvenil como un fenómeno global y que por tanto requiere una

¹ La presente comunicación se realiza en el marco del proyecto precompetitivo de la Universitat de València. El sistema de Servicios Sociales ante la crisis económica. Retos, desafíos y territorio: El caso de la provincia de València (UV-INV-PRECOMP12-82190).

regulación en su prevención y tratamiento; en este sentido el modelo actual ha optado por una ordenación de la justicia juvenil garantista tanto en el plano jurídico como en el procesal, sustentado en la despenalización y la desjudicialización como variables proyectivas del medio abierto que además posibilitan la participación e inserción de/en la comunidad (González-Tascón, 2010: 96-118).

La aprobación de la Ley 5/2000, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores, que entró en vigor en el año 2001 (en adelante LORPM) supone instituir en España un derecho penal de menores como derecho penal especial y, al mismo tiempo, como sector integrante del derecho penal. (Higuera, 2003 y Cano, 2006). Se asumen los tratados, declaraciones y recomendaciones internacionales suscritos por España estableciendo como ejes sustantivos de su acción: a) el interés superior del menor, es decir el libre desarrollo de su personalidad, de su educación, integración social, etc., valorados por los equipos profesionales y b) responsabilidad del menor sobre los hechos, de acuerdo con la tipicidad establecida en el código penal y leyes especiales.

Para la consecución de la finalidad establecida la LORPM arbitra medidas privativas de libertad y no privativas. Las medidas privativas de libertad se ejecutan en centros públicos o privados de titularidad y gestión pública o privada desde la ordenación de las Comunidades Autónomas. En cualquier las medidas siempre serán supervisadas por el Juez de menores y el ministerio fiscal.

Las CC.AA asumen la responsabilidad de proveer los recursos y gestionar los programas educativos de la manera más adecuada a la finalidad que han de cumplir. En este sentido la Comunitat Valenciana ha aprobado la Ley 12/2008, de 3 de julio, de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia donde señala que el sistema de reeducación de menores es el conjunto de acciones en materia de prevención y atención de menores orientadas a procurar el desarrollo integral y la inserción social y familiar del menor infractor. Asimismo la ejecución de medias privativas de libertad será en centros específicos denominados centros de reeducación o socioeducativos de menores. Éstos

podrán ser públicos o privados. Todos los centros de menores deberán disponer de un Proyecto Global, que recoja la identidad del centro, el proyecto técnico de actuación y las normas de funcionamiento y convivencia.

Partimos de la premisa que garantizar el interés superior del menor, así como lo educativo en la medida no sólo depende del tipo de medida, tratamientos terapéuticos individualizados que se apliquen sino en gran medida está sujeto al programa educativo global que guía la acción del conjunto del equipo del centro y en que se inserta el adolescente en conflicto con la ley en su estancia en el mismo.

Morente *et al.* (2009) clasifica los programas socioeducativos de los centros de reeducación en tres perfiles tipológicos: a) la eficacia, cuyas características son, la búsqueda de la coerción, disciplina, control del comportamiento y estimulación conductista; su ideal es la rehabilitación (cambia al individuo), el papel del educador es coercitivo (con poder de recompensa), el educando es considerado un desviado (desconoce las reglas sociales) y se ubica en un modelo neo-correccionalista del riesgo; b) La educación moral, cuyas características son, la búsqueda de la identificación (posee conocimiento a transmitir), el educando es considerado un adulto incompleto y se ubica en un modelo de asistencia social y reinserción moral; y c) La relación democrática y enseñanza activa, cuyas características son, libertad y desarrollo de la individualidad, derecho a la expresión y participación; su ideal es la socialización democrática (inserta al individuo en comunidad justa), el papel del educador se corresponde con la mayéutica (con derecho a influir a través del diálogo), el educando es considerado un sujeto con derecho a ser él mismo y se ubica en un modelo de democracia participativa.

El autor señala que cualquier modelo no sirve para recuperar de manera consciente, activa y participativa al joven ciudadano y apoyarlo en su emancipación social. Sin duda el tercero es el que mejor sirve para recuperar al ciudadano emancipado que toda persona lleva inscripto en su proyecto vital.

Asimismo sabemos desde los trabajos de Bowlby (1971) sobre el desarrollo de las teorías del apego que no es suficiente con que un niño o adolescente esté

bien cuidado y alimentado, es más importante el sentirse querido y vinculado y por tanto, cualquier institución no sirve, por ello se ha de ser especialmente cuidado con las residenciales. En este sentido Howe (1987) teorizará sobre la intervención socioeducativa desde la teoría del vínculo afectivo. Serra (1993) destacará en su investigación sobre menores internados que los agentes institucionales (residenciales) han de ser percibidos desde el apoyo y el afecto. Vives (2001), apoyado en textos Amigonianos, incide operativamente en el interés que para el menor internado supone una aproximación afectiva a través de la presencia constante y el acompañamiento del educador que ayude a transformar las prácticas desviadas del menor en acciones honestas y responsables que puedan asentarse en sus espacios de relación y socialización natural. En esta misma línea, Valverde (2002) proyecta que es necesaria una relación afectivo-terapéutica con el joven internado para que éste identifique apoyo percibido que ayude a incentivar su crecimiento y desarrollo positivo. Camps y Cano (2006) señalan que la mejora socio-cognitiva de los menores delincuentes internados facilita su adaptación a la estancia residencial y colabora en el compromiso con la evolución positiva de su internamiento. Por su parte, Navarro y Puig (2010) plantean que el hecho de recibir estímulos instructivos y afectivos por parte del personal educativo de los centros, que ayude a potenciar las capacidades del menor, implica dotar a éste de mayores capacidades y mejores estrategias para afrontar tanto su situación como el proceso de su medida de internamiento.

2.- Objetivos y metodología

El objetivo principal es mostrar los resultados divergentes en los programas educativos y lo que opinan sus principales actores, es decir profesionales y adolescentes investigados en la Comunitat Valenciana.

Para ello se utilizan dos técnicas cualitativas: las entrevistas a profesionales de los centros y del medio abierto y los relatos de vida de los ACL que han pasado por diferentes centros, medidas y grados de libertad.

A partir de las evidencias empíricas que se derivan del trabajo cualitativo es posible advertir grandes diferencias en las prácticas educativas, en los estilos y

en la concepción de los programas socioeducativos, del papel del equipo técnico, de la relación con la comunidad, etc.

Se ha entrevistado a informantes de cuatro centros de la Comunitat Valenciana: Colonia San Vicente Ferrer (Gestión mixta entre Terciarios Capuchinos y Generalitat Valenciana), Centro Mariano Ribera, Centro Pi Gros y Centro Pi i Margall (Fundación Diagrama) y se han recogido relatos de vida de tres adolescentes en conflicto con la ley, hoy jóvenes que han pasado por al menos tres centros. Se puede consultar en Uceda (2012) las especificaciones metodológicas y técnicas, así como el desarrollo del trabajo de campo del que se extraen los resultados.

3.- Resultados y conclusiones

El primer resultado es la amplia discrecionalidad de los centros para el diseño de los proyectos globales educativos, no existiendo en la ley ni en los concursos convocados por la Generalitat Valenciana más referencias a estos proyectos que las generalidades señaladas anteriormente de interés superior del menor, atención integral a estos menores, etc.

Sistematicemos a continuación los hallazgos en tres categorías que justifican la afirmación anterior: a) La primera categoría hace referencia al contacto del centro con el medio abierto, pues no cabe duda que la estancia en el centro es algo temporal y para lo que hay que preparar es para estar en la comunidad; b) el modelo intervención y c) la relación socioeducativa establecida entre adolescentes y educadores.

Los equipos de medio abierto van a continuar con la medida iniciada por el menor después de la finalización en medio residencial (cerrado) e incluso en numerosas ocasiones el adolescente ingresa en medio cerrado cuando está cumpliendo una medida de medio abierto que si además esta es de Convivencia en Grupo Educativo, podrá según el Reglamento de la LORPM cumplirse simultáneamente. Así pues, por lo que a la conexión de ambos medios y equipos educativos (abierto y residencial o cerrado) se refiere, la colaboración mutua, transparencia, mediación y negociación con el programa socio-educativo y los recursos del espacio natural del menor, la formalidad de

los procesos, los canales de intercambio... es decir, todo ello habría de ser una evidencia lógica, organizada y protocolizada incluso a petición de la administración pública autonómica que es la encargada de custodiar estas garantías *pseudoburocráticas*, para así evitar que todo dependa del nivel de compromiso, responsabilidad asumida o entendimiento tanto de los profesionales que ejecutan la medida como de los centros encargados de asumir la atención de los menores.

En este sentido los informantes (en este caso de los equipos de medio abierto) señalan que en la Colonia, la comunicación es fluida y no rompe la relación socioeducativa que ya se mantiene con el menor, sin embargo en los centros Diagrama se producen dinámicas que rompen ese equilibrio fluido que naturaliza la relación educativa.

“En la colonia entras cuando quieres y jamás han puesto ninguna objeción; pero en Mariano Ribera o en Pi Gros la información no fluye y te preguntas por qué si vamos todos en el mismo barco. Ellos no ven más allá de Diagrama. Pero a ver, yo tengo un chaval que va a salir dentro de dos meses y cuando entró se planteó unos objetivos con él, pero cuando salga éste no va a tener una escuela, ni una formación y el chaval está mosqueado, y es normal. Y nosotros un poco también, porque yo me siento responsable de todo este proyecto” (EADIE-1).

Respecto a la metodología y modelos de intervención, las respuestas de educadores o trabajadores sociales se diferencian entre la Colonia y Diagrama, en ambos se incide en la modificación de la conducta pero en la Colonia desde un trabajo cognitivo, empático, fundamentado en la relación socio-educativa:

“Nosotros tenemos una perspectiva cognitivo-conductual de intervención (...) primero adaptación al centro, asimilación y aceptación de las normas y medida, y una vez que los situas comienzas la intervención cognitiva (...) es muy personal, va en función del chaval. De hecho, con casi todos tenemos una relación bastante buena, a medio plazo (...) la empatía con ellos es muy buena, es algo que le sorprendería a mucha gente que no conoce el funcionamiento de un centro” (ECOLE-3)

Sin embargo, los informantes de Diagrama, inciden en una metodología totalmente centrada en un modelo conductista, normativizado y disciplinario, donde cualquier decisión corresponde a la dirección y subdirección del centro; la observación es permanente y disciplinaria, tal y como ya describió Goffman (1984):

“Conductistas absolutamente, que por un lado está bien, pero tiene un límite. Los chavales no interiorizan nada. Además, el aprender por miedo, hago esto porque sino

obtengo algo negativo, un castigo (...) no hay un aprendizaje donde el niño entienda que ese comportamiento está bien o no. Sabe que tiene que hacer esa actividad y hacerla bien (...). (EADIE-1)".

"Seguir el horario que te marca la dirección del centro, es decir, si hay matemáticas, matemáticas, si hay fútbol, futbol, gimnasio, dormir, pues se duerme, etc. Y en cada una de las actividades estar controlando al 100% todo lo que se maneja, todo lo que se utiliza, lo que se habla, lo que se mira. Si una menor mira a las vallas se le puede sancionar por estar mirándolas porque se puede entender que está maquinando alguna fuga. El educador acaba siendo un controlador de lo que está pasando en el hogar (...) No hay ningún proyecto" (EADIE-2).

Ahondando en lo expuesto anteriormente veamos lo que señalan los hoy jóvenes en sus relatos sobre la experiencia en los centros pues hallamos que son coincidentes, por ejemplo en el relato de vida de Andrés se señala de su estancia en centros que:

"En la Colonia, te tratan bien, ahí estás bien, sala de televisión con películas, tu tabaco, tus actividades (...) hablabas tenías tu trato con los educadores y el director (...) pero en el Mariano Ribera todo estaba prohibido, enseguida a piñón fijo. " (Andrés).

Javi, otro joven que ha estado en numerosos centros se le pide que los valore y al respecto remarca que:

"De los centros que yo he estao, la Colonia un paraíso, un lujo, se come que flipas, buen trato si lo llevas bien, al mes permiso, qué más quieres; y en Diagrama tienes que ser un mariconcillo, no puedes hacer na, decir na, pues normal que te fugues, 5 ó 6 veces (...) Es todo muy estricto, (...) Quieras o no, si estás dos años sin salir te acostumbras a ser un tonto, de la mentalidad de las normas. Y por la mañana te haces tu cama y to, pero da igual, luego estás en la calle y vuelves a lo tuyo" (Javi)

Saray otra joven que ha ingresado en diferentes centros de reeducación (Colonia, Pi Gros y Mariano Ribera), reflexiona sobre la divergencia de trato en cada uno de ellos, ella diferencia dónde se ha sentido bien tratada y dónde justo todo lo contrario:

"La Colonia, 2 abiertos y 2 cerraos (...) me dieron libertad vigilada, y incluso me llevaban para que me sacara el permiso de conducir de la moto (...) ya en el Pi Gros, te acuerdas de la Colonia, porque allí te dan cariño y te cuidan (...) y Pi Gros es una cárcel, bueno ahora estoy en la cárcel y aquello es peor. Yo prefiero estar aquí que allí. Allí te pegan, te maltratan, te pinchan pa meterte tiempos (...) Yo prefiero estar aquí. Y las educadoras no hablaban contigo, no te apoyan (...) Y el Mariano Ribera era igual que el Pi Gros, es que es una cárcel (...) no puedes hablar ni de tu familia, sólo puedes hablar de lo que haces ahí y yo eso no lo entendía. No es como la Colonia que hablas de cosas, que te hablan, te ríes, no sé, tampoco es que te dejen hablar de robos y eso, pero puedes hablar de las cosas, de la familia, con la educadora; ella saca temas y jugabas con los educadores, una partida de parchís, cartas, le contabas cosas de tu familia".

Desde nuestros hallazgos coincidimos con Morente *et al* (2009) plenamente y de hecho así se advierten en los relatos de los ACL, donde los centros de la Fundación Diagrama se aproximarían al modelo de eficacia y la Colonia San Vicente al modelo basado en la relación democrática y enseñanza activa.

Por otro lado, extremos del discurso de los informantes que ante procesos que combinan los afectos, la normativa y las prácticas educativas, los menores acaban por vincularse de manera natural al proyecto educativo que les atiende basándose en las experiencias positivas de su propio proceso; sin embargo, ante instituciones marcadas por la punición y la conducta, los menores se vinculan artificialmente atendiendo a las consecuencias negativas derivadas de la experiencia generada por su proceso educativo. Es decir, si la experiencia es buena, el menor la asume y se preocupa por crecer cada día apoyado afectivamente para afianzar ese estado; por otra parte, si la experiencia es negativa y afecta a la calidad de vida del internado, la preocupación se centra en no descentrarse obviando con ello, las posibilidades que permite aprender, precisamente en un espacio indicado para ello en el que además se cuenta con tantos medios especializados.

Se producen diferencias abismales en el funcionamiento entre los centros, ya que a partir de las declaraciones genéricas y vagas de contenido sobre el interés del menor, su derecho a la resocialización, etc. cada entidad, centro y equipo efectúa el suyo propio. En este sentido cada uno concibe el proceso educativo, la accesibilidad y disponibilidad, el orden disciplinario, el contenido de las medidas desde sus criterios e idearios resocializadores que a nuestro juicio no siempre están supeditados al interés superior del menor.

De hecho como hemos comprobado existen centros donde su funcionamiento se basa en modelos conductistas, normativizados y disciplinarios, caracterizados por el control y la seguridad, donde el adolescente es desposeído de la concepción de sujeto y los educadores de la relación socioeducativa, y se observa como “opera el poder sobre el cuerpo individual para optimizar sus capacidades, eficiencia, utilidad y docilidad (...)” (Foucault, 1996:175).

No se trata sólo de diferencias de criterio pedagógico y pluralidad, sino que a nuestro juicio las prácticas de algunas entidades gestoras de este tipo de centros, muestran divergencias con las recomendaciones internacionales y contradicciones e incoherencias en relación a la articulación reglamentaria que circunscribe a nuestro marco jurídico-penal.

El interés superior del menores una responsabilidad social, pública y ha de ser garantizada por las administraciones públicas a partir de la supervisión efectiva no tan sólo de las medidas educativas sino de los proyectos educativos de los centros.

4.- Referencias bibliográficas

Bowby, J. (1971). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.

Camps, J. y Cano, T. (2006). *Incidència de l'aplicació d'un programa de control de la conducta violenta en joves infractors. Avaluació de l'impacte de la intervenció i resultats de l'aplicació de tres programes en centres educatius i dos programes de medi obert*. Barcelona: Centre d' Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.

Cano, M. A. (2006). *El futuro del Derecho penal juvenil europeo. Un estudio comparado del Derecho penal juvenil en Alemania y España*. Barcelona: Atelier.

Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.

Goffman, E. (1984). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.

González-Tascón, M.M. (2010). *El tratamiento de la delincuencia juvenil en la Unión Europea. Hacia una futura política común*. Valladolid: Lex Nova.

Higuera, J.F. (2003). *Derecho Penal juvenil*. Barcelona: Paidós.

Howe, D. (1997). *La teoría del vínculo afectivo para la práctica del trabajo social*. España: Paidós.

Morente, F., Barroso, I. y Morente, V. (2009): "Los estilos educativos en la tarea resocializadora de menores infractores". *Servicios Sociales y Política Social*, 87, 109-130. Madrid. Consejo General de Trabajo Social.

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”. *Servicios Sociales y Política Social*, 90, 65-84. Madrid. Consejo General de Trabajo Social.

Uceda, F. X. (2012). *Adolescentes en conflicto con la ley. Una aproximación comunitaria: trayectorias, escenarios e itinerarios*. València: Universitat de València.

Valverde, J. (2002). *El dialogo terapéutico en exclusión social*. Madrid: Narcea.

Vives, J.A. (2001). *Identidad amigoniana en acción*. Valencia: Martin Impresores.

5.-Breve Currículum de los autores

Francesc Xavier Uceda i Maza, Trabajador Social, Sociólogo y Doctor en desarrollo local y territorio por la Universitat de València. Ha ejercido de trabajador social y coordinador de atención primaria en los Servicios Sociales Municipales de Burjassot (València), supervisando entre otros el programa de medidas judiciales en medio abierto. Actualmente es profesor de trabajo social y servicios sociales e investigador del Institut Interuniversitari de Desenvolupament Local de la Universitat de València. Su tesis doctoral lleva por título *Adolescentes en conflicto con la ley. Una aproximación comunitaria: trayectorias, escenarios e itinerarios*.