



**Casa abierta al tiempo**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**

**UNIDAD IZTAPALAPA**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**POSGRADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS**

**PEDAGOGÍA CORRECCIONAL. UN ESTUDIO ANTROPOLÓGICO  
SOBRE UN CENTRO EDUCATIVO DE JUSTICIA JUVENIL**

MARTA VENCESLAO PUEYO

Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas

Director: Dr. Angela Giglia

Asesores: Dr. Manuel Delgado

Dr. Salvador Maldonado Aranda

México, D.F.

Enero, 2014



# ÍNDICE

<b>Introducción</b>		<b>11</b>
<b>Primera parte</b>	<b>Consideraciones teóricas y metodológicas</b>	<b>23</b>
<b>Capítulo 1</b>	<b>El poder de las clasificaciones</b>	<b>25</b>
	1.1. El papel (paradójicamente) central de los excluidos	<b>26</b>
	1.1.a. Taxonomías de la desviación	
	1.2. Teorías de la desviación relacionadas con el delito	<b>35</b>
	1.2.a. Teorías funcionalistas	
	1.2.b. Teorías de las subculturas criminales	
	1.2.c. Teoría del etiquetaje o <i>labelling approach</i>	
	1.3. Disposiciones socialmente instituidas	<b>48</b>
	1.4. Dispositivos nominadores	<b>53</b>
	1.5. El contrapoder de los dominados	<b>56</b>
<b>Capítulo 2</b>	<b>El dispositivo de la Justicia Juvenil</b>	<b>65</b>
	2.1. Apuntes históricos sobre Justicia Juvenil... y pedagogía correccional	<b>65</b>
<b>Capítulo 3</b>	<b>A propósito del método etnográfico</b>	<b>79</b>
<b>Segunda parte</b>	<b>Anatomía del Instituto Benjamenta</b>	<b>95</b>
<b>Capítulo 4</b>	<b>El Instituto Benjamenta: escenario y personajes</b>	<b>97</b>
	4.1. Ubicaciones espaciales del estigma. La Torrentera: un barrio “chungo”	<b>97</b>
	4.2. El escenario: “Un paseo por Disneylandia”	<b>99</b>
	4.3. Los personajes	<b>106</b>
	4.3.a. Internos	
	4.3.b. Equipo educativo y personal de servicios	
<b>Capítulo 5</b>	<b>Instituto Benjamenta. Estructura social en funcionamiento</b>	<b>123</b>
	5.1. Intramuros	<b>124</b>
	5.1.a. Normativa: “Por una convivencia ordenada”	
	5.1.b. Utilización y disposición de dinero y objetos de valor dentro del	

	centro	
	5.2. Extramuros	133
	5.3. Bosquejo de la cotidianeidad benjamentiana	134
<b>Tercera Parte</b>	<b>Derivas institucionales</b>	<b>143</b>
<b>Capítulo 6</b>	<b>Representaciones hipostasiadas del “joven delincuente”. Hacia una teratología institucional</b>	<b>145</b>
	6.1. Los <i>decires</i>	148
	6.1.a. Sujetos carentes de un <i>yo viable</i>	
	6.1.b. Jóvenes de origen magrebí	
	6.1.c. Víctimas de familias y entornos “disfuncionales”	
	6.1.d. Sujetos perspicuos	
	6.2 Los <i>haceres</i>	175
	6.2.a. Profanaciones del yo	
	6.2.b. Procesos de animalización	
	6.2.c. El déficit del otro pobre. La reactualización de las posiciones educativas pestalozzianas	
<b>Capítulo 7</b>	<b>Interracciones situadas: somatizaciones del internamiento</b>	<b>209</b>
	7.1 Análisis dramaturgico	211
	7.1.a. Presentaciones situadas	
	7.1.b. Prácticas de exhibicionismo: “Hasta luego; me voy a delinquir”	
	7.1.c. Guiones dramáticos: entrevistas, diálogos y conversaciones	
	7.2 Las somatizaciones	239
	7.2.a. Cuerpos pedagogizados: la colaboración de los dominados con su propia dominación	
	7.2.b. La voluntad de <i>existir</i>	
	7.2.c. El proceso de reinserción. De lo <i>crudo</i> a lo <i>cocido</i>	
<b>Capítulo 8</b>	<b>Tácticas de resistencia a la sujeción institucional. Cartografías disidentes</b>	<b>283</b>
	8.1. Inventario de ajustes secundarios	285
	8.2. Insolencias al filo...	290
	8.3. Insubordinaciones rituales	299

	8.4. Performance paródica sobre la propia etiqueta	302
	8.5. Los rituales de inversión y desórdenes dramáticos	305
	8.6. Reproducción del discurso del Amo: “La delincuencia lo que te hace es dilinquir y dilinquir, drogas y Pascual”	324
	8.7. Los ladrones somos gente honrada: expresiones de desmarcaje	331
<b>Conclusiones</b>	<b>Ver, comprender ... y concluir</b>	343
<b>Bibliografía</b>		365
<b>Anexo</b>		383



## Nota preliminar

Tanto el nombre de los centros de esta etnografía, como el de los personajes que la habitan, han sido modificados. El Centro Educativo de Justicia Juvenil donde realicé la mayor parte del trabajo de campo –al que me referiré como *Instituto Benjamenta*– toma su nombre de la novela de Robert Walser *Jacob von Gunten*. Su joven protagonista ingresa en este internado, destinado a la formación de mayordomos, bajo el deseo de saber: “¿qué significa tener que dominarse?”. Una proporción menor del material etnográfico procede de una institución mexicana dedicada a la reeducación de “menores infractores”. Su nombre ha sido sustituido por el del internado para cadetes *Leoncio Prado* (tomado del libro de Mario Vargas Llosa, *La ciudad y los perros*). El nombre de los internos ha sido reemplazado por el de los protagonistas de *El Jarama* de Rafael Sánchez Ferlosio; el de los profesionales corresponde a los personajes de la novela, también de Vargas Llosa, *Tía Julia y el escribidor*. Los nombres de los jóvenes de origen magrebí han sido sustituidos por seudónimos árabes. El resto de instituciones y topónimos han sido, simplemente, inventados.

## ABREVIATURAS

<b>IB</b>	Centro Educativo Instituto Benjamenta
<b>LP</b>	Centro de Reinserción Leoncio Prado
<b>JJ</b>	Justicia Juvenil
<b>ARRMI</b>	Agencia para la Reinserción y Reeducción del Menor Infractor
<b>LORRPM</b>	Ley Orgánica Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores
<b>PTI</b>	Programa de Trabajo Individual
<b>CFGS</b>	Ciclo Formativo de Grado Superior
<b>CFGM</b>	Ciclo Formativo de Grado Medio
<b>FO</b>	Formación Ocupacional



Aquí se aprende muy poco (...). Nosotros, los muchachos del Instituto Benjamenta, jamás llegaremos a nada, es decir que el día de mañana seremos todos gente muy modesta y subordinada. La enseñanza que nos imparten consiste básicamente en inculcarnos más paciencia y obediencia, dos cualidades que prometen escaso o ningún éxito. Éxitos interiores, eso sí.

Robert Walser. *Jacob von Gunten*.

El correccional será un lugar del mundo del que no se regresa nunca. Efectivamente, no se regresaba nunca. Al salir se era otro. Se acababa de atravesar una hoguera.

Jean Genet. *El niño criminal*.



## INTRODUCCIÓN

Fue Max Weber (1964 [1922]: 175-180) quien nos enseñó a distinguir entre el poder y la dominación. Ejercer el poder consiste esencialmente en mandar, en dar órdenes, en tener la capacidad de y la fuerza para doblegar la voluntad de alguien, conseguir que realice algo que no desea; conseguir, también, que renuncie a realizar algo que desea o incluso necesita. Dominar, en cambio, consiste en volver probable que un determinado mandato obtenga obediencia. Para que tal situación se efectúe se requiere no sólo tener a mano los recursos que permitirían dañar o amenazar al recalcitrante, sino algo más importante: legitimidad. Ella es la fuente de autoridad que aparece revestida de un halo de naturalidad que –gracias a su naturalización– hace prácticamente inconcebible el desacato. Para que esa autoridad se vea reconocida, y para que el dominado asuma su subordinación y descarte –o ni siquiera se plantee– la desobediencia, es fundamental que entienda no sólo las razones últimas de su dominación, sino que haga propio y repita el lenguaje que permite a otros justificarla y a él mismo someterse. Es indispensable, en efecto, que el dominado haga propios los términos que han acabado haciendo irrevocables las órdenes que recibe y le llevan a cumplirlas dócilmente.

He aquí un principio de partida para pensar tanto la cuestión del poder como la de la dominación: la *obviedad* de la dominación debe ser compartida por dominantes y dominados. En esta línea habló Pierre Bourdieu de *violencia simbólica*: aquella mediante la que el subordinado se convierte en consentidor y cómplice de su sumisión en tanto “le impone una coerción que se instituye por medio del reconocimiento extorsionado que el dominado no puede dejar de prestar al dominante, ya que no dispone, para pensarlo y pensarse, más que de instrumentos de conocimiento que tiene en común con él y que no son otra cosa que la forma incorporada de la relación de dominio” (2000: 54). El propio Bourdieu (2007b: 170) afina su definición de violencia simbólica, también su operatividad relacional, al subrayar que ésta permite el concurso activo del dominado en su dominación en cuanto que “hace falta que el dominado aplique a los actos de dominación (y a todo su

ser) unas estructuras de percepción que a su vez sean las mismas que las que aplica el dominante para producir sus actos”.

Siguiendo esta lógica, la noción de violencia simbólica puede emparentarse con la de *carrera moral* de los estigmatizados acuñada por Erving Goffman (2003). Expresión que alude al adiestramiento que siguen ciertas personas para estar en condiciones de confirmar, en todo momento, las expectativas que existen acerca de ellas como portadoras de algún tipo de anomalía propia del grupo y/o ambiente social al que pertenecen. El estigmatizado “estudia una carrera” y aprende a conducirse de acuerdo a los rasgos que se han atribuido a su supuesta identidad, tratando de no decepcionar las expectativas que los estigmatizadores, los *normales*, se hacen de las conductas esperables. Esa “historia natural” del desacreditado o desacreditable se inicia a partir del momento mismo en que éste “aprende a incorporar el punto de vista de los normales, adquiriendo así las creencias relativas a la identidad propias del resto de la sociedad mayor, y una idea general de lo que significa poseer un estigma particular” (2003: 46). El sujeto marcado estudia aplicada y concienzudamente –incluso antes de enfrentarse con las desventajas de las que será víctima– en qué consiste lo normal y cuáles son los ingredientes conductuales y discursivos que le permitirán autoidentificarse a esa normalidad exterior a la que, por otra parte, no tiene acceso. Se trata de estudio que le llevará a convertirse en destinatario de un censura y descalificación moral crónica.

El estigmatizado, el dominado, lo es sobre todo porque ha aprendido y comprendido que debe cumplir unas órdenes que le son impartidas por buenos motivos e, incluso, por su bien. Para ello resulta imprescindible que crea firmemente lo que de él se dice y, más importante aún, que acepte el lugar que le ha sido asignado. Un lugar o una posición incrustados en un orden clasificador del que se desprende toda calificación ética de las conductas. Jerarquía de atribuciones que interviene para que ciertos individuos sean expulsados a ese territorio-otro que hace las veces de límite del *nosotros* social. Evidentemente, tal alteridad no es un fenómeno natural, como tampoco lo es el mundo que, al mismo tiempo, lo impugna y genera. Esos *otros* son un producto de dinámicas sociales y de ideologías culturales conformadoras del *nosotros*. Todo grupo humano que se proclame como autoevidente se

crea a sí mismo como una entidad orgánica dotada de confines más allá de los que se extienden los dominios de lo inorgánico. Esta amalgama informal –que se imagina existiendo al margen, de espaldas o contra el orden de la comunidad constituida– contiene lo anómalo, lo extraño, lo oscuro y lo sucio, lo desordenado y, en definitiva, todo aquello percibido como amenaza constante de la persistencia de la vida colectiva, provenga de fuera o del interior mismo del grupo.

La eficacia de toda construcción de alteridad requiere de engranajes, mecanismos y procedimientos, que fijen dichas percepciones. Uno de los principales es el mecanismo nominador del otro. La tradición de estudio inaugurada por Émile Durkheim y Marcel Mauss (1996 [1901]) ha demostrado que la producción social del otro requiere de un sistema de clasificación que ordene y separe individuos y grupo sociales. Clasificar cosas o seres no significa únicamente construir categorías, implica también disponerlas en base a relaciones de inclusión y exclusión. Toda clasificación entraña, a su vez, un orden jerárquico que refracta el orden social construido por un determinado grupo en base a asimetrías y subordinaciones. Los sistemas taxonómicos son, eminentemente, instrumentos cognitivos, pero son también instrumentos de ejercicio del poder e instrumentos de control. Siguiendo a Bourdieu (1988: 490), diremos que se trata de “principios de división inseparablemente lógicos y sociológicos que, al producir unos conceptos, producen unos grupos, los mismos grupos que los producen y los grupos-control que se producen”. En definitiva: todo proceso de etiquetamiento es una suerte de profecía autorrealizada.<sup>1</sup> De ahí que todas las taxonomías –mediáticas, institucionales, científicas y, como el caso que nos ocupa, jurídicas– deberían ser contempladas como concomitancias del poder político y/o de las mayorías sociales. Su destino es explicar, justificar y legitimar una situación creada para, en última instancia, acabar aplicando formas de vigilancia y de control sobre sectores poblacionales previamente inferiorizados y catalogados como los otros peligrosos. Dicho de otro modo, el nombre crea el grupo que nombra, lo naturaliza, lo dota al mismo tiempo de atributos y de atribuciones.

---

<sup>1</sup> Michel Foucault (especialmente en *Las palabras y las cosas*) planteó una reflexión en torno a las categorías analíticas de los saberes expertos institucionalizados. Tras su supuesta indiscutibilidad deben reconocerse los efectos de dispositivos de puesta en orden y control social, responsables de designar y relacionar entre sí lo que puede y debe ser concebido.

Cuando la tarea designadora se lleva a cabo en y/o desde instituciones suele producirse un sistema de encapsulamiento de ciertos individuos en categorías *objetivas*. Es a partir de dichas categorías que podrán inscribirse discursos y prácticas que muestran la *inevitabilidad* de la situación de postración en que se encuentran los confinados.

En razón a lo argumentado en esta introducción, quisiera exponer los pilares que sostienen el presente trabajo de investigación, así como su intención, sus problematizaciones, sus recorridos. Echando mano de los mimbres teóricos esbozados, y como primera declaración de intenciones, la tesis quiere explorar los modos de producción social de eso que en las ciencias sociales se ha llamado *desviación*. Dicha exploración implicaría adentrarse en el estudio de los dispositivos –entendidos como aparatos y mecanismos discursivos, técnicos y prácticos– que tienden a reificarla y (re)producirla. Pese a que dichos dispositivos de alterización son consustanciales a todo orden social, el presente trabajo se centra en explorar un sistema de representación y clasificación: el sistema de Justicia Juvenil. Sistema que toma a su cargo a ciertos individuos encarnando una forma de negatividad social, fuente de incertidumbres y peligros que justificarían tanto su vigilancia como su eventual reclusión y corrección.

Pero pretendo ir más allá de la mera constatación de las lógicas de estigmatización del joven delincuente; también más allá de la demostración de la intercambiabilidad entre principios discursivos (y por tanto operativos) propiamente carcelarios y supuestamente educativos. Aspiro a elucidar cómo el conjunto de esas dinámicas –ya estudiadas por diversas disciplinas interesadas en la figura del criminal sujeto de/a una lógica reeducativa– existen en el plano de la vida ordinaria de una institución correccional, cómo los individuos implicados, educadores e internos, ejecutan las instrucciones que les compelen a convertirse en lo que son, y a encarnar de manera adecuada el papel que el sistema reeducativo-penal les encomienda. A la manera de aquel camarero parisino que Jean-Paul Sartre describe en *El ser y la nada* – evocado por Goffman (2004b)–, no basta con que el *joven-delincuente-en-proceso-de-reinserción* lo sea, sino que es fundamental que crea que lo es en base a parecerlo. En otras palabras, que reproduzca los ademanes y rictus corporales, las glosas

---

verbales, las reacciones ante cualquier estímulo, las iniciativas desobedientes, las pequeñas insolencias... Aquello que hace y dice, siempre a la altura de lo que se espera de él y que él no puede, en modo alguno, decepcionar. Lo mismo sirve para su educador/vigilante, igualmente compelido a dominar el repertorio de acciones y verbalizaciones que hacen de él lo que es, que le convierten en un actor predecible e inteligible tanto para su antagonista (el “joven delincuente”) como para los espectadores invisibles que asisten al espectáculo (todos nosotros, los demás en general). Esta organización dramática, que exige de los componentes del cuadro de actores un control expresivo, sirve para pensar la reeducación juvenil en tanto *comedia ritual* o *teatro vivido*, términos que los teóricos de la posesión emplean para referirse a una escenificación del trance que experimentan quienes entran en él y su público, no como representación, sino como vivencia sincera.<sup>2</sup>

¿Por qué (pre)ocuparse por tales cuestiones? Debo reconocer que mi interés por ellas, cuestiones académicas y científicas a parte, se gestó en el orden de la realidad vivida y experimentada. Siendo estudiante de antropología, trabajaba como educadora social en una cooperativa que implementaba programas gubernamentales para la inserción laboral de lo que la Administración sigue denominando *colectivos en situación de exclusión social*. Durante varios años di soporte en la búsqueda de empleo a personas que, por ejemplo, acababan de concluir su condena en prisión, jóvenes tutelados, personas con problemas de toxicomanía o receptores de la RMI. Esta labor implicaba un contacto permanente con los *decires* y los *haceres* de otros profesionales de lo social (educadores, trabajadores sociales, psicólogos). Comenzó a interpelarme entonces el hecho de que muchos de los sujetos que atendía parecían identificarse plenamente con la etiqueta que los categorizaba. Reproduciendo discursos y ademanes, congeniaban, al menos en apariencia, con la perspectiva de sí mismos que auspiciaba la institución de procedencia. Tal situación despertó en mí la pregunta por el poder de las clasificaciones y por sus efectos. Intuía, tácita tras las

---

<sup>2</sup> Es evidente la deuda que el estudio y análisis tienen para con el modelo teórico goffmaniano. Buena parte del mismo podría ser visto como una colección de lo que él llama contactos mixtos, “momentos en que estigmatizados y normales se hallan en una misma ‘situación social’, vale decir, cuando existe una presencia física inmediata de ambos” (Goffman, 2003: 23). La diferencia estriba en que mientras la mayoría del tiempo los normales intentan mantener lejos o aislados a los anómalos, instituciones como la estudiada requieren que un grupo seleccionado de profesionales mantenga contactos frecuentes y crónicamente problemáticos con individuos marcados, en este caso, como “menores infractores”.

lógicas socioeducativas institucionales una dimensión política y ética tanto de los procesos como en las consecuencias que la atribución de una condición inferiorizante tiene en la identidad y la posterior participación social del individuo.

Tal problematización me llevó a pensar el recorrido de esta tesis, el camino, el *met-hodos* o la metodología a seguir para intentar dar cuenta de tales problematizaciones. Y como pensar e investigar requieren de principios de apoyo, cabe explicitar, en primer lugar, el propio lugar de partida, el lugar teórico y la mirada desde los que la investigadora se autoriza a hablar. Sin lugar a dudas, el principio onto-epistemológico que sostiene el edificio teórico podría enunciarse mediante una locución tan simple como directa: “el poder de las clasificaciones”. No obstante, he creído oportuno diferenciar y distribuir los basamentos teóricos generales alrededor de tres círculos concéntricos que suponen tres niveles distintos de análisis. En el epicentro, desarrollo algunas consideraciones en torno a los fenómenos de la clasificación y de la desviación como modos de ordenación social, como mecanismos clasificatorios encargados de distinguir, distribuir y apresar a aquéllos que quedan del lado de lo dispuesto en el lado de la anormalidad. En una segunda capa analítica, glosó los principales autores y teorías sociológicas sobre la desviación con relación al delito, y planteo algunas apreciaciones que la criminología crítica ha realizado a propósito del sistema penal y sus efectos. En la periferia del análisis me concentro en desarrollar los resortes del tratamiento jurídico y educativo del fenómeno de la delincuencia juvenil desde su creación a finales del siglo XIX. El discurso legal y el pedagógico se intersectan por primera vez en el nacimiento del sistema penal de menores, conformando algunas de las marcas que el presente trabajo, al menos de forma indirecta, no puede obviar. Es en este sentido en el que me he autorizado a hablar de una *pedagogía correccional*. Un significante caduco, apenas utilizado por los discursos de época, tras el que persisten, al menos eso pretendo mostrar, imaginarios y prácticas en las que podríamos adivinar, por un lado, la *dimensión pedagógica de la cárcel* y, por otro, la *dimensión carcelaria de una pedagogía*.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Si bien no es objeto de estudio central de esta tesis, considero oportuno explicitar que la mirada antropológica lanzada sobre este modelo educativo-correccional no obvia que el mismo se desarrolla en una época en la que el ideal de rehabilitación social que permeaba la discursividad penal está claramente en entredicho, cuando no desfondado. Si hasta hace un tiempo los “jóvenes delincuentes” recibían una consideración socioeducativa que pretendía recalificarlos para reconducirlos hacia la adaptabilidad a los requerimientos del mercado laboral, las



Herederas del positivismo social, el imaginario de la pedagogía correccional presupondrá la posibilidad de conocer y operar en el interior del joven para lograr (re)estructurar su personalidad y transformar su esencia. Los sujetos a corregir se convierten en individuos *legibles* para la mirada del profesional, además de *modelables*. La intervención (re)educativa se ejerce desde la paradoja de pretender recalificar (moralmente) a los sujetos y hacer de ellos seres susceptibles de reinserción social mientras, por otro lado, buena parte de los profesionales suele percibirlos como incorregibles. En este punto me he propuesto discriminar hasta qué punto la actualmente llamada *intervención socioeducativa* sigue estando atravesada por una lógica de la impotencia, del *nada puede hacerse*, en tanto los internos “ya vienen hechos”, ahormados por sus vivencias y situaciones, o por un núcleo familiar pernicioso que hace de su recalificación una tarea casi impracticable.

En lo relativo a la metodología de investigación propiamente dicha, y más allá de la evidente pertinencia y legitimidad de la etnografía como método de investigación antropológico, he apostado por practicar una etnografía situada, un particular modo de cartografía si se prefiere, ocupada especialmente en desvelar la vida cotidiana de aquellos que un determinado sistema de encuadramiento jurídico y educativo-correccional ha determinado como “jóvenes delincuentes”. Pero también, atendiendo a una voluntad topográfica y topológica, me propongo cartografiar (García Molina, 2012) las formas subrepticias a través de las cuales los jóvenes disfrazan la disidencia y oponen resistencia a ciertas prácticas degradantes derivadas del ejercicio de la pedagogía correccional. El escenario escogido para la realización de una etnografía que intenta conectar los presupuestos teóricos adelantados con su puesta en escena es un Centro Educativo de régimen abierto de Justicia Juvenil. Se trata, como avanzamos en la nota preliminar, del Instituto Benjamenta: institución destinada

---

actuales circunstancias, marcadas por la desregulación económica y por el desmantelamiento del llamado Estado del bienestar, invitan a desistir de esta práctica de recuperación social. La propedéutica reformativa actual aparece arrastrada por la generalización de lógicas meramente punitivas que desdibuja, como sitúa Loïc Wacquant WACQUANT, L. 2010a. *Castigar a los pobres: el gobierno neoliberal de la inseguridad ciudadana*, Barcelona, Gedisa., la distancia que hasta entonces existía entre política social y política penal. Quiero matizar, no obstante, que la marca fundacional del sistema de Justicia Juvenil es, precisamente, la confluencia del derecho penal y del discurso filantrópico/asistencial. Encontramos todavía, al menos en el orden del discurso, apelaciones a la educación, rehabilitación e inserción social de estos sujetos. Pero en las prácticas propias de los centros de Justicia Juvenil se adivina un complejo de intersecciones entre aspiraciones pedagógicas (en buena medida ideales o idealizadas) y dimensiones carcelarias/punitivas de las propias prácticas educativas.

a la corrección de “menores infractores”, un centro semitotal –por evocar la institución total descrita por Goffman– a medio camino entre la institución educativa y la penitenciaria. No se trata de una prisión en sentido literal, al menos en la medida en que no hay muros que encierren y los internos podrían escapar en cualquier momento. Es esta lógica de encierro sin muros, de reclusión sin barrotes, la que me ha hecho prestar mayor atención al consentimiento de los internos en permanecer, podríamos decir voluntariamente, en este lugar al que se les ha sancionado.

En definitiva, el testimonio etnográfico y cartográfico, así como el análisis de los mecanismos de marcaje *en acto* –entendido como lo que se teje en las interacciones que protagonizan los, al mismo tiempo, actores y autores de la concatenación de situaciones y secuencias del día a día del Instituto Benjamita– pretende dar cuenta de situaciones y acontecimientos que mostrarían hasta qué punto –parafraseando una célebre expresión de Marx– sólo pueden liberar de cadenas sus cuerpos cargando de cadenas su corazón; esto es, disuadiéndose de que fueron cargados con ellas por *buenas* razones. Quisiera someter a prueba si, en efecto, para el sujeto estigmatizado existen razones especiales para sentir “que las situaciones sociales mixtas tienden a una interacción incontrolablemente ansiosa” (Goffman, 2003: 29). Se verán las dificultades de los profesionales –formados para tratar con/a los anómalos– a la hora de escenificar su comprensión hacia ello; los breves de representar que pueden llegar a compartir su punto de vista o hacerse cargo de su situación de desventaja para intentar aliviarla mediante la aplicación de saberes especializados; una tecnología pedagógica que, encaminada a su recuperación, parte del supuesto –en el que nadie cree en realidad– de que el estigmatizado es, en el fondo, normal. Se reconocerá, asimismo, la figura de quienes Goffman llama *benévolos*: aquellos que comparten el estigma del desacreditado y que, además de enseñarle “las mañas del oficio”, pueden brindarle “un círculo de lamentos en el cual refugiarse en busca de apoyo moral o del placer de sentirse a sus anchas” (p. 31-32). Es entre sus iguales, otros sujetos en proceso de recalificación, que el estigmatizado puede organizar su vida, exponer y compartir el relato triste acerca de cómo llegó hasta un correccional por culpa de la mácula con que cargaba. Todo ello para alcanzar un estatus social destacable que demuestre su ejemplaridad como alguien que ha sido capaz

de escapar del marasmo, liberarse al menos parcialmente de su estigma y conseguir de este modo que se llegue incluso a confiar en él para que siga otro tipo de *carrera*. En estos casos se puede producir una auténtica profesionalización del estigmatizado en cuanto delegado o procurador al servicio de quienes comparten su estigma, convertidos eventualmente en un conjunto humano al que se le atribuyen virtudes de cohesión y congruencia. Trataré de mostrar, asimismo, que el estigmatizado puede emplear el estigma como base para su reconocimiento, presentándose en todo momento ávido por colaborar, incluso en los momentos en que opone resistencia y enfrenta el descrédito.

Un último apunte metodológico se hace necesario. No ignoro que la elección de cualquier metodología de investigación en ciencias sociales alberga en su seno, tanto como en los procesos y efectos que produce, dimensiones políticas y éticas que generan paradojas. En el caso de la etnografía, la etnógrafa no escapa del correspondiente reparto de roles que la misma ejerce. Su lugar, desigual, corresponde con el que Goffman (pp. 41-43) llama “de los sabios”, es decir “personas normales cuya situación especial las lleva a estar íntimamente informadas acerca de la vida secreta de los individuos estigmatizados y a simpatizar con ellos”. En este punto asumo plenamente el lugar de aquél que mantiene un cierto punto de marginalidad, ante el cual el infamado no tendría porque sentirse avergonzado por su estigma ni ejercer un autocontrol particular porque sabe que, a pesar de su imperfección, será considerado como un individuo corriente. El sabio –la sabia en este caso– hace *como si nada* cuando se encuentra ante el estigmatizado. Vence o disimula la ansiedad que suscita de manera automática su cercanía. Antes de intentar hacer creer y creerse que acepta el punto de vista de, en nuestro caso, el joven desviado con quien interactúa, la persona normal que pretende devenir sabia debe pasar por una experiencia de arrepentimiento público mediante el cual renuncia y reniega de los fundamentos del mundo de los sanos del que procede: un requisito indispensable para ser aceptado por los estigmatizados a cuyo servicio aspira a ponerse como digno de confianza. Sin embargo, el personaje del sabio es un elemento más de este *teatro vivido*. Puede llegar a creerse que ha conseguido convertirse en una especie de agente doble a disposición no de quien le envía –las instancias que administran la marginación y la miseria– sino de aquellos con quienes se encuentra y que, en el peor de sus

casos, pueden llegar a ser sus víctimas. Se engaña a sí mismo, puesto que el sabio es casi siempre alguien cuya sabiduría proviene de sus actividades en los dispositivos sociales destinados a paliar las desventajas de los estigmatizados y que, para la cuestión que nos ocupa, sería el ámbito académico con competencia en asuntos sociales en general y en el tratamiento de “lo social” en particular. En consecuencia, es preciso sostener este lugar paradójico asumiendo el perfil no sólo de una estudiosa erudita que se ha implicado en un trabajo de campo arduo, sino en un ejemplo de lo que Goffman llama *estigmofilia* (p. 44), esa virtud que permite al sabio aparecer como antagonista de la estigmofobia que suelen experimentar el resto de normales.

Esta última apreciación es importante en tanto informa a quien debe evaluar la tesis doctoral de la conciencia que su autora tiene de las contradicciones y paradojas de un trabajo presumidamente científico, o cuanto menos fundamentado, cuyo objeto de estudio han sido seres humanos que son, a su vez y en buena medida, efecto de un sistema de representación y acción del que ella misma es exponente y ejecutora. Aún en la crítica que pueda alcanzar a realizar a dicho sistema de representación, incluso cuando pretenda renunciar al mismo, soy consciente de que no he dejado de servirle. Esa especie de ansiedad, al tiempo epistemológico y ético, atraviesa cada una de las páginas que siguen. Considero que esta cuestión merecía ser explicitada, aunque ignoro si ella supone un mérito o un demérito de la investigación en sí.

Por último, no estoy segura de haber sido alguien relevante en la vida de aquellos con quienes he compartido un tiempo destinado a conocer, pensar y teorizar como parte de una obra académica. Dudo mucho que merezca un lugar en su memoria, pero cierto es que ellos sí que la merecen en la mía. Su proximidad me ha obligado a agujerear mis propias certezas. Cuando comencé la andadura etnográfica en el centro me preguntaba por qué los jóvenes no escapaban, puesto que ningún obstáculo importante les impedía huir y no regresar. Con el

tiempo esa cuestión se fue matizando y, pronto, el enigma a resolver ya no fue por qué no escapaban ellos de su cárcel, sino por qué no lo hacía yo de las mías.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Una de las cárceles de las que me ha costado escapar es el no haber prestado más atención a las propias resistencias de los educadores en tanto agentes institucionales. Preveo que su vocación y función educativas encuentran resistencias a la hora de aplicar los reglamentos y preceptos más disciplinarios. Los educadores son *agentes institucionales*, pero no en menor medida también son *agentes de la educación*. No ignoro la división en la que presumiblemente trabajan –entre los principios de un sistema institucionalizado y los de su propia profesión– pero reconozco que la mirada investigadora ha preferido elucidar las tácticas de resistencia de los internos sobre las de los profesionales.



Primera parte  
Consideraciones teóricas y  
metodológicas





## CAPÍTULO 1.

### EL PODER DE LAS CLASIFICACIONES.

[...] notoriamente no hay clasificación del universo que no sea arbitraria y conjetural. La razón es muy simple: no sabemos qué cosa es el universo. [...] Cabe ir más lejos; cabe sospechar que no hay universo en el sentido orgánico unificador, que tiene esa ambiciosa palabra.

*Jorge Luis Borges.* El idioma analítico de John Wilkins.

Prostitutas, drogadictos, delincuentes, reclusos, jóvenes inadaptados, receptores de la RMI, sin techo... Este es, presumiblemente, el núcleo del llamado campo de la desviación social o, si se prefiere parafrasear un famoso curso dictado por Michel Foucault, de los *anormales*. Gente a quien se considera comprometida en cierto tipo de rechazo del orden social colectivo; aquellos percibidos como incapaces de utilizar las oportunidades del progreso existentes en los diversos caminos aprobados por la sociedad (Goffman, 2003: 166). Seres que dejamos de ver como personas normales y corrientes, como personas totales, y pasan a engrosar las filas de esos seres *inficionados, interiorizados, diferenciados y menospreciados*. La alteridad –encarnada, entre otras, en las figuras del desviado, el loco, el delincuente o el excluido– nos remite a un sistema de representaciones que asigna al otro atributos inferiorizantes que lo harán portador de un estigma. Rasgos degradantes, observa Carlota Gallén (2006: 12), que pueden resultar completamente fantasiosos pero muy operativos en tanto encuentran precisamente en su naturaleza imaginaria la clave de su irrevocabilidad. Los otros, los diferentes, los máximos exponentes de la degradación moral y social, serán ubicados en categorías sociales hacia cuyos miembros se genera todo tipo de respuestas negativas. Violencias físicas y simbólicas legitimadas en la naturaleza diferente del estigmatizado, cuya *identidad deteriorada* autoriza a reducir su humanidad con consecuencias que pueden ir desde la invalidación social en sus múltiples modalidades (encierro, destierro, repudio, conmiseración, etc.), hasta el exterminio, la muerte.

Ha sido señalado que la antropología privilegia y se define en torno al estudio de la categoría fundamental de alteridad (Krotz, 2007: 160). Desde nuestra disciplina se han realizado

importantes aportes –empíricos y conceptuales– al análisis de los procesos de producción de identidad y de los dispositivos sociales, culturales y políticos que la hacen posible. La ciencia antropológica ha mostrado su pertinencia en el estudio de la negatividad de los seres que representan esas zonas de sombra, de oscuridad y desorden presentes en toda sociedad. Al mismo tiempo, ha mostrado que los otros, los *extraños*, lejos de ser un fenómeno natural, son un producto de dinámicas sociales e ideologías. Es siempre el resultado de una determinada y concreta relación sociohistórica y situacional. Como sostiene Enrique Santamaría (2002a: 7), es el efecto de la relación social entre dos heterogeneidades: *relativa* (los otros siempre son los otros de un heterogéneo nosotros) y *relacional* (los otros de un nosotros son un nosotros que nos ve como otros).

### **1.1. El papel (paradójicamente) central de los excluidos.**

Dios habría podido hacer ricos a todos los hombres, pero quiso que hubiera pobres en este mundo para que los ricos tuvieran ocasión de redimir sus pecados.

Vida de San Eloy.

Émile Durkheim (1997 [1895]) fue uno de los primeros teóricos en abordar las funciones sociales de la desviación. Su tesis principal postula que la desviación contribuye a consolidar los valores y las normas culturales, deviniendo de este modo parte indispensable en el proceso de creación y mantenimiento del consenso sobre las mismas. La desviación resultaría funcional en dos sentidos: primero, porque provoca y estimula la reacción social, estabilizando y manteniendo vivo el sentimiento colectivo en que se basa –la conformidad con la norma– y en segundo lugar, porque el hecho de que la autoridad pública descargue su función reguladora sobre el fenómeno de la desviación proporciona pautas sociales para poder integrar elementos disfuncionales o de cambio social, coadyuvando al fomento de la unidad social. La respuesta unitaria frente a las acciones de desviación fortalecería el lazo social y contribuiría a definir los límites morales. El sociólogo francés criticó la representación de la desviación como un fenómeno patológico argumentando que ésta se da en toda sociedad, ligada a las condiciones y a la fisiología de toda vida colectiva y formando

parte integrante de una sociedad *sana*. En última instancia, no cabría entender al sujeto desviado como un ser radicalmente antisocial, como un cuerpo extraño introducido en el seno de la sociedad, sino entenderlo como agente regulador de la vida colectiva que permite dotar a la estructura social, mediante una adecuada reacción reguladora, de elementos funcionales para la integración y cohesión del sistema.

Estas consideraciones me permiten situar el centro del laberinto –borgiano– a partir del cual configurar el entramado teórico de esta investigación, y que podría ser formulado con el enunciado de Hebe Tizio (1997: 93), “todo orden se constituye a partir de una exclusión”. El imaginario social sitúa la existencia amenazante de los otros diferentes en los márgenes, en el exterior del grupo, en contra del orden de la comunidad. Jock Young (1999: 165) señaló que el deseo de demonizar al otro está basado precisamente en las incertidumbres ontológicas de los que están adentro. La construcción de la anomalía social sería, por lo tanto, el reflejo de los miedos que la sociedad experimenta, una serie de edificaciones que atenderían, como elucida Lluís Mallart (1984: 54) en relación con la enfermedad, a un dispositivo conceptual que permite explicar las diferentes formas de desorden que pueden desestabilizar la comunidad. O dicho de otro modo, un mecanismo que permite pensar, organizar y (re)estructurar la sociedad. El desviado garantiza la separación entre lo normal y anormal, lo puro y lo impuro, lo adaptado y lo inadaptado, al marcar la distancia necesaria entre los dos dominios: de un alado, un *orden* estructurado y armónico, de otro, un *desorden* informe y anárquico. Recuérdese que esta construcción del otro, como mostró Claude Lévi-Strauss (1982), responde a operaciones lógicas que se articulan siempre a partir de oposiciones e incompatibilidades.

Siguiendo la sensibilidad analítica del mismo autor, podría añadirse que la figura del anormal –en cualquiera de sus encarnaciones (joven delincuente, prostituta, excluido social, etc.)– funge como *operador simbólico* (Lévi-Strauss, 1992), esto es, como artefacto conceptual ante quien pensarse antagónico y opuesto o, tomando la alegoría de Dolores Juliano (2002) para el caso de la prostitución, un *espejo oscuro* que devuelve la imagen que vendría a certificar la propia normalidad. Es en este sentido que el desviado –en quien la

categoría del *excluido social* no sería otra cosa que una de sus representaciones contemporáneas (Venceslao, 2011a, 2012)– permite pensar en un estado ideal de lo social que es al mismo tiempo imposibilitado por los desórdenes y desarreglos que comporta su presencia amenazante. Las categorías discursivas derivadas de divisiones antagónicas, como por ejemplo incluido/excluido, son el instrumental por excelencia de la construcción de un orden simbólico que sitúa a los individuos apresados en ellas como figuras expiatorias de la comunidad, personajes que vendrían a disipar nuestros miedos al pensarlos del otro lado de la ley y el orden. Y es que la existencia del excluido, ser anómalo, confirma la situación de inclusión de incluido, el cual podrá respirar tranquilo sabiéndose dentro de los parámetros de la normalidad.<sup>5</sup>

En su abordaje a los procesos de exclusión en la Edad Media –que a mi juicio resultan asombrosamente análogos a los que se dan en nuestra contemporaneidad–, Jacques le Goff (2008: 179) compendia las bases ideológicas de la exclusión e introduce con ellas el papel paradójicamente central de aquellos que encarnan la figura del excluido. Merece ser citado en extenso:

En una sociedad [la medieval] acosada por el miedo a la contaminación ideológica, pero vacilante en cuanto a excluir a quienes puedan tal vez contribuir, contradictoriamente, a la salvación de los puros, lo que prevalece respecto de los marginados es una actitud ambigua. La cristiandad medieval parece desterrarlos y admirarlos a la vez; les tiene miedo en una mezcla de atracción y de espanto. Los mantiene a distancia, pero fija esa distancia de manera tal que los marginados estén al alcance. La sociedad medieval tiene necesidad de esos parias apartados porque, si bien son peligrosos, son visibles, porque en virtud de los cuidados que

---

<sup>5</sup> Además de procurar la separación entre normales y anormales, el fenómeno de la desviación opera como dispositivo pedagógico que instruye y alecciona sobre el orden social, recordando en todo momento la existencia de las fronteras que separan lo aceptable de lo inaceptable, y el precio que se paga por transgredirlas. Encontramos ilustraciones paradigmáticas en las figuras de la prostituta y el brujo. Juliano (2002), quien se han referido a esta dimensión instructiva centrándose en la figura de la trabajadora sexual, observa que la mácula *puta* viene a advertir al resto de mujeres de los peligros que asedian a aquellas que osen traspasar el límite patriarcal de lo moralmente correcto y permitido: el repudio y la vergüenza. En esta misma línea, George Balandier (1994: 83) ha señalado que el temor que inspira el riesgo de resultar sospechoso de brujería, implica una autocensura que reprime las tentaciones de derogación, corrige las conductas y rectifica las desviaciones que pondrían en tela de juicio la definición de las relaciones sociales.

les prodiga se asegura tranquilidad de conciencia y, más aún, porque proyecta y fija en ellos mágicamente todos los males que aleja de sí.

Son fuente de perturbaciones y descomposiciones, al mismo tiempo que sustancia generadora que hace y rehace la vida social. Vuelvo a insistir en la idea de que los etiquetados como anormales permiten al orden social pensarse a sí mismo –con sus incongruencias y desórdenes– como el resultado contingente de una presencia monstruosa a la que es necesario vigilar y controlar (Gallén, 2006). Se trata de la relación establecida por Victor Turner (2007) entre esas encarnaciones monstruosas y algunos personajes liminoides que ejercen como *moléculas semánticas* (2007: 115), esto es, como elementos que permiten al orden social pensarse a sí mismo en términos de unidad, orden y perfección en oposición al engendro y la estridencia que supone la existencia anómala de esa figura.

Resumiendo. Es preciso la existencia de seres maléficos y monstruosos para que el mal pueda ser localizado y cercado, impidiendo así una metástasis al resto del cuerpo social. Es en este tipo de operaciones –inscritas en dinámicas de corte político– que, como ha subrayado Rossana Reguillo (2005: 408), podemos aligerar nuestras culpas y mitigar nuestros miedos. Todas las prevenciones, los cuidados, los riesgos que implica situarse en la frontera advierten no del riesgo que hay en las fronteras, sino del pavor descomunal que provoca imaginar que no las hubiera (Giobellina, 1990: 139).

La dicotomía normal/anormal garantiza la estricta separación de los contaminantes en una esfera segregada pero al alcance; separación que delimita de forma nítida la esfera de los incluidos y los excluidos. En este sentido, podría trazarse un cierto paralelismo entre la figura del extranjero elucidada por Georg Simmel (1977 [1927]) y la del llamado *excluido social*. Ambas figuras encarnan el mismo contrasentido, a saber, aluden a seres que están dentro, pero que no pertenece al adentro; están al mismo tiempo cerca, físicamente, y lejos, moralmente. Obsérvese que los llamados excluidos sociales forman siempre parte de la sociedad de la que se dice son expulsados. Están, no fuera de la sociedad, sino fuera de ciertos circuitos, de ciertas prácticas socioeconómicas –he desarrollado este argumento en un trabajo anterior (Venceslao, 2008)–. Robert Castel (2004: 63) ha señalado con acierto que la

descolectivización es en sí misma una situación colectiva. Lo que quiero subrayar con estas últimas apreciaciones es la necesidad de contemplar la función material de la desviación, sin la cual no sería posible completar nuestro cuadro de análisis. El excluido social, en cualquiera de sus manifestaciones, no es sólo un operador simbólico que certifica la situación de inclusión de los normales, es al tiempo un engranaje esencial de un sistema económico –capitalista– fundamentado en la explotación. Se imponen algunas consideraciones en relación con esta doble función.

En el modelo de integración durkheimiano (2002 [1893]), la sociedad viene definida por un conjunto de individuos y grupos vinculados por relaciones de dependencia y de interdependencia sobre la base de su utilidad social, en la que el excluido (Durkheim habla de explotado) tiene su lugar y su función social.<sup>6</sup> Para que ciertas franjas de la sociedad estén excluidas de la economía, es preciso, como ha observado Saül Karsz (2004: 160-161), que ocupen ciertos lugares en esa estructura económica: demandantes de empleo, ejército industrial de reserva, desechados por el progreso, inadaptados sociales, inempleables, etc. Es justamente en la economía, continúa el autor, en la que estas poblaciones cumplen funciones precisas –elemento de freno de las reivindicaciones salariales, sostén de la idea según la cual los que tienen empleo asalariado son privilegiados, confirmación del dogma el trabajo es salud, resignación a condiciones laborales cada vez más penosas, estímulo al reparto del empleo sin tocar las estructuras de la redistribución de capital–. Recuérdese que Pierre Bourdieu mostró en diferentes trabajos (1988, 1995 y 2000) como los sistemas simbólicos, además de instrumentos de conocimiento, son al tiempo instrumentos de dominación en el sentido señalado por Max Weber para la teodicea o por Karl Marx para la ideología. Este doble efecto material y simbólico de la desviación es especialmente significativo para el caso de la criminalización de la pobreza contemporánea. Los llamados excluidos sociales tienen una importancia fundamental en el mantenimiento del orden social –especialmente en un momento marcado por la expansión irrestricta del neoliberalismo–. Como ha señalado

---

<sup>6</sup> Wallerstein (2006:58) afirma que, hasta cierto punto, la socialización antisistémica –en nuestro caso, la desviación– “puede resultarle útil al sistema al ofrecer una salida a los espíritus inquietos, siempre y cuando el sistema se encuentre en relativo equilibrio”.

Zygmunt Bauman (1998), es necesario proyectar en estos segmentos poblacionales el peligro, y redefinir sus condiciones de vida en términos de criminalidad.

Del mismo modo que en otras épocas de la historia, hoy volvemos a toparnos con un discurso que sitúa la emergencia de lo que Louis Chevalier (1969) dio en llamar las *clases peligrosas*. En momentos atravesados por fuertes malestares económicos, los grupos de poder parecen activar estrategias de desplazamiento de las condiciones estructurales de un sistema generador de desigualdades, hacia las figuras amenazantes del orden social. El diseño de estas alarmas apuntala el imaginario del miedo que posibilita el consenso ante el tratamiento punitivo de la marginalidad, en detrimento de otro tipo de respuestas: la justicia social, sin ir más lejos. La imaginería escabrosa de pandillero temible o el joven violento – advierte Reguillo (2007: 313)– legitima la lógica represiva sin que se toque el modelo socioeconómico que opera como caldo de cultivo que acelera las violencias juveniles. En este sentido, es necesario traer a colación la doble utilidad del *hiperencarcelamiento* del subproletariado urbano apuntada por Loïc Wacquant (1999: 93, 2010). En términos materiales, este fenómeno sirve para neutralizar y apartar a los elementos que son superfluos en el nuevo orden económico. En términos simbólicos, opera como disipador de la amenaza física y moral que representan los grupos considerados peligrosos.

Creo que es posible inscribir esta relación de mutua dependencia entre ambas funciones, en la *praxis* educativa de corte correctivo. Para que ciertos sujetos puedan fungir como engranajes funcionales de un orden dado –objeto de encierro, asistencia social o vigilancia policial–, es necesario desplegar previamente todo un conjunto de operaciones simbólicas de inferiorización que legitimen su control, vigilancia y/o explotación. Sólo así puede llegar a operarse sobre aquellos que aparecen como fracasos normativos para ciertas lógicas sociales. Ahondaré esta cuestión a lo largo de los diferentes capítulos que conforman la tercera parte de la tesis.

### 1.1.a. Taxonomías de la desviación

El análisis del *corpus* construido hasta el momento conduce a considerar una de las piedras de toque del fenómeno de la anormalidad, a saber, los mecanismos de clasificación y su correlato de nomenclaturas lógico-sociales. Y es que la desviación para existir debe ser nombrada; no se dice en primera persona, es un tercero, un Otro social, el que hace el juicio (Tizio, 1997: 98-99). La producción de la alteridad necesita de la existencia de artefactos nominadores que distribuyan y adjudiquen categorías a partir de un sistema de clasificación previamente definido, en el que las instituciones encargadas de su gestión –y producción– devienen piezas fundamentales del engranaje. De este modo, para darle un lugar de existencia a ese otro segregado, es necesario clasificarlo previamente, es decir, generar taxonomías que definan y ubiquen un *lado oscuro* del cual mantenerse alejado, y que, en ese alejarse, la sociedad pueda estructurarse y pensarse a sí misma como compacta y cohesionada. Detengámonos en este basto entramado clasificatorio. La primera referencia obligada es el artículo de Durkheim y Mauss (1996 [1901]) sobre los sistemas totémicos. Sus aportaciones nos permiten arrojar luz sobre la importancia que la función clasificatoria tiene en la construcción y mantenimiento de todo orden social, pues se trata de operaciones imprescindibles para dotar de significación y legibilidad al mundo, haciendo posible la vida social. Estos autores se interrogan acerca de qué es lo que lleva a los seres humanos a disponer sus ideas en sistemas clasificatorios, y en qué sustrato se encuentra “el plan de tan profunda disposición” (p. 31). Apuntan que la función clasificatoria estriba en agrupar seres, acontecimientos y hechos del mundo y ordenarlos en grupos diferentes entre sí, separados por límites claramente definidos. Clasificar cosas o seres no significa únicamente construir categorías, implica también disponerlas en base a relaciones de inclusión y exclusión. Y es que toda clasificación entraña un orden jerárquico que, lejos de ser un producto espontáneo o natural, refracta el orden social de un determinado grupo con sus consiguientes asimetrías y subordinaciones. En palabras de los autores: “La clasificación de las cosas reproduce la clasificación de los seres humanos” (p.33). Existe una correspondencia entre las estructuras sociales y cognitivas; una suerte de homogeneidad entre sociedad y universo, en la que éste sería una reverberación de la estructura social. Dicho de otro modo, los sistemas cognoscitivos se derivan de los sistemas sociales. Así, las categorías del entendimiento que



subyacen en las representaciones colectivas se organizan en relación con la estructura social del grupo.<sup>7</sup>

Pierre Bourdieu (1995, 2000) parece seguir a Durkheim en su correlación entre las estructuras sociales y cognitivas. Sin embargo, a diferencia de éste, adopta cierta distancia en lo referido al carácter arbitrario de la determinación social de las clasificaciones. Propone que las divisiones sociales y los esquemas mentales son estructuralmente homólogos, y que los segundos resultan de la incorporación de las primeras. Es por ello que una ciencia adecuada de la sociedad debe abarcar tanto las regularidades objetivas, como el proceso de interiorización de la objetividad con arreglo al cual se constituyen los principios transindividuales e inconscientes de visión y división que los agentes incorporan a sus prácticas. Bourdieu (1995) ha mostrado cómo, bajo la forma de sistemas de clasificación, de esquemas mentales y corporales –que funcionan como matriz simbólica de las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos y juicios–, los seres humanos definen el sentido del mundo que lo produce. Lo que encontramos es una correspondencia entre las estructuras sociales y las estructuras mentales, entre las divisiones objetivas del mundo social y los principios de visión y división que les aplican los propios sujetos.

Volviendo a la propuesta de Durkheim y Mauss –para acercarnos a la racionalidad que opera en la clasificación, distribución, distinción, separación y jerarquización por grupos categoriales de los objetos humanos y materiales de eso que llamamos mundo social– cabe considerar que la acción de clasificar no es espontánea ni responde a una necesidad natural del ser humano. Por un lado, éste no pudo encontrar en sí mismo los elementos esenciales de la clasificación, y por otro, “las cosas no se presentan ellas mismas así agrupadas a la observación” (1996 [1901]: 30). En relación a tal disquisición, Manuel Delgado (2007: 200) subraya que no es la visibilidad de las diferencias físicas, sociales o culturales las que generan la diversidad, sino que son los mecanismos de diversificación los que motivan la búsqueda de marcajes que llenen de contenido la voluntad de distinguirse y distinguir a los

---

<sup>7</sup> No obstante, debo mencionar que el caso del sistema zodiacal chino abre una fisura en las disquisiciones de Durkheim y Mauss cuando, en el apartado final de su texto, los autores no pueden responder en los mismos términos sociocéntricos a la pregunta sobre la necesidad social de clasificar para este caso.

demás, no pocas veces con fines estigmatizadores y excluyentes. Es la diferenciación la que crea y reifica la diferencia. Siguiendo la apreciación de Jean Pouillon (1993: 122) diremos que no es que se clasifique porque haya cosas que clasificar, sino que es porque clasificamos que podemos descubrirlas. O aún, al decir de Durkheim (2002 [1893]: 91) para el caso del delito, “no lo reprobamos porque es un crimen, sino que es un crimen porque lo reprobamos”.

Los mecanismos de clasificación son instrumentos cognitivos, al mismo tiempo, que dispositivos de poder y control que ordenan y separan grupos sociales, delineando diferencias y fronteras a veces inexpugnables.<sup>8</sup> La lógica clasificatoria, inscrita en la voluntad de distinguir, opera como mecanismo legitimador de ordenamientos sociales desiguales. El orden taxonómico inserto en un determinado sistema simbólico no es un mero instrumento de conocimiento, es ante todo un poderoso artefacto de dominación que posibilita el consenso moral, al mismo tiempo que engrasa los engranajes de la reproducción del orden social. Como subraya Dario Melossi (citado en Larrauri, 2000: 138), los procesos de clasificación, además de procesos nominalistas, son fundamentalmente formas de gobernar los actos y controlar la realidad.

En resumen. El desviado no ocupa un lugar normalizado en el escenario social y suele ser percibido como un ser anómalo, sucio y/o inmoral. Lo incomodo de su presencia legitima que se ciernan sobre esta figura amenazante aquellos mecanismos que inmunicen y protejan a la comunidad de las contradicciones derivadas de su relación con él. En la categoría desviado –y en todas las variantes que se desprenden de la división normal/anormal– operan vigorosas estructuras simbólicas que son el reflejo de la estructura social en la que se inscriben. Existe una tenaz demarcación simbólica que distingue lo sucio (el excluido, el desviado y contaminado) de lo limpio (el incluido, el normal y puro). Los primeros serán

---

<sup>8</sup> Añádase siguiendo a Michel Foucault (2005: 342), que la producción científica juega un papel seminal en la justificación y cosificación de individuos y grupos previamente inferiorizados por este mismo dispositivo científico. La inercia entomológica del positivismo social crea categorías sociales, a las que le son atribuidas una características particulares que justifican la necesidad de intervención en nombre del bien de la sociedad y de los propios individuos. Esa *voluntad de verdad* del discurso científico, como mostró Foucault (2010), sustenta las relaciones de poder y dominación.

estigmatizados por su impureza y su identidad deteriorada; los segundos, quienes tienen el poder de elaborar e imponer los sistemas lógicos de significación, suelen quedar libres de toda mácula. Afortunadamente, como nos enseñó también Mary Douglas (2007), aunque la vida en sociedad implique un sistema de clasificación de objetos, personas y relaciones, todo sistema taxonómico es incompleto y presenta zonas de ambigüedad e indefinición sobre los que gravitan interrogantes, miedos, franjas oscuras. El intento por clasificar las anomalías, asociadas a lo contaminante y lo impuro, siempre presenta dificultades y genera turbulencias. Y es que aquello que está ubicado en un lugar confuso acaba por velar la delineación de las fronteras simbólicas que distinguen las diferentes categorías sociales.

## **1.2. Teorías de la desviación social relacionadas con el delito.**

Una vez introducida la lógica que hace posible la producción de la figura del desviado, trataré de ofrecer en este apartado un cuadro sumario de las teorías y autores que han abordado el fenómeno de la desviación y, particularmente, en su relación con el fenómeno de la delincuencia (fenómeno que ocupa un lugar central en la designación de los sujetos que habitan el Instituto Benjamita). Con esta recapitulación no pretendo tanto hacer un examen exhaustivo sobre las mismas, como esbozar lo que pretendería ser una genealogía sucinta de las corrientes y los autores que han configurado el campo teórico de la delincuencia. El recorrido se articula en torno a tres lineamientos teóricos concatenados que considero ineludibles en el marco de cualquier investigación que pretenda abordar el fenómeno delictivo. Así pues, me referiré en primer lugar a las teorías funcionalistas. En segundo, a las teorías de las subculturas criminales, como antecesoras de los estudios específicos sobre delincuencia juvenil. En tercer y último lugar, consideraré la teoría del etiquetaje o *labelling approach*, cuyo enfoque microsociológico constituye uno de los andamiajes teóricos fundamentales del presente trabajo y que, por tanto, merece ser tratado con un cierto grado de especificación. Me detendré particularmente en sus observaciones acerca de los procesos y los efectos del estigma para, posteriormente, yuxtaponerlos con algunas consideraciones

que la criminología crítica ha realizado en torno a la relevancia del sistema penal como productor y administrador del fenómeno de la delincuencia.

### 1.2.a. Teorías funcionalistas.

Nuestro punto de partida es la obra de Durkheim (1997 [1895]). *Las reglas del método sociológico* constituye la primera alternativa clásica a la concepción de los caracteres diferenciales biopsicológicos del delincuente y los postulados de la criminología positivista que habían dominado el campo teórico hasta el momento. La teoría estructural funcionalista de la anomia y de la criminalidad introducida por este autor, y posteriormente desarrollada por Robert Merton (2002 [1949]), representa, según Alessandro Baratta (2004: 56), el giro de orientación sociológica más relevante efectuado por la criminología en las últimas décadas.

Durkheim dilucida la desviación como un fenómeno normal de toda estructura social en la que el delito no sólo sería “un fenómeno inevitable, aunque repugnante, debido a la irreductible maldad humana”, sino también “una parte integrante de toda sociedad sana” (p. 66). Esta aparente paradoja puede explicarse si, como se ha visto en el apartado precedente, consideramos aquello que constituye la normalidad y la funcionalidad del delito en el cuerpo social. En primer lugar, el delito –provocando y estimulando la reacción social– estabiliza y mantiene viva la conformidad a las normas. El delito, empero, es también un fenómeno de entidad particular, sancionado por el derecho penal. El hecho de que la autoridad pública, sostenida por el sentimiento colectivo, descargue su propia reacción reguladora sobre fenómenos de desviación que llegan al grado de crimen, permite una elasticidad mayor respecto a otros sectores normativos y hace posible por medio de la desviación individual, la transformación y renovación social. Asimismo, puede tener una función directa en el desarrollo moral de una sociedad. Contrariamente a los postulados de la escuela criminológica italiana hasta entonces dominantes, Durkheim no ve al delincuente como un

ser radicalmente antisocial, sino más bien como “un agente regulador de la vida social” (p. 58).<sup>9</sup>

Merton (2002 [1949]) retoma en los años cuarenta la teoría de los factores sociales de la anomia que acompañaba la visión funcionalista del delito propuesta por Durkheim.<sup>10</sup> Este autor, que como Durkheim se opone a la concepción patológica de la desviación, señala que la sociedad crea presiones que incitan al individuo a cometer actos desviados/ilícitos. La teoría sociológica funcionalista que Merton aplica al estudio de la anomia permite interpretar la desviación como un producto de la estructura social, tan normal como el comportamiento conforme a las reglas y valores predominantes. La estructura social no tienen sólo un efecto represivo, sino también y sobre todo, un efecto estimulante sobre el comportamiento individual. Para el sociólogo estadounidense, el origen del comportamiento desviado reside en la incongruencia entre los fines culturalmente reconocidos como válidos y los medios legítimos a disposición del individuo para alcanzarlos.<sup>11</sup> Este modelo explicativo puede ser sintetizado de la siguiente manera: la cultura propone al individuo determinadas metas que constituyen motivaciones fundamentales de su comportamiento. Al mismo tiempo, proporciona modelos de comportamiento institucionalizados, que conciernen a las modalidades y los medios legítimos para alcanzar aquellas metas. Por otro lado, sin embargo, la estructura socioeconómica ofrece en diverso grado a los individuos (en función de su posición social) la posibilidad de acceder a los medios legítimos. En conclusión, la estructura social no permite en la misma medida a todos los miembros de una sociedad un comportamiento conforme a los valores y las normas. Esta posibilidad varía según la

---

<sup>9</sup> En este punto, cabría matizar que fue Gabriel Tarde el primer criminólogo que refuta la idea lombrosiana de criminal-nato. Frente esta orientación naturista, Tarde enfatiza la preeminencia de factores sociales sobre los psíquicos-clínicos o biológicos en las motivaciones de los delitos. El crimen es el resultado del ejemplo, del entrenamiento y de la imitación (García Molina, 2008: 20-23).

<sup>10</sup> Con anterioridad a *Las reglas del método sociológico*, y contra las concepciones naturalistas y positivistas que identifican las causas de la criminalidad, Durkheim había puesto el acento sobre los factores intrínsecos al sistema socioeconómico del capitalismo, basado en una división social del trabajo diferenciada y constrictiva.

<sup>11</sup> Esta incongruencia es un fenómeno anormal sólo dentro de ciertos límites, esto es, cuando no alcanza el nivel crítico de la anomia, un elemento funcional indisociable a la estructura social. Merton define la anomia como una “crisis de la estructura cultural que se verifica cuando existe una fuerte discrepancia entre normas y fines culturales, por un parte, y las posibilidades estructuradas socialmente de actuar en conformidad a aquéllas, por otra” (2002:p).

posición que los individuos ocupan en la sociedad, siendo los estratos sociales inferiores los que están sometidos a una mayor presión.

### 1.2.b. Teorías de las subculturas criminales.

Durante los años 1920 y 1930, la Escuela de Chicago funda un primer corpus de investigaciones especializadas en sociología urbana, caracterizadas por el trabajo de campo etnográfico. Muchos de los académicos que integraron esta escuela se interesaron por el estudio de las agregaciones juveniles en los barrios proletarios del Chicago de la época y el fenómeno de la delincuencia juvenil. A partir del concepto de *subcultura*, emerge un archipiélago autónomo de teorías que dirigen su atención principalmente a los modos en que la *subcultura criminal* se comunica a los jóvenes infractores. Esta teoría, elaborada por Clifford Shaw (1930), se fundamenta en la siguiente idea: la conducta desviada, al igual que el resto de conductas, se aprende en el ambiente en que se vive. Los actos desviados serían por lo tanto una consecuencia de la socialización en ambientes con valores y normas distintos a los que la sociedad considera normal. Paso a señalar algunos de los autores más relevantes, apuntando sucintamente el núcleo teórico de sus planteamientos.

La primera referencia obligada es el trabajo de Frederic Thrasher, *The Gang: a study of 1313 gangs in Chicago*, publicada en 1927. Se trata no sólo de una obra clásica de la Escuela de Chicago, sino también de una de las investigaciones fundacionales sobre el fenómeno de las agrupaciones juveniles que, a pesar de las críticas y revisiones a las que ha sido sometido<sup>12</sup>, continúa siendo un cita inexcusable en el abordaje del pandillerismo callejero. En una etnografía detallada, Thrasher analizó la actividad y el comportamiento de bandas ubicadas en las zonas suburbanas de la ciudad, y pasó a definir estos grupos como elementos intersticiales de la estructura social creados espontáneamente como respuesta/síntoma a los “desórdenes del Nuevo Mundo” (Thrasher, 1927: 20). Evidenció su complejidad contextual y relacional, al mismo tiempo que subrayó la agencia e intencionalidad de los jóvenes – muchos de ellos hijos de inmigrantes– en la construcción de sus identidades y relaciones

---

<sup>12</sup> Para una revisión crítica véase Greg Dimitriadis (2006) y Norman Denzin (2004).

sociales. La ganga es un espacio en el que sus integrantes fraguan valores, creencia y metas importantes, proporcionándoles, de este modo, un sentido de pertenencia y una referencia. Insistió en que sólo pueden ser entendidas en relación con otras instituciones sociales como la familia, la escuela, la policía, los medios de comunicación, etc., y subrayó que emergen precisamente cuando estas instituciones desaparecen o fallan en su función (*ibidem*). La delincuencia es uno de sus problemas asociados: el entorno social puede conducir a sus integrantes hacia conductas delictivas.

El trabajo de William F. Whyte *La sociedad de las esquinas*, publicado en 1943, es otra de nuestras referencias inexcusables. Se trata de una investigación realizada en un suburbio de la ciudad de Boston habitado mayoritariamente por inmigrantes italianos. Influida por la obra de Thrasher, marcó un punto de inflexión en el estudio de las agrupaciones juveniles al inaugurar una línea de trabajo que, a través de la observación participante propia de la antropología, centraba la atención en la composición y el análisis en profundidad de los roles y las dinámicas internas de las gangas. Whyte (1971 [1943]) estudió de qué forma estas agrupaciones producen sus valores propios y generan liderazgos lo suficientemente estables como para que los integrantes respeten sus reglas. Las subculturas juveniles como las de los *corner boys* nacen como mecanismos de defensa en contra de la discriminación infligida a sus miembros por el ambiente externo, al tiempo que tienden a fortalecer la identidad colectiva y la cohesión interna del grupo.

Cabe reseñar también a Edwin Sutherland, quien contribuyó a la teoría de las subculturas criminales con el análisis de las formas de aprendizaje del comportamiento criminal. Su teoría, conocida como *teoría de los contactos diferenciales* (1940), postula que la conducta delictiva es aprendida por los jóvenes durante el proceso de socialización en contacto con individuos o grupos delictivos. Aquéllos socializados en grupos criminógenos (familia, escuela, amigos) aprenden actitudes tendientes a desobedecer la ley por lo que son más proclives a cometer infracciones. De este modo, si el modelo de normalización que rodea al menor va a ser asimilado por éste a lo largo de su proceso de socialización, estos se

convertirán en infractores en proporción directa con la intensidad, prioridad, duración y frecuencias de los contactos que establezcan con esferas delictivas.

Sutherland afrontó directamente el problema de las causas sociales de los diversos contactos diferenciales, pero fue Albert K. Cohen (1971 [1955]) quien desarrolló completamente este aspecto problemático de la teoría de las subculturas en una de las obras canónicas sobre delincuencia juvenil. *Delinquent Boys* analiza la subcultura de las bandas juveniles, describiéndola como un sistema de creencias y de valores que extraen su propio origen de un proceso de interacción entre jóvenes que ocupan posiciones similares dentro de la estructura social. Esta subcultura representaría una solución a los problemas de adaptación para los que la cultura dominante no ofrece soluciones satisfactorias. La estructura social determina en los adolescentes de clase obrera la incapacidad de adaptarse a los modelos de la cultura oficial, al mismo tiempo que despierta en ellos ciertos problemas de estatus y de autoconsideración. De ahí el surgimiento de una subcultura caracterizada, dice el autor, por elementos como la *maldad* o el *negativismo*, que posibilitan a quienes se inscriben en ella expresar y justificar la hostilidad y la agresión contra las causas de la propia frustración social. Plantea que los grupos más desfavorecidos económica y socialmente tienden a la comisión de actos delictivos para conseguir los bienes propugnados como deseables por la sociedad. Son las dificultades estructurales las que no permiten que los menores puedan obtener sus objetivos por medios lícitos.

Tomando como premisa la teoría funcionalista de la anomia, Richard Cloward y Lloyd Ohlin (1959, 1960) desarrollan la teoría de las subculturas criminales apoyándose en la diferencia de las oportunidades que tienen los individuos de servirse de medios legítimos para alcanzar fines culturales. Según este postulado, conocido como *teoría de la oportunidad diferencial*, el origen de la subcultura juvenil criminal en las sociedades industrializadas reside en la distribución desigual de las oportunidades de acceso a los medios legítimos. Esgrimen que las bandas –pertenecientes a los estratos sociales más bajos– desarrollan normas y modelos de comportamiento desviados respecto a los estratos medios. En este sentido, la construcción de dicha subcultura representa la reacción de minorías desfavorecidas y su tentativa de



orientarse dentro de la sociedad. El elemento central de esta teoría reside en que la posibilidad de convertirse en delincuente está determinada por las posibilidades de integración que tiene el individuo dentro de una sociedad. Para acceder a los bienes, los jóvenes de los sectores más desfavorecidos tendrán que desarrollar conductas que son calificadas como infractoras o desviadas para el resto de la sociedad.

Gresham Sykes y David Matza (1957) introducen lo que Baratta (2004: 75) considera más una corrección, que una alternativa teórica a las teorías de la subcultura –a pesar de que una parte de la criminología la haya concebido como tal–. En todo caso, la denominada *teoría de las técnicas de neutralización* supuso una revisión importante al incorporar el análisis de aquellas formas de racionalización del comportamiento desviado, que son aprendidas y utilizadas de forma simultánea a los modelos de comportamiento *normalizados* a los que, sin embargo y como se verá en el análisis etnográfico de esta investigación, el delincuente por lo general se adhiere. Arguyen que los sistemas de los delincuentes no están separados, sino más bien insertos, en la sociedad por lo que estos también interiorizan los valores y las normas concordantes con la ley. El análisis de los grupos de jóvenes delincuentes realizado por los autores viene a demostrar que reconocen, al menos en parte, el orden social dominante: estos advierten sentimientos de culpa o de vergüenza cuando transgreden el orden. Es a través de formas específicas de justificación o de racionalización del propio comportamiento, que el delincuente resuelve en sentido favorable al comportamiento desviado. Consideran que es mediante el aprendizaje de estas técnicas que los menores llegan a ser delincuentes, y no tanto por medio del aprendizaje de imperativos morales, valores o actitudes que se hallan en directa oposición con los de la sociedad dominante (Sykes y Matza, 1957: 667). La formación de una subcultura es, en sí misma, la más difundida y la más eficaz de las técnicas de neutralización, puesto que nada concede una capacidad tan grande de atenuar los escrúpulos y de procurar un apoyo contra las remordimientos del superyó como el sostén enfático, explícito y repetido de la aprobación por parte de otras personas (p. 669).<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Estas técnicas de neutralización son descritas por los autores según algunos tipos fundamentales: a) exclusión de la propia responsabilidad; b) negación de la ilicitud; c) negación de la víctima; d) condena de aquellos que condenan; e) remisión a instancias superiores.

Recapitulemos. Las teorías de las subculturas criminales niegan que el delito pueda ser considerado como expresión de una actitud contraria a las normas sociales generales, y afirma que existen normas específicos de diversos grupos sociales (subculturas). Estos, a través de mecanismos de interacción y de aprendizaje en el seno de los grupos, son interiorizados por los individuos pertenecientes a ellos y determinan su comportamiento en concurrencia con los valores y las normas de la moral dominante. Tanto la teoría funcionalista de la anomia, como la teoría de las subculturas criminales contribuyen de modo particular a la relativización del sistema de valores y de las reglas sancionadas por el derecho penal. La primera destaca el carácter normal, no patológico, de la desviación y su función frente a la estructura social. La segunda muestra que los mecanismos de aprendizaje e interiorización de reglas y modelos de comportamiento que impregnan las carreras criminales no difieren de los mecanismos de socialización mediante los cuales se explica el comportamiento *normal*. No obstante, éstas dejan sin resolver el problema estructural del origen de los modelos subculturales de comportamiento que se comunican. Las teorías subculturales heredan del funcionalismo la posición acrítica de la cualidad criminal de los comportamientos que examinan.

En una revisión crítica, Baratta (2004: 80-81) señala que ambas teorías soslayan el problema de las relaciones sociales y económicas sobre las cuales se fundan la ley y los mecanismos de criminalización y de estigmatización que definen la cualidad de criminal de los comportamientos y sujetos criminalizados. Para este autor, la teoría de las subculturas detiene su análisis en el nivel sociopsicológico de los aprendizajes específicos y de las reacciones de grupo. De esta suerte, permanece estancada en un registro meramente descriptivo de las condiciones económicas de las subculturas, que son postuladas acríticamente como marco estructural. El riesgo reside entonces –apunta Baratta (*ibídem*)– en que si las condiciones de la desigualdad económica y cultural de los grupos no son analizadas críticamente, el fenómeno correlativo de la desviación y de la criminalidad tampoco es problematizado ni situado históricamente en su significado dentro del desarrollo de la formación socioeconómica ni, mucho menos, puesto en una relación teórica y práctica con las condiciones objetivas para su superación. Sin embargo, la teoría de las subculturas

tiene el mérito innegable de haber indicado una línea de análisis y sugerido una ulterior reflexión sobre las condiciones económicas de la criminalidad.

### 1.2.c. Teoría del etiquetaje o *labelling approach*.

En el horizonte teórico del *labelling approach* se entrecruzan dos corrientes de la sociología estadounidense estrechamente vinculadas entre sí: el interaccionismo simbólico de Georg H. Mead (1999 [1934]) y la etnometodología de Harold Garfinkel (2006 [1967]). Tal intersección desembocó en un nuevo corpus de investigaciones.

Los teóricos del etiquetaje introdujeron en la década de los 60 un cambio de paradigma en el estudio de la desviación que supuso un viraje fundamental de la perspectiva de análisis: de estudiar el control social como respuesta a la desviación, se pasó a analizar la desviación como respuesta al control social. El nuevo objeto de estudio ya no sería el desviado y las causas de su comportamiento (paradigma etiológico), sino los dispositivos de control social y sus múltiples funciones de vigilancia de la anormalidad (paradigma de la reacción social). Este enfoque considera que es imposible comprender la desviación si no se estudia la acción de las instancias de control que la definen, comenzando por sus normas abstractas, hasta llegar a la acción de las instancias oficiales.

La Teoría del etiquetaje considera que la desviación hace referencia a comportamientos definidos como tales. Son conductas sociales como las demás, sólo que se definen como delito, enfermedad mental, etc. Tal y como indica Howard Becker (1971: 19), el desviado es aquél a quien se le ha aplicado con éxito la etiqueta. No llegan a obtener el estatus de desviado aquellos que habiendo tenido el mismo comportamiento no hayan sido alcanzados por la acción de las instancias de control. Así, la reacción social define un determinado acto como desviado, siendo la desviación una construcción social y el desviado aquel a quien se le ha atribuido esa marca *anormalizante*. Lo desviado no es el acto en sí mismo, sino el significado que se le confiere, esto es, su interpretación. Para que un comportamiento sea percibido como tal, resulta necesario observar la reacción social frente al mismo; la simple

desviación objetiva respecto a un modelo o una norma no es suficiente, debe de generar reacciones que perturben la percepción habitual y suscite indignación, embarazo, miedo, sentimiento de culpa, conmiseración, etc.

Me permito abrir un breve paréntesis para subrayar que no son pocos los criminólogos que han abordado el delito desde esta perspectiva. Dennis Chapman planteó (1971) que el concepto criminal es una construcción social que forma parte del engranaje de la política del control social. Para Fritz Sack (citado en Baratta, 2004: 112), la criminalidad, como realidad social, no es una entidad preconstituida respecto a la actividad de los jueces, sino una cualidad atribuida por estos últimos a ciertos individuos. El autor considera como juicios arbitrarios aquellos mediante los cuales atribuye un hecho punible a una persona (producción de la cualidad criminal en el sujeto) con consecuencias jurídicas (responsabilidad penal) y sociales (estigmatización, cambio de status, de identidad social, etc.). Desde la sociología del conflicto, Austin Turk (1969) sostuvo la idea de que la criminalidad es un estatus social atribuido mediante el ejercicio del poder de definición. La criminalidad no es una conducta de un sujeto solo frente al Estado, sino el resultado de conflicto entre grupos. Atribuye al modo de operar de la policía el rol principal dentro de los mecanismos que llevan a la distribución de estatus de criminal y a su concentración en determinados grupos sociales en desventaja.

Pero volvamos a la microsociología, al fin y al cabo basamento teórico preferente de esta investigación. Ésta mostró las implacables consecuencias que la atribución del estigma tiene en los sujetos marcados por signos inferiorizantes. A ella les debemos el abordaje de los procesos de estigmatización desde el análisis de la relación tripartita entre estigmatizador-estigmatizado-institución. Para Erving Goffman (2003), uno de los autores que con más penetración abordaron la cuestión desde la microsociología estructural funcionalista, el ser descubierto y calificado como desviado tiene importantes consecuencias para la autoimagen del afectado, así como para su posterior participación social. La consecuencia más importante es un cambio drástico en la identidad pública del individuo, que lo conducirá a ocupar un nuevo estatus y sostener una nueva identidad pública. El sujeto etiquetado como

anormal experimenta una *identidad deteriorada*, que lo impele a considerarse indigno, inferior, abyecto. Esta identidad, continúa el autor, se proyecta en las interacciones sociales que el sujeto mantiene en su vida cotidiana. De esta manera, aquel que ha sido marcado con un atributo *defectuoso*, es muy posible que acabe aprendiendo los términos de su inferioridad, esto es, interiorizándolos, significándolos. Veremos en los próximos capítulos como el clasificado como *joven problemático* acaba convirtiéndose en lo que dicen de él que es, es decir, acaba problematizándose.

En una línea semejante, Becker (1971) muestra que la consecuencia más importante de la aplicación de una etiqueta consiste en un cambio decisivo de la identidad social del individuo; un cambio que tiene lugar en el momento en que se le introduce en el estatus de desviado. La etiqueta actuaría a modo de *profecía autocumplida*<sup>14</sup>, es decir, el definido como desviado, acaba actuando como tal. El sujeto termina por adoptar la identidad que los demás le atribuyen; se ponen en movimiento una serie de mecanismos que conspiran para conformar al sujeto a la imagen que la gente tiene o espera de él.

Edwin Lemert (1967), otro autor relevante, plantea que la reacción social o el castigo a un comportamiento desviado induce a cometer otras desviaciones al generar en el individuo un cambio de la identidad social que lo lleva a desempeñar el papel de acuerdo a la etiqueta que le ha sido asignada. Una de las distinciones centrales en su teoría de la desviación es la que realiza entre *delincuencia primaria* y *delincuencia secundaria*. Lemert desarrolla esta separación para mostrar cómo el castigo de un primer comportamiento tiene a menudo la función de promover en el sujeto conductas desviadas, generando, por medio de una transformación de su identidad social, una tendencia a desempeñar el nuevo papel asignado. La desviación primaria es definida por el autor como los actos que el sujeto realiza debido a múltiples factores sociales, psicológicos, biológicos, etc. En la desviación secundaria el sujeto ya no actúa movido por esos factores iniciales, sino guiado por una nueva situación, una nueva identidad creada por la actuación y la relación con los dispositivos de control. Las

---

<sup>14</sup> Debemos a Robert K. Merton la idea de la profecía autocumplida, elaborada basándose en el Teorema de Thomas.

causas de la desviación deben ser situadas, como veremos en los próximos acápite, en las reacciones de desaprobación, degradación y aislamiento por parte de la sociedad.<sup>15</sup>

Es precisamente en la dimensión recalificadora, que voces representativas de la criminología crítica (Larrauri (2000), Bergalli, Bustos y Miralles (1983), de Leo (1985), Baratta (2004), González Vidaurri y Sánchez Sandoval (2008), entre otros) han cuestionado activamente el proceso penal argumentando que es el recorrido correccional en sí mismo el que contribuye de forma decisiva a la construcción del sujeto *criminal*. Además de señalar que los etiquetados como delincuentes son rechazados por la sociedad, la criminología crítica ha enfatizado que los procesos de designación pública, conducen a que el propio sujeto asuma una nueva identidad, reordene su personalidad y se afiance en su nuevo status de delincuente, distinto del que poseía cuando inició sus actividades delictivas. Se trata de lo que David Matza (1981) sintetizó como *la ironía del sistema penal*: el proceso penal, supuestamente orientado a disminuir el número de delincuentes, provoca con su proceso público de etiquetamiento que los sujetos que habían realizado actos de tipo delictivo asuman esa identidad y actúen posteriormente como delincuentes, que era precisamente lo que se pretendía evitar. Podemos hacer extensible esta ironía a ciertas prácticas del campo social que, marcando una separación categórica entre incluidos y excluidos, terminan reproduciendo la lógica de exclusión que pretenden combatir. En este sentido, tampoco podemos dejar de aludir a Michel Foucault (2000b, 2006b) como uno de los autores que con mayor contundencia ha esgrimido que la función del sistema penal no es suprimir las ilegalidades, sino distinguir las y distribuir las, esto es, crear la delincuencia. Wacquant (2000:

---

<sup>15</sup> Adelantándome a capítulos posteriores, cabe avanzar que la tesis lemertiana permite cuestionar las prácticas de (re)educativas de los dispositivos de Justicia Juvenil en tanto mostraría que someter al sujeto a *tratamiento y rehabilitación* en dispositivos carcelarios contribuye definitivamente a que el individuo asuma su etiqueta de desviado. Del mismo modo, si compartimos con Becker (1971) que el paso definitivo de la carrera de un desviado consiste precisamente en la incorporación a un grupo desviado, cabe cuestionarse si las instituciones y los profesionales de lo social, entre ellos los educadores, no serán actores fundamentales y necesarios en la producción y refuerzo de las identificaciones desviadas que trataré de analizar. Todo apunta a que la entrada a los circuitos de JJ y la interacción con el personal y con otros individuos estigmatizados posibilita la compenetración con la etiqueta “joven delincuente”. Veremos, en la segunda parte de esta investigación, hasta qué punto es necesario que los estigmatizados reciban de ellos mismos la imagen de sujetos sobre los que se debe intervenir, pues cuentan con alguna carencia, desviación o minusvalía que los separa de un modelo de normalidad salvaguardado celosamente por los *instigadores morales* (1971: 137), aquellos que se encargan de imponer las reglas, y situar qué es lo aceptable, y qué lo inaceptable.

145) apuntala esta tesis al sostener que la delincuencia, o al decir del autor, la gestión penal de la inseguridad, se alimenta de su propio fracaso programado.

Quisiera finalizar reseñando de forma sintética algunos de los aspectos medulares de la obra de otro de los autores ineludibles en este recorrido. Me refiero a John Lofland y su trabajo publicado en 1969, *Deviance and identity*. Siguiendo a Blumer, pero también a Goffman, Becker y Lemert, el autor (1969) se aproxima al estudio de la desviación desde el interaccionismo simbólico, subrayando que lo importante es la situación en que se desarrolla el comportamiento *desviado*, y no el acto en sí. Se trata de estudiar la desviación no tanto como rasgo distintivo de los sujetos desviados, sino como respuesta social. Una de las marcas diferenciales de su enfoque reside en situar el fenómeno como un tipo de conflicto social entre dos partes enfrentadas, una poderosa y otra débil. De ahí que la consideración de las relaciones de poder entre ambas facciones sea una cuestión necesaria. La imputación de actos y personas como desviados depende principalmente del tamaño, nivel organizativo y grado de poder para atribuir rasgos desviados (p. 15). El interés, por lo tanto, no es la violación de reglas *per se*, sino su transgresión en un contexto de poder, tamaño y grado de organización relativo entre las partes en conflicto. Es en esta oposición que el grupo dominante auspicia la idea de que la parte débil está quebrantando las reglas de la sociedad. Al subrayar que éste se apropia de los conceptos “sociedad” y “reglas” para convertirlos en sinónimos de sus intereses (p. 19), Lofland integra en su análisis las relaciones de dominación de una forma explícita. En la senda abierta por Durkheim (1997 [1895]), sitúa la necesidad simbólica (pero también material) de la desviación para el mantenimiento de la cohesión y el orden social. Sin la existencia de este fenómeno no podrían ser definidas las fronteras entre la *buena vida* y la *mala vida*. Los desviados, chivos expiatorios de toda sociedad, devienen objetos imprescindibles para atemperar las hostilidades propias de la vida social y afirmar la normalidad de los acusadores (p. 302-303).

Lofland se interesó especialmente, y con esto termino, por las condiciones que posibilitan la aparición de actos desviados y su transformación en patrones estables de conducta, puntualizando que la adscripción a una categoría desviada por parte de los otros es un

elemento central en el proceso de asunción de una identidad deteriorada: contra mayor sea la consistencia, duración e intensidad con la que los otros definen al actor, mayor será la posibilidad de que éste adopte dicha definición como verdadera y aplicable a sí mismo (p. 121). Y es que la construcción de la identidad social, sea cual sea, no puede ser analizada sin considerar la *dependencia recíproca* entre las acciones de los otros y del actor (p. 146), o lo que es lo mismo, sin contemplar el proceso de interacción entre los distintos actores.<sup>16</sup>

### **1.3. Disposiciones socialmente instituidas.**

El presente apartado se adentra en una doble nevadura teórica. Ella nos permitirá, en capítulos posteriores, explorar la fenomenología de la puesta en escena del papel *joven delincuente* –y su variante, *joven-delincuente-en-proceso-de-corrección*– entendiendo que la dramatización de esta identificación responde, por un lado, al esfuerzo de los chicos por actuar *en situación* y, por otro, a las *disposiciones socialmente instituidas* en ellos por las que reaccionan de una forma coherente y sistemática a las sollicitaciones de dicha situación.

El primer nervio teórico que alienta este apartado hace referencia a los trabajos de Erving Goffman (1979, 2004b) y de Victor Turner (1974, 1982, 1988a). A ellos debemos, en gran medida –junto a otros autores como Richard Schechner (1985)– los puentes que lograron una fluida comunicación entre la etnografía y los estudios teatrales. También ellos supieron desvelar el carácter performativo de las identidades y la puesta en escena de las prácticas cotidianas. Para ambos, la sustancia básica de la vida social es la *performance*, en la que el *self* se presentaría a través de la actuación de roles diversos.<sup>17</sup> Respecto al primero, cabría señalar que supo desvelar que el sentido social de nuestras acciones siempre debe comprenderse con relación a la situación interactiva en la que surge, al mismo tiempo que en relación con el contexto sociocultural en que los individuos actúan (1983, 2006). Siguió con

---

<sup>16</sup> Cabe prestar atención, asimismo, al papel que juegan los *lugares* en el proceso de identificación (instituciones totales, barrios estigmatizados, etc.) y al *hardware*, el conjunto de artefactos que apuntalan la atribución de la identidad social, es decir, los elementos que comunican la identidad social (atuendo, acicalamiento, objetos, gestos, destrezas y conocimientos técnicos, etc.) (p. 174).

<sup>17</sup> John Lofland (1969) parte de estos postulados para el análisis de la desviación y los procesos de identificación de los actores con las identidades deterioradas que les son adjudicadas.



ello las apreciaciones de Émile Durkheim y George H. Mead (1999 [1934]) que, desde perspectivas distintas, apuntaron la existencia de mecanismos mediante los cuales nuestro ser más íntimo se construye socialmente. Si, continuando con la tradición durkhemiana, las conciencias individuales parten de la conciencia colectiva, la interacción vendrá condicionada por la imposición externa de representaciones colectivas, valores, normas y formas de control social. Las prácticas de interacción se inscriben de formar compleja y articulada con las estructuras sociales. Su otra referencia, el abordaje de Mead, le ayuda a pensar que la vida en grupo es la condición esencial para el surgimiento de la conciencia, la mente, el mundo de los objetos y los seres humanos como organismos en posesión de *selves*, pero también de la conducta humana en forma de actos construidos. La generalidad de estos postulados podría compendiarse en aquella fórmula de Randall Collins (2006: 68): *nos socializa la experiencia social interiorizada*.

De ahí que Goffman (2004b) afirme que la primera característica de la acción social es su naturaleza esencialmente ubicada. La situación de interacción está ya predeterminada por el contexto institucional en que se produce, esto es, precede y condiciona los espacios y las formas de acción de los individuos que lo habitan (como espero demostrar en el caso de los jóvenes del IB, quienes tendrían la obligación situacional de actuar bajo las exigencias y concomitancias de la escenografía propia de una institución que espera recibir y tratar a “jóvenes inadaptados”). Los individuos institucionalizados despliegan una serie de gestos escenográficos a los que Sally F. Moore (1978) denominó *ajustes situacionales*, en alusión a los movimientos de adaptación realizados con el propósito de aplacar las ambigüedades, incertezas e indeterminaciones propias de toda interacción.<sup>18</sup> No olvidemos que las artes básicas de la vida social son, como mostró Goffman (2004b), las del manejo de la impresión, esto es, aquellas que permiten a los individuos ejercer un control estratégico sobre la propia imagen. Es en este sentido que Richard Schechner (1985) sitúa en la esencia de toda

---

<sup>18</sup> Moore (1978: 39) propone un examen de los procesos sociales a la luz de la interrelación entre tres de sus componentes, a saber, el proceso de *regulación*, el proceso de *ajuste situacional* y el factor de *indeterminación* [cursivas de la autora]. En esta posición procesual, los ajustes situacionales coexisten o, más bien, coadyuvan los procesos de regulación (p. 80). La estabilidad y continuidad de la vida social es posible gracias a estas representaciones cotidianas que regeneran los marcos de actuación y preservan la construcción conjunta de la realidad, ambos elementos necesarios para que la vida social no naufrague en el mar de la indeterminación.

*performance* una acción ritual encaminada a la restauración del comportamiento (*restoration of behavior*). Esta apreciación nos acerca a la dimensión performativa de la acción social como una suerte simulacro o enmascaramiento que nos remite al conjunto de negociaciones, estrategias y fingimientos con que los actores salvan las apariencias y manejan las impresiones ajenas –recuérdese que, etimológicamente, “persona” procede del latín *persōna*, éste del etrusco *phersu*, y este a su vez del griego *πρόσωπον*, que hacen referencia a la máscara que utilizaban los actores griegos en sus representaciones teatrales–.

El segundo teórico de esta primera línea, Turner (1988a), estudió cómo la *performance* puede contribuir a mantener el orden establecido o a parodiar, criticar y subvertirlo. Propuso el concepto de *drama social* como un proceso regenerativo que podría ser equiparado al término de *juego social* que Goffman utiliza para referirse a las interacciones estratégicas y que, a su vez, remite a la concepción de *performance* de Schechner. Para Turner, los dramas sociales se originan en situaciones de conflicto y proceden hasta su desenlace a través de conductas públicamente ejecutadas y convencionales. En esta línea, Schechner (1977: 123) sostuvo que esos reajustes siempre son efectuados o representados ceremonialmente. Podría decirse, en síntesis, que las situaciones son inherentemente dramáticas en la medida que el *homo performans* –por utilizar la expresión de Turner (1988a: 81)– no sólo *hace* cosas, sino que trata de mostrar lo que está haciendo o ha hecho; las acciones adoptan por lo tanto, la forma de lo que Schechner (1977: 120-123) denomina “representación-para-una-audiencia” (*performed-for-an-audience*).

Es preciso señalar, no obstante, que para ser fieles a algunos de estos axiomas, que bien pudieran ubicarse en el interaccionismo, que los condicionamientos sociales no deben ser vistos como determinismos. Si bien es cierto que los sujetos se ven compelidos a actuar siguiendo una lógica socialmente dispuesta, la propia dinámica de la dramatización, de la puesta en escena, indica la posibilidad de quiebros, resistencia, grietas o invenciones respecto a la lógica dada. En este sentido cabría asumir que ninguna institución funciona automáticamente, por medio de dinámicas internas o de exigencias del sistema, sino porque, como señaló Herbert Blumer (1981: 15), las personas ubicadas en sus distintos niveles hacen

algo concreto (aunque lo que hacen sea, en buena medida, producto de su modo de definir la situación en que se sienten compelidos a actuar). Recuérdese que su ascendente, William I. Thomas (1923), apuntó en *The Unadjusted Girl* –obra en la que esboza lo que posteriormente llamaría análisis situacional– que el factor clave del desarrollo de una situación reside en la definición que de ésta realicen sus participantes. Los sujetos, recordémoslo, son actores y autores de la situación en la que se encuentran. En esta línea de significación, la teoría del *self* social de Mead (1999 [1934]) sostuvo que la construcción de un acto humano incluye la identificación de una futura línea de acción, la observación e interpretación de las acciones de los demás, así como la evaluación individual en distintos momentos de la realización del acto y el establecimiento de una estrategia para saber qué hacer en diferentes momentos. En definitiva, aunque en buena medida encontraríamos condicionantes discursivos y materiales para que cualquier situación dada sea precisamente como parece ser, los participantes en la misma advierten, interpretan y valoran las cosas con las que tienen que contar para decidir su acción futura.<sup>19</sup>

Pasaré ahora a introducir la segunda nevadura teórica a la que había hecho alusión al comienzo del apartado. Siguiendo a Bourdieu (2000; 2004; 2007), cabría mencionar que la puesta en escena viene guiada por disposiciones inscritas en lo más íntimo de los cuerpos a lo largo de los procesos de socialización –es en este sentido que Diana Taylor (2002: 27) define la *performance* como práctica (in)corporada–. El individuo, como organismo socializado, está dotado de un conjunto de disposiciones que implican al mismo tiempo, la propensión y la capacidad para entrar en el juego y participar en él atendiendo –y aquí retomo el interaccionismo simbólico– a los requerimientos que impone una *situación* particular. Una idea recurrente en Bourdieu (1999), explicitada de modo especial en *Meditaciones pascalianas*, es que las capacidades más fundamentales y distintivas que tenemos como seres sociales son conocimientos y habilidades incorporadas que actúan por debajo del nivel del discurso y de la conciencia, mediante un sentido práctico encarnado que surge de la mutua interpretación del ser y el mundo. La *filosofía de la acción* bourdieuana

---

<sup>19</sup> Y lo hacen, según Blumer (1981:15), a partir de un historial de acciones previas de los participantes. nunca al margen. Las personas que participan en la formación de una nueva acción conjunta siempre aportan a la misma el mundo de los objetos, el conjunto de significados y los esquemas de interpretación que antes poseían.

(2007b) toma en consideración la relación entre las potencialidades inscritas en el cuerpo de los agentes y en la estructura de las situaciones en las que estos actúan. El análisis que planteo se inscribe precisamente en esta relación de doble sentido entre las estructuras objetivas y las estructuras incorporadas.

Si el orden de interacción es una construcción compleja y estructurada por un sistema articulado de reglas, normas y rituales, al tiempo que por disposiciones inconscientes que constituyen los esquemas de percepción y actuación que orientan las prácticas, será pertinente analizar la interacciones contemplando esta doble dimensión. Lo que trato de decir con esto es que la situación por sí sola no da cuenta de los principios que llevan a cabo el trabajo mismo de producción del mundo social. Más concretamente, no explica las categorías de percepción y apreciación –disposiciones– que estructuran desde adentro las acciones y representaciones –tomas de posición– que los actores incorporan a sus movimientos. Es justo aquí donde la noción bourdieuana de *habitus* (1988), principio unificador y generador de las prácticas, deviene imprescindible para el análisis de las acciones que acontecen en instituciones como la que me propongo estudiar. Éstas, como ya he señalado, atienden tanto a los requerimientos de la situación como a los límites del comportamiento adecuado que la acompañan. La estructura estructurante, que organiza las prácticas y su percepción, es al mismo tiempo –esgrime Bourdieu (1988)– la estructura estructurada que organiza la percepción del mundo social. Es por ese *habitus* que los sujetos reaccionan a las sollicitaciones del escenario de una forma pertinente y se reconocen, acaso, en el papel adjudicado.

En la posible intersección entre estas dos nervaduras, en las posibles articulaciones entre la noción de *habitus* y el concepto de *marco de referencia primario* que Goffman desarrolla en *Frame Analysis* (2006) –obra en la que madura alguna de las tesis de *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (2004b)–, encuentro elementos para esbozar otros recorridos analíticos. El concepto de *frame*, piedra angular de esa obra, hace referencia a aquello que posibilita al individuo definir las situaciones de interacción y estructurar su experiencia en la vida social. Se trata de esquemas interpretativos –preexistentes a las situaciones a las que se

enfrenta el sujeto— que dotan de sentido la escena y que permiten organizar el significado y la participación en una franja emergente de vida. Obsérvese que estos marcos, como el *habitus*, son a su vez estructuras estructurantes y estructuradas.

Trataré de mostrar, además, que la idea de *socialización desde afuera* no es extraña o distante a la de subjetividad socializada, el *habitus* de Pierre Bourdieu, por la cual el individuo interioriza a lo largo de su vida ciertos esquemas de percepción, apreciación y actuación que orientan sus prácticas cotidianas. La premisa de que las situaciones sociales están conformadas por prácticas estructuradas, al mismo tiempo que estructurantes, podría situarnos en mejores condiciones de vincular los procesos sociales con las estructuras, y desenmarañar parte de esa compleja articulación.

#### **1.4. Dispositivos nominadores.<sup>20</sup>**

Situé con anterioridad que la desviación, para existir, debe ser nombrada. No se dice en primera persona, es un tercero, un Otro social, el que hace el juicio (Tizio, 1997: 99). Dicho de otro modo, la desviación no existe fuera de los dispositivos, instituciones y profesionales que la designan y regulan. Cayetano de Leo (1985: 14) lo plantea sin ambages para el caso de las instituciones de Justicia Juvenil al situar este dispositivo como artefacto fundamental de la criminalización de los jóvenes, “en el sentido de que su acción desempeña un papel

---

<sup>20</sup> En lo que sigue, tomaré la noción de dispositivo asociandola a las aportaciones que al respecto realizaron Michel Foucault (1977) y, a modo de revisión posterior, Giorgio Agamben (2011). Para dichos autores un dispositivo puede estar conformado por un conjunto resueltamente amplio de espacios y arquitecturas (es el caso del panóptico), estrategias (que podrían entenderse como juegos y voluntades de poder) y otros discursos e instrumentos que jueguen funciones disciplinarias. Entre ellos se establecen relaciones de vigilancia, clínicas, terapéuticas, tecnológicas, etc., de modo que el dispositivo es un aparato, una maquinaria que sirve tanto a fines de objetivación y legitimación de discursos e instituciones como a la instauración y legitimidad de prácticas de normalización, moralización, sujeción. La noción de dispositivo se conecta entonces con tradiciones de saberes dispuestos alrededor de praxis, discursos, medidas, instituciones, cuyo objetivo es administrar, gobernar, controlar y orientar, en algún sentido, los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos. Dicha noción cobrará toda su relevancia a partir del siguiente capítulo de esta tesis.

primordial en la definición, delimitación, elaboración y producción social e institucional del fenómeno”. No cualquier persona puede acceder y figurar en las categorías desacreditadas; es preciso, como señala Saül Karsz (2004: 133-134), estar apresado en las mallas de cierta maquinaria de codificación de lo real. Para entrar en las redes de lo señalado por la categoría contemporánea *excluido social*, continúa el autor, individuos y grupos deben conocer ciertos itinerarios materiales relativamente típicos, y presentar cierto número de características determinadas en términos de empleo, escolaridad, vivienda, vida familiar, etc. La condición suficiente es realizar un itinerario inscrito en una serie de significaciones teóricas, de clasificaciones administrativas, de intimidaciones institucionales, de asignaciones económicas y de tratamientos políticos.

Estas consideraciones se prestan a varios comentarios. Tomemos en primer lugar el vector argumental que nos brindan Howard Becker (1971: 13) y John Lofland (1969: 19 y 144) al afirmar que no es que existan *per se* y *a priori* sujetos cuyas conductas sean desviadas, sino que es en base a la creación e imposición social previa de un universo de reglas, que aquél de quien se cree que las ha quebrantado podrá ser ubicado como desviado. Todos los grupos sociales crean reglas que, en momentos y circunstancias determinadas, intentan imponer. Éstas definen ciertas situaciones y los tipos de comportamiento apropiados para las mismas, prescribiendo algunas actuaciones como correctas y sancionando otras como incorrectas. O lo que es igual, los grupos sociales con poder crean la desviación al hacer las reglas cuya infracción constituye la desviación y, al mismo tiempo, al aplicar dichas reglas a ciertas personas y clasificarlas en categorías anormalizantes. No se clasifica la desviación porque haya diferentes tipos, sino que es porque la clasificamos que podemos detectarla. Haciendo una analogía para el caso del delito, Émile Durkheim (2002 [1893]: 91) escribió que “no lo reprobamos porque es un crimen, sino que es un crimen porque lo reprobamos”. La desviación no es una cualidad del acto cometido por la persona, sino una consecuencia de la aplicación que los otros hacen de las reglas y las sanciones para un ofensor. El desviado, sintetiza Becker (1971: 19), es una persona a quien se ha podido aplicar con éxito dicha calificación.

Tales observaciones nos conducen, en segundo lugar, a considerar la clasificación en su concomitancia con el acto de nombrar (Leach, 1985), o si se prefiere, con el *acto de habla* en cuanto enunciado performativo (Austin, 1971), esto es, un enunciado lingüístico que no designa sino que realiza o ejecuta lo que designa. La conducta desviada, continua Becker (1971), es la conducta así nombrada, de donde se desprende que uno de los engranajes medulares de los procesos de construcción de la alteridad –deteriorada– reside en los mecanismos nominadores del *otro*. Las dinámicas de inferiorización comienzan con el acto de nombrarlo a partir del inventario de las fórmulas denigratorias que conforman la cartografía clasificatoria de la anormalidad. Como señalaron Peter Berger y Thomas Luckmann (2001: 186-187) en su obra ya clásica *La construcción social de la realidad*, toda etiqueta implica una cierta localización social, esto es, la adjudicación de un lugar concreto en lo social. Esta asignación comporta, a su vez, la atribución de un *ethos* particular que esencializa al sujeto a partir de un rasgo desviado, operación que, es necesario subrayar, atraviesa muchas de las representaciones y los conceptos utilizados en el campo de la llamada intervención socioeducativa. Pronunciamentos como joven “inadaptado”, “asocial” o “problemático” aparecen ante la mirada de algunos profesionales del campo social como una realidad en sí misma. Estas tablas clasificatorias funcionan como retóricas de verdad, esto es, como conceptualizaciones investidas de un carácter de evidencia, que apuntalan lo que podríamos entender como una representación hipostasiada del “joven delincuente”, el “toxicómano” o la “familia disfuncional”, figuras todas ellas que, bajo las reglas de lo que Michel Foucault (2010: 38) denominó *policía discursiva*, aparecen o *son* de un modo real.<sup>21</sup> Los rasgos infamantes que les son atribuidos advienen como esencia ontológica de sus portadores, opacando así el procedimiento por el cual estas taxonomías sociales, al igual que

---

<sup>21</sup> Evidencias que la literatura científica tiende a producir y reproducir, constituyendo, en última instancia, uno de sus mejores soportes. Pensemos, por ejemplo, que tanto Jean Piaget (1977 [1932]) como Lawrence Kohlberg (1958) sugirieron en sus primeros escritos que los delincuentes juveniles podían caracterizarse por unas habilidades de razonamiento menos desarrolladas que las de sus pares. Tales hipótesis se consolidaron posteriormente en los trabajos de E. James Anthony (1956) y Kohlberg y Friendlich (1973). Desde entonces, múltiples estudios empíricos –inscritos especialmente en el positivismo social estadounidense– se han ocupado de este tópico, concluyendo que los menores infractores cuentan con un desarrollo moral significativamente inferior. Igualmente, las investigaciones que comparan los niveles de razonamiento moral de “delincuentes adultos” con no delincuentes plantean resultados idénticos (Gilligan (1974), Griffore and Samuels (1978), Kantner (1975), Parlett et al. (1975) y Ravitch (1973)). Al parecer, los déficits en el desarrollo cognitivo y en el razonamiento moral y ético de los “jóvenes delincuentes” sería un factor causal en las decisiones para cometer delitos (Arbuthnot et al., 1987).

todas, se cincelan –parafraseando a Arthur Schopenhauer (1997 [1819])– como *voluntad y representación* de un mundo.

Estas categorías son pensadas en su positividad, es decir, en cuanto objetos externos que están allí disponibles para ser capturados por las redes de visibilidad de las teorías. Elaboraciones académicas irrisorias pero, como advirtió Foucault (2000a: 297), de efectos duramente reales; especialmente si consideramos que muchos de los sujetos clasificados en categorías desacreditadas terminan desacreditándose, esto es, identificándose con el lugar que se les otorga e interiorizando la mácula con la que son nombrados. Como escribiera Herbart Blumer (1981: 10) desde el interaccionismo simbólico, “nos vemos a nosotros mismos a través del modo en que los demás nos ven o definen”. Este postulado puede ser anudado a otro de los axiomas de la Escuela de Chicago. Me refiero a la celebre *profecía que se cumple así misma* o Teorema de Thomas (1928: 571-572), que sostiene que *si una situación se define como real, ésta es real en sus consecuencias*. Pude colegirse de este anudamiento un aspecto medular de la operatoria taxonómica que trato de elucidar, a saber, las denominaciones, en cuanto dispositivos de producción de sentido, producen efectos de realidad, esto es, representaciones y significaciones que crean imágenes y símbolos con consecuencias reales en el plano social e institucional, pero también en el de las identificaciones que produce el propio individuo, en las que termina siendo –o aparentando– lo que los demás dicen de él que *es*.

### **1.5. El contrapoder de los dominados.**

Además de la atención prestada a la noción de alteridad, así como a los procesos de alterización y estigmatización, desde nuestra disciplina se han realizado también importantes aportes en la descripción y el análisis de las modalidades de resistencia con las que los dominados enfrentan las dinámicas de sometimiento. El marco analítico de la llamada *antropología de la resistencia* se ha interesado por las formas en que los colectivos oprimidos, estigmatizados, marginales o subalternos articulan diferentes formas de



contrapoder frente a los procesos políticos, económicos y sociales en los que se encuentran atrapados. Se trata de una “antropología política desde abajo” –como Joan Vincent (1990: 400-415) la denominó basándose en el trabajo de Stuart Hall (1978)– que ha dado lugar a una arborescencia de investigaciones tan fecundas como rigurosas en la cual se inscribe el horizonte del presente capítulo.

La dominación nunca es tan sólida y estable como pretenderían las élites. Y ello, en primer lugar, porque ningún orden social termina de realizarse. La condición de toda vida social, de todo orden social, es un cierto inacabamiento. La indeterminación y la vulnerabilidad constitutiva de los asuntos humanos permite estabilizaciones, persistencias, hegemonías, pero no totalizaciones en las que un orden particular alcanzase a realizarse por completo. Todos los imperativos dejan huecos en los que maniobrar, zonas de ambigüedad atravesadas por inconsistencias y contradicciones (Moore, 1978). Incluso en los dispositivos más férreos de control y dominación alcanzan a verse hendiduras que permiten ampliar los márgenes de acción, resistencia y disidencia. Bajo todo orden social habita el desorden; “bajo las instituciones, la violencia; bajo el poder que se inviste de la función de hacer que todo se mantenga quieto, el movimiento; bajo la unidad, las rupturas irreductibles” (Balandier, 1994: 72).

Si bien puede mostrarse, como veremos en capítulos posteriores, una persistente docilidad de los cuerpos respecto a las disposiciones institucionales, resulta ineludible evidenciar, al mismo tiempo, que la propedéutica reformatoria no alcanza jamás a conseguir un completo sometimiento. Un archipiélago disperso pero regular de puntos de fuga en el ordenamiento del centro daría cuenta de cierta perseverancia de los jóvenes a la hora de confrontar los requerimientos de la obediencia. Se trata de algo cercano a lo que James Scott (2003) denominó *infrapolítica de los desposeídos*, es decir, formas encubiertas de acción con las que los grupos subalternos contrarrestan la sumisión y se defienden de la anulación de sí mismos en situaciones de dominación. Cabe aclarar, no obstante, que estos episodios disruptivos no tienen por qué tener siempre un carácter consciente, crítico y deliberadamente opositor.

Alrededor de las prácticas de resistencia, el trabajo etnográfico de Paul Willis (2005) sobre la cultura contraescolar de los *colegas* del *Hammertown Boys*, dio cuenta del conjunto de prácticas materiales y simbólicas que, “lejos de ser un simple reflejo de derrota”, construyen una *cultura viva* de resistencia entre los segmentos más desfavorecidos del cuerpo social (p. 66). En nuestro caso, apuntando una variación, esa *producción cultural* nos remite a un entramado de artimañas, desacatos, burlas y simulacros de adaptación que invierten momentáneamente el orden cotidiano y tranzas eso que Erving Goffman (2004a: 73) denominó *un juego astuto* y que Dolores Juliano (1992) retoma como *juego de las astucias*. Quiero referirme con ello a una combinación oportuna de estrategias destinadas a aumentar las posibilidades de salir indemne de los mecanismos de sometimiento. Esta trama de picarescas institucionales puede ser emparentada con el concepto de *táctica* propuesto por Michel de Certeau (2007: XLIX-L), en alusión a los movimientos de los dominados que, realizados en el interior del campo enemigo y atendiendo a una lógica de acción acomodaticia, aprovechan subrepticamente la ocasión para sortear el dominio de los “fuertes”.

Las tácticas de resistencia parecerían encerrar una paradoja o contrasentido. Si bien pueden ser leídas como victorias efímeras o pequeños triunfos que jalonan el alcance de la dominación y proveen de un cierto sentido de dignidad y respeto, aparecen al mismo tiempo, por un lado, como acciones que contribuyen a reforzar el confinamiento material y simbólico de los degradados y, por otro, como válvulas de escape necesarias para el mantenimiento y salvaguardia del orden social del centro. Los trabajos de Paul Willis (2005) y Philippe Bourgois (2006) abordan con especial penetración esta primera antinomia. La investigación de Willis (2005) plantea que la cultura de resistencia de los chicos del *Hammertown Boys* –con su concomitante fracaso escolar– contribuye a reforzar la estructura de dominación asegurando la reproducción de clase. Las tácticas de los *colegas* terminan operando paradójicamente como artefactos que los fijan a estratos degradados y degradantes del cuerpo social. En coordenadas semejantes se sitúa la tesis del trabajo etnográfico de Bourgois (2006) sobre los vendedores de crack del Harlem Este neoyorkino. El autor da

---

cuenta de cómo la cultura callejera que se elabora alrededor del narcomenudeo “ofrece un forum alternativo para la autonomía y la dignidad” (p. 8)<sup>22</sup>, al tiempo que, esa misma cultura los recluye en una economía marginal.

Es precisamente esta cuestión antinómica la que permite interrogar: ¿qué hace que la vida en estos lugares marcados por órdenes profundamente asimétricos discurra con *normalidad*? Como lo hiciera Max Gluckman (1968) para el análisis situacional de la inauguración del puente en Zululandia –uno de los pasajes etnográficos canónicos de nuestra disciplina– cabe tener en cuenta que, a pesar de las marcadas desigualdades entre dominadores y dominados, y de la estructura de dominación que los confronta, se dan procesos en los que unos y otros no sólo conviven, sino que cooperan entre sí. Pregunta que trasluce un interés por indagar cómo operan los mecanismos de reproducción social de un orden establecido.

Pero retomemos la aparente paradoja para ahondar en otras y nuevas disquisiciones. En nuestro caso, Georges Balandier (1994: 12) apuntaría que no existe tal contradicción. Eso que pudiera antojarse paradójico resulta ser, en realidad, la más viva manifestación del orden de las cosas y de la naturaleza del poder: “Ningún sistema existe sin contrasistema(s)” (p. 72). La inversión del orden no es su derrocamiento, sino un elemento para constituirlo e, incluso, reforzarlo. Es obligado en este punto referirnos a la teoría del *double bind* de Gregory Bateson (1976) y su interpretación sobre la naturaleza esquizoide del orden social. El vínculo doble nos remite al contrasentido que encierran las órdenes de desobedecer, esto es, a las instrucciones paradójicas por las cuales el sujeto recibe un mensaje contradictorio, afirmaciones mutuamente excluyentes por las cuales es necesario infringir la orden para obedecer. Los ecólogos culturales interpretaron en clave cibernética los rituales como servomecanismos de retroalimentación negativa en los que los conflictos reales derivados de la aplicación de determinadas reglas sociales serían dramatizados con exageración en escenificaciones que desembocarían siempre en una afirmación de la unidad y la coherencia

---

<sup>22</sup> En la línea de esta tesis, las investigaciones etnográficas de William M. Adler (1995), John M. Hagedorn (1998), Félix M. Padilla (1992) o Martín Sánchez-Jankowski (1991) esgrimen que la incorporación por parte de los jóvenes del gueto a bandas juveniles o la dedicación al narcomenudeo les permite mantener un cierto sentido de respeto propio y del honor.

sociales. Bateson entendió el ritual como una expresión del fracaso de los mecanismos normales disponibles para resolver las contradicciones y paradojas en el seno de la estructura social, de manera que estos dependían en última instancia de los dispositivos rituales para mantenerse. Así pues, la función de los rituales sería la de actuar como refuerzo en zonas de tensión en las que son previsibles insubordinaciones y desacatos.

Siguiendo este hilo, vale la pena retomar de nuevo a Gluckman (1968: 1-27) y, en concreto, su tesis sobre el efecto reparador de la ritualización del conflicto en el orden de la vida social. Dicha ritualización, y ésta fue una de sus grandes contribuciones, sirve para descargar las tensiones provocadas por las fricciones cotidianas y los choques de intereses de los grupos enfrentados. Las subversiones cíclicas y rituales tendrían un efecto de liberación controlada, o al decir de Balandier (1994: 98), un efecto de *desinflado*. En este sentido Gluckman subrayó que los ritos institucionalizados del conflicto sólo pueden existir en sociedades en las que el orden está establecido y no hay nada que lo amenace por completo. La connivencia a este tipo de movilizaciones rituales daría cuenta, por inversión, de la cohesión social dentro de la cual existen los conflictos. La transigencia para con ciertas transgresiones de las reglas es señal de su fuerza y capacidad de dominio. Podría esgrimirse, siguiendo este hilo argumental, que los rituales de rebelión e inversión –manifestación de fracturas y descontentos– funcionan, siguiendo a Gluckman, como mecanismos necesarios de liberación catártica que apaciguan cualquier conato de rebeldía incontrolable entre aquellos que ocupan posiciones de subordinación. La ritualización<sup>23</sup> de la protesta elide cualquier tipo de perturbación y salvaguarda la unidad y el equilibrio del sistema social. Esto es, la protesta ritualizada contribuye a reproducir una estructura de dominación. “(...) El ritual –observa el autor (Gluckman, 1978: 306)– está relacionado a los conflictos inherentes a las estructura social. (...) las formas de ritual que utilizan relaciones sociales son características de las sociedades cuyos axiomas básicos y principios de organización no son

---

<sup>23</sup> Añádase que la idea de ritualización está ligada con lo que Goffman (1970) denomina *interacción ritual*, para quien la intensa regulación de las conductas sociales en toda sociedad responde a una necesidad: la de instituir un mínimo de predecibilidad en las interacciones. Las características estructurales básicas de la interacción son la aceptación mutua y la expectativa. Al ritual le es propio representarse como predecible. La ritualización en el sentido gluckmaniano y las interacciones rituales de Goffman tendrían un importante efecto conservador sobre los encuentros: tratan de evitar las interrupciones (Díaz Cruz, 1998).

cuestionados por los participantes. En suma, los rituales cumplen un papel *profiláctico* (Díaz Cruz, 1998: 212)–, no resuelven los conflictos, pero sí alivian las tensiones y contribuyen a eliminar las perturbaciones. Funcionan como encubridores de los principios sobre los que se sustenta un sistema desigual. Esta otra cita a propósito del ritual *Nomkubulwana* sintetiza la globalidad del planteamiento: “No afirmo que cuando las mujeres zulúes visten trajes de hombres o se comportan de una manera obscena se rebelan contra su suerte; en realidad, afirmo claramente lo contrario: ellas realizan acciones preescritas y socialmente aprobadas que contribuyen al bien común” (Gluckman, 1978: 175).<sup>24</sup>

Más allá de lo hasta el momento planteado, la pregunta sigue retornando: ¿cómo entender el equilibrio del orden social en estos lugares? Vuelvo a abordar la espinosa cuestión echando mano de dos de nuestros principales autores. Balandier (1994: 72) plantea que todas las sociedades se dirigen en el juego del *orden* y el *desorden*, del conformismo (que exige la adhesión visible y formal a sus reglas) y del cambio (que le brinda un lugar a la novedad y a lo inesperado). De forma análoga, Gluckman (1968: 26 y 47) sugiere como proceso inherente a toda estructura social, un movimiento de *fisión* y *fusión*, esto es, de conflicto y superación del conflicto como dos aspectos del mismo proceso social. En este sentido, podemos referir la noción batensoniana de *cismogénesis* (1990) a través de la cual el autor trata de explicar las razones de la estabilidad o crisis de una estructura social. Bateson situó la tendencia en algunos sistemas culturales a alentar conflictos y divisiones en su seno, al mismo tiempo que sostuvo la existencia de un orden interno autoequilibrador que mantendría dichos movimientos bajo control. La estabilización se realiza a partir de un proceso de mutua neutralización entre de lo que denominó *cismogénesis simétrica*, aquella que abarca las secuencias en las que los interactuantes tienen las mismas aspiraciones y patrones de conducta pero con orientaciones diferentes, y la *cismogénesis complementaria*,

---

<sup>24</sup> En el marco de estas consideraciones, me aventuro a hipotetizar que los conflictos que acontecen en el centro –expresados/actuados a través del ritual– aparecen como *dramas sociales* (Turner, 1957; 1974 y 1988a). Recordemos que Turner (1957), en la línea emprendida por su maestro, introdujo este concepto en el estudio sobre los mecanismos de resolución de conflictos en la sociedad ndembu, definiéndolo como un dispositivo por el que las fricciones latentes en la vida cotidiana se hacen manifiestas y, lo que es aún más importante, como mecanismos de compensación o reparación de las tensiones producidas en el orden secular (pp. 91-94).

aquella que incluye las situaciones en que las conductas de los interactuantes son diferentes pero se acomodan la una a la otra.

Tomando estas tesis podríamos entender los *procesos de regularización* (Moore, 1978) como movimientos continuos de fusión y fisión, de orden y desorden o, si se refiere, de estructura y antiestructura (Turner, 1988b). Quiero sugerir con ello una dinámica permanente de conflicto y cooperación organizada a partir de la lógica de dominación que determina al mismo tiempo las formas de dicha colaboración. Las fricciones, contradicciones y diferencias, y los factores que superan estas diferencias, demuestran ser la estructura de una comunidad. Ambos grupos constituyen un único sistema social conformado por dos sectores encontrados que constituyen, paradójicamente, la base de la unidad estructural de la microsociedad. Pero insisto, es en el dominio institucional en el que se encuentra el factor principal para comprender la estructura social de estos lugares.

El *corpus* construido hasta el momento debe conducirme a un abordaje de los conflictos que los jóvenes escenifican, escorado hacia la continuidad de la estructura y no tanto, utilizando de nuevo terminología turneriana, hacia la antiestructura y el proceso. Si bien me alinee con ello a la tesis funcionalista que sitúa en estos desórdenes efímeros la preservación y la restauración del orden, más que la posibilidad de cambio que ofrecen las situaciones liminales, no resto aliento a los fenómenos disruptivos en cuanto mecanismos de resistencia. Es más, la tesis principal que vertebrará el análisis los considera principalmente como contraofensivas que marcan límites a la dominación institucional y contrarrestan parcialmente sus engranajes de sujeción, además de proveer un cierto resarcimiento por el agravio que suponen las prácticas degradantes. Coincido en este sentido con la crítica que Scott (2003) realiza a la idea de que funcionen únicamente como válvula de escape. Para el autor la disidencia se expresa casi siempre a través de prácticas dirigidas a renegociar discretamente las relaciones de poder. Lo que quiero decir con esto es que, a pesar de que las formas de contrapoder de los jóvenes carezcan de potencia constituyente<sup>25</sup>, es decir, no den

---

<sup>25</sup> Tomo aquí la distinción que Toni Negri (2001) realiza entre resistencia, insurrección y potencia constituyente como tres manifestaciones distintas y no necesariamente coexistentes, de contrapoder. El autor entiende por potencia constituyente, la fuerza que organiza positivamente nuevas formas de vida.

lugar a la emergencia de nuevas formas de organización ni supongan ajustes estructurales en la maquinaria de la dominación, éstas vienen a agrietar persistentemente su mecánica, dejando al descubierto los límites en el ejercicio del poder y advirtiendo que no todo puede ser domesticado.

Tomando distancia de las posturas que, si se me permite la expresión, tienden a poetizar o mistificar la rebeldía subversiva de estos jóvenes y su grado de conciencia, espero, no obstante, poder demostrar en las próximas páginas que estas prácticas nos remiten a movimientos defensivos realizados *en busca de respeto* (Bourgois, 1997). Los pasaje autobiográficos de Jean Genet, otro *niño criminal* (1987, 2009, 2010) aparecen también como muestra y alegato de esa inercia del ser humano a defender un sentido de la dignidad y la soberanía. Una pulsión a no subordinarse nunca del todo que encontramos en imágenes cinematográficas tan evocadoras como la escena final de *Los cuatrocientos golpes* (1959) con Antoine corriendo hacia el mar o aquella otra que cierra *La soledad del corredor de fondo* (1962) cuando Colin Smith decide perder la carrera. Genet, dice Georges Bataille (2010) –apreciación con la que Juan Goytisolo (1999: 247-248) parecería coincidir–, buscó ese sentido de soberanía en el mal. Su dignidad fue precisamente la reivindicación del mal, y “el mal nunca es con más certeza el mal que cuando es castigado” (2010: 165).





## CAPÍTULO 2.

### EL DISPOSITIVO DE LA JUSTICIA JUVENIL.

#### 2.1. Apuntes históricos sobre Justicia Juvenil... y pedagogía correccional.

El siglo XIX vio nacer la justificación social y moral de todas las técnicas de señalamiento, clasificación e intervención dirigidas a esa “gran familia indefinida y confusa”, los anormales, así como la consolidación de una vasta trama institucional que, en los límites de la medicina y la justicia, sirvió simultáneamente como estructura de recepción de los desviados, y como instrumento para la defensa del nuevo orden social (Foucault, 2000a: 297). El higienismo decimonónico –piedra de toque en la tecnificación y consolidación del Estado– fue el caballo de batalla de la *prevención* de los comportamientos considerados socialmente indeseables y baluarte de la lucha contra la *amoralidad* de los estratos populares, sellando de forma irrevocable el nexo entre pobreza y desviación.

En este escenario, el movimiento de reforma social –compuesto por filántropos, juristas, médicos y pedagogos– impulsa en Illinois la creación del primer Tribunal de Menores (1899) que, a lo largo de la siguiente década, se extenderá con rapidez al resto del territorio norteamericano y europeo.<sup>26</sup> Con ellos cristaliza un nuevo cuerpo legislativo de normas específicas, al mismo tiempo que todo un conjunto de instituciones y prácticas tutelares y reeducativas con las que otorgar a la infancia y adolescencia un trato judicial diferenciado, excluyéndolos del derecho penal existente para la población adulta (Roca, 1968). Concurren aquí las premisas higienistas y correccionalistas, que entroncadas en el positivismo social, postulan una intervención preventiva y reformadora para frenar y corregir el deterioro social y moral de aquellos jóvenes inadaptados a consecuencia del vicio, la depravación y la miseria moral de su entorno.

---

<sup>26</sup> Desde su creación, en 1899, hasta 1909 se fueron extendiendo por el resto del territorio norteamericano, llegando a Europa en 1907 (el primero se constituyó en Colonia, Alemania. En Francia el primer Tribunal de Menores se creó en 1912 (Donzelot, 1979) y en España, en 1918. En Italia, la Ley de Menores data de 1934.

Anthony Platt (1982) planteó otra lectura acerca de los motivos de la política de control social de la infancia proletaria que, en ese momento, se travestían con el tropo discursivo de la filantropía (léase, en clave contemporánea, reinserción). Para el autor, la aprobación y promulgación de la ley de tribunales de menores no fue sino la culminación de un esfuerzo punitivo e intrusivo para fiscalizar la vida de los adolescentes urbanos de clase obrera y consolidar su estatus social inferior (pp. 176-177). Su implantación supuso la materialización de una reforma conservadora impulsada 30 años atrás para afianzar la lógica capitalista mediante la formación de una nueva economía política.<sup>27</sup> Aquel movimiento pretendidamente humanizador, lejos de crear un sistema de justicia penal que salvaguardara a los jóvenes de la prisión, contribuyó a consolidar un sistema de sometimientos, degradaciones y castigos arbitrarios que los situaría en un lugar de mayor vulnerabilidad.

Este movimiento de reforma configuró muchos de sus presupuestos durante los *Congresos Penitenciarios Internacionales* que comenzaron a celebrarse en Europa a partir del siglo XIX. Sus debates, señala Iñaki Rivera (1999: 11), influyeron decisivamente en el diseño de los incipientes dispositivos correccionales. En ellos se discutieron las primeras formas de tratamiento penitenciario de la criminalidad, mereciendo especial atención los “problemas derivados de la juventud”. Los higienistas sociales se interesaron particularmente por la niñez vagabunda, marginada y delincuente. Había una preocupación por la infancia *sin control*, a la que se relaciona directamente con la delincuencia juvenil. Era necesaria, por tanto, una sentencia de corte educativo que corrigiera el comportamiento del infractor. Esta iniciativa sentará las bases de un primer modelo pedagógico de tratamiento de los menores.

Quiero subrayar aquí la importancia capital de esta cuestión, pues entronca directamente con la marca fundacional de la Justicia Juvenil. Me refiero a la intersección de los tres discursos que atravesarán el positivismo social decimonónico: el jurídico-penal; el medico-higienista y

---

<sup>27</sup> Estos hechos, según Platt (1982), descansan en una serie de factores estructurales relacionados primordialmente con la economía política que servía de contexto al liberalismo progresista de la época (p. 19). “Al salir el país de las depresiones y la violencia que se produjeron en la industria a fines del siglo pasado, los reformadores de la sociedad desencadenaron un movimiento para salvar y regular el capitalismo mediante la formación de una nueva economía política, destinada por una parte a estabilizar la producción y el planeamiento fiscal y por la otra a cooptar la surgente oleada de militancia popular” (p. 20).

el pedagógico. Los aspectos represivos del derecho penal de menores (el niño delincuente) se tiñen, en su génesis, de una retórica y una práctica asistencialista, al mismo tiempo que ese aspecto asistencialista de la política social, impregna su práctica y su retórica represiva. Sabemos que la política penal y la política social comparten un mismo origen histórico, el paso del feudalismo al capitalismo. Desde el siglo XVI, la articulación entre beneficencia a los pobres y encierro viene siendo un mecanismo fundamental que permite la contención de los desórdenes provocados por los segmentos de población que ocupan los estratos más depauperados del sistema socioeconómico.<sup>28</sup> Foucault da cuenta de este anudamiento en el capítulo introductorio de *Historia de la Locura* (2006a), en el que la *Stultifera Navis* vendría a encarnar la prefiguración de lo que podríamos entender como las primeras políticas sociales en Europa, una nueva modalidad de gestión y administración de los excluidos sociales de la época. Este es el punto de partida que incardinará el doble adentramiento pretendido en la presente investigación, apuntado en la introducción de la tesis, a saber: la dimensión pedagógica de la cárcel y la dimensión carcelaria de un modo de entender y practicar la pedagogía.

Retomemos el hilo histórico para dirigir nuestra atención a lo que ocurría al respecto en el contexto del Estado español. Éste no permaneció ajeno a los influjos reformistas de la época. Los primeros Tribunales Tutelares se fundaron en 1918, implantados por la Ley de Bases del 2 de agosto del mismo año (González Zorrilla, 1985). En este periodo, fueron numerosos los trabajos y congresos nacionales que tematizaron la *educación correccional*, las instituciones que a ella podrían dedicarse y los presupuestos pedagógicos que debían constituirlos (Palacios Sánchez, 1987: 36).<sup>29</sup> Pedro Dorado Montero, uno de los adalides del positivismo jurídico español del momento, asentó las bases teóricas que impulsaron a otros reformadores sociales de la España del primer tercio del siglo XX. Su contribución en la elaboración del concepto de pedagogía correccional como confluencia de los discursos penal, médico y

---

<sup>28</sup> Para realizar una aproximación a la transformación que se viene produciendo en ambas políticas desde finales del siglo XX hasta nuestros días, es necesario, como sugiere Wacquant (2010), contemplarlas en cuanto mecanismos de respuesta a los desórdenes introducidos por el neoliberalismo.

<sup>29</sup> El tema se había tratado en el Congreso Nacional de Educación Protectora y había sido el asunto central del I Congreso Penitenciario Nacional, del II Congreso Penitenciario (1914) y de la Asamblea Nacional de Protección a la Infancia, celebrada en 1914 .

educativo, fue decisiva.<sup>30</sup> Vale la pena referir el siguiente pasaje de su obra *Los peritos y la justicia criminal* publicada en 1905:

Para determinar el procedimiento curativo y tutelar (...) ha nacido esta disciplina moderna, parte psicológica, parte médica, parte pedagógica que se denomina ortofrenopedia, *PEDAGOGÍA CORRECCIONAL*, y también patología pedagógica. Para ejecutar el procedimiento se han instalado ya por todas partes establecimientos médicos pedagógicos destinados a educar y mejorar a los muchachos de referencia, entre los cuales hay muchísimos de los que han cometido delitos. De donde viene a resultarnos que el derecho penal ha desaparecido con respecto a los niños y jóvenes delincuentes, y se ha convertido en otra benéfica y humanitaria, en un capítulo, si se quiere, de la Pedagogía, la psiquiatría y el arte de buen gobierno, juntamente (1999 [1905]: 211-212). [La cursiva y la mayúscula pertenecen al autor]

A partir de esta concepción se irán creando, a modo de escuelas de ortopedia moral, diferentes instituciones de acogida y tratamiento en las que intervendrán simultánea y coordinadamente especialistas de diferentes procedencias –educadores, médicos, psiquiatras, juristas, sociólogos, etc.– con el propósito de reeducar y corregir al niño que se ha desviado de las prácticas sociales normalizadas, casi siempre por razones de índole familiar (p. 288). Y es que para los reformadores sociales de principios del siglo XX las tendencias delictivas de los jóvenes se fraguan en el seno de familias consideradas desestructuradas y disfuncionales y en entornos urbanos degradados y empobrecidos, ergo, perniciosos. Un buen ejemplo de esta lógica lo encontramos en el informe a los miembros del Consejo Nacional sobre la *Educación Protectora de la Infancia Abandonada, Viciosa y Delincuente*, firmado por Julián Juderías y Loyot en 1908. En el mismo se resume la situación internacional subrayando la estrecha relación entre la desviación social infantil y la *desnaturalización o perversión* de la familia.<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Quiero hacer notar el deslizamiento de las premisas del discurso médico, al discurso social decimonónico a partir del cual, significantes como *prevención, tratamiento, intervención o seguimiento*, entrarán a formar parte de la jergonza cotidiana de las prácticas del campo social, llegando intactos hasta la actualidad.

<sup>31</sup> Es interesante subrayar la preponderancia de los lineamientos morales del movimiento pro-tribunales. En un impulso de inscribir en el ámbito del control oficial una serie de actividades que anteriormente habían sido pasadas por alto o manejadas informalmente, fueron consideradas y castigadas como conductas predelictivas o delictivas la embriaguez, mendicidad, la asistencia a salones de baile, peleas, actividad sexual, andar en la calle

Pero a los factores *sociales* como elementos explicativos se sumaban otros factores de corte *biológico y hereditario*. La patologización de las conductas desviadas se fundamentaba simultáneamente en las teorías atávicas de la antropología criminal lombrosiana y las teorías de la degeneración fisiológica y moral del higienismo como consecuencia de esas mismas condiciones de vida (Santolaria, 2000: 269-270). Emilio García Méndez (1991: 132-133) ha señalado que la confianza ciega en la científicidad de los instrumentos de la medicina, la biología y, sobre todo, de la psicología criminal positivista terminaría por destruir el principio de legalidad que, teóricamente, debía proteger a la infancia y la adolescencia. El delincuente –sobre todo el niño– no sería más el infractor comprobado por la Ley, sino una categoría conformada por sujetos débiles y desvalidos a quienes escrutar y corregir a través de los instrumentos científicos al uso.

Otro de los aspectos significativos en la génesis del sistema de JJ fue la homologación del niño infractor con aquél otro en situación de abandono. Para que el Estado pudiera ejercer las funciones de protección y control, fue necesario modificar radicalmente los principios procesales propios de derecho iluminista (García Méndez, 1991: 129). Ello se logró, en primer lugar, anulando la distinción entre menores delincuentes, abandonados y maltratados. Niño abandonado/niño delincuente serán sinónimos en la definición de menor en situación de peligro moral y material. No se hará distinción entre ellos: el niño abandonado seguramente terminará siendo delincuente, del mismo modo que el niño delincuente fue primero un niño abandonado. A ellos deberán dirigirse los dispositivos de tutela y corrección de las nuevas políticas de control. Esos niños dejaban de serlo a partir del instante preciso en que eran seleccionados como objeto de *protección* estatal o de las instituciones benéfico-filantrópicas, pasando por efecto de esta clasificación a convertirse en *menores* (Daroqui and Guemureman, 1999: 37). El Estado no logra o, si se prefiere, no quiere proteger a la niñez sino en forma coactiva y previa declaración de alguna forma de incapacidad o

---

a altas horas de la noche, así como comportamientos vagamente definidos (“incoregibilidad”, “holgazanería”, “lenguaje blasfemo o indecente”, “ser un vago”, “vivir con una persona viciosa o de mala fama”, etc.) (Platt, 1982:152-53). Así por ejemplo en España, bajo la dictadura de Primo de Rivera, se reformó la ley del año 1918 con el propósito de establecer como presupuesto de la intervención penal no sólo la comisión de un hecho tipificado como delito o falta, sino la realización de las denominadas *conductas irregulares*, tales como entregarse a la prostitución o a la vida licenciosa o dedicarse a vagabundear, y se mantuvo con ese mismo redactado hasta el año 1941.

inconsistencia. Dicha postura, travestida con otros discursos, parece contar todavía con cierta vigencia, tal y como intentaré mostrar en capítulos posteriores.

Los lineamientos educativos e institucionales que vertebran el sistema penal juvenil desde su inicio con el modelo *proteccionista-salvacionista*, merecen una atención especial para examinar las ulteriores transformaciones que terminarán desembocando, en la década de los años 60, en el modelo *psicologicista-pedagógico*. Me propongo desarrollar en las siguientes páginas los aspectos más relevantes de esta secuencia para ahondar en los fundamentos de la pedagogía correccional. Cabe considerar en primer lugar la impronta que los ideales de época tuvieron en la disciplina. En un texto sobre los diferentes modelos educativos de la era moderna, Violeta Núñez (1990: 92-93) apunta que la pedagogía decimonónica estuvo atravesada por un doble registro político: como disciplina que aporta el diseño escolar a modo de dispositivo de anulación de las diferencias; y como pedagogía especial, esto es, disciplina encargada de organizar los espacios de segregación de los *anormales*.<sup>32</sup> Con el higienismo cristaliza una pedagogía correccional que focalizará su mirada en los sujetos que encarnen el disentimiento. Aquéllos que representen la discrepancia serán objeto de atención especializada. La intervención se encamina, entonces, al enderezamiento y la reforma de los que queden fuera de la norma. Éstas serán las directrices que inscriban a la pedagogía no escolar en la dimensión asistencial durante el siglo XIX y principios del XX.

La lógica que funda el campo de la educación especial en ese periodo, y que hoy conocemos con el nombre de educación social, establecerá una relación estrecha entre idiocia –término acuñado por el médico Philippe Pinell (1976) para designar el retraso mental–, delincuencia y sectores populares. Es en nombre del idiota y del delincuente que se desarrollará la intervención civilizadora en dirección a los sectores obreros y populares (Núñez, 1990). La educación especial se destinará, pues, a idiotas, criminales y pobres, que tienen en común ser hijos de la depravación, la ignorancia y la pobreza. Vigilancia, control, reeducación y moralización de los sujetos, serán las consignas con las que los antecedentes de la educación

---

<sup>32</sup> La *infancia anormal* nace con la clasificación de los adaptados y los otros: los fracasados, los asociales, los que se fugan, retrasados, inestables, violentos, aturridos y remisos, apocados y lentos (Pinell, 1976).

---

social abran un espacio para el tratamiento de los inadaptados. Ello no será sin consecuencias para los posteriores modelos de trabajo social educativo contemporáneos.

Me interesa especialmente subrayar dos elementos que, respondiendo a las concepciones de la política social de la época, marcarán la educación especial de la *infancia abandonada, viciosa y delincuente*. Me refiero a la reclusión en instituciones cerradas y su productividad en términos económicos. Éstas operarán la cristalización de las instituciones totales en una doble función: como lugar de segregación de las diferencias y como reserva de mano de obra barata para los periodos de expansión. Hasta la entrada en el siglo XX, el campo de la educación especial viene marcado por el entrenamiento en tareas productivas, la convivencia, forzada y moralizante, y el sometimiento a las figuras vigilaras definidas por cada institución (cuidador, guardián, celador...) (Núñez, 1990). Este intento de transformar a las masas oscuras y peligrosas, en laboriosas y disciplinadas encuentra un ejemplo paradigmático en las *work houses* benthamianas.<sup>33</sup>

Llegados a este punto, podemos decir que las líneas medulares que dominan el ámbito de los tratamientos reeducadores de esa época son producto de una simbiosis entre las prácticas seculares de régimen interno –propias de las instituciones clásicas de encierro de pobres con su programa de instrucción, religión y trabajo–, y las nuevas prácticas correccionalistas impulsadas por los reformadores sociales, en las que el reformatorio de tipo cerrado será el espacio generalizado de tratamiento para jóvenes infractores. Estos irán cambiando de nombre desde su creación, pasando de *casa de corrección* –segunda mitad del siglo XIX– a *escuela de reforma*, hasta llegar a nuestros días bajo la denominación de *centros educativos*. Jean Genet (2009: 41-42), buen conocedor de los correccionales franceses, se mofa en una alocución radiofónica censurada sobre el “niño criminal” de las perífrasis ideológicas que trasmutan el “nombre oficial y demasiado educado” de estos dispositivos. “Era estúpido –

---

<sup>33</sup> Jeremy Bentham propuso la construcción de 500 hogares; cada cual albergaría a dos mil pobres que representaban “una carga pesada” para la sociedad, manteniéndolos allí bajo vigilancia constante y la autoridad indiscutida y absoluta de un alcaide. Según este esquema, “los despojos, la escoria de la humanidad”, los adultos y los niños sin medios de sustento, los mendigos, las madres solteras, los aprendices rebeldes y otras gentes de su calaña debían ser detenidos y llevados a la fuerza a esos hogares de trabajo forzado administrados en forma privada, en los que la “escoria se transformaría en metal de buena ley” (Bentham citado en Bauman, 2008: 137-138).

dice– atacar el nombre creyendo que así cambiaría la idea de la cosa nombrada, porque esa cosa está, si me atrevo a decirlo, viva, porque se construye por medio del único movimiento, por medio del único ir y venir del elemento más creado: los niños delincuentes o criminales”.

Como ha señalado Félix Santolaria (2000: 277) en una revisión exhaustiva de la educación social en la España moderna y contemporánea, los reglamentos internos de estas instituciones seguirán respondiendo a modelos penitenciarios. Si revisamos las directrices centrales que las vertebraron durante el siglo XIX y el XX, no será difícil sorprenderse ante la vigencia de sus postulados en el XXI. Consideremos estas (pp. 278-281) en clave contemporánea:

a) El *principio de separación* clasifica exhaustivamente a los internos por criterios de edad, sexo, tipología moral y nivel de instrucción. Hoy, la distribución en los centros cerrados pone el mismo énfasis bajo categorías similares –edad, sexo, y tipología de enfermedad mental (UT)–.

b) Un *sistema familiar* que intenta asemejarse lo más posible la vida en familia. Veremos que el IB, un centro de pequeño formato, trata de seguir este modelo (*parejas pedagógicas*<sup>34</sup> en cada turno, comidas conjuntas, etc.).

c) Situar los establecimientos de reforma en el ambiente rural y transformarlos en colonias de *trabajo agrícola*. Los postulados de Sidney Turner, director y capellán de Red Hill –el más famoso de los reformatorios ingleses de la época– continúan perneando las instituciones actuales. Turner (citado en Santolaria, 2000: 281) sostenía que el trabajo agrícola incapacitaba físicamente a los jóvenes para la vida delictiva, al tiempo que, apagaba sus ardores antisociales. En la actualidad, las actividades de los Centros Educativos de régimen cerrado enfatizan el trabajo físico de los internos a través de dos espacios importantes en la

---

<sup>34</sup> Dúos hombre-mujer que algunas corrientes pedagógicas sitúan como necesarias para un trabajo educativo equilibrado en cuestiones de género y... ¿de familia nuclear?



dinámica cotidiana: el taller de huerta y el de construcción; por otro lado, muchos de ellos continúan ubicándose en entornos rurales o semirurales.<sup>35</sup>

Resulta significativo observar en esta topografía superficial del internamiento contemporáneo –ampliamente inscrita en el modelo *psicologista-pedagógico*– que, a excepción de la formación religiosa, las directrices actuales del tratamiento reeducador continúan definiéndose en los términos similares. Hoy, los llamados Centros Educativos de Justicia Juvenil se rigen, al igual que sus predecesores, por la observación del interno, su clasificación en grupos homogéneos, programas de formación (instrucción escolar y profesional), educación física, regulación rígida de la jornada horaria y orden disciplinario estricto. No obstante, cabe introducir algunas consideraciones en relación con el citado modelo y la preeminencia de la figura del educador social en él.

Este modelo, actualmente en regresión, se instituyó con el advenimiento del estado de bienestar después de la II Guerra Mundial. Sus antecedentes históricos se ubican hacia la mitad del siglo XX, cuando el sistema de justicia penal juvenil vira hacia un modelo entroncado en la dimensión terapéutico-educativa y la desjudicialización. En los límites de la antropología criminal, cobran cada vez más fuerza en esa época las corrientes psicologistas y pedagógicas que ponen en cuestión los fundamentos mismos de los mecanismos punitivos –sin ensombrecer con ello las exigencias de la defensa social del modelo de desarrollo capitalista–. Las referencias de carácter psicológico, desajustes emocionales, fallas en la personalidad y núcleos familiares desestructurados, sustituyen a la anormalidad física y moral del joven delincuente en la justificación del encierro y la corrección. En nombre de la reeducación, las medidas tutelares vuelven a designar y legitimar con nuevos eufemismos las viejas formas de segregación social.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> En este sentido, Mettray (1839) y Petite-Roquette (1830) se convertiría en un modelo ejemplar que trascendería las fronteras francesas e influiría en prácticamente todos los países occidentales. Conjugaba el modelo de colonia agrícola con el sistema familiar y el sistema de incentivos.

<sup>36</sup> Las tesis del modelo que vengo denominando psicologista-pedagógico, consolidadas en la década de los 70 a través de trabajos ya citados como los de Piaget o Kolberg, siguen teniendo cierta resonancia en la actualidad. Un ejemplo de este lineamiento en el estado Español es el criminólogo y psicólogo, Vicente Garrido Genovés. Además de asesor de la Dirección General de Instituciones Penitenciarias y del Servicio de Rehabilitación del Departamento de Justicia de Cataluña, formó parte de la Comisión que elaboró la Ley Reguladora de

En esta línea, autores como Stanley Cohen (1988) o Massimo Pavarini (2003) pusieron de manifiesto que las políticas en materia penal implementadas por el Estado de bienestar, lejos de disminuir los niveles de intrusismo e internamiento, habrían expandido y fortificado las redes de control poblacional. En una de sus obras más relevantes, Cohen (1988) realiza un examen sobre las transformaciones producidas en la historia reciente de las sociedades capitalistas, las cuales influyeron decisivamente en la definición, organización y perfeccionamiento de los sistemas de control social de la desviación. Es útil precisar dichos cambios: a) incremento progresivo de la implicación del Estado en el control de la desviación; b) aumento de clasificaciones y diferenciaciones de los desviados con la consiguiente creación de un cuerpo de profesionales especializados –psicólogos,

---

Responsabilidad Penal del Menor 5/2000 y ha ejercido de consultor de Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil en Latinoamérica. Obras como *Pedagogía de la delincuencia juvenil* GARRIDO GENOVÉS, V. 1990. *Pedagogía de la delincuencia juvenil*, Barcelona, CEAC., *La reeducación del delincuente juvenil* GARRIDO GENOVÉS, V. 1992. *La Reeducación del delincuente juvenil: los programas de éxito* Valencia, Tirant lo Blanch. o sus más reciente *Manual de intervención educativa en readaptación social, Vol. 1: Fundamentos de la intervención* GARRIDO GENOVÉS, V. 2005a. *Manual de Intervención Educativa en Readaptación Social (Vol. I): Fundamentos de la Intervención*, Valencia, Tirant Lo Blanch. y *Vol. 2: Los programas del pensamiento prosocial* GARRIDO GENOVÉS, V. 2005b. *Manual de Intervención Educativa en Readaptación Social (Vol. II): Los Programas del Pensamiento Prosocial*, Valencia, Tirant Lo Blanch. –por citar unas algunas de las más sobresalientes– dictan los lineamientos básicos de los modelos educativos y los programas de desarrollo moral en el sistema de Justicia Juvenil español. Siguiendo la estela conceptual de Edward A. Kazdin, Garrido Genovés anuda la delincuencia con lo que denomina *comportamiento antisocial y trastornos de conducta*. A partir de la noción de *social disability* y de los resultados de diferentes estudios, afirma que la delincuencia está asociada a conductas problemáticas y dificultades personales y sociales, en las que “la extensión de esta asociación, y el grado y variedad de la perturbación, se incrementa con la gravedad y frecuencia de la conducta delictiva” GARRIDO GENOVÉS, V. 1990. *Pedagogía de la delincuencia juvenil*, Barcelona, CEAC.. Según el autor, existe un consenso creciente entre la comunidad científica en relación con la idea de que la conducta delictiva “forma parte de una condición significativa y durable, compuesta de múltiples y disfuncionales conductas antisociales que en ocasiones parece estar transmitida en la familia” (*ibidem*). ¿Cuáles son estas conductas problemáticas que suelen ir asociadas con la conducta delictiva persistente? Un repaso a la literatura especializada me permite bosquejar un pequeño inventario: formas abusivas de relación como por ejemplo, echar la culpa a otros o fanfarronear; hiperactividad y déficit de atención; deficiencias en el aprendizaje; escasas habilidades de relación interpersonal y rechazo por parte del grupo de pares; y en último lugar, escasas habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales. A estas características del sujeto tendríamos que añadir las propias de su ambiente inmediato, especialmente el familiar que, siguiendo a los expertos, se caracteriza por una áspera relación marital de los padres, abuso de alcohol y conducta delictiva del padre, ausencia del padre del hogar, prácticas de crianza basadas en el castigo y la inconsistencia, pobre supervisión del chico, familia numerosa y bajo estatus social KAZDIN, A. 1987. Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102, 187-203, *ibid*, *ibid*, GARRIDO GENOVÉS, V. 1984. *Delincuencia y sociedad*, Madrid, Alhambra, *ibid*, RUTER, M. & GILLER, H. 1988. *Delincuencia juvenil*, Barcelona, Martínez Roca, *ibid*, GARRIDO GENOVÉS, V. 1990. *Pedagogía de la delincuencia juvenil*, Barcelona, CEAC.. Slavoj Zizek ZIZEK, S. 2009. *En defensa de la intolerancia*, Madrid, Sequitur. ha hecho notar que son precisamente este tipo de explicaciones psicosociológicas las que gustan a los que llama liberales ilustrados, aquellos “deseosos de ‘comprender’ a los jóvenes violentos como trágicas víctimas de las condiciones sociales y familiares”.

trabajadores sociales, educadores<sup>37</sup>, entre otros–; c) incremento de la segregación de los desviados en instituciones cerradas; y por último, d) sustitución y extensión del cuerpo por la mente como objeto del control social. En sintonía, Pavarini (2003: 75) indica que la tendencia del Estado providencia a privilegiar las medidas alternativas de la política de control social, significó en última instancia el viraje hacia estrategias alternativas de control en libertad. Frente a una forma de segregación que tendía a restringirse cada vez más, creció la utilización de las agencias de control que actuaban sobre el territorio (educadores de calle, servicios de asistencia social, policía de proximidad, etc.). Se configura una política criminal que termina por urdir una red institucional cada vez más amplia y activa. De este modo, se logra abarcar sectores de la población que permanecían hasta el momento inaccesibles –jóvenes *en riesgo social, con problemas, predelincuentes o delincuentes potenciales*–. Esta tendencia, observa Cohen (1988: 84) no sería sólo una extensión de la red, sino una intensificación y formalización de los métodos anteriores. Se habría llegado entonces, a un escenario opuesto al que pretendidamente aspiraban las políticas sociales en materia penal –reducción de estigmas y etiquetamiento–, desembocando en la intensificación de la intervención, la creación de nuevas categorías desviadas y, como consecuencia, en la aprehensión y captura de más sujetos y grupos *desviados*.

Es a la luz de estas transformaciones que, a partir de la década de los 50, debemos entender la redefinición del campo de la educación especial –lo que hoy conocemos como educación social– y que serán reformuladas como *pedagogías terapéuticas* (Núñez, 1990: 93-94). Éstas comparten el presupuesto positivista de que es posible definir al sujeto en-sí y acceder a su interioridad a través del diagnóstico. Se reproduce así la ilusión de transparencia que había operado durante los dos siglos precedentes. Esta idea sugiere que el educador puede *(des)estructurar y/o re-estructurar* el interior mismo del sujeto; si es posible acceder a su naturaleza íntima, también lo será su control. Toda empresa queda legitimada por este fin: desde las investigaciones exhaustivas de los educadores sobre la familia, el entorno social y los grupos de referencia, hasta el inventario (moral) de sus conductas. No puede haber zonas de opacidad. El control sobre el sujeto y sus circunstancias, se entroniza con cierto tipo de

---

<sup>37</sup> La figura de educador especializado en el Estado español fue sustituida a partir de 1991 por la del educador social con la creación de un título universitario propio, colegios profesionales, etc.

acción educativa hasta llegar a nuestros días. El campo de la educación social se impregna de las corrientes reeducacionistas –cuya piedra de toque es el *tratamiento* como nueva tecnología de sujeción–, encontrando su legitimación más elocuente en las pedagogías de corte correccional. La historia de la figura del educador especializado –hoy, reconvertido en la figura más amplia del educador social– es, precisamente, la historia del pasaje de los llamados modelos vigilares a los modelos de intervención socioeducativa.

Quizás un último apunte sobre las mutaciones contemporáneas en materia de control social ayude a entender mejor las lógicas que atraviesan, también, el trabajo social educativo. Como he señalado en trabajos anteriores (Venceslao, 2011b, 2011c) estas transformaciones redefinen el encargo que la Administración le hace al trabajo social educativo. Éste, centrado principalmente en la gestión diferencial de ciertas poblaciones, necesita de profesionales adecuados a la función que se les adjudica. Como Núñez (2011) ha destacado en uno de sus últimos textos, se trataría de operadores de la lógica del capitalismo informacional en las tareas de control social, esto es, operadores neohigienistas al servicio del tecnopoder (p. 78).

Llegados a este punto, es necesario retomar las tesis de Wacquant (1999, 2010a, 2010b) para completar el *corpus* teórico construido hasta el momento. El aparato crítico que cimienta la arquitectura de su teoría social constituye, sin lugar a dudas, una piedra de toque en el marco teórico de la presente investigación. *Las cárceles de la miseria* (1999) es el primer trabajo extenso en que el autor esboza el nexo entre neoliberalismo y penalidad punitiva. En él, subraya el papel creciente de la prisión en los último veinte años y da cuenta de la transformación de una modalidad de gestión basada en la seguridad social, a otra basada en la administración penal de la marginalidad urbana. *Castigar a los pobres* (2010a) ahonda esta tesis y estudia la reconstrucción del Estado contemporáneo, en el que la expansión penal aparece como un componente clave en el reequipamiento de la autoridad pública para promover el avance del neoliberalismo (p. 21-22). La disminución de las políticas sociales y el aumento de las políticas penales están recíprocamente vinculados, son dos caras de la misma moneda política: la gestión de la pobreza. Explora las dos vías a través de las cuales se ha implantado el Estado penal: por un lado, la reorganización de los servicios sociales en

instrumentos de control y vigilancia sobre determinados segmentos de la población; y por otro lado, el recurso sistemático al encarcelamiento para castigar ciertas ilegalidades –que, cabe recordar, se asocian frecuentemente con los jóvenes del (sub)proletariado urbano–. En esta conexión recíproca, los programas de asistencia social y el régimen carcelario constituyen un solo artificio organizacional para disciplinar y vigilar a los pobres de acuerdo con la filosofía de conductismo moral.

A diferencia de lo que había sostenido anteriormente (2000), Wacquant sitúa que un sistema penal expansivo y costoso no es una mera consecuencia del neoliberalismo, sino un componente esencial del propio Estado neoliberal. El desarrollo de su sector penal –esto es, la penalización como técnica– deviene vehículo indispensable para manejar la proliferación de la pobreza urbana y la marginalidad social que el propio Estado genera al desregular la economía y reducir la protección en materia de bienestar social. Dicho de otro modo, el recorte del Estado social necesita y exige la grandeza del Estado penal para poder lidiar con los desórdenes que el primero genera. La creciente inseguridad social que inunda los estratos más bajo de la estructura de clases, debido a la fragmentación del trabajo asalariado y la desestabilización de las jerarquías etnoraciales y etnonacionales es la causa, y no la consecuencia del desarrollo de la *doxa* punitiva (2010a: 385). El “fortalecimiento y glorificación del estado penal” (2010b: 141) forman parte de un proyecto político que implica la reorganización y el despliegue del Estado para apuntalar los mecanismos procedentes del mercado, disciplinar al nuevo proletariado postindustrial y a la vez, controlar las perturbaciones generadas por los dictados del capital en las partes más débiles del orden socioespacial.

La noción de *marginalidad avanzada* (2007b) se imbrica con estas consideraciones y que el autor define como un “nuevo régimen de relegación socioespacial y de cerrazón excluyente [...] que se ha cristalizado en la ciudad postfordista como efecto del desarrollo desigual de las economías capitalistas y de la desarticulación del Estado de Bienestar” (p. 15). En la nueva configuración de las grandes ciudades de Estados Unidos y Europa Occidental se refuerzan viejas formas de segregación socioespacial que ahora se trenzan con las nuevas

desigualdades sociales. Para analizarlas es necesario considerar la relación entre la reestructuración del sistema de fuerzas económicas y sociales, el carácter de las políticas sociales del Estado y la configuración particular de las nuevas formas de segregación social y urbana (p. 65). Resulta imprescindible, entonces, situar los mecanismos genéricos que producen la marginalidad urbana –y las formas específicas que la revisten– en la matriz histórica de las relaciones entre las clases, el Estado y el espacio.

Se podría decir, para concluir que si bien la vigilancia y el disciplinamiento de los pobres continúan respondiendo a directrices morales, la innegable caída del ideal rehabilitador implosiona los actuales modelos de corte *psicologista-pedagógico*. Ya no tiene sentido el control dirigido a los individuos para producir valores disciplinarios (por ejemplo, la ética del trabajo). Está desapareciendo, señala Alessandro de Giorgi (2005), el terreno en el que fue históricamente posible un uso productivo de las subjetividades disciplinadas. Ya no es necesario, ni inútil, y sobre todo, económico, transformar a los desviados en trabajadores que no son necesarios para el sistema productivo. Se están resquebrajando los presupuestos materiales sobre los que el estado social había construido sus propios dispositivos de control. Vemos como las cárceles y los correccionales se desvisten de su retórica rehabilitadora, para erigirse en puros depósitos de cuerpos o, al decir de Wacquant (2010a: 26), en contenedores judiciales “donde se arrojan los desechos humanos de la sociedad de mercado”.<sup>38</sup> En este sentido es plausible pensar que el modelo de Centros Educativos de pequeño formato (doce internos por ocho educadores, como en el IB) tenga los días contados.

---

<sup>38</sup> Ignacio González Sánchez (2011: 299) apunta en un trabajo reciente algunos de los cambios en el discurso sobre la delincuencia en España: mientras en los 80 la rehabilitación estaba en la base del discurso penológico, veinte años después es difícil encontrar alguna voz pública que defienda el derecho del preso a recibir tratamiento rehabilitador, o a defender que el endurecimiento de las penas no sirve para reducir la delincuencia.

## CAPÍTULO 3.

### A PROPÓSITO DEL MÉTODO ETNOGRÁFICO.

Imagínense que de repente está en tierra, rodeado de todos sus pertrechos, sólo en una playa tropical cercana a un poblado indígena, mientras ve alejarse hasta desaparecer la lancha que le ha llevado.

Bronislaw Malinowski.

(...) lo que generalmente no se anota, lo que no se nota, lo que no tiene importancia, lo que pasa cuando no pasa nada, salvo tiempo, gente, autos y nubes.

George Perec.

Marcel Mauss (2006 [1947]: 21) situó en un ya clásico *Manual de etnografía* que el fin de la ciencia etnológica no es otro que la observación de las sociedades y su objeto, el conocimiento de los hechos sociales. El horizonte metodológico de esta investigación es deudor del naturalismo, corriente que tuvo como objeto la exploración y el conocimiento del mundo a través de una observación detallada. Bronislaw Malinowski (1973 [1922]), a quien le debemos lo que Honorio Velasco y Ángel Díaz de Rada (2009: 20) han considerado como la *carta fundacional* del trabajo de campo, nos legó una valiosa guía metodológica entroncada en el quehacer empírico. Desarrolló un modo de investigar basado en la observación, la descripción y el análisis de aquello que acontece *hit et nunc* ante la mirada del investigador. Si la materia de trabajo del etnógrafo son los hechos, su tarea será la de comprender el sentido de estos y las relaciones entre ellos. En palabras de Harry F. Wolcott (2007: 129), se trata de dar sentido a lo observado.

Para Velasco (et. al., 2007: 14-15) la herencia de Malinowski –y de tantos otros antropólogos antes que él– no fue tanto la finura de la observación, ni el de su sistematicidad, sino la revelación de sus implicaciones, comenzando por esa ampliación general de los objetos. *Los argonautas* sitúa que la atención debe dirigirse a los “imponderables de la vida real y del comportamiento” (p. 37), a la vida corriente, esa sucesión de contingencias, azares e imprevistos, pero también de rutinas y regularidades. Es

ahí precisamente donde, según Malinowski (1973 [1922]: 36), reside la verdadera sustancia del edificio social y la sujeción de los innumerables hilos que mantienen la cohesión. El etnógrafo debe formular y consignar científicamente esos *imponderables* en su propósito de construir un saber con relación al funcionamiento de un orden societario y de las continuidades y rupturas que lo constituyen.

Llegados a este punto, habrá podido advertirse mi adscripción al postulado interaccionista que considera la acción social como el punto de partida y de retorno de todo esquema analítico que pretenda analizar la sociedad empíricamente (Blumer, 1981: 5 y 39). El interaccionismo simbólico –que abreva del proceder naturalista– estudia la naturaleza de la vida en las sociedades, considerando que éstas se componen de personas comprometidas en la acción. Dicho de otro modo, los grupos humanos existen fundamentalmente en acción y por tanto, deben ser considerados en tal contexto. El examen del IB como porción del mundo social empírico requiere, por lo tanto, de la observación de aquello que sus personajes hacen individual y colectivamente en la cotidianidad del centro. Si como ha señalado Wolcott (2007: 128), toda etnografía está hecha de material cotidiano –al que debemos acercarnos a partir de un cierto extañamiento–, el presente trabajo recolecta las acciones comunes de los personajes que pueblan el Benjamita, su actividad corriente, sus *haceres* y *decires*, sus movimientos frecuentes, sus coreografías diarias... Todo eso *que pasa cuando no pasa nada*, salvo las “amplias urdimbres de actividades y relaciones entrelazadas que van desarrollándose a medida que las acciones de algunos se extienden y afectan a las de otros” (Blumer, 1981: 26).

Escudriñar una parcela del mundo social requiere de la exposición en y sobre el terreno, en el que el propio cuerpo devine aparejo irremplazable del quehacer etnográfico. Se trata de una producción de conocimiento científico a partir del cuerpo, de un *saber con el cuerpo* en sentido literal (Giglia, 2003a: 90, 2003b: 156-157). De ahí la importancia de los sentidos, y muy particularmente de la vista, en cuanto *medium* privilegiado de acceso al mundo empírico. Se trata de mirar atenta y minuciosamente, impelidos por esa curiosidad insaciable



que, insiste Mauss (2006 [1947]: 11), requiere el trabajo de campo.<sup>39</sup> La *etnografía carnal* de Wacquant (2002a, 2004, 2011) ofrece una radicalización empírica y metodológica de esta forma de practicar etnografía con el cuerpo, una etnografía que toma al cuerpo del investigador como instrumento de conocimiento, en el que éste asume la disciplina corporal y transforma su cuerpo a partir de las relaciones sociales y simbólicas que ofrecen el espacio/tiempo social en que está inmerso.

Observar atentamente para luego describir con detalle y exactitud, sin olvidar que la etnografía no es simplemente una buena descripción de lo dado. Ésta puede conducir a una buena monografía, pero el buen etnógrafo, dice Wolcott (2007: 129), es capaz no sólo de hacer una descripción precisa, sino también de reconocer qué elementos justifican más la atención (amén de proceder posteriormente a un análisis en profundidad). Sea como fuere, mi empeño ha residido en elaborar una etnografía descriptiva capaz de evocar la vida del IB a través de la exposición de los hechos observados de la forma más clara y concisa posible.<sup>40</sup>

Pero volvamos a la etnografía como práctica corporal para recalcar en una cuestión de orden epistemológico que considero fundamental y que, no por obvia, debemos dejar de considerar, a saber, el cuerpo –socializado– no es un dispositivo neutro de acceso al conocimiento. Como subraya Bourdieu, quien dedicó parte de su obra a la reflexión teórica sobre el modo de trabajar del científico social, el cuerpo posee una intencionalidad práctica, una capacidad generativa y creadora para comprender el mundo. Junto con Wacquant

<sup>39</sup> ¿Acaso no es el antropólogo uno de esos personajes pessoais insondablemente sujeto a las pasiones visuales?

<sup>40</sup> Abro aquí un pequeño inciso acerca del ejercicio de escritura del diario de campo durante mi estancia en el centro. Debo señalar, en primer lugar, que es deudor de la obra literaria de Antón Chéjov, y muy particularmente a la crónica de su viaje a la colonia penal de Sajalín, que constituye un buen ejemplo de cómo hacer (y escribir) una investigación de campo. En 1890, Chéjov viajó en calidad de médico a la isla de Sajalín, desierto helado en el que el gobierno del zar deportaba a los condenados a trabajos forzados. La isla le pareció el Hades. En su diario anotó diálogos, sensaciones, olores, sonidos, imágenes, cifras, etc. que le permitirían después narrar su viaje. Su legado estilístico –sobrio, conciso y alejado de retóricas ampulosas– me permitió al mismo tiempo encontrar la afinación narrativa para describir la cotidianidad del IB. A pesar de que su relato sobre Sajalín es una crónica sobre la ignominia, no encontramos en él, pasajes sensacionalistas, ni figuras pintorescas. Aún con notables torpezas, he intentado consignar el material etnográfico sin artificio, procurando no idealizar, ni juzgar a los personajes de esta etnografía. Como en los cuentos de Chéjov, he tratado de dejar que hablen en su propio lenguaje, que sea la descripción sobria de la escena y la voz de sus actores, los que den cuenta de la infamia. Sí, con sus espantos; pero sin perder el pulso vibrante de ironía, sarcasmo y resistencia que, como en la vida, rezu ma por debajo de lo terrible.

(1995), se adentró en lo que denominaron postura reflexiva, una suerte de vigilancia epistemológica en el sentido apuntado por Henri Bernard (1990), esto es, en relación con la necesidad de someter la posición del observador al mismo análisis crítico al cual se ha sometido el objeto construido. Esta postura trata de atender de forma metódica el papel del investigador en la producción de conocimiento, al mismo tiempo que permite pensar en sus condiciones de producción. Para Bourdieu y Wacquant (1995: 26):

La relación entre el observador y el mundo no es la existente entre un sujeto y un objeto, sino aquellas de ‘complicidad ontológica’ entre el *habitus*, como principio socialmente integrado de percepción y apreciación, y el mundo que lo determina. El sentido práctico expresa esta sensibilidad social que nos guía incluso antes de que nos planteemos los objetos en tanto que tales.

No existe por lo tanto, una línea clara de demarcación entre lo objetivo y lo subjetivo, lo consciente y lo inconsciente. La vieja antinomia de las ciencias sociales entre los modos de conocimiento subjetivista y objetivista, o si se prefiere, entre la teoría y la investigación empírica, queda así diluida. Es importante reconocer en este sentido, la deuda con la obra de Bourdieu como pensador de un quehacer científico que integra dialécticamente la dimensión material y simbólica del mundo social, lo estructural y lo fenomenológico, el micro y macro análisis.<sup>41</sup>

En cualquier caso, se trata, no tanto de insistir en que la investigación antropológica es al mismo tiempo un proceso empírico y teórico, como de subrayar que toda operación empírica implica elecciones teóricas conscientes e inconscientes. Parece que difícilmente podemos mirar alguna cosa sin aplicar un marco de referencia primario con el que interpretar lo que acontece ante nuestra mirada (Goffman, 2006). Es precisamente por eso que la reflexividad

---

<sup>41</sup> Giglia (2003b) ha rastreado el interés de Bourdieu por la reflexividad en los escritos más cercanos a los intereses y las preocupaciones propias de la antropología, con el propósito de evidenciar la utilidad de estas ideas para promover una práctica etnográfica consciente de su *modus operandi*. La reflexividad, entendida como el esfuerzo por “objetivar el sujeto de la objetivación”, considera el trabajo científico como un *habitus*, esto es, conjunto de disposiciones incorporadas que se vuelven “automáticas”, de las que no somos conscientes a menos que realicemos un acto explícito de objetivación (p. 156). Es por ello que la autora sitúa la reflexividad como un concepto clave para operar la superación de las dicotomías de una forma radical (p. 152).

propone una exploración sistémica de las categorías de pensamiento que, en palabras de Bourdieu (1982: 10), “delimitan lo pensable y predeterminan el pensamiento”, y orientan de forma más o menos consciente la realización misma de la investigación. Si nuestras premisas están inscritas en los conceptos, los instrumentos de análisis y las operaciones prácticas de la investigación, será necesario “un análisis y un control sociológicos permanentes de la práctica” (Wacquant, 1995: 33).

Este esfuerzo por *problematizar* la propia gimnástica de la investigación permite tomar una distancia saludable con las concepciones (pretendidamente) objetivistas que, regidas por el *philosophia ancilla theologiae* escolástico, terminan por supeditar los hechos al modelo. Hoy, encontramos estas concepciones fuertemente reimplantadas en el campo pedagógico. Categorías como población en “riesgo social”, familia “desestructurada” o joven “conductual” aparecen ante la mirada de investigadores y profesionales del campo social como una realidad en sí misma. Estas conceptualizaciones, investidas de un carácter de evidencia, son pensadas en su positividad, es decir, como objetos externos que están allí disponibles para ser capturados por las redes de visibilidad de las teorías, y que terminan por permear en forma de supuestos e hipótesis encorsetados que constriñen la mirada del investigador y enmudecen la locuacidad de los hechos observados –previamente ahormados para su perfecto encaje con conceptos y premisas teóricos–. Jean Baudrillard (2008: 41) se ha referido a la confusión del hecho con el modelo como una precesión de simulacros que vendrían a cortocircuitar uno con otro. Esta idea del modelo como simulacro de verdad nos conduce a la diferencia introducida por Jacques Lacan (1981) entre lo real y la realidad. Lo real es aquello que la teoría intenta aprehender sin conseguirlo plenamente, siendo ese movimiento, como apunta Núñez (2004: 127), una paradoja: en el intento de aprehensión de lo real, se produce un *efecto de realidad*. Lo real es el obstáculo que siempre está allí, una suerte de Eterno Retorno que se escapa sin cesar. La realidad, como en la metáfora borgiana del laberinto, es aquello que se estructura a partir de un modelo de partida, por lo que lejos de ser lo dado, “resulta efecto de la producción de un discurso que la postula y la sostiene” (Núñez, 2004: 127).

Si bien el conocimiento se construye a partir de la relación dialéctica entre la razón y la experiencia, como lo sugiriera Gaston Bachelard (1978) en su *racionalismo aplicado*, la particularidad del trabajo etnográfico es que el vector del conocimiento no va de lo racional a lo real (Bachelard, 1989), sino en sentido contrario, del mundo empírico al teórico. Es la observación la que orienta la teoría y el método, y no al revés. No quiero decir con esto que la teoría sea inútil en el trabajo etnográfico, sino que su empleo, como esgrime Mauss (2006 [1947]: 22), debe ser limitado: es preciso “conocer su valor y sus riesgos”.<sup>42</sup> Si de lo que se trata es de lograr que “los hechos hablen por si mismos” (Malinowski, 1973 [1922]: 37), será necesario que el rechazo sistemático de las preconiciones –primer principio durkhemiano del *Método sociológico* (1997 [1895])– anteceda al análisis de la aprehensión práctica del mundo desde el punto de vista subjetivo. A este respecto Malinowski (1973 [1922]: 26) advirtió que:

Tener una buena preparación teórica y estar al tanto de los datos más recientes no es lo mismo que estar cargado de ideas preconcebidas. Si alguien emprende una expedición, decidido a probar determinadas hipótesis, y es incapaz de cambiar en cualquier momento sus puntos de vista y de desecharlos de buena gana bajo el peso de las evidencias, no hace falta decir que su trabajo no tendrá ningún valor. Cuantos más problemas se plantee sobre la marcha, cuanto más se acostumbre a amoldar sus teorías a los hechos y a ver los datos como capaces de configurar una teoría, mejor equipado estará para su trabajo.<sup>43</sup>

Teoría e investigación empírica resultan inseparables, pero es la investigación de campo la que ha de orientar siempre la teoría. El investigador atiende al mundo social empírico que aparece ante sus sentidos para tratar de aprehenderlo y aprender de él. Antes de adentrarse en el terreno, el etnógrafo “debe saber qué es lo que ya sabe, a fin de abordar la superficie de lo que aún no sabe” (Mauss, 2006 [1947]: 22). Parafraseando a Kathleen Wilcox (2007: 98)

---

<sup>42</sup> Entre las normas antropológicas fundamentales para enfrentarse a una investigación, Wilcox (2004: 97) subraya el desprendimiento de preconcepciones y estereotipos, así como la utilización del conocimiento teórico del investigador a modo de guía u orientador de las observaciones.

<sup>43</sup> Se trata entonces, siguiendo a Blumer (1981: 29-30) de estar permanentemente dispuesto a poner a prueba y refundir los puntos de vista y las imágenes personales sobre el área de estudio. O si se quiere una formulación más sencilla: estar siempre disponible a cambiar de idea (Chéjov: 2005: 40).

podría decirse que mi aproximación etnográfica comenzó con un “problema aún oscuro anidado en la mente del etnógrafo”. No obstante, debo reconocer el profundo malestar que me produjo ese no-saber durante las primeras semanas de trabajo de campo. Despojarme de las armaduras teóricas y estar dispuesta a dejarme atravesar por el *acontecer* del centro, era como estar a la intemperie, lejos de la guarida apodíctica en la que resguardase de las incertezas. Exponerse a lo que aparecía ante los sentidos, sin miradas prefijadas ni tablas de escucha, requería confiar en mi propia pericia para descifrar los hechos y trabajar con lo que para Malinowski (1973 [1922]: 30) era “el más escurridizo de los materiales”: el ser humano.<sup>44</sup> Ese no-saber me empujaba a construir hipótesis y preguntas ya contestadas de antemano con las que parapetarme de la insidiosa inseguridad epistemológica anudada en un único interrogante: ¿seré capaz de construir un *saber* a partir de lo que observo y describo? Era más sencillo quedarse al abrigo de lo que Thomas Kuhn denominó *ciencia normal* (2006), esa actividad que no se dirige a la consecución de descubrimientos. Comprendí entonces el aserto de George Spindler (1987) al enunciar que, en la investigación etnográfica, las hipótesis emergen *in situ*. No obstante, algo pudo construirse finalmente. El esqueleto de la tesis terminó por erigirse a partir de la observación, descripción y posterior clasificación de los hechos recogidos durante el trabajo de campo; su sangre y su carne, fueron, como veremos, los episodios, accidentes, sucesos y anécdotas de la cotidianidad benjamentiana. Volveré a las zozobras del trabajo etnográfico en el tramo final del apartado.

Completar el cuadro metodológico nos conduce a considerar las implicaciones que la inmersión en el terreno etnográfico tiene para la propia investigación. Me refiero, entiéndase, a las concomitancias del observador como participante en el sentido apuntado por Peter Woods (1989: 49): al participar se actúa sobre el medio, al mismo tiempo que se recibe la acción del medio. Primera inferencia, la observación científicamente pura o imparcial no es posible (y además, tampoco es deseable). El espectador pertenece desde el comienzo al marco teatral (Goffman, 2006: 137). Como etnógrafa, participo de la vida social que observo y colaboro en mayor o menor medida con su vialidad escénica. Veremos a lo largo del despliegue del material etnográfico, hasta qué punto el antropólogo es en sí mismo, como

---

<sup>44</sup> George Devereux (2008) ha sido uno de los autores que con mayor detenimiento ha abordado las ansiedades y perturbaciones que provoca en los investigadores sociales la incursión sobre el terreno.

sostiene Dell Hymes (2007: 189), un factor de la propia exploración en que “sus características particulares son, para bien y para mal, un instrumento de la investigación”. Los capítulos centrales recogen recortes que muestran precisamente la condición del etnógrafo como desencadenador de situaciones. Es en este sentido que Velasco (et. al., 2007: 15) señala que su presencia entre el grupo estudiado genera unas relaciones sociales y modifica las ya existentes. La observación misma se inscribe en ellas. Nunca se es sólo investigador: mi condición de mujer, joven, española, de clase media, profesora de una facultad de pedagogía, etc., entraron en juego hasta el punto de facilitar y/o dificultar la propia investigación. Huelga decir que la distancia que me separó de los jóvenes del IB fue, no una urdimbre de significaciones culturales distintas, sino básicamente una cuestión de condición social. El trabajo de campo estuvo marcado por una distancia estructural entre el conjunto de actores del IB y la observadora. En cualquier caso, resulta necesario abrir un interrogante con relación a los órdenes de interacción entre investigador e investigados. “Sólo así –arguye Angela Giglia (2003a: 91-92) desde una postura *reflexiva*– el antropólogo podrá entender el sentido de su propia posición en el campo, y dar cuenta de los discursos y de los comportamientos de los sujetos hacia él y entre ellos mismos a lo largo de su permanencia en el terreno de investigación. (...) Buena parte de lo que sucede entre el antropólogo y los actores –incluida la comunicación entre ellos– tiene que ser explicado como un resultado de la lógica de la propia investigación”.

En lo que sigue, quisiera realizar algunas observaciones concretas acerca de mi propia *praxis* etnográfica en el centro. Parto con una puntualización en relación con las circunnavegaciones burocráticas –que merecerían un capítulo aparte– para conseguir la autorización a realizar el trabajo de campo. Tomé contacto con la Agencia para la Reeducación y la Reinserción del Menor Infractor (ARRMI) en septiembre de 2009, seis meses más tarde, en febrero de 2010 y después de innumerables correos electrónicos, llamadas y alguna reunión, obtuve el permiso para acceder al IB. Es importante aclarar que el proyecto de investigación inicial planteaba como objeto de estudio –de forma *baga* y *aséptica*– el trabajo (re)educativo con jóvenes delincuentes en Centros Educativos de régimen cerrado. En el primer encuentro con la Agencia me fue denegado el acceso a estos

centros, planteándome como única opción posible la realización del trabajo de campo en internamiento abierto. Reelaborado el proyecto de investigación, presenté un nuevo borrador que venía a plantear como objeto de estudio las *bondades* del medio abierto en el trabajo educativo de la reinserción. Paradójicamente, el consentimiento de la ARMMI para realizar el trabajo de campo en el IB estaba condicionado al requerimiento de no interferir/alterar lo que debía ser mi principal objeto de observación, a saber, la vida cotidiana del centro. Después de mermar drásticamente el número de observaciones y entrevistas planteadas en la primera propuesta, obtuve finalmente el permiso para realizar seis observaciones en “espacios educativos” –dos talleres (taller de cocina y taller de habilidades psicosociales), una tutoría, una reunión semanal del equipo de profesionales y una asamblea–, dos observaciones de la vida común: una comida y una cena y por último, la realización de entrevistas a cuatro jóvenes (de un total de doce) y dos educadores (de seis). La Agencia requería de una copia de las grabaciones de las entrevistas realizadas, así como una sesión final con el equipo educativo del IB en la que devolverles los resultados de mi análisis (en una mezcla de lo que parecía falta de interés por parte del centro y escurrimiento por la mía, esta sesión nunca se realizó). En ningún caso, podía alargar mi estancia más de seis meses.

Estas restricciones terminaron siendo algo más laxas al entrar en contacto directo con el centro. Aun presentándome el primer día en el IB con la autorización de la ARMMI para realizar mi estancia (documento que estipulaba el número de observaciones y entrevistas, y que previamente la Agencia había enviado por fax a la institución), el director se mostró en todo momento solícito a facilitarme el desarrollo del trabajo etnográfico. Además de invitarme a comer en el centro ese mismo día con los chicos y los educadores, me ofreció la posibilidad de conocer el funcionamiento y la dinámica de los diferentes turnos (mañana, tarde, noche y fin de semana), agendando incluso la primera observación del siguiente taller de competencias psicosociales. En el transcurso de las primeras semanas, pude advertir en el director un cierto recelo con relación no tanto a las observaciones, como a la realización de las entrevistas con los jóvenes. Acaso la existencia de un registro perenne de voz entrañara alguna amenaza, en contraste con la inmaterialidad, al parecer inocua, de lo que se observa y se consigna en el diario. Sea como fuere, pude sumergirme de esta suerte en el fluir de la

vida cotidiana del IB durante siete meses en los que, además de lo convenido con la Agencia, tuve la oportunidad de comer y cenar en el centro en repetidas ocasiones, participar en varios talleres y visitar Las Valvas, un centro de régimen cerrado por el que muchos de los jóvenes del IB habían pasado.<sup>45</sup> En definitiva, de inmiscuirme en los pliegues de la vida común para charlar con los educadores y los chicos, sumarme a las conversaciones, proponer otras, hacer preguntas, curiosear en la cocina, ayudar a poner la mesa, acompañar a los chicos mientras fumaban en la terraza, preparar té... Una andadura etnográfica que, si bien no estuvo exenta de fiscalizaciones y reticencias por parte de la dirección del centro y de los educadores como detallaré más adelante, pudo acercarse en algún momento a la *participación observante* de la etnografía carnal de Wacquant (2004).<sup>46</sup>

Orienté el *modus operandi* a partir de otra de las sugerencias de Antón Chéjov (2005: 43), a saber, sumergirse en el terreno poniéndose en manos del azar, dejándose llevar por lo que acontece en escena, adentrándose en las circunstancias sin forzarlas. En definitiva, meterse dentro del escenario sin planificar demasiado. Una búsqueda etnográfica que requiere una cierta posición de lo que Malinowski (1973 [1922]: 26) llamó *cazador activo*, un observador perspicaz a la captura del acontecimiento, de aquello aparentemente banal.<sup>47</sup> Este proceder estuvo aderezado con óbices de distinto orden. La exploración del IB me confrontó a diferentes conflictos metodológicos, ineptitudes epistemológicas y desasosiegos éticos que, siguiendo la recomendación de Woods (1989: 49), traté de considerar, consignar y analizar como parte de la investigación, esperando así aumentar las posibilidades de superarlos en lugar de quedar aplastados por ellos. Y es que la etnografía, como mostró Nigel Barley (2011), también está hecha de miserias.

---

<sup>45</sup> Añádase a esta relación la visita al Centro Educativo de régimen cerrado Las Hurdes en la que pude entrevistarme con el director y conocer las instalaciones, y una estancia en el Juzgado de Instrucción de Menores de Madrid en la que acompañé al juez durante toda un mañana en la que entrevistaba on-line a diferentes internos de los centros cerrados Las Hurdes, Las Valvas y El Teñiz.

<sup>46</sup> Wacquant se sometió a un entrenamiento riguroso junto con otros aprendices de boxeador durante los tres años de trabajo etnográfico de su libro *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*, llegando incluso a participar en el torneo amateur Golden Gloves de Chicago.

<sup>47</sup> Claude Bernard –citado en la edición de Piero Brunello (2005:35) sobre Chéjov– parafraseaba a Francis Bacon para señalar que la investigación científica es una especie de batida de caza, en la que las observaciones son las piezas.



Paso a considerar algunos de los obstáculos y fricciones más relevantes. En primer lugar, cabe señalar las fronteras geográficas de mis incursiones en los distintos espacios de IB, como resultado de lo que podría llamar *rituales de decoro etnográfico*, una suerte de preceptos a partir de los cuales expresar mi respecto hacia los actores de la investigación, entendiendo que la deferencia es una forma de dignidad del otro, pero también propia. Estos rituales consistieron básicamente en respetar los espacios de interludio en los que los jóvenes podían acogerse a alguna forma de privacidad trascénica, es decir, no irrumpir en sus espacios íntimos (dormitorios, terraza de fumadores si siento que no soy bienvenida, charlas privadas...), no forzar conversaciones cuando percibo que mi presencia incomoda al interlocutor, abandonar el despacho de educadores cuando los chicos mantienen conversaciones telefónicas con familiares o amigos.

Ahora bien, debo reconocer que hubo algún acercamiento por mi parte realizado con torpeza y desacierto como, por ejemplo, plantear preguntas a bocajarro sobre la dinámica del centro –urgida por la oportunidad poco frecuente de conversar a solas con alguno de los jóvenes–. Estas situaciones, en las que mostraron un claro desprecio hacia mí, han sido incorporadas al material etnográfico de esta tesis como esos “sangrantes pedazos de la cruda realidad” que, según Barley (2011: 21), nutren toda monografía.

Otras dificultades metodológicas fueron de orden institucional. Más arriba señalé la fiscalización más o menos ostensible de mi trabajo por parte del centro. Uno de los obstáculos recurrentes fue la inhibición para hablar abiertamente con los jóvenes. Cuando entablaba conversaciones con los chicos era frecuente que deambulara, o finalmente se sumara, algún educador (especialmente Gaby, la coordinadora o Adolfo, uno de los educadores de mañana). Aunque podría pensarse que este hecho respondía a un cierto interés o curiosidad por su parte, albergué en alguna ocasión la sospecha de que era una forma de pesquisar lo que allí se decía. En este sentido, las entrevistas fueron un caso paradigmático de retraimiento a la hora de hablar con los chicos, pues éstas debían ser entregadas al director del IB (desconozco si las llegaron a escuchar; nunca hicieron ningún comentario al respecto). En otras ocasiones, cuando me sentaba en la mesa del comedor a tomar notas, la

coordinadora se acercaba y mientras conversábamos, asomaba indiscretamente su mirada a las hojas del diario; cerrarlo en ese momento hubiera sido un gesto poco atinado por mi parte. Como se verá en algunos de los próximos recortes etnográficos, estos ejercicios de escritura solitario parecieron despertar entre los actores del IB una mezcla de curiosidad y recelo.<sup>48</sup> Percatada de este hecho, me acompañó obsesivamente durante los siete meses de trabajo de campo el temor –en ocasiones, terror– de que los educadores pudieran leer mi diario si lo dejaba en el despacho de la coordinadora junto con el resto de mis pertrechos. Finalmente, el diario terminó convirtiéndose en una prolongación de mi cuerpo durante mis visitas al IB; en raras ocasiones me separé de él.

No obstante, faltaría a la verdad si no dijera que, por lo general, el equipo educativo se mostró interesado por mi trabajo y solícito a facilitarme cualquier información requerida, llegando incluso a invitarme, como ya he señalado, a visitar un centro cerrado sin necesidad de pedir los permisos a la ARRM. Sus atenciones y muestras de confianza, junto con mi condición de farsante –no olvidemos que nunca mostré mi verdadero parecer ante los educadores sobre el sistema de justicia juvenil y sus instituciones– concitaron lo que en el diario de campo registré como *pensamientos de carcoma*, un archipiélago disperso, pero constante, de interrogantes de orden ético que fueron el resorte de no pocos desasosiegos y malestares. Los educadores me confiaban sus experiencias, me abrían las puertas del IB sin saber que utilizaría ese material para impugnar el dispositivo y, con él, su práctica educativa. De ahí que mantener el centro y sus personajes en el anonimato (especialmente a los educadores) se convirtiera en condición (redentora) *sine qua non* para continuar con el trabajo de campo (acaso una forma expiatoria de lo que considero una deslealtad). No encontré alivio en la normalidad de este pensamiento aguijador –a los etnógrafos les angustia continuamente la cuestión de la ética de la observación, ha señalado Woods (1989: 75)–. Por ello, he tratado de parapetarme en la idea de que el test ético último reside en la utilización que se haga de ese material (*ibidem*). Sin embargo, hoy, un rescaldo de traición y deshonestidad, continúan tiznando estas páginas.

---

<sup>48</sup> En el próximo capítulo, como señalé, abordo la percepción de una cierta hostilidad ante mi presencia entre algunos educadores y en el 6, ahondo en las muestras de rechazo hacia mi presencia por parte de algunos jóvenes.

Otros pensamientos de carcoma fueron de orden epistemológico y giraron en torno al valor y la propiedad epistemológica de mi proceder etnográfico. Me acompañaron pequeños tormentos del tipo: ¿estaré observando *lo correcto*, lo preciso, lo interesante? ¿Dirijo mi atención a los hechos realmente importantes? Incluso, un pensamiento aún más inquietante: ¿Y si estoy mirando sin ver? ¿Son pertinentes mis inferencias ante lo que observo? Esto es, registro escenas, cuadros dramáticos, pero ¿es acertada o perspicaz la lectura que hago de ellos? <sup>49</sup>

Quisiera introducir, para finalizar, algunas consideraciones en relación con las inquietudes de orden ético durante el trabajo de campo, que bien podrían compendiarse en esa pregunta que acompañó a Lévi-Strauss (1988: 430) en su incursión amazónica: *¿Qué hemos venido a hacer aquí?* No fueron pocas las ocasiones en que me pregunté qué hacía en el IB. *¿Alterizar jóvenes?* ¿Recordarles su condición de subalternidad tomándolos como objeto de estudio? ¿Acaso el (sobre)interés antropológico por las figuras que encarnan la anormalidad, no es cómplice de las dinámicas de inferiorización que los envuelven y cosifican? Lévi-Strauss responde al interrogante con contundencia:

(...) si el Occidente ha producido etnógrafos, es porque un punzante remordimiento debía atormentarlo, obligándolo a confrontar su imagen con la de otras sociedades diferentes, con la esperanza de que reflejaran sus mismas taras o le ayudaran a explicar cómo las suyas se desarrollaron en su seno. (...) El etnógrafo no puede desinteresarse de su civilización y desolidarizarse de sus faldas por cuanto su existencia misma de etnógrafo sólo es comprensible como una tentativa de rescate: él es el símbolo de expiación (1988: 443).

En mi caso, ese intento de redención ha desembocado en el ya criticado exceso de apego o simpatía por los excluidos (Wacquant, 2002b), escorando, de este modo, hacia posturas un tanto maniqueas que han demonizado a unos (educadores) y encomiado a otros (jóvenes). Y es que éste es uno de los riesgos que comporta trabajar en territorios de ignominia.

---

<sup>49</sup> Wood (1989: 74), que parecería tener palabras de aliento para muchas de los desvelos que acompañan la experiencia etnográfica, señala que los remordimientos de conciencia acerca del valor y la propiedad de lo que se hace forman parte de la cotidianidad del trabajo de campo.

Probablemente, dicha inclinación, admitámoslo, ha restado rigurosidad y alcance analítico a la investigación. La incomodidad de conciencia –llamémosle así– vino acompañado de la necesidad, en ocasiones insidiosa, de demostrar a los chicos que estaba de su lado. Traté de dar cuenta con comentarios velados de mi beligerancia hacia la pedagogía correccional y sus dispositivos. Por supuesto, fracasé en todos mis intentos. Estos acercamientos torpes como presunto *agente doble* (Fabbri, 2001), no hicieron otra cosa que contribuir a que los internos me vieran como una especie de *poli* bueno, pero *poli* al fin y al cabo.

Una etnografía en un correccional de menores es una experiencia desgarradora, un tránsito sacudido por sentimientos de rabia, abatimiento, tristeza y odio. *Poner el cuerpo* como instrumento de investigación supone adoptar un artefacto epistemológico compuesto de carne, vísceras y sangre, un cuerpo habitado por pasiones y sufrimientos particulares. En este sentido me parece importante subrayar que los efectos de esta elección no son un inconveniente, sino, más bien, una condición de existencia. Tal vez se trate de demostrar –y *Entre las cuerdas* lo hace– las posibilidades y las virtudes distintivas de la etnografía carnal (Wacquant, 2011, 2004, 2003), en la que incursionar sobre el terreno e investigar significa, entre otras cosas, tomar partido.

En todo caso, y retomando las preguntas comprometedoras que formulé en párrafos anteriores, debo reconocer que no tengo una respuesta concluyente para ninguna de ellas. Me atrevo a insinuar que, quizás, estos interrogantes nunca deban ser resueltos del todo. Tal vez se trate más bien de dejar un resquicio, una grieta que impida obturar enteramente lo que convendría dejar parcialmente abierto: *¿qué he venido a hacer aquí?* Pregunta que nos convoca a cartografiar nuestra posición (ideológica) en busca de una respuesta cuyo enunciado estará siempre agujereado. Es precisamente esa condición de incomplitud la que nos lanza, una y otra vez, a preguntarnos por la dimensión ética del quehacer etnográfico.

No obstante, hay una parte del interrogante que sí puede y debe ser respondido. Vuelvo a Chéjov (2005: 27): su crónica de viaje a la colonia penal de Sajalín fue un modo de “reaccionar ante la indiferencia [y de] (...) ir a ver en persona injusticias que nadie ve”.

¿Acaso la narración –en este caso, etnográfica– sobre un correccional de menores no es un acto de justicia (Benjamin, 2008)? La ciencia es, como lo han reconocido muchos otros pensadores, una actividad eminentemente política. Adentrarse y escrutar *el corazón de las tinieblas* ha sido, no únicamente una forma de mostrar la infamia, sino de desencarnar la categoría social “joven delincuente” y desnaturalizar la carga ideológica que conlleva su conceptualización. La etnografía que presento introduce elementos que, tal vez, permitan desontologizar y problematizar las clasificaciones y las estructuras epistemológicas que operan en la pedagogía correccional. Dar cuenta del arbitrio y el artificio de una arquitectura taxonómica al servicio del mantenimiento de un cierto orden, no es otra cosa que desfatalizar el mundo social, es decir, desnudar las verdades apodícticas que envuelven el ejercicio del poder y perpetúan la dominación.



---

**Segunda parte.  
Anatomía del Instituto  
Benjamenta.**





## CAPÍTULO 4.

# EL INSTITUTO BENJAMENTA: ESCENARIO Y PERSONAJES.

El mundo es como un escenario, nos afanamos y consumimos nuestro tiempo en él y eso es todo lo que somos. Pero, ¿cómo es el escenario y quiénes son los personajes que lo pueblan?

Erving Goffman.

### 4.1. Ubicaciones espaciales del estigma. La Torrentera: “un barrio chungo”<sup>50</sup>

El tren se acerca al lugar de destino: La Torrentera, barrio obrero situado en la periferia de Torrejón, una pequeña ciudad de 60.000 habitantes de la periferia madrileña. A través de la ventana del vagón observo un mar de naves industriales del que sobresalen archipiélagos dispersos de viviendas. Una fábrica de jabones, el principal reclamo que hace más de cincuenta años aventuró a muchas familias extremeñas y andaluzas a migrar hacia ciudades industrializadas, recorta el horizonte.

El Instituto Benjamenta (IB) está ubicado a escasos metros de la estación de tren de La Torrentera. Es la penúltima casa de una hilera de tres edificios modestos de dos plantas, ubicada sobre la misma calle de la estación. La escenografía en su conjunto no despierta una especial simpatía. Estamos en una de las llamadas zonas sensibles o problemática de la ciudad o, como dice Adolfo –educador que me recibió el primer día–, se trata de “un barrio chungo”.

El IB fundado hace más de cincuenta años a partir de las corrientes migratorias de los años cincuenta y sesenta que comenzaron a asentarse en lo que, por aquel entonces, era una pequeña barriada con casas situadas cerca de la estación de tren –construida en la segunda

---

<sup>50</sup> Todos los entrecomillados que aparecen a lo largo de los próximos capítulos corresponden a comentarios y expresiones recogidos durante el trabajo de campo.

mitad del siglo XIX– y circundada por terrenos baldíos. La urgencia y la falta de medios con la que se construyeron las viviendas, junto con el desentendimiento de la Administración, marca los inicios de un barrio con construcciones precarias e importantes déficits urbanísticos (falta de alcantarillado, red de agua potable, pavimentación de las calles, iluminación, etc.)<sup>51</sup>, que no se solventarían parcialmente hasta la década de los ochenta gracias a las luchas vecinales (lograron algunos equipamientos municipales, como la escuela, y transporte público). En los cincuenta, la población creció exponencialmente pasando de poco más de 600 habitantes a 3000. Hasta los años setenta continuó recibiendo trabajadores del sur de España que se incorporaban al sector industrial industria. Desde mediados de los noventa, La Torrentera volvió a ser un destino para otras personas inmigradas, principalmente, de Marruecos, Ecuador y Senegal.

Se trata de un enclave donde podemos ubicar varias fronteras intraurbanas que configuran el barrio como una zona diferencialmente valorada y habitada en función de la posesión de capital de sus habitantes. Situado al norte de Torrejón, el barrio de La Torrentera queda delimitado en su parte septentrional por la línea de ferrocarril y al sur, por el río que atraviesa la ciudad. Podría pensarse que esta ubicación responde a una división social del espacio que, condensando la pobreza del otro lado del río, protegería el resto de la ciudad de las llamadas *clases peligrosas*. Las deficiencias en las vías de conexión con el resto de la ciudad pueden entenderse en este sentido, como un tercer perímetro precautorio del *mobile vulgus*<sup>52</sup>. Es ilustrativo señalar que, hasta los años setenta, no se remodeló el único puente que unía el barrio con la ciudad; hubo que esperar a la siguiente década para que se construyera otro más amplio. A principios de los noventa se erigió un segundo acceso que conecta el poniente del barrio con el resto de la ciudad. En la actualidad, La Torrentera cuenta con un sistema de transporte público poco eficiente (dos líneas de autobuses urbanos cada 30-40 min.). La elección de La Torrentera como emplazamiento del IB tiene *efectos del*

---

<sup>51</sup> Hasta finales de la década de los setenta, el agua se extraía de los pozos, lo que produjo una epidemia de fiebre tifoidea importante. El río era una alcantarilla a cielo abierto. Otro apunte: la primera escuela de estudios primarios no se fundó hasta los años sesenta; la biblioteca pública y el pabellón municipal de deportes, hasta la segunda mitad de los ochenta.

<sup>52</sup> Recuérdese que este era el término, acuñado por las clases poderosas en el siglo XVIII, para referirse al incipiente proletariado.

*lugar* en el sentido apuntado por Pierre Bourdieu (2007a), a saber, los barrios desacreditados degradan simbólicamente a quienes los habitan, al mismo tiempo que activan los procesos de fijación y estigmatización territorial señalados por Loïc Wacquant en contextos de *marginalidad avanzada* (Wacquant, 2007b, Wacquant, 2007a). En este sentido, no sería desacertado entender la elección de La Torrentera como una modalidad de menosprecio institucional hacia la categoría poblacional que administra: jóvenes delincuentes.

## **4.2. El escenario: “Un paseo por Disneylandia”**

Con esta elocución me invitó Adolfo el primer día a conocer la geografía del IB. Me explica que hace tres años la institución se trasladó del centro de la ciudad al actual barrio suburbial. Fue entonces cuando la casa fue reformada en su interior, “pero no durará mucho, la reforma está pensada como si fuera una casa para vivir, pero estos chicos lo destrozan todo..., son unos cafres, unos bestias” (Jueves, 18 de febrero de 2010).

El edificio, construido en los años 60, cuenta con dos plantas (unos 100m<sup>2</sup> cada una). En la primera encontramos el comedor, la cocina, la sala de TV y tres despachos. En la segunda, cinco dormitorios (que suman un total de doce plazas), dos baños, un cuarto para el educador de noche y la biblioteca. Tiene una entrada principal y otra trasera, que comunica con un patio-garaje. No hay ningún signo distintivo en el exterior de la casa que nos invite a pensar que se trata de un centro de reforma de Justicia Juvenil.

La luz exterior ilumina la práctica totalidad de las estancias: dormitorios, comedor, cocina, sala de TV. Las habitaciones interiores, despachos de educadores y dormitorios que dan al patio de luces, están iluminadas por fluorescentes. El ambiente es gélido (y no se trata únicamente de una percepción subjetiva): por un lado, la calefacción en la planta de arriba está estropeada –desde hace tres años–. Por otro, la señora de la limpieza, con el propósito de ventilar la casa, mantiene entreabiertas las ventanas principales desde la mañana hasta primera hora de la tarde. A nadie parece importarle.

La planta del edificio es cuadrada. Las estancias principales están comunicadas entre sí de modo que, entrando por la puerta principal, es posible realizar un recorrido circular con el mismo punto de salida que de llegada: recibidor-pasillo 1-comedor-sala de TV-despacho educadores-pasillo 2-recibidor. Las escaleras que conducen al segundo piso son el epicentro de la planta.

Realicemos un trayecto descriptivo de la primera planta, partiendo de la entrada principal. Lo primero que encontramos al traspasar el umbral de la puerta es un pequeño recibidor con una mesa en la pared acompañada de un jarrón con flores de plástico amarillas y un espejo. Este espacio queda franqueado por dos puertas. Derecha: pasillo inaccesible para los internos, al que denominé pasillo 2 que conduce a los despacho de los educadores y el de coordinación. Izquierda: las escaleras de un lado y el pasillo 1 que conduce al comedor, de otro. Tomemos esta dirección. La primera puerta de este pasillo es el despacho de la directora, de unos 6m<sup>2</sup>, alberga una mesa de trabajo con un ordenador y otra de reuniones para cuatro o cinco personas. La segunda puerta, corresponde al baño que utilizan los jóvenes. El pasillo desemboca en la estancia más grande de la casa: el comedor (rectangular, 32m<sup>2</sup>). En el centro: una mesa grande, pero enclenque, de formica con capacidad para 16 personas, y utilizada en los almuerzos y las cenas. En la pared derecha otra más pequeña para desayunos, meriendas y comidas fuera de horario. Junto a ella, un mueble cerrado con llave en el que se almacenan alimentos. En la pared opuesta encontramos un mueble de estanterías despobladas y cajones para guardar el menaje (platos, cubiertos y servilletas). A su izquierda, otro mueble de puertas corredizas, también cerrado con llave.

Al fondo del comedor encontramos la puerta de la cocina. Es un estancia estrecha con mobiliario de cocina industrial: grandes fogones, encimeras metálicas y ollas gigantes. A la izquierda de esta puerta, otra, pero más grande y de cristal: la que comunica con una pequeña terraza en la que encontramos las escaleras que bajan al patio trasero, así como el cuarto de la lavadora/secadora y la despensa –también cerrada con llave–. Unos geranios

floridos, comprados y cuidados por la señora de la limpieza, contrastan con el trasfondo metálico: la fábrica de jabones.

Si continuamos hacia nuestra izquierda, nos topamos con la sala de la TV (8m<sup>2</sup>) presidida por un gran televisor colocado sobre un mueble también de formica. Frente a éste, encontramos un sofá destartado color granate de cinco plazas en forma de ele. De una de las paredes cuelga un póster de una céntrica plaza de Torrejón; de otra, un panel de corcho con dos recortes de periódico: “La maría más oscura”, artículo sobre la producción domestica de marihuana transgénica y los peligros que comporta su consumo y otro sobre los jóvenes *ni-ni*. También hay un artículo de una revista de salud sobre la micosis en los pies y, por último, una hoja con los turnos semanales de los internos para fregar los platos y, poner y quitar la mesa.

Esta sala cuenta con otra pequeña terraza, a la que se accede por una puerta de cristal. Las dos terrazas y el patio trasero son los únicos espacios en que está permitido fumar. Junto con el comedor, la terraza de la sala de TV constituyen los espacios más utilizados por lo jóvenes. Esta terraza, poco frecuentada por los educadores, es el lugar habitual de reunión después de las cenas, en el que los internos conversan y fuman distendidamente.

En el lado opuesto a la terraza encontramos la puerta del despacho de educadores (12m<sup>2</sup>), un espacio destinado a las tutorías y al trabajo de los profesionales. Los jóvenes sólo pueden acceder a él con permiso, y en presencia, de los profesionales. Si hasta el momento la escenografía era sobria y exigua, el despacho irrumpe con una profusión de objetos y muebles diversos: un armario archivador de grandes dimensiones, una fotocopidora, impresora, fax, varias sillas, múltiples carpetas, un perchero... La mesa de trabajo presenta un especial desorden: el ordenador circundado por múltiples papeles, un periódico que nunca traspasa la puerta del despacho, un teléfono, el “Libro Diario” (cuaderno voluminoso en el que registran las incidencias del turno, las horas de llegada de los chicos, las llamadas que han realizado, puntuación del comportamiento...). La ruptura decorativa no sólo es cuantitativa, la calidad del mobiliario también cambia. Son muebles más robustos y,

aparentemente, más costosos. Detrás de la mesa de trabajo, encontramos otro armario archivador de dimensiones más pequeñas, saturado con portafolios, cuadernos, medicinas y una caja de plástico con pequeños cajones. En ellos se guardan las pertenencias de valor de los jóvenes (MP3, I-pod, etc.) y sus teléfonos móviles (la normativa impide su uso en el interior del centro). En la pared derecha de la mesa encontramos un panel de corcho con varios papeles (horario de tren y autobuses, lista actual de chicos en el centro, un calendario, etc.). El despacho comunica con el pasillo 2 que conduce, a lo largo de cinco metros, al punto de partida del recorrido: el recibidor de la entrada principal. A la izquierda de la mitad del pasillo se encuentra la puerta del despacho de la coordinadora (4m<sup>2</sup>). Cuenta con una mesa de trabajo, un ordenador, cafetera, armario archivador y perchero. La concentración de objetos por metro cuadrado sigue siendo elevada, aunque encontramos algo más de orden que en el despacho de educadores. La segunda puerta también del lado izquierdo del pasillo, corresponde al baño que utiliza el personal. Está conformado por tres pequeñas piezas (8m<sup>2</sup>): una para el lavamanos y las taquillas de los educadores, otra para la ducha y una tercera para el váter. En esta puerta, a la altura de los ojos cuando te sientas en el WC, encontramos colgada una fotocopia a color del rostro de un hombre indigente de semblante enajenado que ríe exhibiendo una dentadura mellada y semipodrida. Es una imagen un tanto dantesca. Al preguntar por ella, una de los educadores me contesta que no sabe de dónde ha salido, que está colgada “por hacer la gracia”.

Dirijámonos ahora a la segunda planta. Las escaleras desembocan en un pasillo que se bifurca en dos direcciones opuestas. La distribución de las estancias es simétrica a ambos lados. El lado derecho conduce a un pasillo perpendicular a éste. A mano izquierda tres puertas, todas cerradas con llave y que Adolfo, el educador-guía, irá abriendo y cerrando una a una a lo largo de la visita. 1) Un cuarto minúsculo para uno de los veladores que pernocta en el centro. Cuenta con un sillón reclinable para dormir y una mesa. 2) Un dormitorio –el único individual– con un catre de hierro esmaltado en azul, un pequeño armario de formica y una diminuta ventana que da al patio de luces. Este cuarto, algo lóbrego, está destinado a aquellos jóvenes que trabajan y deben levantarse temprano. Adolfo, me presenta este cuarto también como un “premio-privilegio” para los que consiguen un empleo. 3) La tercera y

última puerta del lado izquierdo es la biblioteca (24m<sup>2</sup>), una sala rectangular bien iluminada a través de un balcón que da al patio trasero. La biblioteca cuenta con el mobiliario más consistente de los espacios comunes. En el centro encontramos una mesa ovalada con seis sillas a su alrededor. En la pared opuesta a la puerta, y a la derecha de la puerta del balcón, otra mesa, mucho más pequeña, con el único ordenador disponible para los internos. Su uso está regulado por los educadores. Cuenta con conexión a Internet, aunque tienen la prohibición de acceder a “todo lo que les conecta con el exterior”<sup>53</sup>, en alusión al *Messenger*, *Facebook*, correo electrónico, etc. Asimismo, tampoco está permitido visitar webs “pornográficas” y “violentas”. Ante las reiterativas transgresiones de los jóvenes a esta norma, Adolfo me explica que el equipo educativo decidió emplazar la mesa en un lugar “estratégico”: justo enfrente de la puerta, de tal forma que el educador puede ver la pantalla del ordenador con tan sólo asomarse a la puerta. La pared de la derecha cuenta con un mueble de estanterías que la cubre en su totalidad. Los libros, abundantes, envejecidos y sin clasificar, son una donación que una escuela pública realizó a finales de los ochenta. “¿Alguna nueva adquisición desde entonces?”, pregunto. No, salvo alguna que otra remesa de libros de los que alguna escuela del barrio quería librarse. A excepción de la colección completa de *Las Aventuras de Tintín*, el resto no invitan especialmente a la lectura. Durante los meses que duró el trabajo de campo, registré en una ocasión a uno de los chicos utilizando el espacio para hacer los deberes del Ciclo de Grado Medio (en adelante, CFGM) que estaba estudiando. Es más frecuente que usen este espacio para utilizar el ordenador. Los viernes por la mañana la biblioteca está reservada para la reunión semanal del equipo educativo.

Caminemos ahora hacia el extremo opuesto del pasillo. Encontramos dos puertas. La primera a nuestra derecha corresponde a uno de los dos baños de la planta (6m<sup>2</sup>, baldosas blancas, limpio y sin ventanas). La segunda puerta es un dormitorio también cerrado con llave. Se trata de una estancia de 8m<sup>2</sup> que alberga una litera metálica de dos plazas y un armario empotrado; está bien iluminado por la luz que entra a través del balcón que da a la calle principal. La decoración es escueta. Los chicos tienen en cada una de las habitaciones

---

<sup>53</sup> Con estas palabras respondió Álex, educador de noche, la pregunta acerca de las webs que están restringidas en el centro.

un corcho en el que poder colgar fotografías, pósters, calendarios, etc. bajo la supervisión de los educadores. En este caso, encontramos una fotografía en la que aparece uno de los moradores del cuarto en su anterior centro y una tela con la estampa de Bob Marley. No está permitido salir al exterior desde ninguna de tres habitaciones que cuentan con balcón. “¿Por qué?”, pregunto. “Por qué le dicen cosas a las chicas que pasan por la calle”, contesta Adolfo. Las puertas no tienen manilla a tal efecto; no obstante, todos los marcos de las puertas que dan acceso a los balcones han sido forzados por los internos para poder ser abiertas en cualquier momento.

Volvamos de nuevo a las escaleras que desembocan en la segunda planta. Del lado izquierdo de éstas, encontramos un pasillo. Hagamos el mismo itinerario que en el de la derecha. La primera puerta es un dormitorio individual (6m<sup>2</sup>) con un catre metálico y una mesita de noche. Una ventana diminuta que, como en el otro lado de la planta, también da al patio de luces e ilumina exiguamente la habitación. Observo en el panel de corcho tres fotografías del hermano mayor de Miguel, el ocupante del cuarto. Mi guía me cuenta que el fotografiado murió en un accidente de tráfico el mismo día que salía de la cárcel después de ocho años, y que se ha convertido en “una leyenda para los chicos”. Segunda puerta: el dormitorio más grande del centro con capacidad para cuatro internos (15m<sup>2</sup>). También cuenta con un pequeño balcón que da al patio trasero y desde el que puede observarse el ventanal de la biblioteca. Decoración similar al resto de habitaciones (dos literas metálicas, un armario de formica, dos mesitas de noche y dos paneles de corcho a sus costados). Los corchos de esta habitación están graficados con rotulador. Podemos leer en uno de ellos: *I'm not guilting*<sup>54</sup>, seguido de *Hicham cabeza de polla*. *Daniel the best wili morris*; *Hasta nunca se bañan que ya huelen mal*, *Hicham de Sant Feliu*.

En la recta final del recorrido y tomando el extremo opuesto del pasillo, embellecido con dos cuadros que parecen extraídos de un bazar chino, encontramos, en primer lugar, otro baño (idéntico al del ala derecha). La segunda puerta corresponde a la quinta y última habitación. Tiene capacidad para cuatro plazas pero es algo más pequeña que la anterior (10m<sup>2</sup>). Cuenta

---

<sup>54</sup> Supongo que es la forma mal escrita de *I'm not guilty*.



con dos literas, un armario empotrado, los correspondientes paneles de corcho y un balcón – el marco de la puerta también está forzado–.

Tanto los dormitorios, como la biblioteca y el cuarto del velador, permanecen cerrados con llave durante el día. Estos son abiertos por la noche o cuando los internos solicitan echarse la sienta o coger ropa para cambiarse. Los educadores cuentan con las llaves de todas las estancias, incluidas la cocina y las despensas. La cocinera también tiene llave de estas últimas.

Aunque el interior de la casa fue reformado hace escasos tres años, la restauración no parece muy cuidada. Es un espacio, podríamos decir tras una primera impresión, insustancial. El mobiliario no está defectuoso, no hay puertas rotas, ni paredes desconchadas, tampoco ventanas desvencijadas. Sin embargo, la decoración escueta y la disposición de los muebles le confieren un aire, en general, de desafecto. Tomando como alegoría la *Poética del espacio* de Bachelard (2006), diríamos que el IB responde más bien a una suerte de *antipoesía* del espacio. Las paredes son blancas, las baldosas del suelo gris plomizo. El escaso mobiliario que puebla los espacios comunes es endeble y ordinario. No hay plantas, ni ornamentación alguna, más allá de algunos cuadros en las paredes. El mapamundi enmarcado en la biblioteca es el único elemento que rompe con la desatención decorativa. Otros elementos de apatía espacial son, por ejemplo, el hecho de que después de fregar el comedor, sala de TV y los pasillos, la señora de la limpieza coloque hojas de periódico en el suelo que, con frecuencia, no son retiradas hasta el día siguiente. Las sillas del comedor permanecen apiladas en un rincón. Y una última: el sonido de la TV es la melodía de fondo del Benjamita. Su voz en off es el hilo musical que se extiende ininterrumpidamente mañana y tarde por el centro, aunque nadie la esté viendo.

### **4.3. Los personajes.**

#### **4.3.a. Internos.**

Durante los meses de trabajo de campo pasaron por el centro un total de veinte chicos de entre dieciséis y veintiún años, procedentes de los segmentos más empobrecidos de la estructura social. Las medidas de internamiento, que oscilaron entre los dieciocho meses y los cinco años, estuvieron relacionadas en su mayoría con delitos de robo y narcomenudeo. Nueve de los jóvenes eran de origen marroquí; tres latinoamericanos (uno de la República Dominicana y los otros dos de Colombia); ocho autóctonos, de los cuales tres eran gitanos.

Con algunos de los jóvenes coincidí tan sólo unos días antes de su desinternamiento; otros ingresaron a pocas semanas de que finalizara mi estancia en el IB. Se dio el caso también de internos que fueron retornados a centros cerrados por “incumplimientos” en relación con su medida en régimen abierto. Presentaré únicamente a los actores que tuvieron una continuidad en escena, comenzando por los internos y pasando posteriormente a los miembros del equipo educativo y el personal de servicio. En los capítulos centrales abordaré la dimensión performativa de los personajes del IB. Sin embargo, conviene hacer notar que, tomando como referencia el modelo dramático goffmaniano, estos, en conjunto, mostraron una buena competencia teatral, así como un grado notable de compromiso con las exigencias requeridas para salvar tanto la imagen propia, como las situaciones en las que se vieron envueltos. Comprobaremos en los recortes etnográficos que irrigan el presente trabajo cómo cooperan activamente –o juegan a cooperar– con sus compañeros de reparto.

#### *Rashid*

Tiene diecinueve años, nació en Madrid y creció en uno de los municipios obreros de su extrarradio. Es un joven de estatura media, moreno y fibroso. Sus padres, originales de Marruecos, migraron a España hace más de veinte años. Se separaron cuando Rashid era un niño. Tiene tres hermanos de la misma madre, y otros cuatro más por parte del padre. Su madre es auxiliar de clínica y su padre, con quien apenas mantiene contacto, electricista. Dice tener una buena relación con su madre y sus hermanos, y contar con un nutrido grupo

de amigos. De pequeño le gustaba “liarla con los colegas..., hacer un poco de ruido”. Explica que empezó a robar en el colegio cuando era pequeño. Lo expulsaron del instituto en el primer curso de la ESO por “abrirle la cabeza a uno” y no retomó la secundaria hasta llegar a Las Valvas, Centro Educativo de régimen cerrado donde ha pasado la mayor parte del tiempo de su condena.<sup>55</sup> Cuando dejó de estudiar se pasaba el día en la calle. Ingresó a los catorce años por primera vez en un centro de JJ. Sostiene que es “muy hiperactivo”, por eso le gusta hacer deporte, especialmente jugar a fútbol, que es su manera de “desahogarse” cuando se pone “nervioso”. Entrena en un equipo de La Torrentera dos veces por semana.

Fue condenado a seis años de internamiento por la acumulación de doce causas (robos con violencia y peleas callejeras). Ingresó en el Benjamenta en enero de 2010 después de tres años y medio en régimen cerrado, y seis de semiabierto. Deberá cumplir en el Benjamenta dos años; finalizado este tiempo, le quedarán dos años más de libertad vigilada. Durante su internamiento en el anterior centro (régimen semiabierto) comenzó a cursar un CFGM de electricidad, con el que parece estar muy contento. La iniciativa de informarse e inscribirse en esta formación fue suya –no del anterior equipo educativo–. En ocasiones me habló de las materias y los profesores que más le gustaban, así como del periodo de prácticas en un polideportivo municipal y la dificultad de los exámenes. Dedicaba buena parte del tiempo a las clases y a estudiar. Cuando termine esta formación (julio del 2011), le gustaría realizar las pruebas de acceso para continuar con un Ciclo de Grado Superior (CFGS), también en electricidad.

Tiene un trato, por lo general, cortés. Junto con Tito, a quien presentaré a continuación, fueron los únicos jóvenes que se presentaron por iniciativa propia el día que los conocí.<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> Algunas de las sentencias judiciales contemplan que el joven curse estudios de primaria/secundaria durante su encierro. Para ello, el sistema de JJ cuenta con lo que denominan “currículum adaptado”, esto es, un plan de estudios, reconocido por la Consejería de Educación que reduce sustancialmente los contenidos escolares que siguen los alumnos en la escuela ordinaria.

<sup>56</sup> Por lo general, los chicos aparentaban no verme cuando nos encontrábamos por primera vez, aunque, me observaban por el rabillo del ojo, hasta que yo pasaba a presentarme. La irrupción en escena de un foráneo levantaba curiosidad. Algunos de los chicos me comentarían después que pensaban que era una educadora sustituta o en prácticas. Cabe apuntar que tan sólo en dos ocasiones, el educador que me acompañaba en ese momento procedió a realizar las presentaciones entre el joven y yo. Con o sin la compañía de un profesional,

Rashid me dio los “buenos días” y las “buenas tardes” ceremoniosamente cada vez que nos cruzamos en el centro. Se conduce solícito y calmado, rasgos que contrastarían con las múltiples cicatrices de diverso grosor que descienden transversalmente desde el extremo de sus hombros hasta las muñecas. Se trata de cortes realizados principalmente en los brazos, pero también en el pecho y las pantorrillas, durante su internamiento en Las Valvas, y que muestra desafiando la temperatura de un Benjamenta sin calefacción vistiéndose con camisetas de manga corta. En más de una ocasión me comentó que se había arrepentido de hacérselas. Dice que fue un “gilipollas”, que en aquel entonces se le “iba la olla” y que terminaba cortándose “por cualquier tontería”, incluso aunque no estuviera “ni rayado”. Empezó a macular sus brazos antes de entrar en un centro de reforma porque, explica, veía a sus “colegas grandes que salían de la cárcel con cortes”. No fueron más de tres cortes, dice. El primero de ellos se lo hizo tras un enfrentamiento con un chico: “No sé por qué, cogí un cuchillo y me corté.”

Después de cuatro años de internamiento dice que ha aprendido a “controlarse” y a “pensar dos veces las cosas antes de hacerlas”. Cabe señalarse que ante la pregunta *¿qué has aprendido durante tu paso por el centro educativo?*, los jóvenes entrevistados en el Leoncio Prado (LP) respondieron exactamente en los mismos términos. Cuenta que hace un año y medio, “de la noche a la mañana” pasó de “ser un loco” (“porque era un loco”, recalca: a “no hacer nada, a dejar la medicación (principalmente ansiolíticos y tranquilizantes), a pasar del rollo, y comportarme” (entrevista realizada el 14 de junio de 2010).

Meses después de terminar el trabajo de campo, en un encuentro fortuito con una de las educadoras del IB, supe que Rashid había sido “retornado” a régimen cerrado por un enfrentamiento verbal con su tutor; con ello perdió la posibilidad de finalizar el CFGM.

### *Tito*

Tito es compañero de cuarto de Rashid. Cumplió dieciocho años en el Benjamenta. Cabello negro, tez blanca y pecosa. Sus padres, colombianos, emigraron a España en 1999 cuando

---

me presenté a los jóvenes que fui conociendo, estrechándoles la mano, diciendo mi nombre y el motivo por el cual estaba en el Benjamenta.

tenía siete años y murieron, según explican los educadores, en el 2005 por cuestiones relacionadas con el “consumo de drogas”. Una de las educadoras me explicó que tiene una hermana mayor que reside en Estados Unidos y que su único pariente en territorio español, un tío materno, no quiere hacerse cargo de él, por lo que ha estado tutelado por la Administración hasta la mayoría de edad. Tito comenzó su periplo institucional en centros de protección a la infancia a los doce años y está previsto que prosiga en el circuito una vez haya finalizado su internamiento. El equipo educativo preveía derivarlo a un piso para jóvenes “extutelados” en el que podría permanecer hasta los veintiún años. Al no contar con ningún familiar que lo acoja durante los permisos de fin de semana, se ve obligado a pernoctar todos los días en el IB, a diferencia de la mayoría de sus compañeros, que pasan los sábados y los domingos en casa de sus familiares.

Le gustan las motos y el hip hop. Compone letras para este estilo música (letras que “si las escuchas bien, son muy personales”, dice). Lo expulsaron a los doce años de la escuela por “liarla” –al parecer, insultos y amenazas a profesores y alumnos–. No volvió a retomarla. Dice contar con una intensa carrera delictiva y remarca que comenzó a robar tras la muerte de su madre. Su primer contacto con la red de JJ fue a los catorce años. En esa ocasión le imputaron el robo de una motocicleta. Salió en libertad con cargos. Continuó “robando y haciendo dinero” hasta que, a los quince, lo detuvieron mientras robaba en el interior de una vivienda. Fue entonces cuando lo internaron por primera en el Centro Educativo cerrado Las Hurdes donde permaneció un año. Me cuenta que a los diecisiete, hace un año y medio, volvió a ingresar con una condena de seis años por “intento de homicidio frustrado contra la autoridad”: atropelló a un policía que le había dado el alto cuando huía con una moto robada. Fue trasladado al Benjamenta en febrero de 2010, apenas una semana después de que yo comenzara el trabajo de campo. Su desinternamiento estaba previsto para agosto del mismo año, sin embargo, fue retornado a Las Valvas cuatro meses después de su ingreso en el IB por supuestas “indisciplinas”.

Tito dice que no se ha tomado el internamiento “como una condena”, sino más bien como “algo” que le ha permitido “ser mejor persona” (entrevista realizada el 2 de junio de 2010).

Volvemos a encontrar aquí una respuesta recurrente entre los jóvenes del LP, pero también del IB, ante la pregunta ¿Qué estás aprendiendo en el centro? Abordaré esta cuestión en el capítulo 7.

Durante sus primeras semanas en el IB, Tito se condujo con una corrección inquietante. Su puesta en escena iba acompañada de palabras, entonaciones, ritmos y movimientos de una circunspección milimétrica. Como Kraus, uno de los condiscípulos que Jacob von Gunten más admiraba, Tito se mostró como un “maestro en ejecutar celosamente y al instante cualquier tipo de órdenes” (Walser, 2009: 9). No sólo cumplía diligentemente con las tareas que le asignan los educadores, sino que además parecía siempre dispuesto a colaborar. En nuestro primer encuentro, se presentó educadamente estrechándome la mano. No obstante, su comportamiento traslucía un ligero carácter de engañifa. Esta aparente entrega institucional comenzó a quebrarse a las tres semanas de ingresar en el IB con una serie de “incumplimientos” y transgresiones que lo llevarían, meses después, de vuelta a un centro cerrado.

### *Miguel*

Miguel tiene diecinueve años e ingresó por primera vez en un centro de JJ a los quince. Lleva un año y dos meses en el IB. Es alto y desgarbado. Viste y camina con ademanes de raperero. Junto con Santos, otro de los veteranos, dispone de un dormitorio individual. Nos conocimos la primera vez que los educadores me invitaron a cenar en el centro. Al sentarme a su lado pareció no verme, sin embargo, una vez me presenté y expliqué los motivos de mi presencia en el Benjamenta –la elaboración de un trabajo sobre el funcionamiento del centro– salió de su aparente indiferencia hacia mí y comenzó a relatarme las múltiples vicisitudes que estaba padeciendo en una búsqueda de empleo larga e infructuosa. No era que él no lo buscara con suficiente esmero, sino que los empresarios no querían contratarlo porque era gitano. Me instó a que, si me enteraba “de algo”, se lo hiciera saber de inmediato, pues le urgía trabajar. Tiene cinco “hermanitos” y, aunque no lo parezca porque lleva una chaqueta Adidas –que su novia le había comprado, no sin esfuerzo–, él y su familia son pobres. Durante mi estancia en el IB le pregunté en alguna ocasión qué tal le iba. Tras la

interpelación, cambiaba abruptamente de registro dramático. Con aflicción teatral contestaba: “Ya ves, aquí..., buscando trabajo”. Miguel pasó nueve meses como “voluntario” en la perrera municipal de Torrejón. Su tutor me explicó que el equipo educativo optó por este voluntariado después de que descubrieran que había perdido un empleo, no porque la encargada fuera racista y lo despidiera –argumento de Miguel–, si no porque el joven no quería trabajar. El objeto de esta “corrección educativa”, arguye uno de los miembros del equipo, era instruir al joven en hábitos laborales y sociales.

Miguel fue condenado a cinco años de internamiento por abusos sexuales a una menor, delito que oculta ante sus compañeros aludiendo, y en ocasiones alardeando, a los múltiples robos que lo condujeron a un correccional –y que según su expediente judicial, nunca realizó–. Al preguntarle durante la entrevista por los motivos de su condena, contestó rápidamente: “Robo con violencia y intimidación”.

A pesar de ser el más veterano del centro, no cuenta con una excesiva autoridad entre sus compañeros. Los educadores lo achacan a “la parte de atontado que tiene”. Miguel es un personaje molesto para el equipo y bufonesco para el resto de internos. Ameniza las cenas y otros encuentros mostrando una especial soltura para la guasa. Espolea la risa especialmente en los momentos en que los educadores de tarde conminan a los internos a adoptar una actitud solemne para recibir alguna de las amonestación habituales (no han fregado los platos de la merienda, faltan cosas por poner en la mesa antes de cenar, han dejado los baños muy sucios, etc.).

Miguel dice haber aprendido lo que denomina la “lección de la delincuencia” después de cinco años en centros de reforma. A saber: “que la delincuencia no vale pa ná. Porque la delincuencia lo que te hace es dilinquir y dilinquir, drogas y Pascual”.

### *Santos*

Santos es el cabecilla del Benjamita. Tiene veinte años, estatura mediana, constitución fuerte, rubio y ojos azules. Nacido en Rusia, fue adoptado por una familia española cuando

tenía seis años, sin saber que “se traían un monstruo a casa” (comentario de Luciano, educador de tarde). Ademanos rudos y mirada desafiante: encarna el papel de tipo duro. Dice que le gusta el “riesgo” (por ejemplo, tirarse en paracaídas) y que le llamen “El Ruso”. Quiere incorporarse al ejército cuando termine su condena. Los educadores se refieren a él como el “ruso lolailo” por la combinatoria de su fisionomía eslava, el gusto por la música flamenca y un chándal blanco que suele acompañar con un profuso arsenal de anillos, pulseras y collares de oro macizo. Luciano, su tutor, me cuenta que el joven comenzó a tener “problemas conductuales” a los doce años; fue expulsado del instituto y pasó un tiempo en aulas de escolarización paralela<sup>57</sup>. El educador sitúa el inicio de su carrera de desviación cuando fue acogido por una conocida familia de gitanos de su barrio dedicados al narcotráfico. Al parecer, esta familia, que define como “disocial” y “transgresora”, lo ha “adoctrinado”. Ahora, señala, “lo lleva en la sangre” y “algún día nos vamos a llevar un susto...” (24 de marzo de 2010).

Cuando lo conocí llevaba nueve meses en el Benjamenta. Está condenado a cinco años de internamiento por robo con violencia y tentativa de homicidio. Debe cumplir los dos últimos años de su “medida” en régimen abierto. Son varios los elementos que sitúan a Santos como adalid entre los jóvenes del IB: la veteranía en los correccionales de JJ en general, y del IB en particular; la tipología de la infracción (siendo los delitos violentos los de mayor prestigio); la destreza para el liderazgo; y, por último, el trabajo remunerado. A él le está reservada tácitamente la cabecera de la mesa a la hora de cenar. Santos es uno de los pocos jóvenes que trabaja de forma remunerada. Tiene un empleo como pintor en un Plan de Ocupación para “personas en riesgo de exclusión sociales” que, a diferencia de sus compañeros, le da un cierto poder adquisitivo. La crisis económica que atraviesa el país dificulta que muchos de los internos del IB encuentren trabajo. No obstante, para la construcción de reputaciones sólidas es al mismo tiempo indispensable un alo de peligrosidad. Ya he apuntado que Santos encarna el papel de “ruso mafioso”. Se inviste, y le invisten, de peligro. En una ocasión me comentó que contaba con una posición “privilegiada” en el Benjamenta, “como si fuera el jefe del centro”. Antes de la entrevista le

---

<sup>57</sup> Dispositivos de expulsión del sistema de enseñanza secundario al que van a parar los adolescentes calificados como “conductuales”.



pregunté si podría grabarle. Mostró su negativa envuelto en un aro de misterio y al finalizarla me dijo en tono confidencial con el rostro endurecido y mirándome fijamente a los ojos que, en realidad, a él lo habían internado en un correccional por haber matado a un hombre. En ese momento lo atribuí a su habitual performance de peligrosidad. Meses después de concluir el trabajo de campo, me topé con su fotografía en el periódico. Había sido detenido por el asesinato de un comerciante durante un asalto. Le clavó un cuchillo en el pecho. El episodio ocurrió durante su estancia en el IB, de la que, conviene apuntar, algunos educadores estaban satisfechos pues interpretaban el hecho de que el joven se mostrara “más cercano” como indicador de la evolución positiva en su proceso reeducativo. Finalmente, se terminaría por cumplir el vaticinio que Luciano había pronunciado meses antes. Volveré sobre esta cuestión en los próximos capítulos.

### *Kalim*

Es un muchacho flaco, alto, fibroso y de andar encorvado. Tiene dieciocho años. Fue condenado a dos años de internamiento por delitos relacionados con el narcomenudeo y el robo. Procede del Centro Educativo de régimen cerrado El Telliz, donde ha permanecido un año y medio; los ocho restantes los pasará en el IB (cuando nos conocimos llevaba tres meses en el centro). Su familia, original de Marruecos, está afincada en una pequeña ciudad a 30 Km. de Torrejón. Kalim ha marcado también sus brazos, aunque las cicatrices no son tan abundantes como en el caso de Rashid. Dedicar parte del día a sacarse el carnet de conducir y va al gimnasio dos veces por semana. Ambas actividades se las costean sus padres.

Parecería ser uno de los personajes más incómodos para el equipo de profesionales. Por una parte, cuenta con una especial habilidad para martirizar educadores. Por otro, profiere con repetitividad ritual en almuerzos y cenas quejas de intensidad variable por la calidad y/o cantidad de la comida. Los educados dicen de él que es un experto en “sacarte de quicio” y “buscarte las cosquillas donde más te duele”. Sus maniobras de fastidio están siempre al filo de lo punible. Mantiene una actitud de insolencia y enfrentamiento con el equipo educativo y el personal de servicios, aunque finamente calculada para no provocar una sanción

inmediata. Podría sugerirse una relación de mutua antipatía: el interno desafía al personal, con la misma intensidad con la que el equipo trata de doblegar al rebelde.

### *Nabil*

Tiene veinte años. Ingresó en el IB durante mi primera semana de trabajo de campo. Es moreno, bajo y fornido; pose altanera. Cuida escrupulosamente su indumentaria; siempre lo vi engalanado a la última moda, acicalado e impecablemente vestido. Se fija el pelo con esmero y luce unas cejas depiladas meticulosamente. Nació en Marruecos y llegó con su familia a Madrid hace aproximadamente dos décadas. Cumple condena por acumulación de robos con violencia e intimidación.

Los primeros días me saludaba con cortesía y seducción, a medida que fue perdiendo interés en mí presencia, pasó directamente a ignorarme. Sus irrupciones en escena estuvieron marcadas con frecuencia por actitudes de enfado, fastidio y desagrado. Suele mofarse de sus compañeros, especialmente de los más timoratos. Algunos educadores sostienen que “no hay mucho que arreglar” en Nabil; “es muy moro” y “no quiere trabajar”. No obstante, mantuvo un empleo como ayudante de cocina en el restaurante de su tío materno, hecho que su tutor se explica por la adhesión de Nabil a “los códigos árabes”, esto es, a unos vínculos elementales de parentesco que lo conminarían a no defraudar a su parentela. Cuatro meses después de su ingreso en el Benjamenta, fue reenviado a un centro cerrado por insultar a una educadora suplente.

Otros de los jóvenes con los que pude coincidir durante menos tiempo fueron Marcelo, Amadeo, Omar, Daniel, Farid, Munir, Hadi, Ibraïm, Fernando, Lucio, Ulises y Samuel.

#### 4.3.b. Equipo educativo y personal de servicios.

En beneficio de una mejor descripción, hilvanaré la presentación de estos personajes introduciendo algunos elementos tanto de la arquitectura organizativa del IB, como de las funciones sus profesionales. Tomaré como hilo conductor el orden de subordinaciones en que se disponen los diferentes educadores y el personal de servicios. Nuestro punto de partida es el estrato superior de la estructura, a saber, el equipo directivo formado por Gabriel, el director, y Gaby, la coordinadora.

##### *Gabriel*

Tiene unos cincuenta años; estatura baja y complexión gruesa. Cuenta con 23 años de veteranía en el IB y, desde hace cuatro años, ocupa el cargo de director. Estudió magisterio pero ha trabajado siempre como educador social. Habla de su profesión con entusiasmo y vocación. Mantiene un trato afable con jóvenes. Durante mi estancia en el centro, se mostró siempre cordial e interesado por mi trabajo. Trabaja desde las 10 a las 17 h. Pasa la mayoría del tiempo en su despacho realizando tareas de gestión. Es el encargado de ir a buscar a los nuevos internos a los diferentes centros cerrado de procedencia.

Antes de dedicar la mayor parte de su jornada a la dirección, explica que, como educador, defendía la importancia de que los chicos supieran leer y escribir. Ofrece un ejemplo: todas las navidades ponía a los internos a redactar la carta a los Reyes Magos. Ahora, con las nuevas generaciones de educadores, esta práctica, dice, se está perdiendo. Considera fundamental preservar ciertas tradiciones y celebraciones institucionales, como los cumpleaños de los jóvenes, las despedidas antes de un desinternamiento, fiestas relevantes del calendario, etc. para mantener un ambiente acogedor.

##### *Gaby*

Tiene cuarenta y cinco años, mediana estatura y carácter enérgico. Es pedagoga de formación. Comenzó a trabajar como educadora en centros de reforma hace diecisiete años.

Lleva seis años trabajando en el IB y tres ocupando el cargo de coordinadora. Cubre el horario de 15h a 22 h dando soporte al director en la gestión del centro. El tiempo restante realiza labores de educadora. Tienen una relación fluida con los chicos; se muestra afectuosa con ellos. En ocasiones, tuve la impresión de que en mi presencia sobreactuaba su amigabilidad con los internos.

Gaby fue una de las personas clave en el trabajo etnográfico no sólo por su disposición a conversar sobre el centro y sus internos, sino también por el ofrecimiento a facilitarme cualquier información o documento que necesitase. Además, como ya mencioné, me invitó a conocer Las Valvas –centro cerrado por el que pasaron previamente la mayor para de los jóvenes– y entrevistarme con la subdirectora. Como Gabriel, se mostró en todo momento interesada sobre mi investigación.

La otra parte del equipo educativo está conformado por un grupo de seis educadores sociales que cubren, formando *parejas pedagógicas*, los diferentes turnos. A excepción de un licenciado en psicología y otra en pedagogía, el resto son diplomados en educación social. Las parejas son: Adolfo y Nelly (turno de mañana –de 8 a 15 h–), Luciano y Eliana (turno de tarde –de 15 a 22 h–), y Margarita y Pedro (turno de fin de semana –sábado y domingo de 8 a 22 h–). A cada uno de los educadores de mañana y tarde le son asignados un máximo de tres tutorandos. La función del tutor consiste en elaborar el Programa de Trabajo Individual (PTI) con cada uno de los chicos y realizar, como recoge uno de los documentos internos sobre las tareas del equipo, el “seguimiento personal de la evolución en el centro”. Podemos ubicar, a su vez, substratos dentro del equipo (este orden de subordinaciones, como es de suponer, no está recogido el organigrama oficial del centro). En el primer nivel, inmediatamente después de la dirección, encontramos los educadores matinales: de mayor edad y experiencia. Le siguen los educadores del turno de tarde, más jóvenes y con una autoridad que, en el caso de Luciano, parecería diluirse en dinámicas que tratarían de emular un cierto colegao con los internos. En el turno de fin de semana están Margarita (35 años) y Pedro (41 años), ambos con más de una década de veteranía en centros. La tarea principal de estos últimos consiste en el control y registro de las salidas y los retornos de los permisos de pernocta. A excepción de los internos sancionados o los que no cuentan con familia que los

acoja, el IB se queda prácticamente vacío durante los fines de semana. Paso a continuación a presentar a los cuatro primeros en cuanto actores principales de esta etnografía.

### *Adolfo*

Estudió psicología y trabaja como educador en el IB desde hace ocho años. Alto, corpulento y voz grave. Pelo cano, no más de cincuenta años. Viste normalmente con ropa oscura y pantalón de tela gruesa con bolsillos laterales. Otro de sus elementos distintivos es el voluminoso manajo que agrupa las diferentes llaves del centro y que pende de su cinturón de forma permanente, lo que parecería darle un cierto aire carcelario. Los jóvenes parecen tenerle respeto. Para Adolfo, la función educativa consiste en acompañar a los chicos en su proceso de reinserción, mostrándose cercano y ofreciéndoles confianza, pero sin descuidar la cuestión de los límites. Siempre estuvo interesado y dispuesto a conversar sobre mi investigación.

Junto con Nelly, su pareja educativa, se encarga de buscar cursillos de formación ocupacional o planes de ocupación para los internos, además de, como el resto de educadores, elaborar informes, coordinarse con los profesionales de otros recursos, realizar los seguimientos educativos, atender el teléfono, etc.

### *Nelly*

El educadora social de formación. Trabaja en el IB desde hace seis años. Treinta y seis años, estatura y peso medios. Actitud despierta; relación amistosa y respetuosa con los chicos. Parece implicarse y tener vocación por su trabajo. Cuando las tareas de gestión se lo permiten, suele proponer actividades a los chicos que permanecen en el centro sin ninguna ocupación especial (cuidar el hurto, ir al mercado ambulante de La Torrentera, salir a comprar el pan, etc.). En ocasiones cuestionó la línea educativa del centro, apuntando que invertían la mayor parte del tiempo en cuestiones administrativas y de gestión, en detrimento de las funciones propiamente educativas.

### *Luciano*

También estudió la diplomatura de educación social. Trabaja en el IB desde hace cuatro años en el turno de tarde. Tiene treinta y tres años, moreno, alto, complexión atlética. Mantiene una relación amistosa con los chicos (hacen bromas, conversan sobre fútbol y chicas, juegan al ping pong, etc.). Parecería no tener demasiada convicción en tarea educativa y las posibilidades de recalificación que ofrece el internamiento. En una de las conversaciones que mantuvimos sobre el IB, me comentó que él “no aguantaría en un centro de estos ni dos semanas” (24 de marzo de 2010). Se mostró, especialmente durante los primeros meses, amable y predispuesto a facilitarme información acerca del funcionamiento del centro, sus tutorandos, los incidentes, cotidianos, etc.

### *Eliana*

Estudió educación social. Trabaja en el IB desde hace tres años. Es una de las educadoras más jóvenes del equipo, tiene veintinueve años. Es menuda y briosa. Mantiene una relación cordial con los jóvenes aunque, a diferencia de otros educadores, no admite bromas. Tal vez sea su aspecto físico, junto con la edad y el género, uno de los motivos por los cuales tiene un trato, a veces, áspero. Se hace respetar. Diría que mi presencia en el centro le causó un cierto recelo.

Los veladores del turno de noche (dos educadores sociales y dos personas sin titulación universitaria) ocupan el estrato intersticial entre el equipo educativo y el personal de servicio. Son los encargados, en parejas, de velar el turno de noche. De estos, sólo conocí a Perico, con el que coincidí en una reunión de equipo y a Álex, con el que pude conversar en varias ocasiones. Éste estudió educación social y trabaja como velador en el IB desde hace tres años. Tiene treinta años y parece un entusiasta de su trabajo. (A una de las educadoras de noche la conocí tan sólo de soslayo. No recuerdo su nombre.)

El último sedimento corresponde al personal de servicio. Dora, cocinera durante los días laborables; Antonia, los fines de semana, y Josefina, una señora que realiza las tareas de limpieza y lavandería de lunes a viernes. Todas trabajan de 10 a 17 h. También aquí podría

ubicarse un cierto orden jerárquico. Dora (60 años) ocupa el lugar más destacado de este último estrato. Estatura baja y complexión fornida; carácter ordenancista con particular propensión al enfado. Su lugar viene apuntalado por sus dotes de mando y su función como proveedora de alimentos (cometido nada desdeñable en términos materiales y simbólicos). Su relación con los chicos parece bascular entre el amor y el odio. A este orden de rangos le sigue Josefina (56 años), que además de pasar semanalmente muchas horas en el centro con los chicos, cuenta con un talante más afable, a veces, maternal. Los chicos parecen respetarla; incluso me atrevería a afirmar que algunos le tienen aprecio. Les da cigarrillos cuando los chicos se lo piden. Registré durante mi estancia en el IB enfrentamientos y fricciones entre la cocinera y los jóvenes. También de ésta con el equipo educativo. Según Dora, los educadores –que “ya no son como los de antes”– dimiten de sus responsabilidades educativas y se pasan más tiempo en el despacho haciendo papeleo que estando con los chicos.

Me parece importante introducir algunas consideraciones con relación a cómo creo que fui percibida por el equipo educativo y el tipo de interacciones resultantes durante el trabajo de campo. Mis visitas al IB fueron en su mayoría por las mañanas y las tardes de los días laborales, por lo que me relacioné principalmente con los profesionales de estos turnos. Fui presentada al equipo educativo como profesora universitaria, que se disponía a elaborar una tesis doctoral sobre el trabajo educativo en los centros de régimen abierto de JJ. Asimismo, Gabriel informó que al final del trabajo de campo, realizaría una devolución al equipo con los resultados del análisis. Creo que esta cuestión propició que me situaran, en última instancia, como evaluadora de su práctica profesional. Esto dio lugar a ciertas tensiones con los educadores de tarde que, ubicándome como fiscalizadora de su trabajo, trataron –al menos así lo percibí durante las primeras semanas– de rendirme cuentas o justificar sus intervenciones educativas. Con el transcurso de los meses mi presencia se volvió, en algunos momentos, manifiestamente incómoda, por lo que no fue fácil plantear preguntas o moverme con holgura por el centro.<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Planteo una hipótesis a propósito de esta supuesta antipatía: la susceptibilidad de Eliana y Luciano podría ser fruto de inseguridades en su ejercicio profesional. Se sabrían sensibles a ser objeto de crítica. Por otro, y en la línea de lo señalado por Dora, hay, efectivamente, un cierto relajamiento en relación con el encargo educativo.

La relación con los educadores de mañana fue muy distinta, incluso a pesar de ubicarme como una especie de evaluadora de su práctica. Ya en el primer encuentro, sabiendo que al final del trabajo de campo realizaría una sesión de devolución, desplegaron lo que entendí como un *pliego petitorio* en el que albergar algunos de sus malestares, tal vez con la esperanza de que un tercero –investido además de objetividad científica– los transmitiera al resto del equipo. Las conversaciones con Nelly y Adolfo estuvieron asperjadas con críticas sutiles hacia otros educadores (deduzco que a los de tarde<sup>59</sup>); falta de unidad en el equipo (cada turno funciona “a su aire”) e “insolidaridad” entre los miembros del equipo (fricciones cuando cuestionan el PTI de otro educador). En un de esos primeros encuentros, planteé dos cuestiones que perecieron instalar una cierta sintonía. Por un lado, sostuve que trabajar *con* un equipo, no es lo mismo que trabajar *en* equipo. Y por otro, que es fundamental que el trabajo educativo esté acompañado de supervisiones periódicas que pongan al equipo a pensar su propia praxis. Adolfo y Nelly mostraron su acuerdo ante estas consideraciones pues, según me explicaron, hace tiempo que le venían planteando a la dirección la conveniencia de realizar supervisiones educativas. No sería descabellado pensar que me ubicaron como posible aliada al suponer que plantearía esta cuestión en la devolución final.

Concluyo con un último apunte organizativo. El equipo educativo –dirección, educadores y veladores– se reúne semanalmente los viernes de 14 a 16 h para valorar la evolución y el comportamiento de cada uno de los internos. A partir de estas estimaciones se perfilan las líneas de trabajo y se toman las medidas correctivas oportunas si las hubiera (aperturas de expedientes disciplinarios, recorte de permisos de pernocta o de “tiempo libre”, etc.). Asimismo, decide a qué joven se le realizará una analítica. Otro de los espacios de

---

Los educadores de tarde son los responsables de realizar los talleres semanales de “habilidades psicosociales” y “cocina”. El primero nunca se realizó durante los meses que pasé en la institución, y el segundo se llevó a cabo cada dos, tres o cuatro semanas (en lugar de hacerse semanalmente como marca el documento de funcionamiento interno). Por otro lado, tuve la sensación en las ocasiones que participé en ese taller, que los educadores lo implementaban sin mucho entusiasmo.

<sup>59</sup> En una conversación con Nelly, ésta se refirió en tono confidencial a la incomunicación entre los educadores del turno de mañana y los de tarde utilizando una anécdota significativa en relación con el pequeño huerto que hay en el patio trasero. Al parecer, han estado una semana en la cual los esquejes plantados por la mañana, eran desplantados por la tarde. No con “malicia”, dice como tratando de atemperar el comentario, sino porque no sabían que por la mañana también habíamos estado trabajando en el huerto con los chicos (20 de mayo de 2010). Por cierto que la iniciativa “educativa” del huerto duró pocas semanas. Como Dora vaticinó, sería ella la que terminaría haciéndose cargo de él.



comunicación entre educadores es el cambio de turno. Aunque el solapamiento de horarios es mínimo suelen tomarse unos minutos para comentar los incidentes más relevantes. El Libro Diario deviene un importante vehículo de información entre los miembros del equipo.



## CAPÍTULO 5.

### ANATOMÍA DEL INSTITUTO BENJAMENTA.

### ESTRUCTURA SOCIAL EN FUNCIONAMIENTO

(...) sólo hay un curso único que se repite constantemente: ¿cómo debe comportarse un muchacho?

Robert Walser. *Jacob von Gunten*.

El Instituto Benjamenta (IB) es un Centro Educativo de Justicia Juvenil (JJ) de doce plazas destinado a aquellos jóvenes condenados a más de dos años que, habiendo mantenido un comportamiento “adecuado” durante su internamiento en medio cerrado, cumplan la parte final de su medida<sup>60</sup> en régimen abierto. La estancia en el Benjamenta está contemplada como un espacio liminal entre el encierro y la puesta en libertad antes de su desinternación definitiva; un tránsito intersticial que termine de corregir las últimas inadaptaciones para permitir su posterior “integración social”. Durante los meses de trabajo de campo, el número de residentes osciló entre seis y doce, manteniéndose una media de diez chicos. Su edad basculó entre los dieciséis y los veintiún años.

Son los equipos educativos de los Centro Educativos de régimen cerrado los que seleccionan qué internos serán derivados. Los requisitos de acceso al IB, como me explican el director y la coordinadora en distintas conversaciones, son: a) contar con una condena superior a dos años; b) haber mantenido una “evolución positiva” o “buena evolución” durante el internamiento en régimen cerrado; c) declinar actitudes agresivas y violentas, y haberse “contenido física y emocionalmente”; y d) tener un “consumo de tóxicos controlado”. No obstante, otros educadores objetaron que estos criterios no siempre se cumplen y que el IB se ve obligado a recibir jóvenes que no cumplen el “perfil” deseado. Estas derivaciones “inadecuadas”, arguyen, se realizan cuando el equipo del centro cerrado quiere “sacarse de encima a algún chaval molesto” o por sobrepoblación en los centros de origen.

---

<sup>60</sup> Obsérvese la abundancia de perfrasis ideológicas en el discurso del sistema penal juvenil. Así, *medida* es el eufemismo que sustituye a *pena*; *Centro Educativo* sustituye a *correcional*; *corrección educativa* a *castigo*, etc.

Las disposiciones legales de esta modalidad de internamiento ordenan la “aplicación de un programa (sic) individualizado” que incluye “actividades educativas” (laborales, formativas, laborales, deportivas...) que deben realizarse fuera del centro. Este programa también incluye el “tratamiento de problemáticas personales”, que junto con las “actividades educativas”, conducirían al joven hacia su reinserción social (Documento: Normas de funcionamiento interno).

De este modo, el tiempo de los jóvenes se vertebra en torno a dos momentos claramente diferenciados: *intramuros* –el territorio de la presente etnografía– y *extramuros* –una dimensión inaccesible más allá de los “seguimientos” del equipo educativo–. Hay por lo tanto un *adentro*, las llamadas “actividades internas”, y un *afuera*, “actividades externas”. Las primeras hacen referencia a la realización de “programas educativos” a través de los talleres semanales de “hábitos y habilidades domésticas”, “cocina” y “competencias psicosociales”. Las segundas tienen que ver con las que acontecen fuera del IB: búsqueda de empleo, asistencia al trabajo, cursos de Formación Ocupacional, citas con el psicólogo, tiempo libre, etc. Trataré de mostrar en la parte final del capítulo cómo se concretan estas actividades en la cotidianidad de centro.

## **5.1. Intramuros.**

La lógica disciplinaria y sus normas de funcionamiento interno modulan el palpito cotidiano de la institución. Su estructura organizativa, como en toda institución total, se erige a partir de un sistema de privilegios y castigos nominado “sistema motivacional”, una de las marcas distintivas de la pedagogía correccional. Se trata de un modelo cognitivoconductual basado en el dueto *premio-castigo* que utiliza los llamados *incentivos* como recompensas y privilegios a cambio de la obediencia prestada (prebendas económicas, beneficios en relación con el tiempo libre, etc.). La coordinadora del IB plantea la ecuación conductual de forma meridiana: “El sistema motivacional de aquí [el centro] yo creo que funciona con la

motivación, pero con la motivación constante y diaria de intentar hacer ver a los chicos qué obtienen haciendo las cosas de una manera y que obtienen haciéndolas de otra” (Entrevista Gaby, 25 del 11).

El funcionamiento del centro parecería articularse en torno a ese “curso único (...) que se repite constantemente” del que Jacob von Gunten nos habla transcurridas sus primeras semanas en el Instituto Benjamita de Robert Walser (2009: 10): “¿Cómo debe comportarse un muchacho?”. En nuestra filial del IB, el *curso único* podría titularse: “Por una convivencia ordenada”, adagio repetido a lo largo de las páginas del dossier “Información general del Centro Educativo”, que es entregado a los jóvenes en el momento de su ingreso.<sup>61</sup> En él se apela en repetidas ocasiones a la “convivencia ordenada”. Este documento recoge, en primer lugar, los datos básicos del centro (dirección, teléfono, cómo llegar, etc.), para pasar después a situar la Ley que regula el internamiento del menor, sus derechos y deberes durante la estancia, la organización general del centro, sus normas de funcionamiento, las actividades, el régimen disciplinario y, por último, el inventario de faltas y sanciones. La estructura de este dossier será nuestro cuaderno de bitácora para adentrarnos en los vericuetos organizativos, estructurales y de funcionamiento del IB.

Comencemos por el denominado sistema motivacional y su dialéctica premio/castigo. Este sistema de privilegios cuenta con lo que Goffman (2004a: 58-60) llamó *normas de la casa*, un conjunto explícito y formal de prescripciones y proposiciones, que detallan las condiciones principales en las que el interno debe ajustar su conducta, así como un catálogo claramente definido de sanciones y faltas. Apuntaré las tres consignas principales del centro extraídas del dossier referido:

a) Sobre el comportamiento: “Depende de tu comportamiento la mejora del régimen de internamiento y el avance de la libertad”. Quiero hacer notar que éste es otro de los adagios repetido con frecuencia tanto en el dossier –aparece escrito en letras grandes y subrayado– como en el discurso de los educadores con los chicos.

---

<sup>61</sup> Ninguno de los jóvenes a los que pregunté, habían leído dicho dossier. Sin embargo, el trabajo de campo constata que conocen con exactitud el contenido.

b) Sobre la organización general del centro: “Has de mantener siempre con ellos [los profesionales] una actitud de respeto y consideración y seguir las instrucciones, indicaciones y observaciones que te hagan”.

c) Sobre las actividades: “La participación en las actividades es obligatoria y de tu rendimiento en éstas dependen decisiones importantes que pueden afectarte, como la concesión de permisos o la posibilidad que el juez de menores pueda acordar un cambio de régimen de medida o el avance de tu libertad”.

Durante la estancia del joven en el centro se lo conmina a “mantener una actitud responsable y ordenada” y cumplir sus “deberes”, aclarando que son los “profesionales del centro los que en todo momento te orientarán y ayudaran para que puedas cumplirlos”. No obstante, se advierte a renglón seguido que el incumplimiento de sus obligaciones tiene consecuencias legales. Éstas quedan recogidas en el apartado titulado “¿Qué te puede pasar si incumples tus deberes?” Merecen ser transcritos en su literalidad:

a) Corrección educativa de tu conducta: Si incumples los deberes, los profesionales del centro te lo harán saber para que reflexiones y no lo vuelvas a hacer.

b) Denuncia al juzgado o a la fiscalía: si la conducta es considerada como presunto delito (agresiones a los profesionales, amenazas, daños a las instalaciones, robo, fuga del centro, introducción de drogas...) el director del centro tiene la obligación de denunciarlo al fiscal o al juez (...), los cuales pueden abrir una nueva causa penal contra ti por estos hechos.

c) Sanción disciplinaria: privación de permisos y salidas. Para disfrutarlos es necesario mantener una conducta correcta y cumplir tus deberes y obligaciones.

d) Reducción de incentivos: cuanto mejor sea tu comportamiento y conducta global, más incentivos tendrás. En cambio, si tu comportamiento y conducta global empeoran, verás reducido el nivel de incentivos.

Cabe realizar dos sintéticas observaciones en relación con el sistema de sanciones. En primer lugar, la coincidencia de los educadores en señalar el recorte de horas de “tiempo libre” como modalidad de castigo más recurrente. En caso de falta grave, se recurre a la anulación

automática del permiso de fin de semana, lo que además comporta la apertura de un expediente disciplinario. Asimismo, convergen en apreciar que esos permisos de pernocta son el elemento más preciado entre los internos. La segunda observación, verdadera espada de Damocles, alude a la posibilidad de retorno al centro cerrado en caso de incumplimiento, perdiendo definitivamente la posibilidad de cumplir la recta final de su condena en régimen abierto e, incluso teniendo que enfrentarse a una nueva causa judicial si es que el centro considera su infracción como una falta grave. A los retornos por indisciplina se los denomina “retrocesos” o “involuciones”. En el transcurso del trabajo de campo, varios jóvenes fueron devueltos al régimen cerrado por “incumplimientos” tales como insultos a educadores, hurtos, fumar hachís en el centro y/o impuntualidades repetitivas en los retornos de fin de semana.

El subapartado de los incentivos, inscrito inopinadamente en el epígrafe “Actividades del centro”, reza de la siguiente manera:

Según como sea tu participación en las actividades, podrás tener un nivel de incentivos diferente. Si participas adecuadamente en las actividades programadas podrás avanzar de nivel y disfrutar de más incentivos (más permisos y salidas, mayor disponibilidad de cosas dentro del centro, posibles propuestas al juez para reducir la medida o para un cambio de régimen, etc.). En cambio, si no participas adecuadamente, podrás ser cambiado de nivel y verás reducidos los incentivos.

Se imponen algunas precisiones a este respecto. Los centros educativos de Justicia Juvenil cuentan con una escala que gradúa el nivel de obediencia de los internos (nivel 1, nivel 2 y nivel 3). El procedimiento para asignar los niveles es singular: los educadores puntúan diariamente (del 1 al 3) la actitud de cada uno de los chicos en relación con cuatro ítems: hábitos, actividades, relaciones y horarios/cumplimiento de la normativa. La suma de este marcaje los situará en uno u otro nivel. En los centros cerrados, en los que este sistema es implementado escrupulosamente, se puntúan acciones tales como hacer la cama o lavarse los dientes después de comer. A cada uno de los niveles le corresponden unos privilegios estipulados. Por ejemplo, en el caso de los llamados “n3”, dormir 15 minutos más, permiso

para introducir una *playstation*, posibilidad de realizar más llamadas telefónicas o conseguir alguna salida programada al exterior.

En medio abierto, la puntuación y aplicación de esta escala es más laxa. Los educadores no contabilizan el grado de disciplina con la misma meticulosidad. No obstante, la lógica de los incentivos, aunque desdibujada, continua operando como una suerte de inercia. Podría decirse que está sobreentendida. Los jóvenes ingresan al IB con una *hexis* disciplinaria (in)corporada a fuerza de “motivación”. Recojo a continuación un recorte ilustrativo extraído de la observación del *ritual de bienvenida* de un nuevo interno. El director pregunta al recién llegado cuántos cigarros fumará al día. La respuesta del joven es seis. Seis, me explica Gabriel, es el número máximo de cigarros que pueden fumar al día en los centros cerrados. Al parecer, el director suele formular esta pregunta a los nuevos internos el día del ingreso para comprobar la impronta de la mecánica disciplinaria. Al parecer, los chicos siempre contestan lo mismo.

Las monedas de cambio a la obediencia prestada en el IB son básicamente dos: el tiempo y el dinero. Por un lado, existe la posibilidad de disfrutar de algún tiempo fuera del centro, ya sea en los periodos acotados de “tiempo libre” antes de comer y cenar, o en los permisos de pernocta durante los fines de semana. Por otro lado, están los incentivos económicos, una asignación semanal de doce euros para aquellos jóvenes que no cuenten con un empleo remunerado. Esta cantidad, que se entrega de manera fraccionada los martes (seis euros) y los jueves (otros seis euros), se mantiene o mengua en función del comportamiento del interno. Los días de paga, se suman los puntos acumulados en la última semana. Aquellos que hayan obtenido la puntuación máxima, recibirán la totalidad de la paga, que irá menguando a medida que vaya decreciendo el número de puntos obtenidos, quedando en cero con relativa frecuencia. Todo esto es registrado en el Libro Diario, un cuaderno grueso DNA 3 en el que, como ya mencioné con anterioridad, los educadores de cada turno consignan diariamente, además, los incidentes y comentarios sobre cada uno de los chicos, sus horas de entrada y salida, así como las llamadas telefónicas realizadas por cada joven (número marcado, destinatario y minutos de duración).



Transcribo a continuación la normativa para la realización de llamadas colgada en el panel de corcho de la sala de la TV:

Horario telefónico

Realizar y recibir llamada

MAÑANA: 10-13

TARDE: desde las 17-20,30 h

NOCHE: después de cenar hasta las 22,30 h

- Se pueden recibir llamadas siempre y cuando no entorpezcan las actividades que se estén realizando.
- Se pueden hacer tres llamadas a la semana, con una duración máxima de 10 minutos cada una.
- No se pueden acumular minutos. Si una llamada dura menos de 10 minutos, se contará igualmente como llamada.
- No se pueden acumular las llamadas de una semana para la otra.
- Cuando se llama por teléfono se tiene que comunicar al educador/a a quién se llama y el número de teléfono.

Otro aspecto que cabe ser recogido es la práctica de los educadores a colgar comunicados en el panel de corcho tras algún incidente. Reproduzco a continuación la nota suscitada por la indisciplina de algunos internos que no habiéndose levantado a la hora estipulada por el reglamento, retrasaron la hora de desayuno. Este hecho terminó provocando un enfrentamiento entre los educadores, los jóvenes y la cocinera.

COMUNICADO

Hora del desayuno 9,30h

Comprar pan por las mañanas: hay una lista para saber a quién le toca cada día.

10,30-11,30h (actividad en la biblioteca): test de autoescuela o búsqueda de cursillos.

En caso de no realizar algún/as de las mencionadas actividades sin autorización del educador, se entenderá como un incumplimiento de las tareas asignadas, por tanto tendrá una respuesta educativa inmediata.

Esta otra comunicación, que transcribo textualmente –faltas ortográficas y gramaticales incluidas–, fue colgada después de que un educador sorprendiera a Santos, uno de los jóvenes, jugando a las máquinas tragaperras en el bar de la estación de tren.

A todos los jóvenes internos del Instituto Benjamenta a partir de esta comunicación, se les notifica que queda terminantemente prohibido deambular, pasear, recorrer la estación de tren así como, sus cercanías.

Sólo se tolerará en caso de salida o llegada de alguna actividad/encargo que el joven tenga que hacer, por una actividad ya pautada con anticipación por el equipo de educadores.

En caso de incumplimiento de esta, el joven será sancionado gravemente.

24 de mayo de 2010

### 5.1.a. Normativa: “Por una convivencia ordenada”.

El documento “Normas de funcionamiento interno”, que circula sólo entre los profesionales del centro, es otro de los materiales que nos acerca al inventario de normas a las que el interno debe ajustar su conducta. Conviene enumerarlas:

· *Realización de actividades:* Todos los jóvenes tienen la obligación de realizar las actividades, ya sean formativas o laborales, impuestas en su Programa de Trabajo Individual (PTI). Mientras no tengan ninguna actividad en el exterior, están obligados a participar en las actividades programadas en el centro, que, en la práctica, resultan ser prácticamente inexistentes.

· *Tiempo libre:* Antes de comer y cenar, aquellos jóvenes que no estén sancionados, pueden permanecer una hora fuera del centro. También puede disfrutarse del tiempo libre dentro de la “unidad de convivencia” con actividades tales como, ver la TV, permanecer en el dormitorio (con permiso del educador) o fumar en la terraza interior.

· *Comunicación:* los internos pueden realizar tres llamadas telefónicas a la semana antes de las 22.30 h, previo permiso del educador y en presencia de uno de ellos, que deberá registrar en el Libro Diario el destinatario de la llamada y los minutos de duración.<sup>62</sup> No les está permitido el uso del teléfono móvil en el centro. Mientras permanezcan en el IB deben entregárselo a los educadores, quienes se lo devolverán en cada una de las salidas al exterior. Esta restricción, me explicó el director, permite centralizar las llamadas que reciben/emiten los chicos en el teléfono del IB.

Otra de las vías de comunicación es Internet. La biblioteca dispone de un ordenador con conexión a la red. Los jóvenes deben solicitar permiso para utilizarlo. Las peticiones no siempre son aceptadas. Si el joven no ha mantenido una actitud correcta durante el día, es muy probable que no le permitan hacer uso. Una vez conectados a Internet, la navegación es restringida. Como ya señalé, está prohibido acceder al *Messenger*, *Facebook*, correo electrónico, etc. Asimismo, tampoco está permitido visitar webs clasificadas como “pornográficas” y “violentas”.

---

<sup>62</sup> Observé en repetidas ocasiones que los educadores no permanecían en el despacho mientras los jóvenes conversaban y que, especialmente en los días ajetreados, el registro de las llamadas no se realizaba de forma exhaustiva.

· *Objetos y sustancias prohibidas*: el inventario es largo (“bebidas alcohólicas, drogas tóxicas, sustancias psicotrópicas o estupefacientes, armas, herramientas que puedan resultar peligrosas, publicaciones, videos o videojuegos que inciten a la violencia, o que tengan contenidos pornográficos”...). Existe otro listado de objetos y sustancias permitidas con la autorización expresa del centro (“pequeños aparatos de música individual, pilas, pendientes y *piercings*, dinero de bolsillo”...).

*Analíticas y consumo de sustancia tóxicas*: los positivos de cannabis están penados con dos días sin tiempo libre. Los positivos de cualquier otro tipo de sustancia, suponen la apertura de un expediente disciplinario, esto es, la pérdida automática de permisos de pernocta y notificación a la fiscalía de menores si es que el consumo ha venido acompañado de un comportamiento indisciplinado.

· *Higiene*: los chicos están obligados a mantener lo que el documento especifica como “una adecuada higiene personal, que incluye la ducha y la higiene dental diarias” y “tener cuidado de presentar un aspecto personal limpio y arreglado”.

· *Vestuario*: tienen derecho a utilizar su ropa, “siempre que sea adecuada a la actividad que realicen en cada momento, tanto dentro como fuera del centro. (...) En ningún caso podrán exhibir el torso en los espacios del centro, excepto en los espacios sanitarios de uso individual. Lo mínimo será un pantalón y una camiseta”.

· *Utilización del espacio*: cada residente deberá mantener limpios y ordenados tanto los espacios comunes como los dormitorios. La limpieza general corre a cargo de una persona contratada para ello, sin que esto les exima de hacer la cama, recoger la habitación, ordenar el armario y mantener un “buen orden” de los espacios comunes.

Este epígrafe también regula el acceso a espacios como los dormitorios y la biblioteca, que permanecerán cerrados excepto en el horario estipulado para su uso, o previa petición a los educadores. La cocina también se cierra con llave una vez el personal de servicio haya finalizado su jornada laboral y se abrirá a las horas marcadas para la merienda y la cena.

El panel de corcho –0,5m por 0,3m– que cada joven tiene colgado en la pared de su habitación también está sujeto a regulaciones de uso. Así el documento estipula que podrá albergar posters, fotografías, dibujos, calendarios, etc. bajo la supervisión de los educadores. En caso de que algún joven desee decorar el dormitorio con algún otro elemento, deberán pedir autorización al equipo.

### 5.1.b. Utilización y disposición de dinero y objetos de valor dentro del centro.

En el momento del ingreso, al joven le es sustraído el dinero y los objetos “no autorizados”. Podrán solicitar a los educadores una cantidad máxima semanal de 80 euros. Aquellos jóvenes que ingresen dinero procedente de un empleo remunerado deben abrir una cuenta bancaria y ahorrar forzosamente el 75% de su sueldo. Podrán disponer del dinero restante entre los días miércoles y el fin de semana. La “custodia” de la libreta irá a cargo de la dirección del centro y le será devuelta el día de su desinternamiento. Los chicos pueden tener objetos de valor siempre que lo comuniquen; “en cualquier caso –recoge el documento interno– deben demostrar claramente su procedencia”.

## 5.2. Extramuros.

Es evidente que el control de los internos en régimen abierto, con relación al cerrado, concede interludios en los que acogerse con mayor facilidad a alguna forma de lo que Collins (2006: passim) ha denominado *privacidad trascénica*, en alusión a la parte del escenario que queda oculta. En el IB, algunos de estos espacios intersticiales serían a) las actividades externas, b) la hora de tiempo libre o, c) los permisos de pernocta de los fines de semana. Apunto brevemente algunas consideraciones acerca estas salidas al exterior.

a) Los chicos tienen unas actividades marcadas en su PTI (acudir al trabajo, búsqueda de empleo, sesiones de atención psicológica, formación ocupacional...). Los educadores realizan el seguimiento de estos tránsitos externos de una forma más o menos rigurosa en función del grado de problemática/indisciplina del caso. Los tutores realizan llamadas telefónicas a los profesionales de las instituciones a las que el joven acude, o bien piden a los chicos que entreguen justificantes de asistencia. Es también habitual que les llamen al móvil cuando se retrasan en las horas de llegada fijadas previamente.

b) He indicado anteriormente que los chicos cuentan con un tiempo intersticial antes de comer y antes de cenar. Me refiero a la hora del llamado “tiempo libre”, que les permite salir fuera del centro sin tener que dar demasiadas explicaciones a los educadores sobre lo que hicieron. Los chicos dicen emplear tiempo en dar una vuelta por el barrio o sentarse en el banco de un parque cercano. En ocasiones, dicen, van al centro de la ciudad, información que los educadores ratifican, añadiendo que, además, se dedican a fumar hachís.

c) Por otro lado, las pernoctas de fin de semana, esto es, los permisos de viernes tarde a domingo noche fuera del IB, constituyen el periodo más difícilmente fiscalizable. Los educadores de fin de semana realizan llamadas los domingos por la noche a los familiares de cada joven con el objeto de saber cuál ha sido su comportamiento durante el permiso y si ha habido algún incidente destacable.

### **5.3. Bosquejo de la cotidianeidad benjamentiana.**

Los alumnos del Instituto estamos condenados a extraños periodos de ocio.

Robert Walser. *Jacob von Gunten*.

El programa horario del Benjamenta vertebró sus tiempos y sus ritmos. Paso a transcribirlo tal y como aparece en el documento “Normas de funcionamiento interno”, para detallar posteriormente los momentos que conforman su cotidianidad y matizar las divergencias con

respecto al itinerario preestablecido. En la recta final del apartado, planteo una serie de recortes etnográficos a modo de ventanas a través de las cuales mirar momentos particularmente representativos de la vida cotidiana del centro (comida, merienda, ceremonias institucionales, etc.).

Horario	Días laborables
8,30h	Levantarse, desayunar, ordenar la habitación
9,30-12h	Actividades programadas en el centro y/o en el exterior
12-13h	Tiempo libre (el que tenga permiso)
13,30h	Comer-tiempo libre
15h	Actividades en el centro
17h	Merendar
17,30h	Estudio (aquellos que hacen formación y no tengan ninguna actividad)
18,30h	Tiempo libre, deporte, actividades fuera del centro
20,30h	Cena
21h	Actividades en el centro
22-22,30h	Vaso de leche y galletas, ponerse el pijama <sup>63</sup>
23h	Silencio

A las 8.30 h uno de los educadores del turno de mañana comienza a despertar a los chicos pasando por cada uno de los dormitorios. Antes de desayunar, deben ordenar su habitación, hacer la cama y asearse. Estas actividades suelen ir acompañadas por un rezongo casi litúrgico entre los internos. Con frecuencia, el educador permanece en la planta de arriba hasta las 9.30 h, conminando a los jóvenes a que agilicen sus quehaceres matinales. En ocasiones, Adolfo realiza a partir de las 10 h o 10.30 h el llamado taller de autoescuela –que describiré en próximos acápite– para aquellos chicos que no cuentan con ninguna actividad programada en su PTI (como sería la búsqueda de empleo, asistencia a cursos, trabajo, etc.). En caso de no realizarse este taller, los jóvenes ven la TV, pululan por el centro, dormitan en el sofá, conversan con el personal, etc. A las 12.30 h la mayoría opta por disfrutar de la hora de tiempo libre fuera del centro hasta las 13.30 h, hora de la comida. Antes de sentarse a la

<sup>63</sup> Nótese la infantilización que encierra la expresión.

mesa –junto con los educadores, la dirección, la cocinera y la señora de la limpieza– uno de los jóvenes se encarga de poner y quitar la mesa (hay turnos establecidos para ello). Recojo algunos extractos breves de escenas durante las comidas, el primero de ellos corresponde a mi primer día en el IB.

Tengo la impresión durante la comida de que el ambiente es algo tenso..., forzadamente jovial. Como si los educadores, especialmente el director, protagonizaran una performance en la que dar cuenta ante la nueva observadora del buen entendimiento entre ellos y los chicos. Los jóvenes parecen no seguir sus chanzas, mostrándose esquivos o indiferentes. Se apuran en terminar de comer y piden permiso para levantarse de la mesa. Pocos minutos después, lo hacemos el resto.

Jueves, 18 de febrero de 2010.

A las 13.30 h nos sentamos a comer siete adultos (Dora, Josefina, Nelly, Adolfo, Gaby, Gabriel y yo), y dos chicos, Ibraïm y Fernando. Comida aburrida en la que los adultos monopolizamos a conversación. Los jóvenes parece ocupados en terminar de comer lo antes posible para levantarse de la mesa.

Jueves, 20 de mayo de 2010.

La comida discurre en silencio. Nelly hace algún intento ocasional y poco exitoso de traer a colación un tema de conversación. Los jóvenes se afanan en terminar sus platos; apenas han dado cuenta del primero, le piden a Dora el segundo. Parecerían empujados por el deseo de abandonar cuanto antes el comedor. El mutismo generalizado y el rítmico chocar de los cubiertos con la vajilla impregnan la atmosfera de un aire de tedio y desgana. Hace calor.

Martes, 29 de junio de 2010.

Después de comer el centro se sumerge en un extraño sopor. Los educadores permanecen en el despacho realizando tareas de gestión (elaboración de informes, anotaciones en el Libro-diario, llamadas telefónicas de seguimiento, búsqueda de cursillos, etc.). A excepción de los jóvenes que trabajan o los que realizan algún tipo de formación por la tardes, la mayoría de jóvenes permanecen en el centro. Si bien el horario oficial contempla la realización de



actividades antes y después de merendar (taller de habilidades sociales o taller de higiene y salud –15 a 17 h–, y estudio –17.30 h a 18.30 h–, en la práctica no se realiza ninguna de ellas. Los chicos ven la TV, dormitan en el sofá, se echan la siesta, fuman en la terraza. El centro es un aparente mar muerto, en el que el único momento de agitación reseñable es lo que Álex llama el “festival del choriceo”, esto es, la merienda, momento en que, al parecer, los internos se dedican a coger más comida de la que van a consumir. Entre las 18 h y las 18.30 h los educadores van abriendo y cerrado los diferentes armarios del comedor en función de lo que desee merendar cada chico. Estos van apareciendo como una sucesión de epifanías. A partir de las 19 h pueden salir a disfrutar del “tiempo libre”.

Aunque el reglamento del IB permite fumar en la terraza de la sala de la TV, los educadores lo hacen en el exterior de centro, concretamente en el umbral o la acera de la entrada principal. Es habitual que permitan que los chicos se sumen a ese momento, en cual parecería abrirse un paréntesis de distendimiento, un acercamiento momentáneo en el que se propician conversaciones entre jóvenes, educadores y yo misma; se hacen bromas, los educadores ofrecen cigarrillos, preguntan por sus novias, etc.

La implementación de las actividades educativas del IB también merece nuestra atención. En la primera entrevista con el director, expuse la propuesta de observaciones aprobada por la Agencia para la Reeducción y Reinserción del Menor Infractor (ARRMI) que, como ya mencioné en el capítulo precedente, consistía en incorporarme a los talleres de “competencias psicosociales” y de “cocina” que, según normativa de la propia ARMMI, se realizan dos tarde a la semana. Si bien Gabriel no mostró ningún inconveniente, el asunto es que acudí al centro en dos ocasiones con el pretexto de observar el desarrollo del primero de los talleres y en ambas, los educadores esgrimieron argumentos del tipo “Hoy no están muy inspirados para hacer el taller” o “Los chicos no siempre están receptivos” para posponerlos. Me pareció distinguir una cierta incomodidad en Eliana y Luciano ante la posibilidad de realizar el taller y ser observados. Sea como fuere, durante el tiempo que permanecí en el IB el taller de competencias psicosociales estuvo en posposición crónica, nunca se llevó a cabo (y me aventuraría a añadir que para alivio de los jóvenes, pero también de los educadores).

Podría pensarse que el director, aun sabiendo que no se implementaba este taller, puso en un brete a los educadores para mostrar(me) el *buen hacer* educativo del IB.

Las actividades que si se realizan con cierta frecuencia son el taller de cocina y el de autoescuela. El primero de ellos tiene lugar la tarde de los jueves con una frecuencia de entre dos y tres semanas. Los educadores me explicaron que el objeto del taller es trabajar las “habilidades sociales”, como por ejemplo, consensuar el menú entre todos los chicos (priorizando el llamado menú “intercultural”, esto es, aquél que pueda representar la gastronomía típica de los países de origen de los internos), aprender a elaborar la lista de ingredientes y hacer la compra en un supermercado, etc. Al parecer, los jóvenes que participan en el taller se postulan voluntariamente en la “asamblea”, un espacio propuesto por el centro para resolver éstas y otras cuestiones. Lo presentaré en las próximas páginas.

Las dos observaciones realizadas de dicho taller presentaron algunas diferencias respecto a la descripción previa. El menú fue decidido por los educadores del mismo modo que los participantes encargados de cocinar y salir a comprar en compañía de uno de ellos. A juzgar por la actitud de los chicos durante el transcurso del taller tuve la impresión de que se trataba más de un tedio que de una actividad gratificante. En ambas ocasiones, y después de ciertos movimientos de escaqueo por parte de los jóvenes, fueron los educadores quienes terminaron haciendo la cena. Introduciré algunos recortes etnográficos de este taller en el desarrollo de los próximos capítulos.

El taller de autoescuela es la segunda actividad educativa en la que me gustaría recalar. Durante el trabajo de campo, el desempleo juvenil en el Estado español rondaba el 40%. La mayor parte de los internos del IB no trabajaban y sólo unos cuantos pudieron acceder a las escasas plazas disponibles en los diferentes curso de Formación Ocupacional ofertadas por el INEM. Ante la falta de actividades externas de este tipo, Adolfo realiza una o dos veces por semana este taller, destinado a los jóvenes *desocupados*. La actividad consiste en contestar test de autoescuela que el educador previamente reparte, fotocopiados, a los participantes.

Las preguntas son leídas en voz alta por los chicos y contestadas alternativamente por uno de ellos con ayuda de los demás. Tomemos el siguiente recorte:

A las 10.30 h comienza en la mesa grande del comedor la clase de “autoescuela”. Tengo la impresión de que Lucio, Rashid y Tito no parecen especialmente interesados en la actividad. Adolfo, que derrenga con aparente desgana su cuerpo gigante en el silla, tampoco invita a un entusiasmo particular. Parecería perder la paciencia ante la mínima impertinencia de los chicos. Lucio suspira y masculla para sí: “A ver si se pasa rápido el día...”.

El educador reparte las fotocopias del test, que deberán, uno a uno, leer una pregunta en voz alta y resolverla. El resto, puede ayudar en la respuesta.

Transcurridos unos minutos la cosa se anima. Parece que hay algo de la lectura en voz alta y del juego de resolver la pregunta que les interesa. Se les plantea un dilema en uno de los interrogantes: Al tomar una curva, ¿hay que acelerar o frenar? Las opiniones son divergentes. Lucio chanea: “Hay que acelerar a 300 km/h”. Adolfo con tosquedad: “Tú quién te crees, ¿Superman? Has visto muchos dibujos animados, ¿verdad? Todavía no te han descubierto los de la Fórmula 1”. Lucio despliega una serie de gestos escenográficos que, interpretados con una sorna sutil, lo representan como víctima desvalida: “¿Por qué siempre me tienes que llevar la contraria?” “¿Te estás riendo de mí?” “¿Quieres que me vaya?” “No me pegues”. Podríamos pensar que esta provocación cuidadosamente medida, le permite protegerse del acto de menosprecio del educador.

El taller continúa y con él, el movimiento de preguntas y respuestas. Parecen interesados. ¿Qué es el *aquaplanning*? Se enredan con diferentes hipótesis, hasta que Adolfo resuelve el enigma.

Acercándonos a las 11.20 h ya quieren terminar: “Vamos, que quedan pocas preguntas”. Se aproxima la hora de tiempo libre antes de comer. Finalizan el test y el comedor se vacía en un periquete.

Jueves, 18 de marzo de 2010

De 18.30 h a 20.30 h cuentan con la posibilidad de hacer actividades deportivas, siempre y cuando sean gratuitas o el coste económico corra a cargo del joven. Dos de ellos entrenan en un equipo de fútbol de La Torrentera, otro se costea un gimnasio privado. Entre las 19.30 h comienza la hora de “tiempo libre” que, como ya apunté, aprovechan en su mayoría para salir fuera del centro. A las 8.30 h comienza a sonar el timbre de la puerta ininterrumpida, y

los chicos van tomando asiento alrededor de la mesa. Antes y después de la cena, el encargado de turno pondrá y quitará la mesa, y un tercero fregará los platos. Las cenas, como veremos a continuación, son el momento más efervescente de la cotidianidad del centro. El IB parece sacudirse su habitual modorra. Se trata del único momento en que confluyen todos los internos –los jóvenes que realizan actividades externas en Madrid no comen en la institución–.

Las “actividades en el centro”, que aparecen en la tabla horaria con la que abría este apartado, son inexistentes a excepción de algunos martes en los que se realiza la llamada asamblea. Este espacio, me explican los educadores, está pensado para fomentar la participación de los jóvenes en la dinámica del centro; un lugar de palabra para comentar aspectos de funcionamiento, planificación de actividades, informaciones importantes, quejas y sugerencias, etc. No obstante, las veces que estuve presente, tuve la impresión de que, como el taller de cocina, se trataba más de un remedo de participación, que otra cosa.

A las 23.30 h, no sin protestas y refunfuños, se van a dormir. Álex, educador de noche, me explicó que el turno está dividido en tres fases. La primera empieza a las 22 h con lo que denomina “leche con galletas” que, puntualiza, también es un “festival del choriceo”. A las 10.30 h fuman el último cigarro permitido del día y a las 23.30 h se apaga la televisión y las luces. Los educadores permanecen escuchando en las escaleras, prosigue Álex, hasta comprobar que el silencio es “absoluto”. Comenta que antes de la crisis económica, el turno de noche iba “rodado” porque todos los chicos trabajaban y se acostaban pronto; además, a las 8 de la mañana el centro ya estaba “limpio de chicos”. La segunda fase corresponde a lo que llama “fase REM”, un periodo de silencio que abarca la franja de comprende de la una de la madrugada a las cinco. En ella se pasa del “escándalo al silencio”. La tercera fase comprende de las cinco a las ocho de la mañana, que es cuando comienzan a despertarse para ir a trabajar o a los cursos de formación (6 de mayo de 2010).

Como sostienen Margarita y Pedro, el turno más tranquilo es el de fin de semana y los festivos. La mayoría de los jóvenes permanecen en casa de sus familias, a excepción de

aquellos que hayan sido sancionados sin el permiso de pernocta y los recién ingresados. Los internos que no cuentan con familiares que se hagan cargo de ellos y que no estén castigados, pueden salir a la calle de 12 a 14 h y de 17 a 20.30 h. En ocasiones los educadores organizan alguna salida como, por ejemplo, ir a los *cars* o dar un paseo en bicicleta por Torrejón (“actividad extraordinaria” de la semana santa del 2010). El momento de mayor ebullición del turno se concentra en los retornos del domingo por la noche. Los educadores deben registrar en el libro-diario las horas de llegada, recoger los tickets de tren, poner la mesa y servir la cena, anotar incidentes, saber cómo les ha ido en sus casa, etc.

Quisiera finalizar esta aproximación a la cotidianidad del IB introduciendo alguna consideración en relación con el aburrimiento que parecía impregnar algunos de los momentos del día. He señalado con anterioridad que la situación de crisis que atravesaba el país en el momento de realizar el trabajo etnográfico –con índices que superan el 40% de desempleo juvenil– comporta que algunos de los jóvenes no tengan, literalmente, nada que hacer más allá de invertir algunas horas en buscar empleo en empresas de trabajo temporal, asistir al psicólogo o realizar algún trámite administrativo. A excepción de las actividades programadas, el centro parecería sumergirse durante en un atmósfera especialmente tediosa entre la finalización de la comida y la hora de tiempo libre a las 19.30 h. Las escenas de los chicos dormitando en el sofá con la TV encendida, los resoplidos de hastío o las quejas explícitas por no tener nada que hacer se repitieron con frecuencia. En estas situaciones, escuché decir a los jóvenes que, al menos, en los centros cerrados contaban con actividades programadas durante todo el día, siempre había algo que hacer.



# Tercera parte

## Derivas institucionales





## CAPÍTULO 6.

# REPRESENTACIONES HIPOSTASIADAS DEL “JOVEN DELINCUENTE”. HACIA UNA TERATOLOGÍA INSTITUCIONAL.

Como el aire para el pájaro o el mar para el pez,  
así el desprecio para el despreciable.

William Blake.

Llegados a este punto, cabe preguntarse quién es ese *otro* para los profesionales de la institución. Si la mirada hace al objeto, nos preguntamos entonces cómo es visto el “joven delincuente” por sus educadores. Esta cuestión abre una interrogación en relación con las formas institucionalizadas de *mirar* al otro, esto es, los esquemas interpretativos que la institución proporciona a sus profesionales sobre la naturaleza del “menor infractor”. Quiero referirme con ello al conjunto de supuestos previos y expectativas oficiales –de corte político, jurídico, social y pedagógico– desplegados sobre los jóvenes así etiquetados. Sabemos que las representaciones que se ponen en juego condicionan los cursos de acción a seguir. Es por tanto imprescindible realizar un trabajo exploratorio a propósito de los presupuestos fundamentales, (pre)reflexivos e implícitos que orientan la práctica educativa. ¿Qué racionalidad científica los permea? ¿Sobre qué discurso pedagógico se sostienen?

Como en toda institución total, los profesionales del Instituto Benjamita cuentan con una suerte de lo que Erving Goffman (2004a: 95) llamó *teoría de la naturaleza humana* sobre los sujetos que atiende, en alusión a una vasta y clara concepción de cómo *es*, o debe *ser*, un “menor infractor”.<sup>64</sup> Esta teoría, según el autor, permite simultáneamente racionalizar la actividad, proporcionar un medio para el mantenimiento de la distancia social con los internos, elaborar una imagen estereotipada de ellos y, en último lugar, justificar el trato que

---

<sup>64</sup> Lofland (1969: 127-129) señala que la persona categorizada como desviada se le atribuyen una serie de rasgos de personalidad y comportamiento que la dotan de una especie de naturaleza sustancial que termina esencializando al portador de la marca

se les da. Los esquemas interpretativos que subyacen en esta teoría de la naturaleza empiezan a operar apenas ingresa el interno en la institución. El joven que transita los circuitos del sistema penal juvenil tiene que *ser* el sujeto previsto para los fines de la institución, esto es, un “menor infractor”. Esta identificación automática del interno no es una mera denominación: está en el centro de un medio básico de control social.

En lo que sigue me propongo examinar las racionalidades que permean el trabajo de las profesionales del IB. Abordaje que requiere identificar los sistemas de clasificación que actúan como matriz simbólica de las actividades, prácticas, conductas, pensamientos y juicios que los educadores despliegan en su tarea. Se trata de exhumar los esquemas de percepción y acción a través de los cuales, por un lado, los jóvenes son concebidos como sujetos *carentes de un yo viable*; y por otro, legitiman y naturalizan las dinámicas de inferiorización a la que es sometida esta categoría. El recorrido por las diferentes formas de nombrar esta figura, con sus alegorías de bestiario, me conducirá a postular una suerte de teratología del “menor infractor”, en la que éste es representado como personaje monstruoso<sup>65</sup>, un ser que, al parecer, quedaría más del lado de la animalidad que de la humanidad, de la naturaleza que de la cultura o, utilizando la analogía levistroussiana (2010), alguien (o algo) que está más *crudo* que *cocido*. Me propongo de un lado, topografiar los mecanismos estructurantes que desde el interior de los profesionales funcionan como operadores de su racionalidad *–habitus–* y de otro, bordear el *sentido práctico* que estos despliegan en su trabajo educativo; un sentido práctico, como mostró Pierre Bourdieu (2007b), que preconoce.

Una de las conversaciones informales con la coordinadora del centro y una de las educadoras me permite ilustrar esta cuestión. En esa ocasión Eliana señaló que cuenta con un “sexto sentido” para detectar “putas y yonkis” y saber “quién le va a robar a quien” cuando pasea por las calles del centro de la ciudad. Estando allí, dijo, “sólo me fijo en los magrebíes”. La

---

<sup>65</sup> Foucault sitúa la creación de los *anormales* a finales del siglo XIX a partir, entre otros, del *monstruo humano*, cuyas figuras arquetípicas previas fueron las representaciones de seres mitad hombre mitad bestia (Edad Media), las individualidades dobles (Renacimiento) y los hermafroditas (XVII y XVIII). Así mismo, apunta un solapamiento entre la excepción de la naturaleza y la infracción del derecho, y las concomitancias entre *acto monstruoso* y la aparición de la noción de *individuo peligroso* (Foucault, 2000a: 297, 2006b: 61-62).

coordinadora comentó que a ella le sucede lo mismo y relató la siguiente anécdota a propósito del tema de conversación: hace un tiempo asistió a una fiesta organizada por una amiga. Estando en el local, vio entrar a una pareja y automáticamente sospechó que eran ladrones. Su *intuición* se vio confirmada cuando los sorprendieron *in fraganti* robando los bolsos de algunos invitados. “¿Y qué fue lo que te hizo sospechar?”, le pregunto. “No sé, me dio a la nariz... Fue su forma de entrar. No me cuadraba.” Tanto Gaby como Eliana, convergen en situar que la experiencia profesional en el sistema de Justicia Juvenil les ha dotado de una capacidad especial para detectar con cierta facilidad la presencia de individuos desviados (6 de junio de 2010). Este sexto sentido daría cuenta de la incorporación de un cierto número de postulados sobre quién y cómo *es* un inadaptado. Una de las hipótesis que orienta el desarrollo de las siguientes páginas es que los profesionales (pre)conocen a los chicos que atenderán mucho antes de que estos hayan cruzado el umbral de la puerta principal del centro. La categoría “joven delincuente” modela previamente la plaza ofertada por el IB y la prefija a los fines de la institución. Se trataría, si se me permite la alegoría, de una especie de *lecho de Procasto*<sup>66</sup> en el que, como en el mito griego, se fuerza al sujeto a la conformidad exacta con las dimensiones del lugar asignado y se recurre, si fuera necesario, a cierto tipo de *truncamientos*.

Sabemos que los esquemas perceptuales y los procedimientos interpretativos de los profesionales del sistema penal juvenil se inscriben en matrices de pensamiento que traspasan las fronteras de la propia institución. Estas formas de *mirar* y *decir* son deudoras de producciones científicas, discursos políticos y mediáticos. Foucault (1970) señaló que estos discursos no se circunscriben solamente a los *decires*; están compuestos indisolublemente por prácticas sociales con las que se anudan de forma estrecha.

En las próximas páginas veremos que los *decires* de los educadores (esto es, las formas en que nombran a los jóvenes) y, por ende, sus *haceres* (a veces en forma de menosprecios en

---

<sup>66</sup> Procasto era el apodo del posadero mítico de Eleusis, hijo de Poseidón. Su verdadero nombre era Damastes, pero le apodaban Procasto, que significa *el estirador*, por su peculiar sistema de hacer amable la estancia a los huéspedes de su posada. Procasto les obligaba a acostarse en una cama de hierro, y a quien no se ajustaba a ella, porque su estatura era mayor que el lecho, le serraba los pies que sobresalían de la cama; si el desdichado era de estatura más corta, entonces le estiraba las piernas hasta que se ajustaran exactamente al catre.

acto), son una caja de resonancia de las concepciones psicológicas y pedagógicas dominantes acerca del fenotipo del “joven delincuente”. Al respecto, dos de estas producciones científicas –la *social disability*, o deficiencia social, atribuida a los “menores infractores”, y la suposición de un desarrollo intelectual y moral deficitario– persisten en los sistemas de sentido y significación de los educadores del IB.

## 6.1. Los *decires*

¿Qué ocurriría si la verdad fuera lo contrario?

Friedrich Nietzsche.

Son las 14.30 h del 23 de abril y como todos los viernes, el equipo educativo se reúne en la biblioteca para la “reunión de seguimiento”, en la que además de valorar la evolución de cada uno de los internos, se fijan los horarios de entradas y salidas del fin de semana, los permisos de pernocta, la apertura de expedientes, realización de analíticas, etc.

Mientras los miembros del equipo van tomando asiento, ojeo los libros de las estanterías. “¿Los chicos tienen la costumbre de leer?”, pregunto a la coordinadora. Me responde que no, y añade que aun así, es un gran logro que los respeten. Interesante comentario. Me gustaría continuar la conversación, pero la reunión va a comenzar. Tomo asiento en la mesa con el cuaderno de notas. El primer caso que abordan es el de Lucas. Le quedan cuatro semanas para abandonar el Benjamenta. Eliana, su tutora, comenta que es una “bomba de relojería” en alusión a la situación personal que está pasando el joven. El próximo mes de julio desahucian a su familia de la actual vivienda y, por lo visto, “no han hecho nada para evitarlo”. “La situación es tan desastrosa que mejor lo acompaño a que se tire de un puente”, añade Adolfo. Los educadores comentan que les hace “chantaje emocional” con este tema. “Se piensan que como institución tienes que resolverles la vida”. Comentan que el joven no ha informado a los Servicios Sociales de que tiene un hijo por miedo a que la Administración intervenga y le retiren la tutela. Ha abandonado el curso de formación ocupacional al que lo habían inscrito, en que además ya le habían computado dieciocho faltas de asistencia. No obstante, ponderan que haya dicho “la verdad”, esto es, que haya confesado sus faltas al curso. Sobre la búsqueda de empleo marcada en el Programa de Trabajo Individual (PTI), Eliana manifiesta sus dudas sobre si realmente el joven quiere trabajar.

Lucas recibirá un subsidio por desinternamiento que se sumará a una paga por orfandad que ya cobra. La suma de ambos ingresos es tomada por el equipo como causa de su

supuesta desgana para comenzar a buscar empleo. La tutora manifiesta su descontento porque el joven todavía no ha realizado ningún trámite para solicitar el subsidio. Como horizonte laboral, valoran la posibilidad de que trabaje como lavaplatos, aunque vuelven a subrayar que el joven no está dispuesto al realizar el "itinerario de esfuerzo" que ello comportaría.

Ante la disyuntiva de mantenerle o no, los permisos de pernocta, concluyen que es mejor que siga disfrutando de ellos a pesar de no estar cumpliendo con el PTI. "El tiempo que le hemos dado no lo ha aprovechado", se lamenta Adolfo.

Pasan a consensuar su Programa, éste consistirá en entregar los billetes de tren y los comprobantes que den cuenta de su búsqueda de empleo. Conviene que es necesario realizar un "seguimiento" más riguroso y acuerdan que, en caso de no presentar los tickets, lo castigarán sin tiempo libre. Uno de los educadores vaticina que "no entregará nada". Acuerdan asimismo que le facilitarán un listado de restaurantes para que entregue su CV como lavaplatos, y pasan a confeccionar el "cuadrante de actividades" de la próxima semana: acudir a los Servicios Sociales y buscar empleo. Comentario final de Adolfo que no termino de entender: "Lucas es el típico del bar, con el vaso de whisky en la mano que cuando entra una chati se le echa encima".

Pasan a valorar el caso de Kalim. "Petará esta semana", premoniza Adolfo. Nelly, su tutora, comenta que está muy inquieto últimamente. El equipo coincide en apuntar que este joven es un maestro en "pinchar" a cada educador donde más le duele. Comentan que trae a la cocinera "por el camino de la amargura" con sus críticas diarias sobre la comida. Perico, uno de los veladores, pide la palabra para relatar afectadamente su última fricción con el joven. Al parecer, Kalim lo acusó de masturbarse con revistas pornográficas durante el turno de noche y escampó el descubrimiento entre todos los habitantes del Benjamenta, educadores incluidos. Perico se muestra indignado por la afrenta y desmiente la acusación con vehemencia en repetidas ocasiones. Su reputación ha sido mancillada y pide un castigo ejemplar para el difamador. Nelly le aconseja que no se tome la provocación a título personal. "Algo estamos haciendo mal", sentencia Gaby, "llevamos semanas hablando de Kalim, y todavía no le hemos puesto ninguna sanción" (...) "Sólo entiende el castigo" (...) "Hay que dar una respuesta a sus ataques: el sábado saldrá una hora más tarde". Conviene que al mínimo desafío, sea sancionado.

Nelly rompe una lanza a su favor al apuntar que tiene "cosas buenas". Cumple los horarios y "cuando dice que va al gimnasio, es verdad... Cuando te pones firme, es muy obediente". Eliana difiere: "se niega a trabajar a partir de lo bueno que tiene". "Te saca de quicio; es un cabrón", añade Luciano. "Es perverso. Te lo hace pasar mal", dice Perico. "Tocar las narices, eso es lo único que le entretiene", concluye Adolfo. Aunque ojo con castigarle sin "tiempo libre" y sin ver la tele, porque a él no le gusta ni una cosa ni la otra. Es necesario encontrar otras sanciones que se ajusten al caso. Adolfo se lamenta de que el joven cuente

con “una personalidad que no podemos cambiar”. Otros comentarios de este educador: “Tienen códigos de chorizo”; “no tiene salida”; “quiere sacarse el carnet de conducir para correr más delante de la policía”. No alcanzo a transcribir de forma íntegra todas las intervenciones, aunque logro anotar otros de los significantes enunciados por los educadores para referirse a Kalim: “cafre”, “necio”, “tonto”.

Conclusión del director: “muchos problemas y pocos castigos: algo estamos haciendo mal”.

Mientras tomo anotaciones –la escena me parece bochornosa–, Luciano menciona a Santiago Matamoros y sin poder seguir con precisión el hilo de su comentario, alcanzo a escuchar que actualmente hay muchos “árabes” en el Benjamenta. “Tener más de dos trae problemas”; además, habían acordado en el equipo que no permitirían más de dos ingresos en el centro de chicos de este origen. Sin embargo, esgrimen, actualmente hay cuatro.

Continúan con Santos. Al parecer, este joven no quiere realizar el tratamiento psicológico al que le obliga su condena. Luciano, su tutor, comenta que el psicólogo que lo atiende le ha dicho que nunca falta a las citas a pesar de que acude sin ganas, apreciación esta última que no le impide afirmar que la terapia le está ayudando. El educador continua el diagnóstico sobre el chico apuntando que “no se está enganchando a ningún interés” y que lo que le gustan son los “sitios peligrosos”. Concluye que, si no deja los amigos que tiene en la actualidad, nunca dejará de vestirse con un chándal blanco y 5 kg. de oro (comentario con relación a la costumbre de Santos a llevar anillos macizos y cadenas gruesas de ese material). [Recordemos que entre los educadores lo llaman el ruso lolailo.] Concretan el horario de salida del fin de semana.

El siguiente caso es el de Tito. El director comenta que desde la Agencia para la Reeducación y Reinserción del Menor Infractor (ARRMI) le han pedido que seleccione a un interno para participar en unas jornadas deportivas para “jóvenes en riesgo de exclusión social” que se celebran en Grenoble (Francia). Tito parecería el mejor candidato puesto que, en ese momento, no trabaja ni realiza curso alguno. Adolfo comenta que no están encontrado ninguna actividad a la que pueda sumarse; “está en un pozo”, añade. Me parece detectar un cierto alivio entre los educadores cuando Luciano, su tutor, comenta que la semana que viene tendrá que dedicar todas las mañanas a realizar trámites administrativos fuera del centro. Luciano se refiere también a la existencia de un certificado de disminución de 33% por hiperactividad, al parecer, diagnosticado cuando era pequeño porque “daba problemas en la escuela”.

A medida que nos acercamos a las 16.30 h, hora de concluir la reunión, la revisión de cada caso se hace más escueta.

Miguel: Adolfo, el tutor, pasa muy rápidamente por el caso. Comparte con el equipo que el

otro día se puso a llorar delante de él porque no le habían dado la libertad condicional a su madre (encarcelada por tráfico de drogas). “No sé qué hacer... Voy a hacer una locura”, dice que le dijo. Para su tutor, Miguel tiene “una parte de atontado”. Adolfo vaticinar de nuevo: “cuando se desinterne habrá problemas... No durará con su mujer ni dos días”.

Rashid: Acuerdan que le realizarán una analítica la siguiente semana y concretan sus horarios de salida y retorno para el fin de semana. Al parecer, van a acotar el tiempo de su permiso de pernocta. No logro saber por qué. Nelly apunta que Rashid y Tito, compañeros de cuarto, tienen la habitación impoluta. Todos los viernes hacen una limpieza a fondo.

Farid: Luciano comenta que tiene “cara de asesino” y Adolfo, que “tendrá problemas toda la vida”. Otros comentarios que alcanzo a anotar: “es muy corto”; “gorila”, “está pa’allá”.

Pedro, educador de fin de semana, tiene que irse. Apenas interviene. Se realizan algunos comentarios sueltos al hilo del último caso: “Los árabes son muy demandantes”; “hay problemas cuando se juntan”; Cuando se efectúa el cambio de turno, “se aprovechan para deshacer los acuerdos de los otros educadores”, a lo que Perico añade que son unos “liantes”.

La reunión termina pasadas las 16.30 h.

### 6.1.a. Sujetos carentes de un *yo viable*.

“Corto”, “gorila”, “atontao”, “cara de asesino”, “liantes”, “está pa’allá”, “tendrá problemas toda su vida” o “códigos de chorizo” son algunas de las nominaciones que permiten topografiar una parte de la representación institucional del “joven delincuente”. Este pequeño inventario, que puede ser ampliado con otros de los términos recogidos durante el trabajo de campo, nos aproxima al *corpus inscriptionum* (Malinowski, 1973 [1922]) que los representa y los nombra como “cafres”, “bestias”, “monstruos” –y su variante, “monstruo venenoso”–, “niñato”, “asqueroso”, “martirio”, “manipuladores”, “agresivo”, “mentiroso compulsivo”, “obsesivo”, “salvajes”, “chorizo”, “sociópata”, “agresivo”, “no empático”, “cínico”, “muy conflictivo”, “psicopatón”, “carenciados”, “conductual”, joven “poco elaborado”, “de tipología violenta” o “mesa de cuatro patas que sólo tiene tres”.

Retomemos las preguntas con las que iniciaba el capítulo: ¿Qué racionalidad permea estas enunciaciones? ¿Sobre qué discursos pedagógicos se sostienen?

En la introducción del mismo sugerí que el campo de la llamada intervención socioeducativa está atravesada por un sistema de categorías de percepción, pensamiento y acción por el cual figuras como la del “joven delincuente”, el “toxicómano” o el “excluido social” devendrían, hipostasiadas, de un modo real y verdadero. Es como si nombrándolos y representándolos a partir de esas categorías, se aspirase a aprehenderlos como realidad objetiva; un procedimiento que soslayaría el carácter inobjetivable de las interpretaciones y las certezas necesariamente válidas que guían en muchas ocasiones el trabajo de los profesionales. En ocasiones parecería que los chicos no pudieran *ser* otra cosa más que “menores infractores”.

Esta mecánica podría inscribirse en el modo de pensamiento sustancialista apuntado por Bourdieu (2007b: 15), por el cual las actividades o las preferencias propias de determinados individuos o grupos son tratadas como propiedades sustanciales inscritas, de una vez y para siempre, en una especie de esencia biológica o cultural. Se procede totalizando al sujeto, esto es, definiéndolo a partir de un rasgo distintivo o de una dificultad determinada –déficit emocional, consumo de tóxicos, conducta problemática...– que le otorga una nueva identidad que termina por absorber e ignorar las otras cosas que también *es*. El sujeto pasa a ser concebido entonces como "problemático", “violento”, “carencia”, "conductual"<sup>67</sup>, etc. Este principio de clasificación, continúa el autor (*ibídem*), es explicativo, es decir, no se limita a describir el conjunto de las realidades clasificadas sino que, como las buenas taxonomías de las ciencias naturales, se ocupa de unas propiedades determinantes que permiten predecir las demás cualidades que distingue y agrupa en función de rasgos abyectos. Este mecanismo atiende a las tesis planteadas por Becker (1971), Goffman (2003) y Lofland (1969) que sitúan el estatus desviado como estatus principal. La atribución de un rasgo anormal opera como *totalizador* del sujeto, de modo que se lo supone

---

<sup>67</sup> La sinécdoque “joven conductual” da cuenta del peso –o más bien, del aplastamiento– que el comportamiento tiene dentro de la pedagogía correccional. No es necesario apostillar si se trata de un buen o mal comportamiento. El sujeto queda esencializado en términos de La Conducta, con mayúsculas; una especie, podría decirse, de metafísica del comportamiento.



automáticamente poseedor de otros rasgos indeseables supuestamente asociados al mismo. El joven pasa a ser la encarnación, la corporalización de una categoría social que lo engloba y define más allá de sí mismo (Santamaría, 2002b: 74), ya no es alguien particular y enigmático, sino alguien del que *ya se sabe*.<sup>68</sup> Impugnado en su totalidad, sólo queda lugar para que emerja como problema o esperpento.

Hechas estas observaciones, quisiera introducir otros recortes etnográficos que me permitan perfilar con mayor precisión los rasgos *fenotípicos* del “joven delincuente”. He considerado oportuno agrupar los atributos recogidos durante el trabajo de campo en tres grandes bloques: a) problemáticos, violentos y cínicos; b) inconsistentes y mentirosos; y c) ineducables.<sup>69</sup>

#### a) Problemáticos, violentos y cínicos.

A las pocas semanas de haber iniciado el trabajo de campo pregunté a Luciano *cómo eran* los chicos que atendían en el IB.

Se trata de chicos “inadaptados” que han confundido “hacer el gamberro con dar palos”. Jóvenes con “graves deterioros familiares”, de tal forma que los progresos que se hacen en el PTI, desaparecen cuando regresan de nuevo a su entorno. Se trata de chicos faltos de figuras de referencia y que, en caso de tenerlas, son nefastas. Por ejemplo, cuentan con grupos de amigos en los que para “ser alguien debes transgredir”. No obstante, sostiene que no hay que estigmatizarlos: “Si coges a once chavales aleatoriamente de la calle y los juntas, son peores que estos”. Recalca que él trata de no “etiquetarlos”, e ilustra su postura no estigmatizadora apostillando: “Me podría encontrar a estos chavales [los del IB] en la cola del cine. Igual que tendría un altercado con ellos

<sup>68</sup> Este proceder no estaría muy alejado de lo que Saül Karsz (2007: 150) denomina *ideal de maestría*, un lugar profesional cercano al saberlo todo, a intervenir antes de que pase nada; una posición, dice el autor, que “implica una extrema dificultad para aprender otra cosa que lo que ya se sabe”.

<sup>69</sup> Durante mi estancia en la institución traté de entablar conversaciones informales con los educadores sobre quiénes y cómo eran los chicos que habitaban el centro (siempre que tuve oportunidad, pregunté al tutor de referencia). La mayor parte de estos diálogos tuvieron lugar en el despacho de los educadores. Nunca hice preguntas sobre los jóvenes delante de estos. El material recogido en la visita a los Centros Educativos de régimen cerrado Las Valvas (7 de junio 2010) y Las Hurdes (11 de mayo de 2011) y en el juzgado de menores (21 de diciembre de 2011) apuntalan estas apreciaciones.

por las entradas, lo podría tener con cualquier otro niño.” (Y sin embargo se mueve.)

Viernes, 23 de abril de 2010

El próximo fragmento corresponde al turno de fin de semana.

Son más de las diez de la noche cuando me despido de los chicos que están en la terraza y en la sala de la televisión. Paso al despacho de educadores. Margarita, que me ha visto conversar con Kalim, me acompaña a la puerta de salida para despedirme y realizar dos observaciones: “Es muy asqueroso” y “es un martirio si no te llevas bien con él.”

Lunes Santo (festivo), 5 de abril de 2010

Viñeta ilustrativa de una conversación en la que le pregunto a Eliana por Tito, uno de sus tutorandos. En una conversación anterior sobre este joven, sus educadoras se habían referido a él utilizando expresiones como “agresivo”, “no empático” o “no tiene emoción por nada ni por nadie” (28 de mayo de 2010).

La educadora subraya el carácter cínico de Tito, ejemplificándolo con dos anécdotas que narra de la siguiente manera. Primera: al parecer, el joven relata con insolencia el episodio en el que atropelló al policía que le dio el alto el día de su detención. Segunda: en una ocasión en que entró a robar a la casa de un matrimonio anciano de clase alta, después de darle un culatazo en la cabeza al hombre y dejarlo inconsciente en el suelo, dijo impasible: “Señora, disculpe que le haya hecho daño a su marido.” A propósito del caso de Tito, trae a colación el cinismo de otros chicos en sus incursiones delictivas. Me cuenta, por ejemplo, que Santos tocaba el timbre de la casa en la que se disponía a robar y, tan pronto el inquilino “asomaba la nariz por la puerta”, lo encañonaba apuntándole a la frente. Por otro lado, el expediente de Miguel relata una violación “de lo más asquerosa”, y da algunos detalles.

Viernes, 9 de julio de 2010

Son jóvenes que, ubicados en el terreno de la amoralidad, parecerían carecer de criterios éticos y valores morales.

Marta: ¿Cómo son los chicos con los que trabajas? ¿Cómo los definirías? ¿Qué retrato harías de ellos?

Adolfo: Yo creo cada vez viene más el chaval carenciado, cada vez se ve más la evolución de que es un chaval sin ningún tipo de ética, ni reglas, o sea... Porque el ladrón no tiene ética, ¿eh? Ni ética ni reglas. Más bien tipo ventajero, tipo pillo que trata de sacar de la situación sin ver más allá. Son ese tipo de chavales. No hay chavales como antes, que pudieras meterte más dentro y que pudieras trabajar con él determinadas posturas e ir las cerrando e irte para fuera. Yo creo que también todo esto que está habiendo, todo este grado de liviandad, no sé cómo llamarlo, también lo ves transportado a la sociedad, ¿eh? En la sociedad también se nota esto, en la gente aparentemente normalizada.

Transcripción entrevista con Adolfo.

Jueves, 18 de noviembre de 2010

Al mismo tiempo son caracterizados como violentos y, parecería, que algo retorcidos.

Gaby, la coordinadora, dice sobre Rashid que tiene una "pulsión muy fuerte" hacia las conductas violentas. Me cuenta que en una ocasión el joven le explicó que se entretenía matando gatos y palomas por placer.

Jueves, 18 de noviembre de 2010

Adolfo: De hecho Tito, por ejemplo, tú lo envías a un recurso a la ciudad, le haces un plano (porque él va de listo, pero no se entera de la película), se lo pones en una hoja de plástico y te pide una hoja blanca para adelante y para detrás..., porque en el tren o en el metro otras personas pueden mirar, y no le interesa que quieran mirar.

Nelly: O llama y después tiene unos números, que no sé ni yo cuáles son, para borrar el registro de la llamada realizada.

Adolfo: Es para que no puedas comprobar a dónde has llamado.

Transcripción entrevista Adolfo.

Jueves, 20 de mayo de 2010

b) Inconsistentes y mentirosos.

Los recortes de conversaciones con diferentes educadores que presento a continuación nos aproximan a otro de los rasgos distintivos de los “menores infractores”.

Gaby me explica que en régimen cerrado los chicos saben que si no pueden contenerse por sí solos, los guardas de seguridad lo harán por ellos. Son chicos que tienen “problemas con los límites”; que se desbordan emocionalmente con facilidad cuando cuentan con mucho tiempo libre, cuando no tienen una familia “contenedora”, cuando consumen o frecuentan a sus antiguos amigos. En el Benjamita “les pedimos un esfuerzo de contención” y añade, que se han dado “devoluciones” de chicos a centros cerrados cuando ha habido “involuciones” (por ejemplo, “consumos”). Y es que, “hay chicos que piden a gritos que los vuelvan a encerrar”. Finjo sorprenderme ante el comentario y entonces puntualiza que “no lo piden explícitamente”. “¿Cómo lo detectas, entonces?”, pregunto. “Viendo su conducta”, responde, y pasa a enumerar algunas de las más frecuentes y significativas: conductas “conflictivas”, “hiperactivas” y “dificultades para hacer las demandas correctamente”.

Jueves, 6 de mayo de 2010

Nelly: Tito es humo..., me refiero en el sentido en que tú lo coges, es un chaval que habla muy bien y todo ese tipo de cosas, vamos al entramado este y te das cuenta de que no existe... Te asegura que sí, mucho ojo "ya, ya, ya", pero después está vacío...

Marta: ¿Cuánto tiempo le queda a Tito para terminar la pena?

N: Hasta finales de agosto... También te lo digo: poca cosa.

Adolfo: Sí, poca cosa.

N: Poca cosa, sí. Poca cosa. Es como intentarlo coger, y es como una pastilla de jabón. Zip...zip... Se resbala y se va escapando.

(...)

N: Tito miente compulsivamente y cuando le confrontas se pone agresivo.

Transcripción conversación con Nelly y Adolfo.

Jueves, 20 de mayo de 2010

Adolfo apunta con relación a Amadeo que cuando desea tener algo, roba. Cuando se junta con sus amigos del barrio lo influyen negativamente. Al parecer, es un joven endeble y sin criterio propio.

Jueves, 18 de noviembre de 2010

Recogí al mismo tiempo comentarios que situaban una cierta tendencia de los jóvenes a mentir. Tuve la sensación de que la palabra de los internos parecería no tener mucho crédito entre los educadores. Nelly y Adolfo se refieren a Tito como “mentiroso compulsivo (25 de mayo de 2010), mientras que Luciano dice de Marcelo que “miente patológicamente, igual que su familia” (3 de noviembre de 2010).

Recojo mis pertrechos en el despacho de educadores antes de coger el tren. Allí le comunico a Eliana que Tito ha accedido a que lo entreviste: “Qué bien..., pero todo lo que te diga será mentira”, me dice la educadora. Me despido apresuradamente; se me hace tarde.

Viernes, 28 de mayo de 2010

### c) Ineducables.

Me aventuro a plantear como hipótesis que los educadores del IB (pre)suponen incorregible, en cierto modo, el carácter *delincuencial* de los jóvenes. La llamada intervención educativa parecería estar atravesada por la lógica del nada puede hacerse; los internos “ya vienen hechos”, formateados por un entorno sociofamiliar deficitario que hace de su corrección una

tarea casi impracticable.<sup>70</sup> Este supuesto coexiste paradójicamente, como se verá en próximos acápites, con la premisa de recalificación *interior* del sujeto propia de la pedagogía correccional.

Durante la sobremesa que comparto con la coordinadora y el director del IB, éste señala lo poco acertado que ha sido que el equipo educativo de Las Valvas –centro de régimen cerrado– derivara a Omar. “Si lleva en centros de Justicia Juvenil desde los catorce años, ¿para qué nos lo envían si no hay nada que hacer?”

Lunes, 7 de junio de 2010

Los recortes que recojo a continuación se refieren a este supuesto carácter incorregible de los internos.

Marta: Me refiero... Vuestro trabajo, ¿qué pretende? ¿Cuál es vuestro encargo como educadores?

Adolfo: Desde lo que es básico: que no repitan sus conductas delictivas, y enseñarles estrategias, y demás, para que el chaval vaya negociando todo este tipo de cosas; hasta niveles que pueden ser más profundos del chaval. ¿Me entiendes? En el caso de Lucas, yo creo que con el chaval el trabajo fue cero, porque ya es un chaval que vino hecho aquí, que ya tiene una forma de vida y que no lo vas a cambiar, que cuando hablas con él, el esquema de trabajo y demás, hablando con él, ya falla, y es un tío que te dice: "Mira Adolfo, a mí de momento me interesan las mujeres y a mí hasta ahora me ha ido bien." Y no quiere moverse de ahí. Y cuando conoces al padre te das cuenta de que es de la misma escuela... Luego quedan dos hijos por ahí, la mujer que le está tirando los trastos..., bueno todo este tipo de cosas. El caso de Miguel: en su caso la situación es un poco distinta. Miguel no deja de ser una mesa de cuatro patas con tres patas que se está sosteniendo a través de una relación de pareja; donde el concepto familiar es muy gitano a pesar de que él no sea gitano; la madre, que esto y que lo otro. Por ejemplo te explica que, si bien su madre pasaba droga, en el momento en que la detuvieron no lo estaba haciendo. Entonces dice que es injusto. Claro si la hubieran cogido cuando estaba vendiendo, vale, pero en ese momento no lo estaba haciendo. Estaba de “recreo”, digamos. No, en el recreo no vale. [Risas] Y dices: “Hostia, Miguel, ¿a ver

---

<sup>70</sup> Si no es posible reformar al sujeto, si no puede esperarse nada de él más allá de que continúe siendo un sujeto problemático, ¿para qué trabajar en otra dirección educativa? Es cuanto menos sorprendente que un centro denominado educativo esté vacío de contenidos culturales (cómic, cine, música, trabajo en relación con la lectura, al interés para que los jóvenes continúen estudiando, etc.).

cómo es eso?" Hay que hacerle entender eso, y no le puedes hacer entender.

Transcripción conversación informal con Nelly y Adolfo.

Jueves, 20 de mayo de 2010

¿Qué puedes hacer? Son como mesas que les falta una pata, el equilibrio es muy precario y van a ir a un mercado laboral que está en crisis totalmente y sin tener, digamos, nada. Porque si les haces hacer un Plan de Ocupación, que es lo está haciendo él [Amadeo], en el Plan lo aguantan porque no le falta el respeto al profesor, porque no molesta mucho, porque cuando le llaman la atención él accede y dice "bueno, trato de cambiar mi actitud", pero realmente no les interesa absolutamente nada porque como dice él, se ha hecho en un parque y en un parque tiene que estar mucho tiempo, y viene un amigo y tiene hachís, y entonces fumas, y viene otro y compra una coca cola, y otro puede comprar unas patatas, y hay días que ni eso. Y es esperar y esperar, estar esperando, donde el deseo no existe, están..., no sé cómo decirte, están como en el limbo, esperando a que ocurra algo.

Transcripción entrevista Adolfo.

Jueves, 18 de noviembre de 2010

Al parecer, el problema no residiría tanto en que el trabajo educativo no esté orientado hacia la promoción social de los sujetos, sino en que estos son irreformables o, como muestra la siguiente viñeta, que "no están inspirados". Se responsabiliza al sujeto, cuando no culpabiliza, de su propia ineducabilidad.

Toco el timbre del Benjamenta. Me recibe Luciano. Pasamos al despacho de educadores por el pasillo que a pesar de que fue fregado en la mañana, continúa estando cubierto por hojas de periódico. Saludo a Eliana, que toma notas en el Libro Diario. Descargo mis pertrechos y les digo que estoy entusiasmada ante la idea de participar en el taller de cocina (al que había sido invitada por el director la semana anterior). Me ponen en aviso: tal vez hoy no están muy inspirados para el taller, depende del día que tengan... Además me advierten que si no quiero que me roben el bolso, lo guarde en el despacho del coordinador.

Miércoles, 24 de marzo de 2010

### 6.1.b. Jóvenes de origen magrebí.

La aproximación etnográfica muestra que los llamados “árabes” conforman un subgrupo particular dentro del colectivo “jóvenes delincuentes”. Estos chicos de origen magrebí, muchos de ellos nacidos en territorio español, son representados con algunos rasgos distintivos respecto a los internos autóctonos. Resulta conveniente abrir un apartado para introducir estas singularidades. De los comentarios de los profesionales del IB se desprende en primer lugar que constituyen un problema para el funcionamiento del centro. En ocasiones, la problematización de su presencia se nombra en clave sarcástica –recordemos la viñeta de la reunión de equipo en la que Luciano decía que “tener más de dos trae problemas”, seguido de una alusión irónica a Santiago Matamoros–. La consigna interna de la dirección del IB es no acoger más de dos jóvenes de este origen, directriz que deben desatender con frecuencia ante la demanda de los centros cerrados que, apremiados por la sobreocupación de plazas, obvian las condiciones de derivación requeridas.

Luciano juega al ping pong en el patio trasero con Rashid, Ibraïm y Hadi, mientras les observo sentada en el umbral de la entrada del garaje. Aparece la coordinadora con Javier, un antiguo educador del IB que ha venido de visita. Cuando Luciano y yo vamos a su encuentro, éste le comenta, señalando con la cabeza a los jóvenes de origen marroquí, que tienen la yihad islámica en el centro”. “Sí”, añade la coordinadora, “ahora estamos fifty fifty, aunque hemos estado peor otras veces”.

Miércoles, 2 de junio de 2010

Algunos comentarios parecerían indicar que la idiosincrasia cultural que les es atribuida opera como óbice para la propia intervención educativa, al otorgarles lo que podríamos llamar un plus de incorregibilidad. Recordemos las palabras de Luciano a propósito de Nabil: no hay mucho que arreglar en el joven porque es muy moro (24 de marzo de 2010).

Podría plantearse que los rasgos distintivos con los que son nombrados estos internos responden al entrecruzamiento del estereotipo *moro* –embaucador y peligroso– con una



cierta idea de victimización que los sitúa por su condición de “inmigrantes” como sujetos denominados “carenciales”. Es en este sentido que puede ser entendido el uso de significantes como “liantes”, “alborotadores”, “farrucos” y “gallitos”, o comentarios como “hay problemas cuando se juntan porque la lían”, “en los cambios de turno se aprovechan para deshacer los acuerdos de los otros educadores” (24 de marzo de 2010). La representación más frecuente durante el trabajo de campo fue la de “liantes”.

Luciano me habla de su preocupación ante la idea de que Farid se haya inscrito en el mismo equipo de fútbol que Rashid: los dos son “árabes”. Explica que el equipo educativo trata de que los chicos no coincidan en el mismo recurso, pues “se crean complicidades entre ellos y pueden contaminar al grupo”. Finjo no entender lo que plantea y me aclara que cuando asisten juntos a alguna actividad y se aburren, “utilizan su complicidad para liarla”; se apoyan el uno en el otro para boicotearla.

Martes, 13 de abril de 2010

Apunté en segundo lugar la idea de sujeto *en falta*, es decir, chicos en situación de penuria y escasez debido a su condición de “inmigrantes” (a pesar de que, como he señalado, la mayoría de ellos han nacido en el Estado español o vivieron en edades tempranas). Se los contempla como sujetos “carenciales”, “muy demandantes” o con tendencia a acumular. Recordemos en este sentido que uno de los educadores se refería al momento de la merienda como el “festival del choriceo” en el que al parecer, los chicos –especialmente los “árabes”–, cogen más comida de la que van a consumir para almacenarla posteriormente. Resulta significativo señalar que se trata de una mirada que los representa simultáneamente como víctimas y culpables. Suscitan lástima al mismo tiempo que un cierto temor. Veamos el siguiente relato de Dora, la cocinera, a propósito de un incidente con Rashid.

Me dirijo a la cocina para saludar a Dora. La encuentro en el cuarto de la lavadora junto con Josefina, la señora de la limpieza. Conversan en tono confidencial. Al verme, me suman a la plática. “¿Ya te han contado lo que pasó ayer con el niño ese?”, me interroga la cocinera a media voz. Niego con la cabeza y avanzo unos pasos hacia el interior del cuarto mostrando mi interés por saber lo ocurrido. La cocinera mantiene su tono susurrante al relatar los hechos. Ayer, después de

comer, cuando estaba ordenando algunos estantes en la despensa de la terraza, Rashid se acercó a pedirle una tercera pieza de fruta (sólo pueden comer dos). Dora le denegó la petición al chico argumentando que con las que ya se había comido tiene suficiente. Al fin y al cabo, dice, ella es la responsable de administrar los alimentos y velar por el racionamiento semanal. Ante la negativa de Dora el joven, al parecer, se puso como una furia y, hecho un basilisco, se le encaró insultándola con vehemencia –la llamó hija de puta– y cagándose en sus muertos. Entre sollozos, cuenta que eso último fue lo que más le dolió: hace menos de un año que enterró a su padre y que, en sus muertos, no se caga nadie... Dice haberse sentido amedrentada en ese momento por la proximidad física del joven. Afirma no tener manía a los chicos. Por el contrario, ella los aprecia, pero se está volviendo racista y antes, puntualiza, no lo era. Siente pena por ellos pues se ven obligados a emigrar por la miseria y el hambre de sus países. Ahora tiene miedo de que Rashid le vaya a agredir, razón por la cual ha escondido unas tijeras debajo del fregadero. Los educadores ya no son como los de antes: ahora se pasan todo el día en el despacho encerrados y “no están por lo que tienen que estar”, esto es, los chavales. Dice que todo esto me lo cuenta a escondidas porque no quiere que se entere el equipo educativo. El relato concluye con la irrupción en escena del director que desea consultarle algo en relación con un pedido reciente de alimentos para el centro.

Viernes, 9 de julio de 2010

### 6.1.c. Víctimas de familias y entornos “disfuncionales”.

Apunté en la primera parte de la tesis que el higienismo decimonónico selló la relación entre la desviación infantil y la *desnaturalización* o *perversión* de su entorno sociofamiliar. Como los reformadores de antaño, el higienismo de nuevo cuño establece una estrecha relación de causalidad entre las condiciones de vida materiales y morales de las clases populares y su adhesión a comportamientos considerados desviados y nocivos. Leemos en un documento oficial elaborado por la Agencia de Reeducción y Rehabilitación (ARRMI) en el 2009 y destinado a sus educadores que, según las investigaciones de varios científicos sociales, los “barrios malos o zonas marginales pueden predisponer al joven a comenzar muy temprano el uso de la violencia” (Loeber and Wikstrom, 1993) y que en “los peores barrios los niños se inician temprano en la violencia de forma desproporcionada” (Sommers and Baskin, 1994).

El origen social de los internos es concebido por los educadores del IB como un óbice en su proceso de reforma y reinserción. Así, por ejemplo, sostienen que el problema en el caso de

Miguel ante su inminente desinternamiento no es tanto que vuelva a violar, como que no logre mantener una posición “prosocial” por su “entorno marginal” (3 de noviembre de 2011). En la misma línea se posiciona Luciano cuando sostiene que los internos sufren “graves deterioros familiares”, de forma que los progresos que se hacen en el PTI desaparecen cuando regresan de nuevo a su contexto social. Se trata, como vimos, de chicos faltos de figuras de referencia y, en caso de tenerlas, son nefastas (23 de marzo de 2010).<sup>71</sup>

La familia como elemento explicativo medular de la desviación de los jóvenes, forma parte de la genealogía del positivismo criminológico lombrosiano y el supuesto carácter hereditario de la anormalidad. En una conversación con la subdirectora del Centro Educativo de régimen cerrado Las Valvas, ésta explicaba la presunta inclinación que los internos tenían hacia el “trapicheo” de los psicofármacos administrado por la institución arguyendo que “lo llevan en la sangre” (7 de junio de 2010). Luciano utilizó argumentos de este tipo para referirse, por ejemplo, a las tendencias “disociales” de Santos. Según el educador, la inadaptación del joven era parte del legado de la que describió como su “segunda familia”, un clan gitano de su barrio con el que mantiene un vínculo estrecho desde los primeros años de su adolescencia (24 de marzo de 2010). En otra conversación informal mantenida semanas más tarde, le pregunté a este mismo educador por los entornos familiares de los jóvenes del IB.

“Son un referente físico”, contesta refiriéndose a que ofrecen una casa a la llegar, “pero a nivel educativo son un cero”; carecen de las “competencias” para “amarrar” a los chicos y añade que muchas de estas familias “consumen”.

Martes, 13 de abril de 2010

---

<sup>71</sup> Es sorprendente que, a excepción del anterior comentario sobre la pertenencia de Miguel a un “entorno marginado”, las alusiones a la condición socioeconómica de los jóvenes que transitan los circuitos de JJ fueran prácticamente inexistentes. El significante *pobre* esta ausente del discurso de los educadores. El énfasis puesto en la supuesta disfuncionalidad del entorno y la familia en la exégesis institucional de la delincuencia juvenil, parecería opacar otras explicaciones de orden político y económico. No es que se obvie que los chicos provengan de los estratos más empobrecidos del cuerpo social, sino que al sobreentender ese elemento, se invisibiliza como factor causal.

Tomemos el siguiente extracto de la entrevista con Adolfo en el que le pregunto sobre los obstáculos que encuentra en el trabajo con los chicos. Encontramos de nuevo argumentos que señalan una suerte de genética criminógena.

Adolfo: El obstáculo es la familia que se lo ha permitido, que digamos son familias disociales la gran mayoría, o familias que están totalmente desbordadas.

Marta: ¿Qué papel crees que juegan estas familias? ¿Cómo son las familias de los chicos que habitan el IB? ¿Cómo han influido en la situación de los chicos? Hablabas de familias disociales...

A: Sí, por un lado están las familias disociales como pueden ser digamos la de Amadeo, que el padre es un ladrón portugués de toda la vida que, bueno, en una relación temprana con una chica tuvieron un hijo; la relación no progresó más de un año o un año y pico, él siguió su vida y ahora ella esta juntada con otra persona. (...) Este señor se quedó en paro después de trabajar diez años y ahora está vendiendo chatarra, y aprovecha parte del dinero de la ganancia para comprar tóxicos como hachís y venderlo. Y este tóxico, como lo tiene en su casa, Amadeo también ha aprendido de pequeño que puede ir sacando partes y fumárselas. Su padre biológico, cuando no está en la cárcel, está en Portugal o está planteando algún negocio o alguna cosa rara...

Transcripción entrevista Adolfo.

Jueves, 18 de noviembre de 2010

Quiero volver a insistir en la condición de víctima que simultáneamente se les atribuye. Los jóvenes son representados esencialmente como damnificados por familias “disfuncionales”, “desestructuradas”, “disociales” o “intervenidas por los Servicios Sociales”.

Gaby: Son muchos niños que se les ha usurpado la infancia de alguna manera, y esto a veces lo ves. No han vivido determinadas cosas, han dejado el biberón y han pasado al cigarro, ¿no? Y bueno, entre el biberón y el cigarro... ¿no?

(...)

Han sido chavales que han estado muy poco atendidos, a parte de mal atendidos. Son chicos muy vulnerables, pero claro son chicos que han sido vulnerados. Son chicos que han estado muy poco atendidos siempre, o cuando han sido atendidos han sido atendidos de maneras inadecuadas.

Transcripción entrevista Gaby.

Jueves, 25 de noviembre de 2010

Lo que me interesa subrayar es que las representaciones que los ubican como víctimas son un elemento esencial en la justificación de la intervención correctiva. Sabemos que para devenir objeto de reeducación, el joven debe ser previamente fragilizado, inferiorizado, esto es, interpelado como sujeto necesitado, desventurado, perdido, desdichado, excluido..., y por tanto, protegido por el criterio profesional que, en nombre de su Bien, sabe lo que le conviene. Tomando el discurso de algunos educadores diremos que lo que necesitan los internos es *Amor y pedagogía*; con el título de esta sátira de Miguel de Unamuno (2009) sobre la educación positivista<sup>72</sup>, podrían extractarse los *decires* de los educadores en relación con su modelo de intervención. Una suerte de pedagogía del amor con la que el IB vendría a suplir las "carencias afectivas" de los jóvenes.<sup>73</sup>

Marta: ¿Qué es para ti la educación? ¿En que consiste la tarea educativa que hacéis en el centro?

Gaby: Yo pienso que la educación es acompañar en el proceso de crecimiento a una persona que por vivencias y edad cronológica tiene unos tiempos diferentes a los tuyos y por tanto, a nivel de experiencia vital, otro, ¿no? Y para mí educar está muy ligado a querer [al sujeto], a que el otro sienta que es una persona totalmente querida y reconocida como persona de pies a cabeza, ¿no? Ayer salía mucho también el tema de los límites. Un poco también educar representa poner estos límites, en tanto estos límites se ponen porque alguien que me importa, ¿no?

Transcripción entrevista Gaby.

Jueves, 25 de noviembre de 2010

---

<sup>72</sup> *Amor y pedagogía* cuenta la historia de don Avito Carrascal, que cree que puede hacer de su hijo un genio si aplica los principios modernos de la pedagogía. Sin embargo, termina contribuyendo a que su primogénito sea tan desgraciado que acabará por suicidarse. Es una dura crítica a la pedagogía de corte positivista.

<sup>73</sup> Violeta Núñez (1985, 1990) ha alertado de la perversión que estas ideas realizan en la práctica educativa al producirse un deslizamiento de lo propiamente educativo a relaciones duales o fusionales, en las que el sujeto de la educación se disuelve como tal, deviniendo objeto de deseo del otro.

En una conversación con Luciano, éste me explica que el centro vendría a ser un “pozo de descarga de su angustia” ante la falta de “afectividad y cuidado” de sus familias.

Martes, 13 de abril de 2010

El mismo educador sostuvo en otra ocasión que la tarea de los profesionales del centro consiste en reconducir las marcadas carencias familiares que caracterizan a los internos (24 de marzo de 2010). Este tipo de *pedagogía humanitaria*, nombre con el que lo que Siegfried Bernfeld (1972: 84) denominó a aquellas teorías basadas en el amor y en la comprensión la tarea educativa, tiene como correlato el trabajo de las emociones del sujeto.

Adolfo: Aquí podemos tener el modelo [educativo] de Santos, que es un modelo en el que digamos que él sabe que si comete más delitos va a entrar en la cárcel y no le interesa, que digamos es el modelo del miedo, a ese nivel. Pero con otros chavales se puede trabajar en un nivel más emocional, se puede tomar por otra parte y poder trabajar con él, y a mí me parece un trabajo mucho mejor y mucho más efectivo que el miedo que tenemos todos de que la Justicia sea punitiva con nosotros por las cosas que hacemos.

Transcripción entrevista Adolfo.

Jueves, 18 de noviembre de 2010

El recorrido realizado hasta el momento sugiere un cierto movimiento oscilatorio que bascularía entre las representaciones que contemplan a los jóvenes como víctimas y como culpables. En ambas, el interno es investido con una serie de atributos inferiorizantes que constatan su condición de *anómalo* –es peligroso, al mismo tiempo que está en peligro– y que legitimarán la necesidad de que sea no sólo custodiado y controlado, sino también sometido a nuevos entrenamientos y marcajes que, como apunta George Balandier (1994: 65) para el caso de la reinserción social, permitan deconstruir y reconstruir su personalidad. Me detendré en estas consideraciones cuando aborde las modalidades de intervención educativa implementadas por la institución.

### 6.1.d. Sujetos perspicuos.

Los jóvenes parecerían mostrar su *verdadera naturaleza* cuando el constreñimiento disciplinario afloja la presión sobre ellos. Esta idea, compartida por la mayoría de educadores, sugiere nuevas reflexiones. Expongo sintéticamente este enunciado, para realizar después algunas consideraciones al respecto. Los profesionales convergen en apuntar que, transcurridas las primeras semanas del ingreso en el IB, y una vez habituados a la nueva situación, “se les cae la máscara” como efecto del aflojamiento normativo que supone el cambio de régimen cerrado a régimen abierto. Es entonces cuando, dicen, pueden *ver* quién y cómo *es* realmente el interno. Es decir, es posible asomarse a su interior cuando la coacción disciplinaria desaparece y el sujeto tiende a desparramarse o desmoronarse –esta secuela es nombrada por el director con la expresión “deshacerse como azucarillos”–.

Paso por el despacho de Gabriel, el director. Me invita a entrar y conversamos unos minutos antes de la cena. Le planteo una cuestión inquietante que había sugerido Luciano en una conversación anterior: “Tarde o temprano los chicos terminan por mostrarse como son.” “Así es”, dice Gabriel con semblante grave, “saben cuál es el discurso que quieres escuchar, pero después de dos meses aquí, se deshacen como azucarillos”, y “empiezan a ser lo que ellos son en realidad”. Pongo cara de no entender. “Consumen”, mantienen conductas “antisociales” y desafían la norma.

Miércoles, 24 de marzo de 2010

La idea, nombrada por los profesionales de formas diferentes,<sup>74</sup> parecería compartir una misma sintaxis: el sistema de disciplina cuartelaria del medio cerrado encorseta la esencia desviada de los internos, que afloraría tras el periodo de adaptación a un nuevo entorno menos coercitivo, el IB.

Le pregunto a Gaby por la tesis de Gabriel (la metáfora del azucarillo). Asiente. Los chicos llegan del medio cerrado o semiabierto con una “estructura postiza” que les dura un mes, para

<sup>74</sup> Además de la expresión caérseles la máscara, registré otras similares: “careta”, “cáscara”, “carcasa”, “desarmarse”, etc.

volver después con “sus indisciplinas”... “Se les cae la careta y sale lo que hay debajo.”

Jueves, 20 de mayo de 2010

Interrogo a Eliana sobre el mecanismo por el cual “los chicos se deshacen como azucarillos” a los pocos meses de ingresar en el centro. Comparte la apreciación. En régimen abierto es “más fácil ver al joven”, esto es, apreciar su evolución. En medio cerrado pueden mantenerse en un nivel de comportamiento excelente (n3), pero eso no indica que la evolución esté siendo positiva.

Jueves, 6 de mayo de 2010

Antes de continuar, es útil precisar lo que los educadores entienden por un relajamiento disciplinario en las medidas de internamiento en régimen abierto. Tomo para ello un fragmento de la conversación con Adolfo y Nelly.

Adolfo: En un centro grande [régimen cerrado], si tú le faltas el respeto a un educador, es un expediente. Ellos [los internos] lo tienen clarísimo. Entonces aquí la disciplina se empieza a relajar.

Nelly: Y lanzó una autocrítica: nosotros como educadores tampoco sabemos sostener eso. Porque yo entiendo que allá [en el centro cerrado] tienen todo el día estructurado; no hay espacio para la creatividad. Claro, llegan aquí y hay muchas cosas en las que se relajan. A mí me parece bien que no se levanten a las 8:30 y que almuercen un poco más tarde. Se pueden levantar, ir a buscar el pan... Si tienen que hacer cosas más tarde pueden levantarse un poco más tarde... No pasa nada si un día estás más cansado. Pero claro, con las cuestiones del respeto, yo creo que ellos se relajan y nosotros no mantenemos el nivel que había anteriormente. Y no lo mantenemos por lo que sea: porque aquí no hay seguridad, por cuestiones de miedo, porque es una cuestión de aguantar, y bueno, el educador que está allá y... ¡No, perdón! Yo no insulté a ningún joven, tampoco quiero que me insulten a mí. Yo no insulto, y yo no trato mal a nadie, tampoco quiero que me traten mal a mí. Es una cuestión de reciprocidad. Y yo creo que esto aquí no lo hacemos bien.

Trascripción conversación informal con Nelly y Adolfo.

Jueves, 20 de mayo de 2010



Volvamos a la idea por la cual es posible acceder a la verdadera esencia de los jóvenes. Registré esta percepción también en relación con el momento en que retornan los fines de semana al centro después de dos días de convivencia familiar. En este caso, vuelve a operar la misma lógica: los educadores de este turno suponen una cierta laxitud en el control de los chicos por parte de sus familias; este relajamiento normativo haría caer la máscara detrás de la cual se oculta su naturaleza inadaptada. De este modo, el momento de llegada al centro después de un permiso de pernocta proporciona un espacio de observación privilegiado para asomarse a la interioridad de los jóvenes.

Ayudo a Margarita a poner la mesa para la cena. En el umbral de la puerta de la cocina, antes de pasar al comedor, la educadora continúa con sus *confidencias*. Estas son algunas de las más significativas: en los espacios de retorno de fin de semana, después de que hayan pasado dos días seguidos con sus respectivas familias, te das cuenta de cómo *son*. Recorro a mi rictus de no entender y la educadora intenta aclarar el comentario con algunas ilustraciones. Son “irresponsables”; por ejemplo, no traen su tabaco de la calle y luego te piden permiso para salir a comprar; son “manipuladores”: saben que no pueden salir a comprar y, aun así, te lo piden “a ver si cuele”; en último lugar, son “salvajes”, ni tienen modales, ni guardan las formas.

Lunes santo (festivo), 5 de abril de 2010

Cuando la mirada del educador logra radiografiar al sujeto, la visión parecería ser unívoca. Se trata de jóvenes investidos de atributos que los sitúan del lado de la indisciplina, la mentira o la trampa.

Nelly: Una cosa muy positiva que hace Adolfo es, por ejemplo, en aquellos momentos en que se alteran, Adolfo para un momento y les dice, les explica, les comenta tranquilamente poniéndose delante de ellos... E igual alguno de ellos se enfada, alguno no le parece bien y puede seguir actuando en la línea... Les dice como *son*, les devuelve como llegaron, etc. Se les cae la máscara, les dice que *se los ve*.

Marta: ¿Y qué es lo que se ve? ¿Qué es lo que emerge?

N: Mentiras, trapicheos con el dinero, indisciplinas, decir que van a un sitio y no van, llegan

tarde por no sé qué... Pero es lo que tiene que venir hacer aquí.

Transcripción conversación informal con Adolfo y Nelly.

Jueves, 20 de mayo de 2010

En una conversación en el despacho de educadores le planteo a Eliana que la corrección en el comportamiento de Tito es inquietante. Para la educadora esta cuestión era sospechosa desde el primer momento, pero ahora “se le ha caído la máscara”. ¿Y qué ves detrás de ella?, pregunto. Por un lado, ve a un “mentiroso compulsivo” (apostilla que miente hasta en los más mínimos detalles) y por otro, un “obsesivo” (puede pasarse más de treinta minutos planchando una camisa).

Viernes, 28 de mayo de 2010

Luciano sitúa que hay casos excepcionales en los que el joven prescinde de la careta. Este sería el caso de Nabil.

Luciano me comenta en el despacho de educadores que Nabil “va de cara”, esto es, “no esconde nada” a diferencia de los “monstruos venenosos y peligrosos que guardan la compostura en el centro”. [Cara de no entender.] El educador aclara: al parecer muchos chicos se conducen correcta y dócilmente durante las primeras semanas en el Benjamenta, pero terminan por mostrarse tal y como son. A lo que añade: “Te dan ganas de decirles, ¡vete al lugar de dónde vienes!”

Miércoles, 24 de marzo de 2010

Ahora bien, es gracias a la caída de esa máscara y la posibilidad que brinda al educador de acceder a la naturaleza íntima del sujeto que podrá ser intervenido. La ilusión de perspicuidad es precisamente una de las piedras angulares de la pedagogía correccional. Esta idea sugiere que es posible conocer y operar en el interior del joven para lograr (re)estructurar su personalidad y transformar su esencia. Los sujetos son concebidos como individuos *legibles* a la mirada del profesional, además de, y este es el punto fundamental, *modelables*. Si su interioridad puede ser objeto de examen, y por lo tanto puede accederse a las dinámicas oscuras que marcan su comportamiento, podrá ser asimismo corregido. La

intervención educativa se encaminaría entonces a incidir en su interior para recalificarlo (moralmente), y hacer de él un sujeto reinsertable.

Podría objetarse a esta ficción positivista la imposibilidad, ya apuntada por Immanuel Kant (2007 [1788]: 32), de acceder al interior de los individuos. "Aun ejercitando el examen más riguroso" para llegar a los más recónditos motivos que guían las acciones de los seres humanos, "cuando se trata de valor moral no importan las acciones, que se ven, sino aquellos íntimos principios de las mismas que no se ven". La explicación de Adolfo arroja luz a estas consideraciones.

Adolfo: El chaval, cuando viene aquí, es un chaval que generalmente le dura aproximadamente un mes, dos meses, toda la estructura que de alguna forma le han impostado ahí [centro cerrado], y de alguna forma aquí se empieza a desarmar. O sea, la educación aquí sería aprovechar que se deshacen para tratar de hacerlos. No sé si me explico de alguna forma.

Marta: ¿Pero de hacerlos de nuevo, quieres decir?

A: De volver a reestructurar las cosas, o sea, evidentemente un chaval... Yo creo que la educación aquí es con un chaval que viene con una vida, que viene con una forma de pensar, con una forma de sentir y aquí de alguna forma aprende que esa forma no le va a permitir, no ya progresar en la sociedad, no le va a poder permitir evadir lo que es la cárcel digamos, que es el miedo que pueden tener a ese nivel, ¿no?

Transcripción entrevista Adolfo.

Jueves, 18 de noviembre de 2010

En este otro fragmento correspondiente a la misma entrevista, el educador amplía la idea, introduciendo nuevos aspectos que será preciso retomar con posterioridad.

Marta: ¿Cuáles crees, Adolfo, que son las potencialidades de trabajar en medio abierto? ¿Conoces el medio cerrado?

Adolfo: Sí, conozco. El medio cerrado, a mí personalmente, a modo subjetivo, no me gusta porque realmente nunca terminas de ver al chaval (sic), sino que lo envuelves en una serie de normas y el chaval va haciendo... Él tranquilo, él pone el piloto automático y lo hace. De hecho,

cuando vino un chaval aquí de los centros cerrados fuertes como puede ser El Telliz, al principio quiere salir huyendo de aquí porque claro, le han sacado la carcasa esa que tenía, y él ve que no puede con el tema. Lo que pasa aquí... Aquí ves más al chaval (sic), puedes trabajar más con él, puedes interactuar, puedes a veces jugar de padre, a veces de enemigo incluso, hacerte el chulo con él y buscar determinados temas en los que puedes trabajar, pero digamos que las circunstancias que te presenta un chaval que viene de aquí son las circunstancias que él te quiere presentar, pero el trabajo es el trabajo. El trabajo lo vas viendo a los dos o tres meses, en las cosas que tienes que trabajar, ¿no? Es como decir: “Yo pongo la batalla aquí Adolfo, pero mi problema está aquí.”

M: Esto es muy interesante porque lo he recogido de comentarios que has hecho, pero también de otros como Gabriel, Gaby... De cómo el chico llega, y la metáfora que utiliza Gabriel es “se deshacen como un azucarillo” en las primeras semanas, durante los dos primeros meses. Es decir, entiendo por lo que estas planteando, que el chico lo que hace es desarmarse...

A: Totalmente.

M: Pero, ¿qué es lo que emerge cuando el chico se descoraza? ¿Qué es lo que emerge después?

A: Las carencias, lo que tiene el chaval, lo poco elaborado que está, que realmente las reglas que él ha aprendido han sido impostadas, él no se las ha creído en ningún momento pero sabe que con esas reglas ahí funcionaba y no sabe crear nuevas reglas para aquí por más que se las dices.

Jueves, 18 de noviembre de 2010

Por otro lado, es interesante advertir como, bajo esta ilusión de transparencia, los profesionales interpretan el “correcto” comportamiento del joven –acorde a la reglamentación y disciplina de la institución– como manifestación del éxito de la intervención educativa. Por el contrario, toda discordancia es entendida como falta de progreso en su proceso de recalificación. Como señala Violeta Núñez (1990: 94), “la apariencia social adviene estatuto ontológico del sujeto”, es decir, el comportamiento que el joven despliega en el marco institucional, termina definiendo su interioridad; de ahí el énfasis en la observación y el seguimiento de los internos. Es ilustrativo en este sentido recoger los criterios que siguen los educadores para saber si un interno está “evolucionando positivamente”. Introduzco dos recortes al respecto.

Marta: ¿En qué términos valoras que el joven está progresando en su proceso de reinserción? ¿Cuáles son los criterios que utilizas para ver la evolución del chico?

Gaby: Los criterios que son más fáciles de identificar son los criterios más objetivos. Si un chico está vinculado a un recurso –sea laboral, sea formativo, o lúdico– pero con la coordinación de este recurso, el feed back, es que el chico está asistiendo regularmente, que está participando, que está haciendo las cosas adecuadamente y tal, bueno aquí ya te está diciendo que de alguna manera está en una posición de una cierta estructura, porque si es capaz de levantarse e irse por la mañana y no ir tarde y cumplir y tal... Después, el cómo está el chaval dentro del centro también da muchísima información. Cómo se relaciona con los otros, con los adultos, cómo lo ves consigo mismo, ¿no? Cuando el chaval está haciendo una buena evolución, realmente lo ves. Claro son chicos muchas veces, o generalmente, muy inestables emocionalmente.

Transcripción entrevista Gaby.

Jueves, 25 de noviembre de 2010

Nelly: Una cosa es cuando crees que preparas un chaval que ya está en condiciones de trabajar, de poder hacer una serie de cosas; y el chaval te dice que sí (porque una de las cosas que aprenden los chavales es decir lo que tú quieres escuchar).

Marta: Éste es un punto muy complejo. ¿Cómo sabéis cuándo es parte de una performance lo que dice?

Adolfo: Es cuando llega el chaval aquí con buenas intenciones. Dice que quiere trabajar, que se ha olvidado de los delitos..., y tú lo vas viendo en el día a día. En el día a día no puede evitar sus pérdidas de humor, sus no cumplimientos y ese tipo de cosas...

(...)

M: ¿Y qué es lo que os orienta para considerar que ese chico está teniendo una evolución positiva?

A: La misma relación que tienes con el chaval, y viendo los resortes que se empiezan a mover al chaval. O sea, incluso desde el punto de vista superficial... Santos está más relajado de humor y yo sé que confía más en mí, porque acepta más bromas de mí.

Transcripción conversación informal con Nelly y Adolfo.

Jueves, 20 de mayo de 2010

Esta postura nos remite a lo que Berndfeld (1972) llamó *pedagogía cuartelaría*, en alusión a las lógicas que miden sus logros educativos en función de la obediencia de los sujetos a la normativa institucional, confundiendo así, los efectos educativos con los comportamientos propios del sometimiento. Volveríamos a encontrar en esta posición el viejo orden de la mirada y el efecto moralizador de la vigilancia benthaniana descrito por Foucault (2000b).<sup>75</sup> La investigación muestra los efectos alucinatorios de una forma de mirar que continúa interpretando los actos que el sujeto manifiesta ante los ojos de su vigilante como verdad última acerca de su ser. Un ser que, recordemos, aparece bajo su forma hipostasiada. El “joven delincuente” y los atributos que lo acompañan, *son* de un modo real. En este punto del desarrollo, cabe recordar que Santos asaltó presuntamente una joyería y mató a su dependiente en un momento en que su “evolución” en el centro era valorada positivamente.

Otro de los aspectos que caben ser subrayados de esta operatoria pedagógica es la necesidad de llegar a la parte *esencial* del sujeto para que la intervención recalificadora sea posible. El siguiente fragmento en que Adolfo habla de lo “intocado” de Amadeo, nos aproxima a esta cuestión.

Por ejemplo, ahora está haciendo un curso de carpintería y, bueno, cada vez que hablo con el maestro me dice que lo aguanta porque ya nos conocemos y de más, pero que nunca va a llegar a nada, que es un inútil, que no hace nada. Claro, es muy simpático, por eso quiero que lo conozcas. Coge un palo y dice: “A ver tú, ponte recto y sigue trabajando, tú esto, tú a lo tuyo, no quiero que te distraigas...” Y no hace nada, pero es un chaval que tiene algo intocado dentro que hace que sea muy sano en este nivel. Después es un ladrón de mucho cuidado, no te puedes despistar en nada, pero tiene una dimensión de verdad que sale mucho y es importante. Que yo me planteo, cómo poder llegar a esa dimensión de verdad, anclarte en ella y poder tirar con él. Y no he encontrado la forma, ¿sabes? No sé, porque la forma tiene que surgir en su momento, porque yo no la he sabido ver también a ese nivel.

Transcripción entrevista Adolfo.

---

<sup>75</sup> Aunque Jeremy Bentham no fue el primero en otorgar un lugar privilegiado a la mirada vigilante. Como ha señalado Jacques Le Goff (2008: 178), los manuales medievales para los inquisidores instaban a los agentes de la ideología oficial a espiar y observar con cuidado los gestos de los marginados (especialmente los herejes). Estos textos incluían descripciones detalladas sobre la gestualidad, modos de hablar, etc. que permitían distinguir y aislar a los *indeseables*.

Jueves, 18 de noviembre de 2010
---------------------------------

Jóvenes de estructura inconsistente o “poco elaborada”, mentirosos, ineducables..., sujetos de los que, al parecer, no puede esperarse mucho. Estas representaciones institucionales retroalimentan un modelo de intervención que concibe a su vez al interno como un individuo para el que no merecería la pena habilitar otros recorridos sociales, sino más bien intervenir en sus actitudes con el fin de producir sujetos conformes con el destino social que se les adjudica. Esta lógica del deshecho nos permitiría suponer por qué la pedagogía correccional ni imagina, ni trabaja educativamente para ofrecer filiaciones con lo social y lo cultural más allá del *resto social*. Sabemos que lo único que puede esperarse de un sujeto despreciable es que acabe en un lugar social para despreciables.

## **6.2. Los *haceres*.**

Puede suponerse que a un individuo desacreditado le corresponde un lugar y un trato ajustado a su condición. Dedicaré la segunda parte del capítulo a acrisolar algunos de los menosprecios en acto de los educadores en cuanto prácticas que reverberan las representaciones de ese *otro* como alguien desajustado al que es preciso corregir. Me propongo por tanto, confeccionar una suerte de inventario que recoja algunas de las actuaciones que dan cuenta de las formas en las que los jóvenes son vistos a ojos de sus educadores. Sabemos que el sistema penal juvenil cuenta con un repertorio de modalidades de humillación, que en el límite de las normas humanitarias y la eficiencia institucional, atentan de un modo más o menos intenso contra su integridad moral (y física, en el caso de los centros cerrados). Como observara Goffman (2004a: 87), el personal de las instituciones totales maneja más fácilmente al interno cuanto mayor sea el grado de desposesión al que sea sometido. Es por ello que “siempre es un peligro que el interno parezca humano” (2004a: 90). No obstante, es necesario aclarar en este punto que, como ya he señalado en otras ocasiones, la relación entre educadores e internos estuvo marcada por lo general por un

trato cordialidad. Veremos en otras viñetas que la convivencia estuvo asperjada por espacios de distendimiento, interacciones de una cierta cercanía, conversaciones relajadas, etc.

He considerado oportuno presentar las prácticas etnografiadas agrupándolas en tres epígrafes: a) profanaciones del yo; b) procesos de animalización; y por último, c) educación pestalozziana.

### 6.2.a. Profanaciones del yo.

La aplicación de algunos aspectos del marco normativo del internamiento somete al interno a una sucesión de experiencias mortificantes que, además de degradar su integridad, vienen a recordarle de forma casi permanente quién es y qué se espera de él. Quiero referirme con ello a lo que Goffman (2004a) denominó –en su traducción al castellano– *profanaciones del yo*, una serie de presiones y degradaciones que violan los límites personales de los jóvenes, traspasando la frontera que estos construyen entre su *self* y el medio que los rodea y quebrantando la intimidad que éste guarda sobre sí mismo. El encadenamiento de pequeños oprobios comienza con el *ritual de bienvenida* cuando el director recibe al recién llegado.<sup>76</sup> La siguiente viñeta corresponde a la observación del proceso de admisión de Fernando.

Gaby, la coordinadora, me avisa de que ya llegó el director con Fernando, el nuevo interno. Nos dirigimos a la puerta de entrada donde encontramos al joven junto a Eliana y Gabriel. Fernando es un chico dominicano al que no le calculo más de dieciocho años. Viste de ancho (pantalón y camiseta amplios al estilo hip hop). En su mano izquierda carga una gran bolsa negra de basura con sus pertenencias y una gorra. Me presento estrechándole la mano. Para mi sorpresa, ninguno de los otros educadores se presenta. Parece inhibido ante la espontánea comitiva de recibimiento. La ceremonia de llegada, que corre a cargo del director, comienza señalando la prohibición de traspasar el pasillo que conduce a las oficinas. De este modo, para dirigirnos al despacho de

---

<sup>76</sup> En los Centros Educativos de régimen cerrado, este ritual de bienvenida prescribe que el nuevo interno pase las primeras horas en la llamada *sala de observación* bajo la mirada de una cámara de videovigilancia que, como me explicaba la subdirectora de Las Valvas, registra su “comportamiento” y trata de averiguar “si lleva algo escondido”. Posteriormente el joven, desnudo, deberá pasar una segunda revisión más exhaustiva en otra sala a cargo de los guardas de seguridad antes de ser derivado a la enfermería en la cual le realizarán un chequeo general, la prueba de la tuberculosis y una extracción de sangre para una analítica.



educadores, la coordinadora y el director cogen directamente ese pasillo y Eliana, Fernando y yo, damos toda la vuelta a la planta hasta llegar a la sala de la televisión y acceder al despacho por la otra puerta. Una vez allí, el director le entrega el dossier con la normativa: "Para que no te aburras", le dice, y pasan a revisar el interior de otra bolsa de plástico (más pequeña) con los enseres personales de valor. Ésta la trae el director, puesto que a los internos no les está permitido transportarla de un centro a otro. Gabriel va sacando, una a una, las pertenencias del joven y las va depositando lentamente encima de la mesa mientras el resto de adultos observamos con atención. Un cargador de teléfono móvil, una fotografía del joven con un amigo, una cajetilla de cigarrillos... El director le informa que sólo está permitido fumar en la terraza y le pregunta cuántos cigarrillos tiene previsto fumar al día. "Seis"<sup>77</sup>, responde. A continuación extrae un retrato de fotomatón del rostro del joven junto al de una chica, enmarcado en un corazón rosa y rojo. Fernando se ruboriza. Gabriel se queda mirando la foto y nos la muestra riéndose a medias. "¿Es tu novia?", le pregunta. Fernando, que permanece en silencio, hace un gesto afirmativo con la cabeza. Estoy a su lado; puedo ver como aprieta la mandíbula. Me siento profundamente incómoda formando parte de ese espectáculo. "¿Tu novia ha estado alguna vez en un centro?", continúa con el cuestionario sin levantar la vista de su labor. (Un encendedor, un cable USB...). "No, ella no", responde. (Un MP3...) "Ha sido más inteligente que tú", apostilla Gabriel. (Fotografías familiares, un móvil...) Aquí se detiene y le aclara que no puede utilizarlo. Mientras esté en el interior de Benjamenta, los educadores lo guardarán en un pequeño cajón con su nombre, donde también podrá depositar sus pertenencias de valor. Fernando se mantiene de pie, inmóvil. A continuación le dice que Eliana le entregará unas sábanas y le mostrará su habitación. Finalmente le explica que los "incentivos" en el Benjamenta funcionan como en Las Hurdes, correccional del que procede: "Si se portas bien (nivel 3) tendrás la paga completa."

Respiro con alivio cuando Gabriel da por terminado el ritual de bienvenida. Subo con Eliana y el joven a la segunda planta. Fernando compartirá cuarto con Nabil y Samuel. Eliana le muestra su cama y la parte del armario donde puede dejar la ropa, sugiriéndole que si tiene prendas caras las guarde en el despacho porque suelen "desaparecer". Fernando contesta con un rictus de amargura que ya conoce cómo funcionan las cosas aquí. Dice para sí que no se fía de nadie. Eliana se ausenta unos minutos para traerle las sábanas y yo aprovecho para aclararle que no soy educadora, que estoy en el Benjamenta para realizar un trabajo sobre su funcionamiento y que me verá de vez en cuando tomando notas por la casa. Fernando asiente. Abre la bolsa de basura que ha dejado encima de la litera y comienza a sacar y doblar camisas, pantalones y ropa interior, que más tarde colocará en el armario. También extrae un cepillo, una colonia y un bote de gomina que coloca ordenadamente en la mesita de noche.

Me asaltan pensamientos de carcoma. ¿Qué hago yo aquí? ¿Acaso mi presencia en el cuarto no

<sup>77</sup> Indiqué en el capítulo 3 que "seis" es la respuesta programática de los recién llegados al IB. Corresponde al número máximo de cigarrillos que pueden fumar diariamente en los centros cerrados. Gabriel suele hacerles esta pregunta el día del ingreso para comprobar la impronta de la disciplina en los internos.

forma parte del dispositivo de humillación que he venido a impugnar?

Eliana regresa con las sábanas. Juntos hacen la cama y minutos después bajamos a la primera planta.

Jueves, 6 de mayo de 2010

Podría sugerirse que la *dramaturgia de la dominación* (Scott, 2003) escenificada en la anterior viñeta invade la intimidad del joven y viola el campo del *self*. La vulneración de la privacidad es una de las modalidades de profanación del yo recurrente en el IB. Dedicaré los acápite que siguen a detallar algunos de los aspectos de lo que podría entenderse siguiendo a Edward T. Hall (1972) como proxemia del espacio personal de los internos. A excepción de dos habitaciones individuales destinadas a los veteranos, el resto de jóvenes no cuenta con ese espacio físico y simbólico que Virginia Woolf (2003) denominó *cuarto propio*, un territorio privado en el que pueda refugiarse de la intemperie, en ocasiones mortificante, del IB y encontrar un espacio de intimidad y distanciamiento. En otras palabras, un lugar donde lo dejen, literalmente, en paz. La mayoría de los dormitorios no sólo son compartidos, sino que además los educadores tienen la potestad de acceder a ellos cuando lo crean conveniente, incluso a los aseos.

Eliana le comenta a Nelly en el despacho de educadores que Omar lleva mucho tiempo en el cuarto de baño. Al parecer se está duchando, pero les parece sospechoso que no haya salido todavía. Nelly resuelve entrar, a lo que Eliana objeta que podría estar desnudo. Nelly dice riendo que no tiene reparos en hacerlo. Al cabo de unos minutos regresa al despacho. Nos cuenta que ha entrado en el baño y ha encontrado al joven como un “marajá” tomando un baño de vapor. Lo ha conminado a desocupar la ducha en 5 minutos.

Miércoles, 9 de julio de 2010

Más allá de las habitaciones y los cuartos de baño, la normativa del centro imposibilita que los jóvenes cuenten con una gaveta o armario para guardar sus objetos íntimos al que sólo

ellos tengan acceso.<sup>78</sup> August Aichhorn, impulsor de interesantes experiencias pedagógicas a principios del siglo pasado con adolescentes, enfatizó la importancia de que las instituciones residenciales contaran con espacios privados para los chicos. El autor (2004a: 134), se pregunta qué significa “tener un cajón, un armario, una caja o un sitio que nos pertenecía exclusivamente y donde podíamos esconder secretos a nuestros padres, hermanos y hermanas, que podíamos ordenar, si queríamos, o dejar desarreglado, según nuestro deseo. ¿Qué pasa en una institución? La uniformidad obligada en todas partes. Ni un solo lugar reservado para el individuo”.

La falta de un espacio físico inviolable, el escrutinio de los objetos personales, la obligación de acudir al psicólogo, la imposibilidad de realizar llamadas telefónicas privadas o la existencia de expedientes que recogen genealogías familiares, datos biográficos, atestados policiales, etc. podrían inscribirse en la lógica de hacer del interno un sujeto diáfano. Se vulnera el derecho a *no mostrarse*, a ocultar o salvaguardar parte de su vida privada. Como sitúa Goffman (2004a: 48), se trata de un “ataque contra el estatus del interno como actor”. La propia institucionalización los señala de forma continuada, lo que viene a dificultar el manejo de su identidad social, negándoles el derecho a ser cualquiera, a pasar desapercibidos. Cuando esta *cualquieridad* (García Molina, 2008a) es vulnerada, se quiebra al mismo tiempo la relación habitual entre el individuo actor y sus actos. Se conculcan los límites que el joven ha trazado entre su ser y el medio social que lo rodea, profanándose las encarnaciones del *self*. Lo que se quebranta en primer término es la intimidad que guarda sobre sí mismo. Veamos la siguiente escena:

Son las 12 del mediodía. Me quedo sola haciendo anotaciones en la mesa del comedor. El Benjamenta está desierto a esa hora. Los chicos que no están en “actividades externas”, han salido a disfrutar de su hora de tiempo libre (excepto Lucio y Tito, que están castigados por llegar tarde el día de ayer). Samuel, un joven con problemas de salud mental, vuelve a cruzar la sala circunspecto y cabizbajo. No saluda. Camina a prisa sin despegar la mirada del suelo. Adolfo, que aparece en el escenario por la sala de la televisión, lo detiene para tratar de presentármelo. “Este es

<sup>78</sup> La fenomenología de las imágenes poéticas del secreto en objetos como el cajón, el cofre, los armarios que Gastón Bachelard (2006: 134) esboza, nos acerca a su importancia. El autor se adentra en su dimensión simbólica, que proyecta más allá de su función material.

Samuel”, dice. Me uno a ellos saludando al joven y estrechándole tímidamente la mano. Tengo la sensación de que la situación le perturba. Mi incomodidad se acrecienta con la misma velocidad con la que parecería aumentar su nerviosismo.

“Samuel tiene algunos problemas... Está aquí porque agredió a su madre”, me dice Adolfo delante del chico. En ese momento, no sé dónde meterme. La situación me violenta profundamente. “Samuel está muy angustiado”, prosigue y dirigiéndose a él, le exhorta: “No te puedes meter la angustia en el bolsillo. Hay que hacer algo con ella.” El joven no despega la mirada del suelo. Observo como retuerce las manos en el interior de los bolsillos del pantalón; parece cada vez más desasosegado. No puede esconderse, tampoco huir. Finalmente, Adolfo da por concluida la presentación y el chico desaparece por la puerta del comedor.

Jueves, 18 de marzo de 2010

Este recorte ilustra otro de los elementos que caben ser destacados con relación a la vulneración del estatus del interno en cuanto actor, a saber, la tendencia de algunos educadores a realizar comentarios sobre los jóvenes estando el aludido presente. Durante mi estancia en el IB fueron frecuentes situaciones en las que, como si el interno fuera uno de los personajes-holograma de *La invención de Morel*, se hacían públicos datos y comentarios sobre él como si éste no estuviera en escena.

En el despacho de educadores observo a cierta distancia la conversación que Eliana mantiene con Lucas, un joven al que me acaban de presentar. El director, que está a mi lado, me aclara –con el joven presente– que se trata de un “gitano auténtico”.

Miércoles, 3 de marzo de 2010

En la cocina, minutos antes de la cena, Margarita corta unos tomates con un cuchillo de grandes dimensiones. “Éste lo guardamos nosotros por seguridad”, me dice a media voz refiriéndose al utensilio. Me sorprende la adopción del tono confidencial –como si tratara de contarme un secreto–, pues la presencia de Rashid a nuestro lado es más que evidente (está distribuyendo el pan en diferentes bandejas).

Lunes Santo (festivo), 5 de abril de 2010

Este tipo de prácticas operarían a modo de recordatorio casi permanente sobre cuál es el lugar social que se le asigna al interno. Un señalamiento que, conviene recordar, entraña una suerte de empuje institucional a que el joven se identifique con la categoría adjudicada. Se trata de pequeñas operaciones que, proporcionando un nuevo marco de referencia para la reorganización del *self*, coadyuvarían a la fijación de la etiqueta "joven delincuente". Detengámonos en el siguiente recorte:

Tito se ha sumado a la mesa del comedor con una bolsa de una conocida marca de ropa. Son las 13.30 h y estamos a punto de comenzar a comer. Se sienta en la silla que está a mi lado. "¿Vienes de comprar?", le pregunto. Asiente con la cabeza y, sonriente, nos muestra su nueva adquisición: unas bermudas de cuadros escoceses negros y rosas. El director me aclara que ayer cumplió dieciocho años. Lo felicito y le pregunto qué siente ahora que es mayor de edad. (Con frecuencia mis preguntas suelen ser algo estúpidas).

- "Nada", responde. "¿Tú sentiste algo especial?"

- "Estaba contenta porque podía votar", le contesto.

- "Ahora también puedes sacarte el carnet, votar, casarte...", apostilla el director. A lo que Adolfo se apresura a añadir que también puede ir a La Solitud (cárcel para adultos).

Viernes, 23 de abril de 2010

Estamos terminando de comer. Fernando se levanta de la mesa porque tienen que marcharse a un curso. Ha avisado previamente a los educadores. Se planta su gorra de visera hacia atrás y se despide del resto de comensales. Adolfo lo interpela en clave de humor diciéndole que con esa gorra parece un kie (significante penitenciario para designar a los presos de mayor prestigio). El joven se ríe y hace mutis por la puerta.

Jueves, 20 de mayo de 2010

Antes de pasar a la siguiente modalidad de desacreditación, quiero recoger una última práctica, en apariencia anodina, que también podría inscribirse en los procesos de fijación de la etiqueta. Se trata de los recortes de prensa que los educadores cuelgan cada cierto tiempo

en el corcho de la sala de la TV, cuyos titulares parecerían volver a recordar al interno el lugar al que se lo convoca.<sup>79</sup> Algunos de los recortes de prensa registrados:

“Los cocainómanos que intentan desintoxicarse se duplican” (28 de mayo).

“La maría más oscura”, artículo sobre la producción domestica de marihuana transgénica y los peligros que comporta (25 de noviembre).

Artículo sobre los jóvenes “ni-ni” (25 de noviembre).

Artículo sobre el fin de las escuelas talleres (24 de marzo).

Artículo sobre la micosis en los pies (24 de marzo).

Otros de los *haceres* que caben ser inventariados corresponden a un conjunto de practicas que, en el marco de la normativa del centro, coartan la autonomía de acción de los internos. Me refiero a la vulneración de aquellos actos que vienen a demostrar que el interno posee un cierto dominio sobre sus movimientos, esto es, que es un sujeto dotado de la autodeterminación y la libertad de acción que corresponden a una persona adulta. Recuérdese en este sentido, que los jóvenes no pueden proceder a su arbitrio en cuestiones tan elementales como decidir con qué ropa vestirse, cuándo ducharse o cómo administrar su dinero. El reglamento los conmina a “mantener una adecuada higiene personal, que incluye la ducha y la higiene dental diarias”, así como “tener cuidado de presentar un aspecto personal limpio y arreglado”. Respecto al vestuario tienen derecho a utilizar su ropa, “siempre que sea adecuada a la actividad que realicen en cada momento, tanto dentro como fuera del centro. (...) En ningún caso podrán exhibir el torso en los espacios del centro, excepto en los espacios sanitarios de uso individual. Lo mínimo será un pantalón y una camiseta” (Dossier: “Información general del Centro Educativo”). Con respecto al manejo de su dinero, la normativa estipula que sea el propio centro quien lo administre. Recordemos

---

<sup>79</sup> Añádase que durante los siete meses de trabajo de campo en el centro sólo vi el periódico fuera del despacho de educadores en una ocasión. Es como si existiera la suposición de que los jóvenes no tienen deseo de leer (el periódico en este caso), o el interés en la noticias de actualidad. Cuando “ya se sabe” quién y cómo es el otro, se considera ocioso trabajar en otras direcciones. Veremos posteriormente como la circularidad del razonamiento cierra el proceso.

que los jóvenes pueden solicitar a los educadores pequeñas cantidades para sus gastos, sin sobrepasar nunca los 80 euros semanales. Aquéllos que cuenten con ingresos procedentes de empleos remunerados deben abrir una cuenta bancaria y ahorrar forzosamente el 75% del sueldo. Podrán disponer del dinero restante entre el miércoles y el fin de semana. La dirección del centro “custodia” la libreta bancaria, que le será devuelta en el momento de su desinternamiento. Respecto al manejo de efectivo, uno de los educadores me explicó en una ocasión que es el propio equipo educativo quien compra los billetes de tren que utilizan los internos en sus desplazamientos para evitar que manipulen cantidades importantes de dinero. Los argumentos, esgrimidos de forma difusa pero que podrían tomarse como justificación del reglamento en relación con la administración del dinero, parecerían estar sustentados simultáneamente en la idea de que los jóvenes carecen de competencias para administrarlo y en la suposición de que, dada su tendencia a la estafa, se evitaría la malversación (6 de mayo de 2010).

En esta línea de desbaratamiento de la soberanía de acción de los internos, puede situarse la obligatoriedad de pedir permiso para realizar actividades menores que cualquier otra persona podría hacer de forma autónoma en el mundo exterior como, por ejemplo, solicitar autorización para entrar en el dormitorio durante el día, utilizar el ordenador, coger los alimentos de las alacenas para el desayuno y la merienda o realizar llamadas telefónicas. Esta obligación no sólo somete al joven e invalida parte de su autonomía, sino que, por añadidura, deja sus acciones expuestas a la intromisión de los educadores. Durante mi estancia en el centro, observé con cierta frecuencia que estos sometían a juicio segmentos minúsculos de su línea de acción.

El rumor de la televisión llega desde el otro lado de la puerta. Me asomo; la sala está vacía. Paso al comedor donde la cocinera y la señora de la limpieza terminan sus quehaceres. Converso un rato con ellas en la cocina. El comedor permanece desierto a esa hora (16.30 h); algunos chicos están fuera del IB realizando “actividades externas”, otros dormitan en las habitaciones. Escucho voces altisonantes en el despacho de educadores. Como el cazador activo de Malinowski me dirijo hacia allá. En escena, Luciano y Nabil discuten porque este último quiere ir a comprar al supermercado en zapatillas de estar por casa (hoy se realiza el taller de cocina, que incluye ir a hacer la compra con un educador). Trato de observar discretamente desde una de las esquinas del despacho.

Transcripción aproximada de su conversación:

- “Yo así no salgo contigo, tío”, le espeta el educador.

Nabil se niega: “Yo voy a ir en zapatillas. ¿A ti qué te importa que salga así?”

- “Cámbiate; no puedes salir en pantuflas a la calle.”

- “Pues entonces no voy”, amenaza el joven.

- “Que te pongas otros zapatos; no te cuesta nada.”

El forcejeo verbal se prolonga unos minutos más, hasta que aparece Eliana con unos pantalones de chándal y unas zapatillas deportivas que ha cogido del armario del joven. Se las entrega y lo invita a que se cambie. Nabil, que termina cediendo, sube a su dormitorio y aparece unos instantes después listo para salir a comprar.

Me pregunto si la insistencia del joven en llevar las pantuflas puede ser leída como un intento de mantener los reductos de autonomía que deja el internamiento.

Miércoles, 24 de marzo de 2010

Merece nuestra atención antes de concluir con este inventario de prácticas desacreditadoras, la recurrencia con la que el equipo educativo pone en entredicho la palabra de los jóvenes. Apunté con anterioridad que los educadores parecían concebir al “joven delincuente” como un personaje falaz. Me interesa apuntar dos dimensiones en las que podría verse reflejada esta concepción. Una inscrita en el propio funcionamiento del centro, los llamados “seguimientos”, y otra situada en el plano relacional del *face to face*. Los seguimientos consisten en acciones tendientes a controlar y verificar los movimientos de los internos como, por ejemplo, la realización de llamadas telefónicas a los profesionales de otras instituciones para comprobar que han asistido a las diferentes actividades externas (cursos, entrevistas, citas con el psicólogo, etc.), la obligación de entregar los tickets de tren que verifiquen los desplazamientos de los chicos o, en caso de tener objetos de valor, la necesidad de “demostrar claramente la procedencia” (Dossier informativo). Añádase a este respecto las escenas en que los educadores explicitan su desconfianza hacia los *decires* de los internos en la propia interacción. Veamos un par de viñetas.



Estoy en el despacho de educadores con Margarita y Pedro, los educadores del turno de fin de semana. Suena el teléfono. La educadora contesta la llamada. Es Farid, uno de los jóvenes del centro, avisando desde la estación de RENFE que llegará más tarde de la hora convenida porque el tren todavía no ha pasado. La educadora le dice que pida un justificante que dé cuenta del retraso. Fragmentos de la conversación telefónica sostenida por Margarita: "Vas a llegar tarde..., y tú sabes cuáles son los horarios de llegada" (...) "Has hecho muy bien en llamar" (...) "Te excusas en que no te enteras de los horarios para llegar tarde." Cuelga el auricular y, parodiando el acento magrebí de su interlocutor telefónico, nos expone lo que ella considera que es una excusa del joven para presentarse más tarde de la hora de regreso establecida. Apostilla, no obstante, que como ha telefoneado al centro, su historia es "más creíble"... , aunque en el fondo, "sabemos que es mentira".

Lunes Santo (festivo), 5 de abril de 2010

Luciano me presenta a Lucas que, con el rostro contraído y la mano apoyada en la parte derecha de la mandíbula, parece afligido por un dolor de muelas. Le pregunto si le duele y, antes de que el joven pueda contestar, Eliana puntualiza delante de él que no le duele, sino que simula malestar para no asistir al taller de competencias que hay programado en la tarde.

Miércoles, 3 de marzo de 2010

Incluyo, para finalizar, otros *incidentes microculturales* (Birdwhistell, 1970) a modo pequeños universos de intercambios sociales marcados por el ninguneo.

Converso con Lucas y Rashid mientras desayunan. Aparece Adolfo en el escenario. Hay un silencio, ante el cual me invita a seguir conversando con ellos. Lucio salta: "Si ya hemos terminado." Adolfo le reprende con brusquedad: "Tú no sabes si ya habíais terminado de habla, o no." El joven agacha la cabeza y mira el plato. La situación me violenta.

Jueves, 18 del marzo de 2010

Podemos enlazar esta viñeta con un diálogo posterior entre Adolfo y Lucio durante el taller de autoescuela que se realizó minutos después. Si bien introduje la escena completa del taller en el capítulo anterior, cabe traer a colación nuevamente uno de sus fragmentos.

Se plantea un dilema en uno de los interrogantes: al tomar una curva, ¿hay que acelerar o frenar? Las opiniones son divergentes. Lucio chancea: “Hay que acelerar a 300 km/h.” Adolfo con tosquedad: “Tú quién te crees, ¿Superman? Has visto muchos dibujos animados, ¿verdad? Y apostilla secamente que todavía no te han descubierto los de la Fórmula 1.

Jueves, 18 de marzo de 2010

### 6.2.b. Procesos de animalización.

Lo domesticado es mejor, y lo salvaje es malo. Pero a la naturaleza,  
no la originaria, sino aquella hacia la que  
se evoluciona, le es más fácil, yo creo, hacer obras buenas  
y animales domesticados.

Aristóteles.

En el próximo capítulo trataré de mostrar que la reeducación del “menor infractor” –y por tanto, su reinscripción– es concebida como un proceso de transformación de su condición de anormalidad a otra de normalidad. O más exactamente, de un estado animal a un estado civilizado. Baste por ahora con abordar las prácticas educativas que, de forma aparentemente iatrogénica, vendrían a producir y reforzar las representaciones del “joven delincuente” asimilándolas al dominio zoológico.<sup>80</sup> En las páginas que siguen, describiré como, en un territorio de frontera entre el mundo animal y el humano, el joven es ubicado del lado de lo pulsional y lo salvaje. Su animalidad aparecería como reverso de dos categorías que en la esfera humana se corresponden, a saber, la normalidad y la racionalidad. Asimismo,

---

<sup>80</sup> Las oposiciones joven delincuente/joven normalizado, salvaje/civilizado utilizados por algunos educadores encierran la contraposición entre el *zoé* y el *bíos* que enfrenta la vida natural con la vida política, o si se prefiere, el hombre como simple ser viviente con el hombre como sujeto político. Recuérdese que Giorgio Agamben (2006) sitúa nuda vida/existencia política o exclusión/inclusión como las parejas categoriales fundamentales de la política occidental. Como en Michel Foucault (1994), la introducción de la *zoé* en la esfera de la polis constituye el acontecimiento decisivo de la modernidad (primer paradigma del espacio político de Occidente). Sin embargo, Agamben completa la tesis foucaultiana añadiendo un proceso paralelo en el que, al mismo tiempo que la excepción se convierte en regla, el espacio de la nuda vida –situado originalmente al margen del orden jurídico– va coincidiendo de manera progresiva con el espacio político, de forma que *zoé* y *bíos*, exclusión e inclusión se toman irreductiblemente indiferenciables. En el nacimiento de la democracia moderna, la nuda vida se convierte en el nuevo cuerpo político de la humanidad.

sostendré que la descivilización y la animalización forman una pareja estructural-discursiva en la que cada elemento refuerza al otro, al tiempo que ambos sirven conjuntamente para legitimar una intervención correctora encaminada hacia el adiestramiento normalizador de un sujeto al que se considera asilvestrado, o al decir de los educadores, “asalvajado”. Resulta significativo observar en este sentido que la práctica profesional a partir de esta suposición revierte en el propio proceso de animalización, retroalimentando un movimiento circular que encapsula al sujeto animal, animalizándolo.

Detengámonos en algunas especificidades de este proceder animalizante que, subrayo, no es una práctica exclusiva de la pedagogía correccional sino un mecanismo habitual en los procesos de inferiorización de otro. En primer lugar, cabe situar la coincidencia de percepciones en el equipo educativo a la hora de situar que el fin del tránsito reformador por los centros educativos consiste en lo que denominan “desbravar” al interno, esto es, domesticar su salvajismo y aplacar sus pulsiones para ser devuelto posteriormente a la sociedad. Me interesa considerar en particular las representaciones institucionales que, situando a los jóvenes más cerca de la barbarie que de la civilización, posibilitan los procesos de animalización y prefiguran una suerte de teratología institucional sobre el “menor infractor”, en la que aparecen en primer plano tanto las alegorías de bestiario, como la canónica metáfora canina.

Estos símiles zoológicos vienen de antiguo. Paul Lidsky (2011) aborda en un ensayo sobre la genealogía de la retórica criminalizadora antisubversiva las analogías animales que simbolizaron a los *communards* a finales del siglo XIX. Significantes como bárbaro, salvaje o monstruo formaron parte de un léxico que parecería haber llegado intacto hasta nuestro días. Lidsky muestra como el vocabulario y la visión para describir a las masas populares procedía del medio criminal tradicional de las clases peligrosas (2011: 31), al que le eran atribuidos rasgos de rudeza, salvajismo o crueldad. Los términos registrados durante mi aproximación etnográfica muestran la sedimentación de esta terminología. Vimos en la primera parte del capítulo que los jóvenes eran referidos por los educadores como “monstruos”, “monstruos venenosos”, “salvajes”, “bestias” o “camada”. Añádase a esta serie

el uso de la palabra “pedigrí” recogida durante el trabajo de campo en el centro de reforma mexicano Leoncio Prado. Una de las educadoras explicó a los chicos en el marco de un taller sobre adicciones, que ellos poseían una suerte de herencia genética –literamente, “un pedigrí”– a través del cual se transmitía la adicción de sus progenitores. De este modo eran alertados del peligro que el consumo de tóxicos tendría para sus futuros hijos si ellos, como padres, no lograban desintoxicarse. El siguiente recorte corresponde a la visita guiada por el IB durante mi primer día, recorrido que, como ya señalé, fue nombrado por Adolfo como una visita a Disneylandia.

Adolfo, educador-guía, me explica que hace tres años el centro se trasladó del centro de la ciudad al actual barrio suburbial. El interior de la nueva casa fue reformado. Añade que no durará mucho. La reforma está pensada como si fuera “una casa para vivir”, pero estos chicos “lo destrozan todo”, son unos “cafres”.

(...)

Bajamos al patio trasero donde han construido un pequeño huerto que, finalmente, cuida él sólo porque, explica, a los chicos no les interesa nada; ni lo riegan, ni lo cuidan. Entramos en el garaje, una estancia amplia y sombría con una mesa de ping pong. “Ves, mira las patas”, me dice señalando la mesa. “Ya están rotas, son unos bestias.” “Ahora ya no se utiliza, no les gusta jugar al ping pong..., a la anterior camada, sí.”

Las alegorías animales continúan cuando aclara que es necesario que los jóvenes pasen previamente por un centro cerrado para ser “desbravados”, proceso, al parecer, imprescindible para “bajarles los humos” antes de ingresar en régimen abierto.

Jueves, 18 de febrero de 2010

Se instituye una especie de imaginario zoológico que representa al interno como una excepcionalidad teratológica, una suerte de anomalía monstruosa que podría compararse con las abominaciones animales del Levítico estudiadas por Mary Douglas (2007). Peces sin aletas ni escamas, seres de cuatro patas que vuelan, cuadrúpedos dotados de manos en lugar de patas delanteras y animales que se arrastran, serpentean o pululan (2007: 73-74) forman parte de un conjunto heteróclito que, como el “joven delincuente”, presenta algún tipo de inadaptación clasificatoria que los simboliza como bestiario maléfico al cual es necesario

custodiar.<sup>81</sup> Podríamos referirnos a esta figura como el *personaje conceptual* señalado por Gilles Deleuze y Félix Guatari (1993: 9), en relación con la figura mediante la que un complejo social puede pensarse a sí mismo como otro. En cuanto personaje conceptual el “joven delincuente” representa lo heteronómico, alguien ante quien imaginarse antagónico e irreconciliable.

Retomemos el imaginario animalesco del IB para observar a continuación como éste no sólo permea la representación que los profesionales tienen del “joven delincuente”, sino también la propia concepción de la intervención educativa, en la que el educador encarnaría el papel de cazador y el educando, de presa. Esta es la respuesta de Adolfo ante la pregunta: ¿qué es educar?

Adolfo: (...) Me parece a mí que esto es como la caza, ¿no? Tienes que conocer a la presa, tienes que saber dónde va a beber agua, los horarios y demás, y después actuar, ¿no? Y que el chaval te vea; lo que me decía Antonio [interno]: “Yo al principio veía que eras una persona que podías ser peligrosa para mí y no te acercabas a mí, ni yo me acercaba a ti, y ahora me siento que te puedo comentar cosas.” Yo a él lo esperé. Claro que me puedo equivocar, pero trataré de sacar una radiografía. Es decir, tienes que esperarlo, porque si tú entras, mueres con él, ¿no? (...) Tú ves la presa, hay un sitio donde tiene que beber agua, y la presa tiene sus ritmos, y ahí la esperas y cuando está, la coges y dices, bueno ahora hablemos. Y yo creo que eso es cierto, cuando tú realmente puedes hacer el trabajo bien, porque has tenido un buen día o varios días buenos y lo has hecho bien y todo ha ido rodado, ahí encuentras la satisfacción porque el chaval responde.

Transcripción entrevista Adolfo.

Jueves, 18 de noviembre de 2010

<sup>81</sup> Permítaseme señalar a modo de apunte histórico que las elucidaciones de la conducta delictiva en base a rasgos biológicos y comparaciones animalescas tienen su precedente en algunas legislaciones medievales en las que se recomendaba a los jueces que, ante la duda entre dos sospechosos, se decantaran por aquellos sujetos que presentaran una fisionomía deforme y fea. En 1876, Lombroso elaboró una detallada teoría sobre las características físicas que provocaban la delincuencia. Los rasgos físicos descritos eran básicamente simiescos: vello abundante, brazos largos, frente estrecha, mandíbula prominente, etc. Estas concepciones fueron cayendo en desuso hasta mediados del siglo XX, cuando Willians Sheldon (1942) realizó un estudio con cientos de jóvenes en el que llegó a conclusiones similares. Para Sheldon existen tres tipos básicos de constitución física —endomorfo, mesomorfo y ectomorfo— a los que corresponden tres personalidades diversas, siendo los mesomorfos —con constitución musculosa y atlética— los más predispuestos a delinquir.

Volvemos a toparnos con el bucle de la mecánica clasificatoria y su dispositivo nominador: en la medida en que el otro es considerado como excepcionalidad monstruosa y se procede a su domesticación, lejos de *civilizarlo*, se lo reifica en su animalidad. Podría sugerirse que es precisamente la dialéctica animalidad-normalidad la que posibilita la *bestialización* de los jóvenes; ésta termina produciendo perros y monstruos como efecto de la lógica nominadora de una pedagogía correccional que genera aquello que dice querer combatir.

Vimos anteriormente como le es atribuido a las familias un grado importante de responsabilidad en la anormalidad de su prole. Los educadores califican estos núcleos familiares como “desestructurados”, “disociales”, carentes de las “competencias” necesarias para “amarrar” a los internos, etcétera. Recuérdese por ejemplo, que una de las educadoras comentaba que los chicos regresan al centro “asalvajados” después de pasar el fin de semana con sus parientes. Opera aquí la suposición de que un entorno animalizado/animalizante generará individuos salvajes. De ahí que algunos educadores consideren que el contacto con el entorno familiar es uno de los óbices principales en el proceso reformativo del joven, pues echaría por la borda los logros reeducativos conseguidos durante el internamiento. Estos sistema de sentido y significación no operan únicamente en la esfera discursiva; son al mismo tiempo puestos en acto.

Terminamos de cenar a las 21.15h. El resto de jóvenes (Lucas, Kalim, Santos, Nabil) ha regresado del permiso de fin de semana en el tren de las 21.33 h. Estos se agolpan en el despacho de educadores para reportar la hora de llegada, entregar los billetes de tren y, alguno de ellos, pedir la cena. A esa hora ya no está permitido comer. El escenario bulle en una miscelanea de chanzas, quejas y risas. “Hay que ver cómo te han devuelto de tu casa”, le espeta Margarita a Lucas, que se queja porque se ha quedado sin cenar. Más tarde le hará otro comentario similar a Kalim (buscar en el diario de campo!!) La educadora vuelve a subrayarme que son esos momentos posteriores a la convivencia con sus familias, los que permiten *ver* cómo son realmente los chicos.

Lunes santo (festivo), 5 de abril de 2010

Se hacen obligadas algunas referencias cinematográficas que han abordado la metáfora del “joven delincuente” como perro callejero. *Los olvidados* (1950) es, inexcusablemente,

nuestra primera parada. “Lejos del realismo y del esteticismo” e inscrita en la tradición de “un arte pasional y feroz, contenido y delirante” (Paz, 2008: 85), Luis Buñuel puso a deambular simultánea y alegóricamente a sus protagonistas –chicos suburbanos del México de los años 50– junto a perros abandonados.<sup>82</sup> Sin soslayar la potencia iconográfica de la película en su conjunto, quiero señalar una de las escenas a mi juicio más inquietantes. En ella, Jairo, un personaje principal, sueña que es un perro. Más adelante abundaré en esta cuestión, sin embargo, conviene por el momento llamar la atención sobre las formas en que los propios sujetos apresados en el dominio canino somatizan y reproducen los términos con los que son nombrados. Pensemos sin ir más lejos en la elección de los sobrenombres de El Vaquilla y El Torete, dos “jóvenes delincuentes” suburbanos de la década de los 80 que José Antonio de la Loma llevó al cine en *Yo, El Vaquilla* (1985) y en su trilogía *Perros callejeros* (1977, 1979 y 1980), cuya tercera parte llevó por título *Los últimos golpes de El Torete*. Estas películas son precisamente uno de los máximos exponentes del cine quinqué de la década de los setenta y los ochenta en el Estado español. Seguida de *Perras callejeras* (1985) – su variante femenina–, muestra la figura del “joven delincuente” fenotípico de la época: adolescentes de barrios obreros que, *torcidos* por ambientes familiares y urbanos perniciosos, se dedican al robo de automóviles, hurtos y consumo de drogas. Treinta años después, la representación del “menor infractor” mantiene la mayor parte de sus atributos.

Permítaseme a propósito de estas referencias conematógráficas abrir un paréntesis para reseñar las principales películas que han abordado la cuestión correccional. La primera a la que me referiré es *Cero en conducta* (1933), de Jean Vigo, una de las películas fundamentales sobre la infancia institucionalizada, sometida a un régimen escolar severo, pero capaz de rebelarse en esa fiesta filmada con tintes surrealistas con la que acaba el film.

---

<sup>82</sup> Se trata de la primera y más famosa película de la etapa mexicana de Buñuel. La realización de la película estuvo precedida por una larga investigación de campo sobre las condiciones de vida en los suburbios de la capital mexicana, por una investigación periodística sobre los sucesos cotidianos que ocurrían en esos barrios, y por una investigación documental en los archivos de los reformatorios. La idea de la película arranca de un suceso de los periódicos: un niño de 12 años encontrado muerto en un basurero. Y Buñuel se propone construir su historia: ¿quién podría ser ese niño? ¿qué le ha llevado a esa muerte? La película produjo un enorme escándalo, e incluso se pidió la expulsión del país de Luis Buñuel como extranjero indeseable. Finalmente la película es premiada en Cannes, recibe la adhesión de los intelectuales mexicanos progresistas, entre ellos Paz y, a partir de ahí *Los olvidados* se convierte en una película enormemente influyente en América Latina y abre toda una saga cinematográfica sobre la infancia en la periferia de las grandes ciudades, esa mezcla de pobreza, bandas juveniles y riesgo de caer en la delincuencia.

La película refleja la propia experiencia de Vigo, que pasó varios años internado en una institución en Millau. Entre sus secuelas podríamos citar a *If* (1969), del director británico Lindsay Anderson, que también narra una revuelta extremadamente violenta en un internado.

En la estela de *Los olvidados* tenemos, por ejemplo, en Brasil, *Rio, 40 grados*, y *Rio, zona norte*, de Nelson Pereira, *Pixote, la ley del más débil*, de Héctor Babenco, o *Ciudad de Dios*, de Fernando Meirelles. En Colombia, *La vendedora de rosas*, *Rodrigo D.* y *No futuro*, de Víctor Gaviria, y *La virgen de los sicarios*, de Barbet Schroeder. En Venezuela, *La ley de la calle*, de José Novoa. En Argentina, *El polaquito*, de Juan Carlos Desanzo. Y muchas más. Sobre la actitud social ante la infancia delincuente, la película marca el contraste entre el ciego Carmelo como imagen de la tradición represora, nostálgico del dictador Porfirio Díaz, que afirma que sería preferible que los mataran en la barriga de sus madres, y el director del correccional, más progresista, que dice que lo que habría que encerrar es la miseria y no a los niños. Pero, en cualquier caso, la película trata de la impotencia (o la falta de voluntad) de la sociedad para resolver ese problema. La otra película es *Los 400 golpes* (1959), el primer largometraje de François Truffaut. La película es en gran parte autobiográfica. Truffaut fue encerrado en un correccional de menores y fue André Bazin el que se interesó por él, negoció su liberación, se hizo cargo de su custodia y le ofreció trabajo en una revista. Bazin murió el mismo día que comenzó el rodaje de *Los cuatrocientos golpes*. Y cuando dos años más tarde Truffaut estrenó el largometraje, lo dedicó a la memoria de André Bazin y colocó a su protagonista, Antoine Doinel, en la estela del Edmund Keller de la película de Rossellini *Alemania año cero*.<sup>83</sup> Truffaut se mira en el espejo de Rossellini y Antoine Doinel recoge el testigo de Edmund Keller para que el cine continúe siguiendo los pasos de un niño solitario que crece en un mundo absurdo. Ahora no es la guerra, sino un círculo familiar mezquino, una escuela estúpida y unas instituciones de autoridad ciegas y sordas las que constituyen el paisaje en que se despliega la vida de Antoine. En la segunda parte de la película, a partir del robo inútil de una máquina de escribir y de la captura de Antoine en el momento en que trata

---

<sup>83</sup> Según Truffaut, “en *Los cuatrocientos golpes* está lo que todo el mundo ha visto –la influencia de Jean Vigo, que es evidente- pero hay otra en la que nadie ha pensado, la de *Alemania, año cero*, la única película en la que un niño es seguido de un modo documental y es mostrado con mayor gravedad que los adultos que están a su alrededor. Era la primera vez que se había seguido este principio, que la gravedad se encuentra en los niños y la frivolidad en los adultos”.



de devolverla, todo se va cerrando. Hay una noche en un calabozo policial. Hay un viaje nocturno en un furgón de presos. Hay un calabozo en el juzgado. Y hay, finalmente, un centro de observación de menores, un reformatorio de uniformes negros, órdenes estrictas, alambres de espino y bofetadas de verdad, del que Antoine escapará, en una bellísima fuga hacia el mar.

Por otra parte, es interesante considerar que la escena final de *Los 400 golpes*, así como la entrevista con la psicóloga del reformatorio, son escenas sugeridas por Fernand Deligny, una de las grandes figuras francesas de la pedagogía libertaria y uno de los representantes más inventivos de las corrientes alternativas en la psiquiatría clásica.<sup>84</sup>

Si como sugirió Bachelard, los métodos son teorías en acto, podemos considerar algunas de las líneas metodológicas del IB como reverberación de las premisas animalescas que orientan la intervención educativa. Hay una práctica en particular que reviste un interés especial en el marco de estas consideraciones. Me refiero a la obligación de algunos internos a realizar “voluntariados” en la perrera municipal de Torrejón, con el objeto de instruirlos en aquellos “habilidades” y “competencias” que permitan su posterior reinserción social. Al parecer, la adquisición de “hábitos” tales como levantarse temprano para acudir a la perrera o cumplir con el horario estipulado posibilita la corrección de las deficiencias sociales que les son atribuidas. El caso de Miguel me permite elucidar la lógica de esta práctica que, dicho sea de paso, nos invita a pensar en la perrera como alegoría o prolongación del IB.<sup>85</sup>

---

<sup>84</sup> Antes de la Segunda Guerra Mundial fue profesor en el hospital psiquiátrico de Armentières, al norte de Francia, y creó los primeros centros de prevención de la delincuencia en Lille. Después de la guerra, fundó en París La Grande Cordée, una asociación “de curación libre de reclusos” destinado a los delincuentes adolescentes y a los psicóticos, y sostenido por una red de asociaciones de educación popular y por el partido comunista. A partir de 1967 creó una red autónoma que se hacía cargo de niños autistas en la región de Cévennes (sur de Francia).

<sup>85</sup> Las representaciones institucionales del *otro* como perro, instauran al mismo tiempo la posibilidad de que éste sea tomado como objeto de domesticación. Giorgos Lanthimos aborda esta dimensión en la película *Canino* (2009), en la que sus tres jóvenes protagonistas, aislados del mundo desde que sus padres decidieron que no saldrían de la casa familiar, son educados/adiestrados de un modo singular. (Evóquese también la escena de *Saló o los 120 días de Sodoma* (1975) en la que Pasolini muestra a las hijas de los poderosos desnudas y con correas de perro comiendo carne cruda en el suelo.) En *Canino*, con el propósito de preservarlos de la maldad del mundo exterior, los progenitores tratan de volver a sus hijos ignorantes y sumisos. Estos se han ocupado de educarlos, inculcarles aficiones y elegir cuándo deben aburrirse. Ahora bien,

Recojo a continuación la transcripción del relato que realiza Adolfo, su tutor, sobre el “voluntariado” del joven, para contrastarlo posteriormente con el del propio Miguel.

Marta: Me comentaba Miguel que había hecho un voluntariado de la perrera...

Adolfo: Sí, lo tuvimos un tiempo ahí.

M: ¿Y qué tal?

A: En la perrera bien, enseguida se ubicó y, bueno, era el rey de la perrera. Lo de la perrera viene porque tuvo problemas con trabajos anteriores. Hubo un problema porque no se quería levantar para ir a trabajar, es algo significativo en los chavales, hizo todo el paripé de que entraba en la fábrica: que hablaba con la encargada y que la encargada le decía que se fuera, que no trabajará más. Y esto no había sucedido. Lo que nos dice a nosotros es que la encargada, como llegó un poco tarde, y como es racista, le dijo que no volviera: “No te quiero ver más en la fábrica.” Lo que en realidad pasó es que él cruzó el umbral de la fábrica, entró un momento y volvió a salir automáticamente. Y le dije: “No tío, ya has perdido un trabajo, ya has perdido otro, entonces irás a la perrera, y no cobrarás por la actividad. Y estuvo bastante tiempo en la perrera, unos cuatro meses o más. Tenía que ir todos los días, levantarse a una hora...” Iban grupos de deficientes. Él se encargaba de que algún deficiente hiciera su trabajo. Su trabajo consistía en sacar a los perros de la jaula, limpiarla y meter al perro y ponerle la comida. Al principio le daban miedo. Después estaba muy cansado de la perrera y lo metimos en un curso porque no se conseguía trabajo. De hecho hemos perdido las ETTs<sup>86</sup> que teníamos con todos estos chavales. Miguel es un chaval que tiene que tener el tiempo ocupado porque si no... En seguida se pone nervioso. Yo creo que con Miguel muy poca cosa se puede hacer.

Transcripción conversación informal con Adolfo y Nelly.

Jueves, 20 de mayo de 2010

Se trataría entonces de amansarlos, de volverlos dóciles a base de una cierta sujeción como ocurría con “los más bravos *courtauts*” a los que se refería Étienne de La Boétie (2007

---

como en la vida real, siempre queda un resquicio entre las palabras y las cosas, entre el perro y el sujeto; esa grieta imprescindible para la emergencia de algo distinto y distante de lo que se pretende con las prácticas domesticadoras. Ese algo que indica que no todo puede ser sometido y que, como trataré de mostrar en el capítulo 6, existe un reducto insubordinable en todo individuo.

<sup>86</sup> Acotación: Adolfo me había comentado en otras ocasiones que los chicos habían “quemado” las ETT a las que el Benjamenta enviaba los chicos a buscar trabajo. Una vez conseguido el empleo, estos no se presentaban o incumplían los horarios, de modo que ya no reciben candidatos procedentes del centro.

[1576]: 29), bestias “que al principio muerden el freno y, después de domarlos, donde poco antes coceaban contra la silla, son luego conducidos por las riendas, y muy ufanos hacen vana ostentación de su fuerza bajo la armadura que descubre”. Se antoja pensar que el aleccionamiento en los llamados hábitos sociales responde a la tesis principal del político francés, esto es, a la costumbre como la causa primera de *la servidumbre voluntaria*.

Así relata Miguel su experiencia.

Marta: ¿Qué otras cosas has hecho [durante el tiempo de internamiento]?

Miguel: Pues ahora es el quinto curso de soldadura que he hecho... Estaba haciendo un curso en paquetería industrial. Y voluntario cuidando a los perros en la perrera de Torrejón durante nueve meses. Y nada, salir a jugar un partido, a tocar un poquillo el balón con los compañeros al campo de fútbol aquí enfrente...

M: Pero, ¿con otros chicos del barrio?

M': No, con los chicos del centro.

M: ¿Qué es exactamente esa experiencia de la perrera?

M': Pues ahí pueden ir voluntarios, ¿sabes cómo te digo? A cuidar a los perros...; pueden ir los que tienen horas a la comunidad... [se refiere a las medidas penales alternativas en beneficio de la comunicad], y yo pues como no tenía nada en ese momento, ni trabajo, ni cursos ni nada, me dijo el educador que fuera a la perrera, y así hacía algo. Me divierto y cuido a los perros. Y eso era con la manguera: limpiar el meao y la mierda de los perros, echarle comida y agua, y abrirles un poco para que corrieran por el patio, y luego los cerrábamos.

M: ¿Y cómo fue esa experiencia? ¿Te gustó?

M': Hombre, pues una parte pues sí me gustó. Pero si fuera trabajo de verdad, cobrando cada mes, pues me hubiera gustado un poquito más, la verdad.

M: Pero a la perrera, ¿fuiste por obligación?

M': No, no; fui voluntario.

M: Pensaba que tu tutor te había obligado a ir.

M': No, él me dijo: "Mira, esto y esto... Es lo que hay: esto, esto y esto."

M: ¿Y qué te animó a ir?

M': Pues qué podía salir los viernes para regresar el domingo.

M: Claro, claro. Eso es de lo que se trata, de salir.

M': Pues sí, de eso se trata.

M: Antes me pareció muy interesante esto que planteabas del trabajo educativo como reinserción... Dicen que aquí estáis para reinsertaros, reeducaros... Me interesa saber tu opinión, es decir, por qué crees que estás aquí.

M': Porque he tenido una buena trayectoria en el centro y soy uno de los que también se ha portao como se tenía que aportar un chaval, ¿no?

M: ¿Cómo se tiene que comportar un chaval?

M': Pues haciéndole caso al educador, hacer lo que te pongan aquí para hacer. Tienes que bajar a talleres, pos bajas al taller; tienes que bajar al productivo a trabajar, pues bajas al productivo; tienes que bajar a fútbol, pues bajas al fútbol... [Se refiere a la dinámica de actividades del régimen cerrado.]

M: Entonces lo que estás planteando es que hay que ser obediente...

M': Hay que ser obediente, pero también en su momento, ¿sabes cómo te digo?

M: No

Miguel desvía la conversación y no responde.

Transcripción entrevista Miguel.

Viernes, 9 de julio de 2010

Estos recortes sugieren nuevas consideraciones. Obsérvese que la idea de lo que el centro llama "normalización" de los internos da cuenta *prima facie* de la dimensión moral de la pedagogía correccional. Podría pensarse que la restauración de la supuesta sociabilidad perdida de los jóvenes –la reinserción– esta inscrita en un modelo de intervención en pos de la sumisión y la resignación de estos a los requerimientos económicos y sociales del sistema.

Los jóvenes son contemplados como cachorros más deseosos de jugar que de trabajar, al tiempo que se les supone despreocupados por el futuro. Chicos que parecen vivir desatentos a los esfuerzos serios de la sociedad por progresar y civilizarse o ensimismados en sus pulsiones al margen de lo que aparece como adecuado al correcto modo de vivir y conducirse en comunidad. La tarea educativa aparece de esta suerte como un intento por corregir sus estilos de vida y alejarlos de la vagancia y la holgazanería. Miguel, sin ir más lejos, esquivo las oportunidades de empleo, y Lucas, como vimos en páginas precedentes, no está dispuesto a realizar el "itinerario de esfuerzo" que supone mantener un trabajo. Será necesario por lo tanto amonestarlos, encauzarlos y rectificarlos; transformarlos a fuerza de competencias y habilidades sociales en seres relativamente nuevos, enderezando lo que fue torcido por la delincuencia, las deficiencias familiares o la droga. En última instancia, se trataría de poner orden y rectitud allá donde no la hay, cuestión que entronca, como observa Karsz (2007: 104), con el combate permanente de "la insaciable pasión de hacer el bien". Se trata, según el autor, de "devolver su humanidad a todos aquellos que hoy están despojados de ella, a todos a quienes les falta lo esencial. Una tarea titánica. Porque lo que preocupa (...) es justamente lo esencial, lo verdadero, lo humano; esto es lo que cuenta, a través –y más allá– de los problemas reales y concretos de la vivienda, género, empleo, hambre, escolaridad, violencia, sufrimiento subjetivo".

Me gustaría concluir este desarrollo considerando un último aspecto que apunté al hilo de la filmografía canina, a saber, la compenetración de los internos con la perspectiva de sí mismos que auspicia la institución. Como en el sueño de Jariro, los jóvenes del IB terminan de algún modo significándose y comportándose también como perros. Los cuerpos pedagogizados por la animalización gesticulan como tales, pero no por una deficiencia o esencia perruna, sino porque están sujetos a un orden que, como señaló Jacques Rancière (1996: 44), define las divisiones entre los modos de hacer, ser y decir, y hace que tales cuerpos sean asignados por su nombre a tal lugar y a tal tarea –¿Perros que obedecen?, podríamos preguntarnos–. Si los jóvenes protagonistas de *Canino* ladran, lamen y muerden, Nabil aúlla entre el grupo de chicos que esperan inquietos en la puerta del despacho de

educadores a que estos les informen sobre la concesión de los permisos de pernocta, los castigos y los horarios de salida y entrada del fin de semana (23 de abril de 2010).

Ahora bien, esta asunción plantea al mismo tiempo incomodidades y resistencias. Kalim nombra y representa el internamiento utilizando una alegoría canina. La siguiente viñeta corresponde a una conversación en la sala de la TV con algunos de los chicos que acababan de regresar de pasar el fin de semana con sus familias.

Me dirijo a la sala de la televisión en la que se encuentran Kalim, Rashid y Farid. Le pregunto a Kalim cómo está y qué tal le ha ido el fin de semana. El joven contesta con un lacónico “bien” en su habitual tono de fastidio. Les planteo, con una perífrasis balbuceante, la inexistencia de barrotes y guardas de seguridad. Si la puerta está abierta, porque no..., se van. La pregunta interpela a Kalim en algún punto. Éste sostiene con enfado que estar en el Benjamenta es como “llevar una de esas correas extensibles de perro”; “así es como vamos por la calle”, añade. Pueden salir, pero al precio de estar “atados de pies y manos”. “Parecemos unos perros con la correa puesta” (...) “No estás tranquilo porque sabes que tienes que regresar”, concluye con fastidio.

Lunes santo (festivo), 5 de abril de 2010

Los sujetos que son representados como perros, acaban apropiándose e interiorizando las formas con las que son nombrado –no sin rechazo y oposición–. Podría apuntalarse esta tesis con otras ilustraciones. Encontramos una muestra interesante de la asunción de estas nominaciones en los jóvenes salvadoreños de la Mara 18 que protagonizan el documental de Cristian Poveda *La vida loca* (2007)<sup>87</sup>, y que utilizan el significante “perro” como forma de interpelación cotidiana entre ellos. Pensemos también en la terminología zoológica utilizada por grupos de adolescentes de la frontera norte de México que José Manuel Valenzuela Arce (2007: 335-358) recoge en un detallado glosario en el que, por ejemplo, utilizan significantes como hocico (boca), pezuña (pie), palomilla (grupo de amigos), y palomar (cárcel) (sic) para

---

<sup>87</sup> Chistian Poveda, fotógrafo hispano-francés e hijo de exiliados españoles de la guerra Civil, residió durante tres años en El Salvador para gravar el documental. Apareció asesinado el dos de septiembre del 2009 en un suburbio de San Salvador. Según fuentes policiales, fue tiroteado por jóvenes pertenecientes a una mara. Algunos de los jóvenes que aparecen en el documental fueron asesinados durante el año y medio que duró la filmación.

referirse a los propios miembros del grupo o a alguna de las partes del cuerpo. Podría incluirse para finalizar, las alusiones recurrentes al dominio canino de los testimonios de los jóvenes de la *banlieu* francesa que Alèssi Dell’Umbia (2009) recoge en *¿Chusma?*

### 6.2.c. El “déficit” del otro pobre. La reactualización de las posiciones educativas pestalozzianas

El modelo de intervención de la pedagogía correccional puede ser tomado en sí mismo como otro de los menosprecios en acto que venimos abordando. Partiendo de esta premisa, me propongo elucidar algunos de los vectores axiomáticos que orientan la práctica educativa en el IB. Cabe explicitar que el análisis que presento a continuación no se realiza en términos de éxito o fracaso de la tarea resocializadora. Plantearlo de ese modo supondría implícitamente no sólo una adhesión a los objetivos correccionales, sino también un reconocimiento de la validez general del tipo de procedimientos para alcanzarlos. Trataré más bien de abrir algunos interrogantes con relación precisamente a la dimensión tanto ideológica como política que sustenta la racionalidad pedagógica reformativa. El hecho de que los sujetos susceptibles de ser recalificados pertenezcan en su mayoría a los estratos más pobres del cuerpo social –como ha mostrado Loïc Wacquant (1999, 2010a)–, hace este abordaje insoslayable. Hechas estas observaciones a modo de preámbulo, entro en materia de la mano del joven von Gunten:

Nos inculcan que adaptarse a unos cuantos valores firmes y seguros tiene un efecto benéfico, es decir, acostumbrarse y amoldarse a las leyes y mandamientos impuestos por una estricta autoridad exterior. Tal vez quieran estupidizarnos; en cualquier caso, pretenden apocarnos. (...) Nos quieren formar y modelar, ya me he dado cuenta, no atiborrarnos de conocimientos. Nos educan obligándonos a conocer punto por punto la naturaleza de nuestra propia alma y de nuestro propio cuerpo. Nos dan a entender claramente que la coacción y las privaciones ya son formativas por sí solas, y que en un ejercicio simplísimo, y en cierto modo necio, hay más beneficios y conocimientos verdaderos que en el aprendizaje de una larga serie de conceptos y acepciones (Walser, 2009: 51).

Las disquisiciones que Jacob realiza a propósito de su experiencia en el Instituto Benjamenta, una institución –recordemos– destinada a formar jóvenes mayordomos reclutados de los estratos más empobrecidos, compendian uno de los aspectos medulares de la pedagogía correccional que, dicho sea de paso, podríamos extrapolar a otros dispositivos del campo social no estrictamente carcelarios. Comencemos por el alcance de la mácula *pobre*. Parecería que esta marca considera a su portador incapacitado para la vida social y sus exigencias. De ahí que sean necesarios dispositivos de recalificación y/o control para aquellos sectores que aparecen como fracasos normativos para las lógicas sociales. Traté de mostrar en páginas anteriores que es precisamente la concepción de sujeto de la pedagogía correccional la que invalida la realización de un trabajo educativo en el sentido planteado por ASEDES (2007: 11), esto es, orientado a su incorporación a la diversidad de las redes sociales de su época.<sup>88</sup> Lo que encontramos se antoja más bien como una suerte de propedéutica reformatoria destinada a lograr un cierto forzamiento o resignación en los internos para que acepten integrarse en un orden social inferior e inferiorizante. Es en este sentido que Claude Lévi-Strauss (2011: 209) afirma, como vimos en el marco teórico, que “el enfermo puede ser curado; el inadaptado o el inestable sólo puede ser persuadido”. Aludo con ello a un modelo educativo presumiblemente incardinado en la domesticación de estilos de vida para los *recuperables*, esto es, aquellos que pueden ser absorbidos por el mercado de trabajo como mano de obra barata y precaria. Recordemos en este punto que los jóvenes derivados al IB son previamente seleccionados por los equipos educativos de régimen cerrado bajo este criterio de *recuperabilidad*. Como explica su director, el encargo educativo del centro consiste en “enseñarles a vivir y a estar”, de ahí que el trabajo de adquisición de normas y competencias sociales devenga leitmotiv del aparato pedagógico de la JJ.

Al igual que el Instituto Benjamenta de Robert Walser, uno de los postulados del modelo educativo de nuestro centro es: *poco, pero a fondo* (Walser, 2009: 51). Ya señalé en el

---

<sup>88</sup> La Asociación Estatal de Educación Social recoge en sus documentos profesionalizadores la definición de Educación Social como un derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas que posibilite por un lado, la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales (entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social); y por otro, la promoción cultural y social (entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social).



apartado anterior que el equipo antepone el aleccionamiento en hábitos sociales por encima de un trabajo que ponga a los chicos en relación con la cultura y que, por ejemplo, suscite su interés en acabar la secundaria, iniciar un CFGM/CFGS o aproximarse a las nuevas tecnologías. Podría pensarse que la pedagogía correccional trabajar más bien para conformar a los jóvenes al destino social que parecería serles prefijado por su condición de clase. Este modelo difiere estructuralmente de otras posiciones pedagógicas que entienden la educación como la acción doble de inscribir al sujeto en lo social –filiación simbólica– y de distribuir las herencias culturales. Tomando las palabras de Graciela Frigerio (2004b: 130), la educación es la “acción política de designación que se asegura de brindar a todos la habilitación al ingreso, la interpretación y la ampliación del *arkhé* común”. Educar puede ser, entonces, el modo de efectivizar la política de la justicia; una apuesta que no es posible hacer desde la lógica del *nada puede hacerse* o desde posicionamientos que toman al joven como alguien inconsistente, sin intereses; alguien cosificado a partir de una etiqueta denigratoria. Tampoco puede ser sustentada si no se ponen a circular contenidos culturales que prendan el deseo de los jóvenes para realizar otros recorridos culturales y sociales posibles. Sabemos que es a partir del ofrecimiento de contenidos de la cultura que puede generarse una demanda en el sujeto y con ello, su consentimiento al acto educativo.

A la luz de estas consideraciones, quisiera hacer notar el vaciamiento cultural de la institución. Es cuanto menos sorprendente que un centro llamado educativo esté despoblado de contenidos culturales –cine, música, lectura...–. La investigación muestra la ausencia de elementos o saberes de valor social que ofrezcan a los chicos la posibilidad de acceder a nuevos lugares y por tanto, a otros modos de (re)presentarse. Los educadores no ponen a circular estos elementos en el interior del centro<sup>89</sup> y, como veremos a continuación, tampoco parecen abrir los párpados de los oídos a los llamados de la cultura procedentes del exterior. En el transcurso de mi estancia en la institución, no registré entre los miembros del equipo educativo invitaciones a la escritura, sugerencias filmográficas o cualquier otra propuesta

---

<sup>89</sup> Las únicas actividades que se realizan en el IB, como ya vimos detalladamente en el recorrido por la anatomía del centro (capítulo 3) son el taller de cocina orientado al trabajo de las habilidades y competencias sociales (ir a comprar a un supermercado, hacer una lista de ingredientes, darle las buenas tardes a la cajera...), y el de test de autoescuela.

que, tratando de despertar su interés, pudiera conectarlos con otras esferas. Ahondaré en esta cuestión cuando me detenga a examinar los Programas de Trabajo Individual (PTI). Antes, tomemos una anécdota de extramuros para continuar con estas consideraciones.

Durante los meses de campo, tuve la oportunidad de conocer el trabajo de agitación cultural que realizaban los educadores del área de juventud del Ayuntamiento de Torrejón –por cierto, una *rara avis* en tiempos de hegemonía neohigienista para el trabajo social educativo–. El coordinador del proyecto se había reunido por iniciativa propia con el director del IB en dos ocasiones para presentarle el trabajo que venían realizando con otros chicos de La Torrentera en relación con la fotografía, la poesía y la música. Según me contó el coordinador, la invitación a que los jóvenes del centro se sumaran al proyecto no fueron tomadas en cuenta. Coincidiendo con las fiestas del barrio, comenté a algunos educadores del IB que el equipo del área de juventud estaba organizando diferentes talleres de escritura y música, y que Marcelo y Dani, a los que les gusta el hip hop, estarían interesados en participar –así lo habían manifestado cuando les comenté la existencia de un espacio en el que poder componer canciones–. Esta anécdota se presta a dos comentarios. En primer lugar, los profesionales no estaban al corriente de la vida cultural del barrio y, en segundo, no parecieron mostrar interés por la propuesta. Recorro nuevamente a la ironía de Jacob von Gunten: “Conocimientos no se nos imparte ninguno. (...) Falta personal docente, es decir que los señores educadores y maestros duermen, o bien están muertos, o lo están sólo en apariencia, o quizá se han petrificado, lo mismo da. El hecho es que no nos aportan realmente nada” (Walser, 2009: 10).

Hechas estas observaciones, cabría preguntarse si nos encontramos ante la reactualización de las viejas posiciones educativas pestalozzianas (1994), esto es, aquellas diseñadas a la medida de la pobreza y la exclusión de quien las recibe –claro que haríamos bien en preguntarnos si es que alguna vez desaparecieron del todo–. Una de las principales propuestas de este pedagogo dieciochesco fue la de educar al pobre para vivir en su pobreza. Al parecer, estos necesitarían de una educación hecha a su medida, no fuera que atravesando mundos literarios o resolviendo problemas matemáticos, se toparan con el deseo de saltar los

rediles del destino de ignominia al que son convocados. La acción educativa de los dispositivos correccionales no es concebida como posibilidad de adquirir las herencias culturales –en sentido amplio– que permitan a estos jóvenes emprender otros recorridos por lo social. Se trataría más bien de un dispositivo que educa para la resignación y la sujeción a los estratos sociales más degradados. Jacob de nuevo: “Aquí se aprende muy poco (...) Nosotros, los muchachos del Instituto Benjamenta, jamás llegaremos a nada, es decir que el día de mañana seremos todos gente muy modesta y subordinada. La enseñanza que nos imparten consiste básicamente en inculcarnos más paciencia y obediencia, dos cualidades que prometen escaso o ningún éxito. Éxitos interiores, eso sí” (Walser, 2009: 9). Es en este sentido que Carlota Gallén (2006: 78) sostiene que la misión de los profesionales del campo social consiste en apaciguar al desviado y disuadirlo para que acepte integrarse en un orden subordinado o más precario. Resulta significativo que la respuesta mayoritaria de los profesionales –tanto los del IB como los del LP– acerca de lo que esperan de los internos tras el periplo recalificador del internamiento es “que no reincidan”; como si a fuerza hábitos y competencias sociales estos pudieran ser exorcizados de sus conductas criminógenas.<sup>90</sup>

El contenido de los PTI –piedra angular de toda acción educativa– es ilustrativo en este sentido. He tratado de mostrar con anterioridad que el modelo de intervención de la JJ se articula en torno al aleccionamiento en las afamadas habilidades sociales, que desplazando los saberes culturales, dan lugar a un trabajo educativo de corte moralizante/disciplinario. Recalemos, por ejemplo, en el PTI de Nabil. A pesar de que su tutor sostiene que “no hay mucho que arreglar” porque “es muy moro”, su programa trabaja por la instrucción en hábitos como levantarse temprano, ir a trabajar o cumplir con los horarios de retorno. En el documento interno que recoge el proyecto pedagógico del centro, podemos leer que la labor educativa esta orientada a que los chicos logren una “implicación prosocial”, adagio que alude al fomento en los internos de “conductas socialmente positivas” como –cito textualmente– “ayudar, cooperar, negociar, expresar las emociones de forma adecuada o reconocer los sentimientos de los demás”. Quisiera sugerir que el proceso recalificador y su

---

<sup>90</sup> Cuando pregunté a otros educadores acerca de los contenidos que es necesario transmitir para que los chicos se “reinserten”, los hábitos y las competencias aparecen en primer plano.

inventario de ortopedias morales, podrían ser considerados como un intento de operar en el sujeto una serie de arreglos y correcciones con el propósito de ajustarlo a ciertos lineamientos catequizadores que, en nuestro caso, aparecen travestidos de “empatías”, “autoestimas”, “emociones” y otras dulzuras. Continuemos con el PTI de Santos. Por un lado, éste plantea un trabajo encaminado a “despegarse” afectivamente de una familia gitana dedicada al narcomenudeo con la que, al parecer, tiene un fuerte vínculo afectivo. Según su tutor, se trata de una familia “disocial” y “transgresora” que “lo ha adoctrinado”, por lo que el segundo objetivo del PTI es conseguir que el joven genere “otro” tipo de relaciones afectivas descritas como “más sanas”. El de Fernando, comentado por Adolfo y Nelly en la siguiente viñeta, ofrece una muestra del tipo de apercibimientos que vertebran la metodología correccional—en este caso, para que realice un trabajo terapéutico—.

Adolfo: (...) Fernando va a empezar un curso. Le buscamos un curso de mecánica. Fernando viene por dos meses, y viene como envuelto..., un chaval que se mencionan que tiene problemas con el alcohol, que la comisión de sus delitos fue a través del alcohol, que su hermano lo engañó, que está medio distanciado de su hermano... No sé en qué lo engañó o no lo engañó... Ese es el informe, y trabajas con él..., pero, ¿qué trabajas? Trabajas evidentemente que el chaval pueda conectar contigo, porque si no, no hay ningún tipo de forma. Pero claro, es un chico muy reservado porque no quiere demostrar cosas. Ya cuando lo llevas al psicólogo, está “petando” por el lado del psicólogo. Me dice: "Adolfo, me pregunta cosas íntimas. Yo no quiero hablar de mis cosas íntimas". "¿Y de que quieres hablar?", le preguntó. "¿Vas al psicólogo a hablar del tiempo? Porque el tema del tiempo llega un momento que se agota y tú lo tienes que entender..." Y así, vas haciendo la labor educativa. Le dices: "Mira éste es un sitio de reflexión. ¿Verdad que hay veces que hay temas que nos preocupan? Bueno, con otra persona [el psicólogo], quien no nos va a venir a contar nada a nosotros porque, es un secreto profesional, tú puedes razonar en voz alta y quizá, te pueda dar unas pautas que te puedan servir y salir de los problemas que tienes en ese momento." Y entonces lo acompañas, que vayan, que tengan un horario y tú vas llamando por teléfono y nos coordinamos con el psicólogo, o con el maestro del curso o con quien sea.

Nelly: Sí, para saber si asisten o no.

Transcripción conversación informal con Nelly y Adolfo.

Jueves, 20 de mayo de 2010

Otro de los aspectos centrales que configuran el PTI de los internos es la realización de lo que Dell'Umbria (2005: 126) llama cursos-parking, esto es, Formación Ocupacional, Planes de Ocupación y otros dispositivos formativos de escasa o nula relevancia para la incorporación al mercado laboral –y que, si se me permite el inciso, acaso están orientados al apaciguamiento/entretenimiento de desempleados–. Con ello quiero dar cuenta de lo que he dado en llamar *práctica del endilgue*, en alusión al empeño de los educadores por inscribir a los jóvenes (añádase, con o sin su consentimiento y/o interés) en cursillos de este tipo; un trabajo de gestión poblacional que quedaría entroncado con la lógica educativa del deshecho.

Si bien el internamiento en régimen abierto contempla las actividades educativas fuera del centro, en ocasiones albergué la sospecha de que el tesón del equipo para que los chicos realizasen cursillos de soldadura, mecánica o electricidad, no respondería tanto a una pretensión formativa, como al interés de que no estuvieran en el centro. Pensemos, por ejemplo, que Miguel ha realizado cinco cursos de soldadora durante su internamiento. Asimismo, expresiones como “dejar tranquilo el centro” (24 de marzo de 2010) o “mantenerlo limpio de chicos” (6 de mayo de 2010) fueron frecuentes cuando los educadores se referían a la necesidad de que los internos tuvieran actividades externas programadas en sus PTI. Podría pensarse que la presencia permanente en el centro resulta en algún punto incómoda. Es evidente que ésta obliga al personal a interactuar con los internos durante periodos de tiempo más prolongados y con ello, tener que lidiar con los conflictos propios de la convivencia, la atención de sus peticiones, la realización de talleres –que por lo general se suspenden por falta de chicos en el centro, etc.–. Otros de los aspectos que me permiten sustentar estas suposiciones es la recurrencia con la que los educadores idealizan el tiempo anterior a la crisis económica en que los internos pasaban la mayor parte del tiempo fuera del centro, trabajando o realizando cursos (3 y 18 de marzo; 6 y 18 de mayo).<sup>91</sup>

Recapitulemos. He sugerido que el modelo pedagógico de la JJ no está concebido para posibilitar la incorporación y la circulación de los sujetos a tramas sociales que vayan más

---

<sup>91</sup> En el momento de realizar el trabajo de campo los índices de desempleo entre los jóvenes de 16 a 25 años en el Estado español era del 40%. Asimismo, el acceso a los cursos de formación ocupacional era particularmente complicado ante el exceso de demanda.

allá de las prefijadas por la categoría social que los captura. Las posiciones educativas de corte pestalozziano (1994) plantean la pobreza no sólo como una condición social, sino como una determinación o atributo que define a los jóvenes que viven situaciones de pauperización. El sujeto, por el hecho de pertenecer a un estrato social empobrecido, sería portador de un *déficit* económico, social, cultural, moral y cognitivo –recuérdese que la literatura especializada plantea un nexo inextricable entre discapacidad social (*social disability*) y pobreza (Kazdin, 1987, Garrido Genovés, 1984, Ruter and Giller, 1988, Garrido Genovés, 1990)–. El IB parecería estar atravesado por esa lógica etnocéntrica-miserabilista a la que se refieren Claude Grignon y Jean Claude Passeron (1991) en alusión a la conceptualización de los individuos subalternos en términos de inferioridad respecto de una cultura legitimada, bajo la premisa de que a la privación material le corresponde la privación cultural. Esta dialéctica devaluativa del otro pobre fija al sujeto en una posición de inmovilidad social. El estigma de la pobreza encapsula al joven y lo define, a priori, incapaz para la vida social. Se trata de un joven carente de un yo viable, sin intereses o “poco elaborado”. Sabemos que estas percepciones se juegan no sólo en relación con *quién es el otro*, sino también a *quién podrá ser*. Las categorías despreciativas, nos recuerda Laurence Cornu (2004: 22), sólo producen displicencia y apatía. Y a la inversa, abrir, habilitar, reconocer y favorecer oportunidades sin prejuizar, alienta a rehuir del fatalismo de las profecías autocumplidas.

Me propongo finalizar el capítulo introduciendo precisamente un apéndice a propósito de las premoniciones, los augurios y otro tipo de oráculos sobre el futuro de los internos. Introduzco esta cuestión con recortes de dos conversaciones con Luciano y Nelly respectivamente.

Charlando sobre Marcelo en el despacho, Luciano comenta que es un “psicopatón” y que su actitud desborda a los educadores. “Le pegaría una hostia”, dice. Tiene empatía cero y actualmente está en “fase explosiva”, continúa. Grita y amenaza, pero todavía (sic) no ha pegado. Al parecer se desinterna el 17 de diciembre, y será derivado a un piso para chicos excarcelados. Gaby apostilla que tiene “muy mal pronóstico”.

Continuamos conversando con Luciano sobre Santos. Está trabajando recogiendo muebles viejos en una empresa de reinserción. Ambos profesionales coinciden en apuntar que Santos está entre "dos mundos": o acaba "chapado" [en la cárcel] o se normaliza. Me comentan que está saliendo con una chica que había estado interna en Las Valvas, a lo que añade, "Dios los cría y ellos se juntan".

Sobre Miguel me comentan que el centro ha pedido un cambio de medida al juez de menores para desinternarlo antes de lo previsto: "Después de tantos años ya no hay mucho más que hacer." Al parecer, también es un caso con mal "pronóstico" (sic) pues se trata de un joven "justo y corto en habilidades".

Miércoles, 3 de noviembre de 2010

Nelly sostiene que Tito va camino de la prisión, al igual que otro de los anteriores internos, un chico que mientras estuvo en el centro, se dedicaba a asaltar las farmacias del centro de la ciudad.

Jueves, 20 de mayo de 2010

Este tipo de vaticinios institucionales, habituales durante mi estancia en el IB, responderían a la misma lógica devaluativa que venimos analizando. ¿Qué puede esperarse de un "joven delincuente", sino es que acabe en la cárcel? Tomemos a continuación un fragmento de la conversación con Adolfo y otro, de una entrevista posterior. En ambos habla de Rashid, uno de sus tutorandos.

Adolfo dice que no cree que el joven llegue a normalizarse nunca. Y añade una comparación: "Es como una mesa a la que siempre le faltará una pata." Al hilo de su comentario, le pregunto por el futuro que cree que tienen los jóvenes que pasan por el IB. "Malo; tienen muchas cosas en contra." Adolfo metafóricamente: la socialización es como las matemáticas, si pierdes un concepto, te terminas perdiendo. Se lamenta de que ya no existan "ese tipo de chicos" que después de cumplir condena regresaban de visita al centro para mostrarte la mujer, los hijos y el coche.

Jueves, 18 de noviembre de 2010

Adolfo: (...) Es como el olor a esquizofrénico, tú lo ves ya con el tiempo, ¿no? Pero por ejemplo en el caso de Rashid, que tú lo conoces bien, ¿qué indicadores hay? Mira, indicadores son que tiene una pulsión desbordada; hay indicadores de que hablas con él, y has hablado muchas veces, e incluso te viene a confesar de que tiene una parte muy loca que a veces no sabe dominar y te cuenta lo de los gatos [los mata] y este tipo de cosas. Que de pronto, ve una paloma y la quiere matar. (...) En la forma de relacionarse [Rashid] con los demás educadores, y contigo mismo, ves que este chaval no tiene, digamos, lo suficiente para tener una pseudonormalidad, que será una chaval que tendrá problemas porque esta apenas sustentado. (...) Yo creo que lo tiene complicado. Lo tiene complicado por ser marroquí, lo tiene complicado por la familia que tiene, lo tiene complicado por su historia personal, lo tiene complicado por sus propias investiduras; esto es importante.

Jueves, 18 de noviembre de 2010

“Joven problemático”, “adolescente asocial” o “chico conductual” aparecen como las anticipaciones y precesiones de simulacros baudrillardrianas (2008), esto es, como figuras construidas por un discurso de certezas apodícticas que vendrían a confirmar los supuestos de los educadores sobre quien es el otro. Esta posición anularía la posibilidad de elaborar cualquier hipótesis sobre el sujeto que permita orientar el trabajo educativo en otra dirección que no sea la correctiva. Podría pensarse que esta postura en sintonía con el ya mencionado *ideal de maestría* (Karsz, 2007: 150) que ubica al profesional en un lugar cercano al saberlo todo, a intervenir antes de que pase nada. El encorsetamiento en teorías y representaciones incontrovertibles inhabilita la operación de encuentro con el otro desde un lugar diferente. Para los profesionales del IB el sujeto parecería no deparar ninguna sorpresa; tampoco ningún enigma. No hay interrogante, duda o incertidumbre por la que se dejen atravesar, ni con relación a quién es el joven que atienden (sus intereses, inquietudes...), ni con relación a las categorías –acaso omniexplicativas– que guían su intervención.



## CAPÍTULO 7.

# INTERACCIONES SITUADAS: SOMATIZACIONES DEL INTERNAMIENTO.

El presente capítulo examina la puesta en escena del papel *joven delincuente* –y su variante, *joven-delincente-en-proceso-de-corrección*– entendiendo que la dramatización de esta identificación responde, por un lado, al esfuerzo de los chicos por actuar *en situación* y, por otro, a las *disposiciones socialmente instituidas* en ellos –desarrolladas en el primer capítulo de la tesis– por las que reaccionan de una forma coherente y sistemática a las sollicitaciones de dicha situación. Planteo, por lo tanto, un doble registro analítico que, en primer lugar, indaga desde una perspectiva escenográfica las conductas situadas de los internos y la puesta en escena del *self* y, en segundo, escudriña las somatizaciones de la institucionalización en los jóvenes, prestando especial atención a los modos en que estos colaboran con su propia dominación. Se trata, en definitiva, de un interés por la dimensión productiva del poder disciplinario que Michel Foucault (2000b) elucidó en *Vigilar y Castigar*.

La configuración esencial del sistema de creencias del IB está constituida por una serie definida de modelos y esquemas interpretativos fundamentales que los individuos asumen como la base relativamente estable de la representación de la realidad y que, por lo tanto, dotan de sentido a la acción –examiné en el capítulo anterior parte de los sistemas de sentido y significado de los educadores en relación con los internos y con su práctica educativa–. Todos los *frames* suponen expectativas de tipo normativo respecto a lo profunda y plenamente que el individuo va a implicarse en la actividad organizada por los marcos.

Como el *habitus*, todo marco de referencia primario permite a quien lo usa, situar, percibir, identificar, etiquetar y, por tanto, actuar en situación. A ellos confiamos nuestro sentido de la realidad. De esta suerte podemos explicar, por ejemplo, por qué un joven que acababa de ingresar en el IB se fugó el primer día, descolgándose por la cañería contigua a uno de los

balcones de la segunda planta, en lugar de hacerlo por la puerta principal que permanecía abierta en ese momento (información facilitada por Eliana, 20 de mayo de 2010).

Cabría cuanto menos preguntarse, de qué otra forma se fugaría un preso. Volvemos con esto al postulado goffmaniano (1983, 2006) por el cual, el sentido social de las acciones debe comprenderse con relación a la situación en la que se desarrollan. Son precisamente las convenciones de los *frames* las que dotan de sentido a los acontecimientos y al obrar de los interactuantes, haciendo así el mundo legible. La situación que recojo a continuación puede ser analizada a la luz de estas consideraciones. Se trata de un incidente que relató el director del IB y del cual pude leer posteriormente las anotaciones que Nelly, la educadora, realizó en el Libro-diario tras el suceso –y que en la viñeta aparecen entrecomilladas–.

Santos, Rashid y Tito salieron a dar una vuelta durante la hora de tiempo libre del mediodía. Nelly, que había ido a hacer un encargo fuera del Benjamenta, se los encontró de regreso y caminaron los cuatro juntos hasta la puerta del centro. Restaban todavía unos minutos para agotar la hora libre, así que los jóvenes deciden no entrar todavía al centro. Transcurridos unos veinte minutos la educadora, al ver que no habían regresado, sale a la calle a buscarlos. Desde la puerta divisa a Santos y a Tito en el aparcamiento de la estación de tren situado a poco más de cincuenta metros de la casa. En el Libro-diario Nelly registra lo siguiente: “Tienen un actitud extraña y me doy cuenta que cubren un Nissan. Observo que la puerta [del coche] está medio abierta y que unas piernas salen del interior. Cuando me aseguro que es así, doy un grito. Santos y Tito se echan a correr [hacia las vías del tren, esto es, en dirección opuesta al IB.] Rashid sale del interior [del vehículo], y huye en la misma dirección. Lanza unos objetos al suelo.” Nelly se acerca al coche. La puerta está abierta, y encuentra en su interior varios objetos esparcidos por los asientos. “Rashid saca la cabeza por la estación y le llamo.” Los tres jóvenes regresan al Benjamenta. En el despacho del director, Nelly “le informa (con Rashid delate) de los hechos que ha visto. Rashid no niega nada. (...) Gabriel le hace ver el peligro de estas conductas y le dice que son hechos muy graves. Yo le informo que hoy será sancionado y no podrá salir. También le digo que se valorará si eso es motivo de expediente disciplinario, y que cabe valorar hasta dónde llega la sanción”.

Viernes, 28 de mayo de 2010

¿Por qué la primera reacción de los jóvenes al ser descubiertos es salir corriendo hacia las vías? ¿Qué sentido tiene huir si la educadora los ha identificado perfectamente? ¿Por qué se ponen a robar enfrente del centro? Y lo que es más inquietante aún, ¿qué les hace regresar de

nuevo al Benjamenta? Abordar este tipo de interrogantes atendiendo las *situaciones* en las que se inscriben al mismo tiempo que las disposiciones que orientan la actuación nos sitúa en mejores condiciones para elucidar las formas en que los internos somatizan los efectos de la institucionalización.

En definitiva, a lo largo de las páginas que siguen asistiremos a múltiples escenas de cooperación situacional que dan cuenta del flujo y decantación de la vida social benjamentiana acercándonos a los modos por los que se mantiene y reproduce un orden societario particular. Procesos de cooperación que, cabe recordar, sólo son comprensibles a la luz de las estructuras de dominación, en las que la oposición desigual entre los grupos enfrentados determina el modo de su cooperación (Gluckman, 1968: 26).<sup>92</sup>

## 7.1. Análisis dramático.

### 7.1.a. Presentaciones situadas.

Conversando en la sala de la TV con algunos jóvenes sobre mi visita al Centro Educativo de régimen cerrado Las Valvas, le pregunto a Omar, al que acabo de conocer, si ha estado alguna vez allí. Éste despliega su *carta de presentación* sin necesidad de plantearle ningún otro interrogante: entró con catorce años a ese mismo centro; pasó después a régimen semiabierto en La Concha, del que se fugó, para volver a ser internado en Las Valvas; finaliza apuntando que, ahora con dieciocho, está en el Benjamenta.

Lunes, 7 de junio de 2010

<sup>92</sup> En los estudios situacionales de Gluckman –autor que, conviene recordar, criticó la aplicación del esquema dramático para referirse a los procesos en las sociedades africanas– las unidades de análisis son tanto las acciones de los individuos como las estructuras sociales. Su análisis está orientado desde una perspectiva que examina al actor y su capacidad de manipular, transformar y recrear el mundo social, pero también desde una perspectiva en la que las instituciones sociales constriñen y circunscriben los comportamientos individuales.

Encuentro a Hadi recostado en el sofá de la sala de la TV. Al presentarme, se incorpora parcialmente y me estrecha la mano con desgana. Le pregunto cuándo ha llegado al centro y cuáles han sido sus primeras impresiones. Responde que llegó esta mañana de El Telliz y, a continuación, me explica que ha estado cuatro años internado en régimen cerrado en ese centro y seis meses en semiabierto. Señala que deberá permanecer en el Instituto Benjamenta un año más hasta finalizar su condena y que entró por primera vez a un correccional (Las Valvas) cuando tenía catorce años. Finalmente, añade que está “rayado”: hoy, por ser el primer día, no puede salir al exterior en su hora de tiempo libre.

Miércoles, 2 de junio de 2010

Durante los primeros minutos de la conversación al conocer a Kalim, le pregunto cuánto tiempo lleva en el Benjamenta. Me pasa el *historial* completo: dos años en centro cerrado (Las Valvas y El Telliz) y cinco meses en el Benjamenta. Le quedan tres meses para salir. “Y, ¿qué te gustaría hacer cuando te vayas?”, le pregunto. “Robar”, contesta con seriedad para, inmediatamente, apostillar con burla que él “ya no roba”.

Lunes santo (festivo), 5 de abril de 2010

Quiero ilustrar con estos recortes la *carta de presentación* protocolar que los internos utilizaron en su primeros encuentros conmigo, una suerte de sinopsis de su tránsito institucional por los circuitos de la JJ –años de condena e inventario de centros por los que han pasado previamente–. Estas microrreglas ceremoniales, que tienen por objeto conectar obligaciones y expectativas para permitir la necesaria previsión de la acción del otro (Goffman, 2004b), fueron todavía más evidentes en el marco de la entrevista. En éstas, invité a los entrevistados a que se presentaran haciéndoles preguntas como: ¿de dónde eres?, ¿a qué te dedicas? o ¿qué te gusta hacer en tu tiempo libre? En todas y cada una de las ocasiones, pasaron directamente a lo que se antojaría como respuesta ceremonial, esto es, un despliegue de sus carreras de desviación.

M: Tito, si te parece comenzamos por tu presentación: quién eres, a qué te dedicas, qué te gusta hacer, de dónde vienes...

T: Pues vengo de Colombia. Tengo dieciocho años y vine en el año 1999 aquí..., a España. Y ha ido pasando el tiempo... (Silencio.)

M: ¿Cuánto tiempo dices que llevas en España?

T: Pues desde el 1999, once años... Y nada, ha ido transcurriendo el tiempo, como hasta el día de hoy y bueno, las cosas cambiaron. (Breve silencio.) Mi madre se murió y yo comencé a robar. Tenía doce años.

M: ¿Y en ese momento vivías con tus familiares?

T: Vivía con mi hermana y con mi sobrino que tenía cinco años.

M: ¿Y de qué barrio eres?

T: De San Francisco [barrio depauperado]. Y, bueno..., empecé a robar y tal., y hasta los catorce años no tuve ningún problema. Y a los 14 años me detuvieron un día. Me imputaron un robo de hurto y uso de vehículos a motor, porque había robado una moto y bueno..., me dejaron en libertad con cargos y fue pasando el tiempo y yo seguí robando, haciendo dinero. Y un día me cogieron entrando en un piso y tenía quince años. Y me cogieron y..., me enviaron a un centro.

(...)

M: Antes de entrar en Las Hurdes, ¿qué hacías? ¿A qué te dedicabas?

T: Pues..., a robar.

M: ¿Ibas a la escuela?

T: No.

M: ¿Cuándo dejaste estudiar?

T: Pues he estudiado y no he estudiado. Me iba a un colegio, me echaban, me iba a otro, me volvían a echar... Y así iba pasando el tiempo hasta que tuve los doce años. Y a partir de los once-doce años me empezaron a echar porque la liaba y le faltaba el respeto al profesor o al compañero.

Transcripción entrevista con Tito.

Miércoles, 2 de junio de 2010

E: Miguel, cuéntame quién eres, cuántos años tienes, de dónde vienes, qué te gusta hacer...

M: Tengo 20 años, soy del barrio de La Virtud, un barrio marginado. Bueno, casi marginado. Y me he criado ahí en la delincuencia y me han metido en la cárcel.

(...)

E: ¿Qué hacías antes de entrar en un centro de justicia juvenil?

M: Pues robos con violencia y intimidación...

E: Pero además de eso, me imagino que irías al colegio, estarías con tus amigos...

M: Sí, iba al instituto. Pero al instituto iba a lo que iba..., ¿sabes cómo te digo?

E: No.

M: Iba a estudiar, pero en verdad estaba en el patio. Los que no querían estudiar en el aula, pues no subían al aula y ya está..., y nos tirábamos todo el día en el patio [Escuelas Vertedero (Dell'Umbria, 2007).] Y pos yo eso no lo he aprovechado. El estudio lo he aprovechado dentro de El Telliz porque me he sacado el graduado escolar. Y he aprovechado el estudio dentro porque afuera era pa mí antes delincuencia, ¿sabes cómo te digo? Yo vivía de eso, de la delincuencia. Y ahora no, ahora quiero vivir de un trabajo digno..., lo que se pueda sacar por ahí.

Transcripción entrevista Miguel.

Miércoles, 9 de julio de 2010

Estos recortes me invitan a examinar otros aspectos de la cultura de presentación benjamentiana. Antes, me parece importante insistir en su dimensión comunicativa como presentación del *self* y su naturaleza esencialmente ubicada. Resulta significativo observar que la definición de la situación y la presentación de sí mismo constituyen el anverso y el reverso de un único proceso social. Como apuntó Goffman en *Relaciones en público* (1979), la primera regla situacional consiste precisamente en la gestión disciplinada de la propia apariencia. El interno del IB debe compenetrarse, o fingir que se compenetra, con la perspectiva de sí mismo que auspicia la institución (2004a: 158). Actuar en situación supone que los participantes identifican la estructura previa de expectativas y comportamientos considerados pertinentes para, en nuestro caso, un establecimiento que espera atender a

jóvenes peligrosos y violentos. Los ajustes situacionales de Miguel son especialmente paradigmáticos en este sentido. Obsérvese que, a pesar de haber sido condenado por cometer una agresión sexual, el joven enfatiza con recurrencia su adscripción al mundo delincencial, tanto en la entrevista como en las interacciones con el resto de sus compañeros. No sólo sostiene que su internamiento responde a una condena por “robos con violencia y intimidación”, sino que alardea con frecuencia de haber cometido atracos que, según su expediente judicial, nunca ocurrieron.

Hechas estas observaciones, paso a exponer otros elementos recurrentes de las *presentaciones situadas de sí mismos* (Collins, 2006: 465). Quisiera hacer notar en primer lugar, la propensión de los jóvenes a dar cuenta de su vida privada. Lo que me interesa subrayar en este punto no es tanto la pérdida del derecho al anonimato –consustancial a las instituciones totales–, como la conminación tácita a mostrarse perspicuos –cuestión que daría cuenta de los supuestos éxitos en proceso de corrección–. Me refiero con ello a la existencia de una obligación sobreentendida que concitaría a los internos a dar explicaciones de quién se *es* y qué se *hace*. El siguiente recorte, que corresponde al primer encuentro con Santos, ilustra esta cuestión.

Son las 17 h cuando salgo del despacho de educadores y me dirijo al comedor. Allí me topo con Santos. Me presento con mi perorata habitual –me llamo Marta, bla, bla...–. Me mira con indiferencia y vuelve a su plato de sopa con albóndigas. “¡Qué merienda tan consistente!”, comento (a veces mi guión es un tanto estúpido). Comienza entonces otra de las actuaciones del día sobre cómo-ser-un-buen-interno-de-un-centro-de-Justicia Juvenil. Sin que yo formule pregunta alguna o le pida explícitamente información, el joven explica de forma interrumpida que no se trata de la merienda, sino de la comida; que aplaza el almuerzo hasta la tarde porque viene de trabajar; que está realizando un plan de ocupación como pintor destinado a “la gente que viene de adentro” y “si nos portamos bien, nos dan trabajo después”; que tiene una jornada de 35 horas semanales durante seis meses y, además, es el único chico del Benjamanta que cuenta con empleo y sueldo; finaliza aclarando que normalmente llega al centro a las 16 h, pero los miércoles tiene que acudir al psicólogo y se demora una hora y media más porque la combinación de transportes para llegar al centro cuando tiene que asistir a terapia en muy mala.

Miércoles, 3 de marzo de 2010

Otro de los elementos recurrentes de las presentaciones situadas son lo que Goffman llamó *historias tristes* (2004a: 155), esto es, los relatos de los jóvenes en que se presentan como víctimas de una vida de infortunios y un entorno adverso. El autor de *Internados* reparó en este aspecto particular durante el trabajo de campo realizado en la institución psiquiátrica. Observó que cuanto más se desviaba de los grandes valores morales el pasado de los internos, con más frecuencia aparecían estos inclinados a contar, a quien por casualidad estuviera cerca, su historia triste. Plantea que, tal vez, respondan así a la necesidad –que advierten en otros– de mantener limpio de agravio su sentimiento de haber llevado una vida honrada. Sea como fuere, según el autor, entre las prostitutas, los borrachos y los convictos se escuchan historias tristes más fácilmente que en otros grupos. Los fragmentos de las entrevistas a Tito y Miguel recogidas más arriba, dan cuenta de esta cuestión, especialmente en lo que se refiere a las tribulaciones y desdichas familiares. En este otro recorte, Miguel relata con semblante apesadumbrado y afligido su experiencia en los correccionales:

Miguel: (...) He sufrido y también me lo he pasado a veces bien. Pero como he sufrido yo, creo que nadie ha sufrido, la verdad..., tristísima verdad. Pues que hay gente que ha sufrido, pero no ha sufrido por dentro lo que he sufrido yo..., en mi mente. Tenía a mi padre y mi madre en la cárcel. Yo ahora salgo de permiso y sólo estoy con mis hermanos. (...) Yo ahora voy a estar de libertad pero tengo otra condena: que es la de mi padre y mi madre, que hasta que no estén fuera...

Transcripción entrevista Miguel.

Viernes, 9 de julio de 2010

La letra de esta canción de hip hop compuesta por Marcelo es otra muestra de relato triste. Hace referencia a episodios autobiográficos que no pude terminar de verificar.

Come mierda/

no puedo dejar de llorar/

tuve que aguantar ese ataque cerebral/



mi madre no me reconocía/

mi hermana cayó muy bajo por culpa de ese cáncer/

me encerré en esa habitación sin compasión/

llantos, lloros y lamento pero siempre hacia adentro.

Lunes, 21 de junio de 2010

Cierro esta serie de recortes con una muestra paroxística de la cultura de presentación benjamentiana. Corresponde a la *performance* de Miguel el día que nos conocimos y vendría a compendiar varios de los aspectos vistos hasta el momento.

Es la hora de cenar. A mi izquierda, presidiendo la mesa junto a Santos, está sentado Miguel, otro veterano del Benjamenta. Parece no verme, sin embargo, una vez me presento y explico los motivos de mi presencia en el centro (la elaboración de una investigación sobre su funcionamiento) sale de su total indiferencia hacia mí (pensaba que era una educadora sustituta o en prácticas) y comienza repentina y apasionadamente a relatar las aflicciones y desventuras de su infructuosa búsqueda de empleo en la que, al parecer, lleva inmerso varios meses, y recalca que, no es que él busque trabajo sin esmero, sino que los empresarios no quieren contratarlo porque es gitano. Me insta en la recta final de su monólogo a que, si me entero “de algo”, se lo haga saber de inmediato, pues le urge trabajar porque tiene cinco “hermanitos” por los que velar. Además, aclara, por si no lo había advertido, que él era pobre y de La Virtud “de toda la vida” [un barrio depauperado], aunque en ese momento vistiera un chándal de marca que su novia le había comprado, no sin esfuerzo... Pocos minutos después, sin que yo plantee pregunta o comentario alguno, enuncia, con la mirada perdida y el rostro enternecido, que está en el centro por “hacer lo que no debía: dilynquir”. Me quedo perpleja ante esta actuación.

Miércoles, 24 de marzo de 2010

Finalizo con un apunte a propósito de un último elemento imprescindible del *equipamiento expresivo* (Goffman, 2004b), a saber, la fachada social a través de la cual los jóvenes, como el resto de individuos, ofrecen una representación concreta a los otros. Sabemos que la imagen corporal cumple una importante función comunicativa: *attrezzo*, gestualidad,

modales, formas de hablar, etc., funcionan como una suerte de rótulo indicador acerca de la extracción socioeconómica del individuo. El siguiente recorte ilustra cómo la exhibición más o menos codificada del aspecto de los jóvenes denota su categoría social. Corresponde a las anotaciones realizadas durante el segundo día de trabajo de campo a partir de la experiencia del ojo en el encuentro con extraños a la que se refería Georg Simmel (1991), el sentido del juicio inmediato de la metrópoli como lugar privilegiado de confluencia.

Me apeo del vagón junto con una masa indiferenciada de viajeros: mujeres con niños, hombres de mediana edad, jóvenes con auriculares, una señora mayor que arrastra un carro de la compra vacío... Caminamos por el andén hacia la salida de la estación. A escasos metros de mí, distingo en un golpe de vista a dos chicos de no más de dieciocho años. Uno de ellos lleva una gorra de visera, pantalones vaqueros que le alcanzan a cubrir la mitad del glúteo y un vistoso brillante blanco en el lóbulo de la oreja derecha. De su acompañante tan sólo alcanzo a distinguir el color aceitinado de su piel. Ambos se conducen con ese leve contorno propio de los personajes que aparecen en los videoclips norteamericanos de hip hop.

No aparto la mirada de ellos. ¿Por qué tengo la certeza de que son internos del Benjamenta? Camino a escasos metros por detrás de ellos, dejando que me tomen distancia. Salimos de la estación. Doblan a la izquierda, cruzan la acera, andan unos metros, se detienen en frente de la puerta del IB, llaman al timbre y se adentran en el edificio. Su aspecto actuó como un reclamo entre la muchedumbre y al distinguirlos con claridad me sentí literalmente golpeada por la certidumbre de su rumbo. ¿Por qué ellos y no otros de los jóvenes que también transitaban el andén? ¿Qué tipo de exhibición de la fachada social me permite localizarlos? ¿Acaso con su apariencia no aspiran a ser identificados y detectados con precisión?

Miércoles, 3 de marzo de 2010

### 7.1.b. Prácticas de exhibicionismo: “Hasta luego; me voy a delinquir”.

Con la expresión *prácticas de exhibicionismo* quiero referirme al juego de figuraciones por el que los internos del IB dramatizan, de forma paroxística, la etiqueta con la que son nombrados. Se trata de la exageración de gestos escenográficos por la que ostentarían o sobreactuarían ante el auditorio, su papel de personaje malhechor y peligroso.

“Hasta luego; me voy a delinquir” o “Adiós; nos vamos a robar”, fueron expresiones recurrentes utilizadas como despedida antes de salir del centro en su hora de tiempo libre. Estas actuaciones pueden inscribirse en lo que Goffman (2006) denomina transformaciones en clave o *keying*,<sup>93</sup> para referirse a una de las formas con que los individuos, sobre la base de los marcos primarios, construyen los distintos niveles de significación, dotándolos progresivamente de mayor complejidad y artificialidad. Sitúa dos tipos de claves: *hacer creer* (bromas y guiones dramáticos) y *ceremoniales*.<sup>94</sup>

Hoy se reparten los “incentivos”.<sup>95</sup> Algunos jóvenes se concentran en el despacho de educadores para recibirlos. Eliana, consultando una lista del libro-diario en la que están anotados los puntos acumulados de cada interno, abre una pequeña caja de caudales metálica y comienza a repartir a cada joven el dinero que le toca en función de su puntuación. Ninguno de ellos ha conseguido la cantidad máxima (seis euros). Estos se quejan de los recortes *conductuales*. Nabil, que sólo ha percibido tres euros, mira la cantidad y exclama irónicamente: “Con esto que nos dais, mejor me voy a robar.”

Miércoles, 13 de abril de 2010

Los educadores de tarde van informando a los internos congregados en el despacho de los horarios de salida y llegada del fin de semana. El proscenio se va despejando poco a poco, hasta que tan sólo quedan Lucas, Nabil, la educadora y yo. “¿Y si nos llevamos la fotocopidora?”, bromea el primero con el segundo haciendo un amago de llevársela. “Seguro que nos dan 200 napos.” Eliana les pide que dejen la fotocopidora en paz y que abandonen el despacho. Los jóvenes hacen mutis por la puerta.

<sup>93</sup> Goffman (2006: 51) identifica diferentes tipos de *keying*: las ficciones; las competiciones; las ceremonias; las pruebas y las ejecuciones técnicas en ambientes controlables particularmente importantes con la finalidad del adiestramiento o del aprendizaje; la redefinición más o menos temporal de estatus y roles sociales. A su vez, las transformaciones en clave puede ser retransformadas (*re-keyed*) dentro de nuevos marcos.

<sup>94</sup> Además de los requerimientos propios de un escenario institucional que los compele a representar el papel “joven delincuente” –conductas situadas–, sostengo que esta sobreactuación en clave irónica puede leerse también como *táctica* que permite, por medio de la mofa, refractar de alguna manera la etiqueta con la que son nombrados. Se trata del uso de apostillas humorísticas y/o irónicas para manifestar su distancia respecto a la situación en la que se encuentran. Dedicaré parte del capítulo 7 a profundizar en esta cuestión.

<sup>95</sup> Recordemos: Premio monetario semanal destinado a cada interno en función de su comportamiento. 6 euros de partida, de los cuales se irá descontando dinero por “incumplimientos”.

Viernes, 23 de abril de 2010

Estamos en deuda con los teóricos del *labelling approach* –especialmente con Goffman, Becker y Lemert– como autores de los más profundos análisis sobre las consecuencias que la atribución de un estatus inferiorizante tiene en la identidad y posterior participación social del individuo, y sobre los mecanismos que operan para conformarlo a la imagen que el resto tiene o espera de él. Los anteriores recortes muestran hasta qué punto el etiquetado como “joven delincuente” adopta la identidad que le es atribuida y se (re)presenta a partir de lo que los demás dicen de él que es. La respuesta final de Fernando en el siguiente recorte es, me atrevería a decir, inapelable.

Encuentro a Fernando recogiendo la mesa del comedor después de cenar (hoy es su turno). Lo saludo y, aprovechando que no hay ningún educador en escena –Luciano está en la cocina–, manifiesto mi alegría por su inminente desinternamiento. “¿Qué harás cuando salgas?”, le pregunto. Respuesta: “Delinquir”. Me quedo pasmada; no dejan de desconcertarme ese tipo de respuestas programáticas. Se lo hago saber: le digo que me sorprende su respuesta y la reiteración con la que otros de los chicos del centro recurren a ella (en clave humorística). “¿Por qué?”, inquiero. Respuesta del joven: “Porque nos ven así.”

Lunes, 21 de junio de 2010

Los jóvenes bromean con la propia etiqueta que la institución les adjudica. Durante el trabajo de campo tuve la sensación de convertirme, de forma involuntaria, en auditorio de pequeñas funciones que los jóvenes improvisaban *in situ* para mí –simulando que yo no estaba presente–. Empleando la expresión de Collins (2006: 40), podría referirme a estas *performances* como *comedias situacionales* que nos acercan a esa trama de cooperaciones fingidas por parte de los integrantes de la escena (yo incluida) para desempeñar el papel adjudicado y mantener por unos instantes eso que aparece como realidad. Es importante que el ejercicio dramático exprese durante la interacción el mensaje deseado. Éste tiene que ser inequívoco y debe mostrar una apariencia determinada, en este caso, *soy un menor infractor*. Introduzco dos viñetas para ilustrar esta cuestión.

Título de la obra: ¿Cómo representar correctamente el papel “joven delincuente”?

Proscenio: supermercado en el que realizamos las compras para el taller de cocina.

Reparto: Nabil y Tito.

Auditorio: yo (con la presencia ocasional del educador que nos acompañaba, Luciano).

Guiones dramáticos:

Recorriendo los pasillos del supermercado Nabil bromea con Tito planteando la posibilidad de robar unas salsas de tomate, una lata de anchoas y una botella de refresco.

Pregunta retórica de Nabil planteada al grupo: “¿Por qué nos miran?” Se refiere a otros clientes del establecimiento. Creo que él ya tiene la respuesta. De hecho, el joven se ocupa en *hacerse ver* mientras transita el supermercado: camina en actitud desafiante y vocea comentarios de baja estofa al paso de otros clientes. Es como si esperase escuchar de mí la confirmación del efecto de su actuación.

Nabil le comenta algo a Tito sobre su estancia común en el anterior centro cerrado. Intervengo: “¿Tú también estuviste en ese centro?” Respuesta: “Sí, cinco meses. Y no salí de semiabierto porque me peleé y me quitaron los permisos de dos meses que me habían dado.”

De regreso al Benjamenta, pasamos por la fábrica que está detrás del centro. Pregunto a Luciano qué es lo que fabrica. “Jabones”, responde. “Seguro que tienen una caja fuerte con mucho dinero”, dice Nabil, e insinúa para sí, pero con un tono de voz lo suficientemente audible, que sería un buen golpe.

Miércoles, 24 de marzo de 2010

En otra ocasión, acompañé a dos jóvenes –Marcelo y Dani– y a una educadora suplente –Charo– a buscar servicios municipales en Lavada que ofrecieran actividades de verano para jóvenes (la expedición fue infructuosa).

Bajamos al patio trasero, nos subimos en la furgoneta del Benjamenta e iniciamos nuestra expedición. Durante el trayecto (unos 15 min.) conversamos sobre las ventajas de sacarse el carné de conducir. Daniel, desde el asiento del copiloto, con el brazo apoyado en la ventanilla bajada y gafas de *sheriff*, manifiesta su interés por obtenerlo, lamentándose del desembolso de dinero que supone. Concluye que “habrá que empezar a delinquir”. Más

tarde, saliendo de la furgoneta después de aparcarla, escuchamos a pocos metros la alarma antirrobo de un coche. “¡Dani, se nos han adelantado!”, exclama Marcelo. En ninguna de las dos ocasiones realizamos (la educadora y yo) comentario alguno.

Lunes, 21 de junio de 2010

Señalé con anterioridad el carácter performativo de la acción social. Ésta tiene como finalidad presentar un determinado perfil de individuo caracterizado, en nuestro caso, con atributos de peligrosidad y transgresión. La pretensión de los actores es que la identidad sea tomada en serio y, con ese fin, buscan gestionar y controlar la impresión del auditorio. Cabe volver a señalar que es el propio proceso de etiquetaje institucional el que estabiliza la capacidad representativa como “joven delincuente”. El tránsito correccional les dota de los pertrechos dramáticos necesarios para asumir de forma apropiada el papel y los convierte, desde el punto de vista dramático, en lo que Goffman (2004b) llamaría *actuantes disciplinados*, esto es, aquellos que recuerdan su parte y no hacen gestos inesperados ni dan pasos en falso durante la actuación.<sup>96</sup>

Añádase a estas consideraciones la existencia de una especie de convenio tácito establecido entre actuantes y auditorio para actuar como si existiese entre ambos equipos un grado

---

<sup>96</sup> Abro aquí un pequeño paréntesis para señalar que la *performance* no siempre está hueca, ni es siempre *tan de mentira*. Recuérdese el caso de Santos. Durante mi estancia en el IB, consideré a este joven uno de los personajes mejor capacitados dramáticamente para el papel de delincuente peligroso. El joven se investía de peligrosidad durante su puesta en escena cotidiana. En el curso de la entrevista acentuó su *malignidad*. Además de rehuir, envuelto en un halo de misterio, que ésta fuera grabada, me advirtió que en realidad él está cumpliendo condena porque había matado a un hombre. Tal afirmación contradecía el delito recogido en su expediente (robo con violencia y tentativa de asesinato –hirió con una navaja a la persona a la que pretendía robar–). Entendí esta confidencia como parte del repertorio de fingimientos necesarios para su actuación como ruso mafioso. Mis conjeturas desaparecieron *ipso facto* cuando, meses después de concluir el trabajo de campo, me topé con una fotografía de Santos en el periódico, acompañada de un titular que daba cuenta de su detención por el homicidio de un comerciante tras un atraco. Según el artículo, el joven mató al dependiente de una joyería clavándole un puñal en el pecho. El robo fue perpetrado durante el cumplimiento de condena en el IB, precisamente cuando acudía puntualmente a las visitas con el psicólogo contempladas en su PTI, a su empleo como pintor en un Plan de Ocupación y otros de los muchos requerimientos del equipo educativo que, gracias a su buena conducción, evaluaba favorablemente su proceso de reinserción. La noticia de prensa se extiende en detallar que Santos pertenecía a una “banda criada en las calles” de un suburbio de la ciudad; que se inició en los robos con violencia a los 15 años; que se dedicaba a cometer atracos con mucha violencia durante los fines de semana que salía del centro de reforma (es decir, el IB). El periodista, que delinea el *modus operandi* de la banda como sinopsis hollywoodiense, describe a los integrantes como jóvenes violentos y sin escrúpulos y detalla algunas de las agresiones físicas a sus víctimas.

determinado de oposición y acuerdo. Cada uno de los participantes de la escena aplica técnicas apropiadas para salvaguardar la representación. Esta cooperación situacional implica, entre otras cosas, que internos, educadores y observadores ocasionales se conduzcan bajo las expectativas normativas que se ciernen sobre sus respectivos roles. Para que la comedia continúe –y con ella, el mantenimiento del orden social– es necesario que los actores realicen *performances* previsibles.

Converso enfrente de la puerta principal del centro con algunos de los jóvenes que han salido a fumar aprovechando que Gaby, la coordinadora, también lo hacía. A unos metros de distancia, caminando por la acera, divisamos a Fernando, que viene ataviado con una gorra de visera hacia atrás y unas gafas de sol que le cubren casi la mitad de la cara. Munir, otro de los internos, lo recibe imitando su acento dominicano. Ambos se saludan amistosamente. Antes, me da un beso en la mejilla (un saludo poco habitual). Munir le quita la gorra y se la coloca en la cabeza. Fernando le sigue el juego dándole las gafas de sol para que también se las ponga. Adornado con los complementos de Fernando, éste le dice entre risas que parece un “sicario”. Me sorprende escuchar ese significativo, así que le pregunto a qué se refiere. “Alguien que mata por dinero”, contesta.

Poco después, se establece un diálogo interesante cuando Ibraïm plantea a sus compañeros el siguiente interrogante: “¿Mataríais por dinero?” Fernando y Munir responden con rotundidad: sí, siempre y cuando se trate, claro está, de una cantidad onerosa. En cambio Ibraïm sostiene que no lo haría “ni por todo el dinero del mundo”.

- “¿Y, luego, la conciencia?”, les interpe la.

- “Pues te vas al psicólogo”, resuelve Fernando.

- “Primero al psicólogo para la conciencia, y después al psiquiatra para que te dé unas pastillas... y luego lo matas”, apostilla Munir entre risas.

Ibraïm plantea una nueva disyuntiva: ¿Se emparejarían con una mujer de ochenta años que tuviera mucho dinero?

La coordinadora, que ha terminado su cigarro, los invita a entrar. Fin de la escena.

Miércoles, 2 de junio de 2010

Quisiera enfatizar con la viñeta que acabamos de ver hasta qué punto la participación es una obligación vinculante. Como lo escribiera Goffman (2006: 360) en *Frame Analysis*, es precisamente “la participación apropiada la que genera la conducta apropiada”. Y a la inversa: la inadecuación de una persona puede crear inadecuaciones en los demás. La etiqueta “joven delincuente” vuelve a desempeñar una función fundamental como elemento de reciprocidad que se da entre los actores que cooperan en el mantenimiento de una escena que, sabemos, no arrancará si estos no realizan con propiedad el trabajo de actuarla. Obsérvese como los personajes administran disciplinadamente un utillaje expresivo *ad hoc*: léxico (sicario, asesinato, muerte, dinero, delito, peligro, etc.), *attrezzo* (visera, gafas de sol) y gesticularidad. En este sentido, las entrevistas realizadas a internos y educadores –que examinaré en el siguiente apartado– son un ejemplo paradigmático de la necesaria orquestación y ajuste interpretativo para que la situación sea posible. Antes, y sin desviarnos de este vector argumental, merece nuestra atención la alusión litúrgica durante las cenas al delito, el consumo de drogas, las peleas y otras *maldades*, en cuanto exhibiciones rituales de la identificación con el estigma delincencial. Introduzco un par de recortes etnográficos a este respecto, para pasar posteriormente al análisis.

Santos, al que le gusta que le llamen El Ruso, trae a colación en un momento de la cena a un ex interno del Benjamenta que se dedicaba a robar y vender perfumes “de lujo”. El joven comenta que se trata de un “muy buen *bussiness*”, apreciación ante la que Rashid muestra sus discrepancias. Uno de su barrio le ha dicho que no se saca tanto. Se unen a la conversación Miguel y Tito, quienes plantean otros *pros* y *contras* el negocio. Miguel alardea de la que fue su última incursión a gran escala en el contrabando. [Recuérdese que este joven no cumple condena por delitos de robo sino de agresión sexual.] La discusión continúa unos minutos más hasta que Álex, educador de noche, trata de aplacar la conversación preguntándoles si no saben hablar de “otra cosa”.

Jueves, 6 de mayo de 2010

Extracto de una transcripción aproximada de otra conversación entre los chicos durante la cena:



- “¿Y tú qué has hecho el fin de semana?”, le pregunta Farid a Tito.

- “Pues estar todo el día aquí asqueao”, contesta éste sin demasiado entusiasmo.

- “¿Y tú?”, repite Farid dirigiéndose ahora a Rashid.

- “Pues he vendido un poco de droga y me he comprado un monovolumen”, sostiene con aparente convicción.

Unos minutos después...

“Me he metido unas rayas de queta”<sup>97</sup>, dice Rashid dirigiéndose a Tito. Realizan otros comentarios en relación al consumo de psicotrópicos que no consigo registrar.

Antes de concluir la cena, me dice sonriendo maliciosamente: “Le he propuesto a Samuel que os matemos a los tres”, es decir, a los dos educadores que nos acompañan en la mesa y a mí. “Hay que ver como habéis regresado de vuestras casas...”, les reprende Margarita [se trata de la cena después de pasar el fin de semana con sus familiares.]

Lunes Santo, 5 de abril de 2010

Si bien abordaré con mayor detenimiento la dimensión ritual de las prácticas del IB en el capítulo 8, me parece esencial, por el momento, introducir algunas consideraciones al respecto con el objeto de elucidar la referencia recurrente a los símbolos de la delincuencia marginal,<sup>98</sup> como mecanismo de construcción de identificaciones colectivas. Émile Durkheim (2003 [1912]) analizó las concepciones sociológicas e integracionistas del ritual, situando que en ella convergen y se proyectan las cosmovisiones, los esquemas conceptuales y principios básicos, así como las creencias y los valores fundamentales del grupo social, al

<sup>97</sup> En alusión a la quetamina, anestésico de caballo utilizado como estupefaciente.

<sup>98</sup> Espero que se me entienda cuando utilizo el significante marginal para diferenciar entre los delitos susceptibles de ser tipificados como tales por el sustrato socioeconómico de quienes los perpetran, de aquellos otros –delincuencia de cuello blanco– exenta de dicha clasificación. La identificación de la delincuencia con *determinada* delincuencia ha constituido históricamente una estrategia de control sobre aquellos sectores poblacionales identificados como criminales –las clases peligrosas– y que, sabemos, se corresponden con los estratos más empobrecidos del cuerpo social. Foucault (2000b, 2006b) ha defendido que la auténtica función de los sistemas penales es crear *la delincuencia*. La cárcel, lejos de intentar acabar con las ilegalidades, funge como dispositivo nuclear para identificar a determinados segmentos de la población con la delincuencia.

mismo tiempo que expresan la cohesión y la solidaridad colectiva. La unidad social deviene, por lo tanto, el elemento epicentral para escudriñar la naturaleza de cualquier ritual.

Dicho esto, planteo en primer lugar que la invocación ceremonial al delito durante las cenas, que puede ser inscrita a las *conductas formales prescritas* con las que Turner (2007: 21) define el concepto de ritual, sirven para (re)generar periódicamente los principios estructurales y los valores de lo que podríamos entender como una suerte de conciencia colectiva en la que vislumbrar cierta solidaridad grupal entre los internos. Quiero referirme con ello a lo que se antoja como una especie de unidad moral en la que los jóvenes cooperan por construirse y pensarse como grupo ante sus observadores. Los rituales colectivos, aducen Sally F. Moore y Barbara Myerhoff (1977: 7) en *Secular Ritual*, están orientados precisamente a concitar, además de un atento estado mental, compromisos sustanciales por los cuales los participantes colaboran y se involucran en la acción colectiva.

Cabe ampliar estas consideraciones con algunas referencias a los símbolos rituales que circulan en las congregaciones vespertinas del Benjamenta. Turner (1974, 2007) plantea a partir de las observaciones de las ceremonias ndembu en el noroeste de Zambia, que los ritos implican el manejo de símbolos –las más pequeñas unidades de la actividad ritual, escribe en *La selva de los símbolos* (p.21)– que aparecen cargados de significado y que este manejo contribuye a la unidad moral que sustenta el orden social. En este sentido, resulta significativo señalar que los símbolos delincuenciales durante las cenas aparecieron como el centro focal común en torno al cual se articuló el ceremonial. Los robos, el consumo de drogas o el ejercicio de la violencia aparecen como símbolos de membresía a partir de los cuales presentarse ante el auditorio como colectividad.

Merecen una especial atención, en el marco de estas consideraciones, aquellos momentos de las cenas en los que, ante la llegada de un nuevo interno, los jóvenes parecieron sobreactuar la mácula “menor infractor” a partir de la exaltación de los símbolos criminógenos recurrentes. Estos espacios de copresencia resultaron ser un lugar óptimo para mostrarse y poner a circular su sentimiento de membresía ante el recién llegado. Es como si la sinergia

de cuerpos y conciencias colectivas otorgara a sus miembros la confianza y el arrojo necesarios para desempeñar sus actuaciones con un *plus* de ostentación –una especie de contagio fruto de la interacción que Collins (2006) denomina energía emocional y que sitúa como uno de los efectos principales del ritual–. El grupo tendió a exhibirse ante el nuevo interno con atributos de peligrosidad y osadía que desplegaron, por lo general, a través de la narración de *batallitas*. Pude percibir en esos momentos una especie de microritmos corporales que parecían entrar en consonancia recíproca en cada una de las disputas por mostrar quién era el joven más aguerrido o cuáles de las aventuras relatadas entrañaban más temeridad. Asimismo, creí detectar una cierta sensación entre los jóvenes de confianza, entusiasmo e iniciativa para la acción escenográfica, que no estaría muy lejos de la *efervescencia colectiva* durkhemiana.

En síntesis, la vida social del IB fluye por estos procesos rituales rutinarios. Estos no sólo dan sentido a la acción cotidiana, sino que también crean, preservan y reanudan la solidaridad de sus integrantes. Una masa de cuerpos converge en un espacio –las cenas– con emociones análogas. Durante el ritual interpretativo los jóvenes funcionan como célula autónoma en acciones cooperativas. Éstas demarcan quién puede/debe participar y quién no; dictan el acceso y contienen a los ajenos (educadores y observadora). La atención de los participantes coincide en un mismo foco: los emblemas delincuenciales. Sinergizan con el hacer y el sentir colectivo, lo refuerzan y se generaliza la conciencia de su mutua concordancia. La congregación se une a través de la atención unánime que procrean las palabras, los gestos y los íconos del universo delictivo. Por este ritual los participantes comparten, y saben que comparten, una misma experiencia.

### 7.1.c. Guiones dramáticos: entrevistas, diálogos y conversaciones.

Señalé anteriormente como características estructurales de la interacción social tanto la obligación de los actores de hacerse recíprocamente accesibles, como la aceptación de un conjunto de reglas y códigos que hagan la acción previsible. “Un acto que está sometido a la

regla de la conducta es una comunicación, pues representa una forma en que los yo son confirmados, tanto el yo para el cual la regla es una obligación, como aquél para quien es una expectativa” (Goffman, 1970: 51-52). La mutua asunción de papeles es, por tanto, condición *sine qua non* para que la comunicación y la interacción sean eficaces. Se trata, según Blumer (1981: 6), de que todo individuo logre “que su línea de acción encaje de alguna manera en las actividades de los demás”. De estas observaciones se sigue otro de los principios fundamentales de la relación entre individuos, el simulacro –o si se prefiere, al decir de Schechner (1985), la *performance*–, esto es, un conjunto de fingimientos, estratagemas y artificios entre actores para salvaguardar la imagen y hacerse mutuamente accesibles. Me propongo examinar en las próximas páginas las entrevistas, pero también los diálogos y las conversaciones registradas durante el trabajo de campo, en cuanto actos hablados que, como sugirieron los primeros etnógrafos de la comunicación, John Gumperz y Dell Hymes (1964, 1972) se rigen, como cualquier situación de intercambio, por las reglas de la interacción social. De ahí que Goffman propusiera en *Forms of talk* (1981) que la conducta hablada deba ser analizada en situación: es a partir de la estructura de la acción social que podremos entender la estructura de la comunicación. [Hymes y Gumperz conciben el lenguaje como acción situada en el flujo de los acontecimientos de palabra.] Las prácticas discursivas, como toda acción social, se enmarcan en un contexto interactivo y, por tanto, están “constreñidas por la situación inmediata de los participantes” (Collins, 2006: 248), quienes se consagran a hablar oportunamente durante el curso del encuentro. Isaac Joseph (1999: 102), al presentar la microsociología de Goffman, sitúa que “hablar y actuar en consecuencia en un contexto determinado es utilizar los propios recursos inmanentes, alojados en los pliegues de la interacción y distribuirlos en el curso de la acción o de la conversación”. De este modo, veremos cómo los actores del IB asperjan sus *guiones dramáticos* con vocabularios específicos, frases estereotipadas, temas de conversación prototípicos, gestos, miradas, movimientos y cálculos que juzgan como pertinentes y adecuados para el marco interactivo en el que participan.

Las entrevistas resultaron ser la manifestación más palpable de la dimensión teatral del acontecimiento hablado. En ellas, entrevistador y entrevistado se mostraron como actantes

disciplinados en el manejo de lo que la sociolingüística interaccional denominó *conmutación de código* (*code switching*) (Gumperz, 1989, Hymes, 1984), en alusión a la competencia social que los actores pertenecientes a grupos de lengua, clase, cultura o edad diferentes ejercitan para resultar mutuamente inteligibles. Este término está íntimamente relacionado con otro de los conceptos esenciales propuestos por la etnografía de la comunicación y que resulta particularmente útil en nuestro análisis. Me refiero a la noción de *competencia comunicacional*. Acuñada por Hymes (1971, 1972), nos remite al conjunto de habilidades y conocimientos que permiten interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas en relación con la situación en que se desenvuelve el acto de habla. Se trata, entonces, de la capacidad de los interactuantes de enfocar el evento, movilizar los conocimientos previos e interpretar la trayectoria de la acción. Las formas concretas de negociación y ajuste en los encuentros hablados están ligadas a la competencia comunicativa a través de la cual los copresentes evalúan los parámetros de la interacción, movilizan las normas apropiadas y desempeñan una actuación aceptable. Dicho de otro modo, es gracias a esta capacidad que pueden reconocer rápidamente cuál es la conducta apropiada, cómo manejar las impresiones ajenas y qué trama de expectativas mutuas entran en juego.<sup>99</sup>

Marta: ¿Por qué crees que estás aquí?

Amadeo: Por ser muy malo... He robado mucho yo, ¿sabes? No he sabido... Cuando era pequeño no he sabido escuchar a mi madre, escuchar a mi padre. No he tenido a mi padre ahí que me diera un bocinazo. No he tenido eso. He tenido a mi madre, vale, que me ha dicho las cosas claras muchas veces. Pero al haber estado en la calle más tiempo que en su casa, pos de guías más de tus amigos; entonces ahí pasas a la mala vida..., y no sé, estoy aquí por haber sido muy malo.

M: ¿Qué es la mala vida? ¿Qué es ser malo?

A: No sé..., no tener los horarios de ir a tu casa a comer, de no cenar, apareces en tu casa a los cuatro días; estar todo el día drogado en la calle robando a las personas que están trabajando, ¿sabes? Es muy mala la calle, en verdad. Hay que saber estar...

<sup>99</sup> No puedo dejar de señalar aquí que la entrevistadora, como uno más de los actores, es parte constitutiva de la situación. Asiente a las respuestas de sus entrevistados y se muestra ante el resto de personajes como investigadora crítica con los postulados de la pedagogía correccional.

M: ¿Y tú crees que ahora sabes estar en la calle mejor que antes?

A: Sí, yo ahora salgo y no miro a nadie. Sólo miro por mí, ¿sabes? Antes yo miraba por la gente.

M: ¿A qué te refieres?

A: No sé, yo antes no me preocupaba de mí. Nunca me he dicho: "Yo me quiero", ¿sabes? Es siempre, a lo mejor, me he preocupado más por un amigo mío, a lo mejor lo veía así que no tenía dinero, que no tenía algo, y yo: "Toma", ¿sabes?

M: Pero echar una mano a tus amigos dice de ti que eres buena gente.

A: Sí, pero a veces he sido tan bueno, que he sido tonto. ¿Sí, me entiendes?

M: Entonces habría una contradicción. Tú dices que eres malo y sin embargo, has ayudado a tus amigos en un momento de apuro...

A: Me refiero que con mi gente soy bueno, ¿sabes? Pero cuando veía a otras personas que no sé qué, pues iba a por ellos. Y todo, en verdad, ha sido por la droga. Consumía, coca, cristal, quetamina, ¿sabes? Un montón de porros. A lo mejor me gastaba en un día a 50 o 60 € O cuando me metía coca no aparecía en tres días en casa. Siempre estaba por ahí de fiesta. Me han pasado un montón de cosas, te lo juro..., todo a mal, ¿sabes? Y al final, no sé, me han encerrado, y yo a lo primero estaba muy mal en un centro cerrado, pero llegó un día en que me puse a llorar y dije: "Gracias, señor, por haberme encerrado." Me alegro, te lo juro, si no vete a saber cómo estaría ahora. Yo antes decía: "¡Buá!, los educadores que te rayan, qué pesados, que no sé qué...", y les deseas el mal a todos los educadores pero, en verdad, en el fondo, cuando tú sales de aquí salen sus nombres, ¿sabes? Y dices: ¡Buá!, ese educador... ¡Voy a ir a verlo y a darle la mano! Qué sí, que en verdad te joden, pero es un bien pa ti, pa que sepas estar en la vida. Es como unos nuevos padres para ti, que lo que no te han dicho en tu casa, te lo dejan aquí muy claro. Es así, en verdad.

Transcripción entrevista Amadeo.

Jueves, 25 de noviembre de 2010.

Me gustaría aclarar que el interés de estos encuentros hablados no reside en si los hablantes dicen o no la verdad,<sup>100</sup> sino en cómo lo dicen, esto es, en las formas a través de las cuales emiten un mensaje y desempeñan una actuación congruente con la situación. Entrevistador y

---

<sup>100</sup> Ya Malinowski (1973 [1922]) había advertido sobre las tensiones existentes entre las declaraciones normativas de los actores sociales y sus acciones reales.

entrevistado organizan su práctica de interacción, esto es, su acción discursiva, con el objetivo de hacer de ella un todo coherente. Siguiendo los postulados etnometodológicos (Garfinkel, 2006 [1967]), podrían contemplarse aquí dos puntos de vista: el del entrevistado, para el que la escena se presenta como el marco teatral objetivo de su acción, y el entrevistador/analista, para el que esa misma escena y su estructura son entendidas como la realización de los métodos del sujeto para exhibir y descubrir los elementos del ambiente. En este sentido, lo que resulta significativo observar es el modo en el cual el entrevistado se compromete a generar universos de plausibilidad, esto es, el modo en que Amadeo se tematiza como joven-delincuente-en-proceso-de-corrección, cómo ordena y reproduce de forma verosímil el discurso reformativo, cómo se muestra aquiescente a la intervención educativa y ajusta sus argumentos para dar cuenta del éxito recalificador del internamiento, cómo alude la ausencia de límites por parte de sus padres o el consumo de drogas para explicar su carrera delictiva y mantener así el equilibrio requerido entre el personaje y su rol.<sup>101</sup> Se trata, en definitiva, de atender a los parámetros que permiten definir la situación y sus contenidos como *reales*, y no tanto de cuestionar la *realidad*. Ésta tiene distintas formas de ser, en tanto existen diferentes maneras de organizarla, practicarla y hacerla posteriormente razonable.

El interaccionismo lingüístico ha mostrado la relación existente entre la comunicación y la identidad social, cuya construcción en el caso de los jóvenes del IB está estrechamente relacionada con la experiencia del internamiento. Siguiendo las apreciaciones de Hymes (1971, 1972), sugiero que es durante este periodo que los chicos se hacen con la competencia comunicativa que les permite actuar en situación, esto es, atendiendo a los requerimientos propios del escenario correccional. Esta adquisición puede formularse en los mismos términos que la adquisición de la gramática, a saber, en la matriz social dentro de la cual el individuo aprende un sistema gramatical y adquiere al mismo tiempo un sistema para su uso, que incluye personas, lugares, propósitos, junto a las actitudes y creencias vinculadas a ellos. Podríamos referirnos al proceso de institucionalización del “joven delincuente”, como lo

---

<sup>101</sup> Retomaré estos ejercicios dramáticos en el último apartado del capítulo para referirme a la concepción de los internos sobre la intervención reformativa y en el capítulo 6 para analizarlos como una de las tácticas de resistencia al sometimiento institucional.

hace Hymes (1984: 74) para el proceso de socialización infantil. “El niño –escribe el autor– adquiere un conocimiento de las oraciones, no sólo como gramaticales, sino también como apropiadas o no. Adquiere una competencia que le indica cuándo hablar, cuándo no hablar y también de qué hablar, con quién, en qué momento, dónde o de qué manera”. Estas consideraciones son asimismo pertinentes para el caso de la interacción comunicacional en el marco de las entrevistas con los educadores. Obsérvese en estos otros fragmentos cómo los entrevistados proveen su discurso de razonamientos y argumentos aceptables para sustentar la coherencia de su propio discurso. Sus competencias comunicativas les permiten articular los recursos adecuados para ser reconocidos como profesionales comprometidos con una tarea educativa basada en el apoyo a los educandos.

Marta: ¿Qué sentimientos te despiertan los chicos con los que trabajas?

Gaby: No sé; a mí sí que no me han despertado nunca demasiado los sentimientos estos más asociados a la beneficencia y esto de “pobrecitos, pobrecitos”. Me despiertan el sentimiento, o la necesidad, de que creo que deben tener las mismas oportunidades que cualquier otro. Me despiertan el sentimiento de que si yo he podido tener esto, evidentemente lo he tenido y le doy gracias a la vida por haberlo tenido. Sé que estos jóvenes, como podría ser el de otro colectivo y en otra situación, han tenido una serie de cosas más complicadas, pues de alguna manera, si reciben apoyo entonces, a lo mejor compensan alguna de estas cosas. Básicamente eso.

Transcripción entrevista Gaby.

Jueves, 25 de noviembre de 2010

Marta: (...) Cada educador en el centro tiene asignado su grupo de tutorandos. ¿Se hacen con ellos planes de trabajo individual? ¿Cómo son estos planes? ¿Tú cómo los elaboras?

Adolfo: Estos dependen del educador. Yo lo primero que trato es de vincularme con él, hablar mucho con él, estar..., que mi figura no se convierta en algo fóbico para ellos, y de acuerdo con la necesidad del chaval es una forma de trabajo, y de acuerdo a otra necesidad es otra forma de trabajo. Tratas de inventar un poco sobre la marcha lo que te permite la estructura, que no es mucho, pero también se trabaja con tutorandos que no son tuyos, porque tiene una filiación mejor conmigo a lo mejor, entonces me busca más a mí y entonces



tratamos de hacer una colaboración con el tutor. Y a veces el tutor se convierte en el que crea los informes, pero no tiene una relación muy directa con el chaval.

Transcripción entrevista Adolfo.

Jueves, 18 de noviembre de 2010

Quisiera añadir a continuación algunas palabras a propósito de la lógica interna de la entrevista como acto de poder en el que la relación entrevistador-entrevistado no es simétrica, ni mucho menos igualitaria. El consenso provisional –pero necesario– que la sustenta reside en una estructura participativa modelada por una relación de fuerza que objetualiza de algún modo al entrevistado. Todo intercambio lingüístico –apuntan Bourdieu y Wacquant (1995: 118-120)– contiene la virtualidad de un acto de poder, principalmente cuando se produce entre agentes que ocupan posiciones asimétricas en la distribución del capital económico y cultural. Esta apreciación se presenta de forma especialmente diáfana en el caso de las entrevistas con los jóvenes, en la que la estructura de posiciones investigador-investigado obliga a este último a mostrarse –o fingirse– perspicuo ante la mirada escrutadora de su interlocutor. Podríamos inscribir las conductas habladas de los jóvenes en un registro similar al de la *voz dominada* que James Scott (2003) utiliza para referirse a los *decires* de los subalternos en situaciones de dominación y que, como toda forma de sometimiento, concitó estrategias verbales de resistencia.

Marta: ¿Qué cosas te rayan? [de vivir en el IB]

Rashid: ¿Ahora? No sé... Ahora no estoy rayado.

M: Me refiero en el centro, ¿qué tipo de cosas te molestan, te exasperan?

R: Te lo juro que hay un montón de cosas que no me gustan, pero ahora me lo preguntas y no me acuerdo de ninguna.

Transcripción entrevista Rashid.

Lunes, 14 de junio de 2010

La entrevista, como todo acto comunicativo, depende de la cooperación y el compromiso de los participantes para salvar la situación. Entre entrevistador y entrevistado se establece un convenio tácito para actuar de forma coherente y previsible en relación con las expectativas normativas que se ciernen sobre un acontecimiento que se vertebra a partir de la inteligibilidad de que lo dotan los propios actores. Este acontecimiento lingüístico los dispone cara a cara en torno a una mesa con una grabadora y los turnos conversacionales marcados por la interacción pregunta-respuesta terminan produciendo una consonancia o acompañamiento mutuo entre entrevistador y entrevistado. Estos recuerdan perfectamente su papel y no hacen gestos escenográficos imprevistos durante su actuación.

Marta: Podríamos empezar, si te parece, por la presentación. ¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? Etcétera.

Rashid: Me llamó Rashid. Tengo 19 años. Soy de Marruecos. (Silencio)

M: ¿Naciste allá?

R: No. Nací aquí. Mi padre y mi madre son de allá.

M: ¿Cuánto tiempo hace que vinieron tus padres?

R: Bastante... no sé, pero hace bastante... Veinte, veintiún años. Y... ¿qué más?

M: ¿Tienes más hermanos?

R: Tengo siete hermanos. (Silencio)

M: ¿Y tú eres el pequeño?

R: Tengo cuatro de padre y madre, y tres de padre. (Silencio)

M: ¿A qué se dedican tus padres?

R: Mi madre es auxiliar de geriatría... y mi padre es electricista. (Silencio)

M: ¿Y dónde viven?

R: En Peteneras [pequeña ciudad dormitorio del extrarradio de la ciudad]. (Silencio) ¿Qué más?

M: ¿Qué hacías cuando eras pequeño? ¿Ibas a la escuela...?

R: Cuando era pequeño vivía en Peteneras..., y iba al colegio... No sé.

M: ¿Qué te gustaba hacer?

R: ¿De pequeño?

M: Sí.

R: Liarla (se ríe; yo también)

M: ¿A qué te refieres?

R: No sé..., liarla con los colegas..., hacer un poco de ruido.

M: ¿En el colegio, en la calle...?

R: En el colegio y en la calle. Empecé en el colegio..., y después ya me metieron en un centro.

M: ¿Hasta qué curso estudiaste?

R: Hasta primero de ESO y después ya me echaron.

M: ¿Y fuiste a otro instituto?

R: Después ya lo dejé.

M: ¿Y por qué te echaron?

R: Porque le abrí la cabeza a uno. (Se ríe)

M: ¿Por qué te ríes?

R: Porque me hace gracia ahora.

(Silencio)

M: Cuando dejaste de estudiar, ¿te pusiste a trabajar? ¿Qué hiciste?

R: En la calle; en la calle todo el día.

M: ¿Y tus padres qué te decían?

R: Pues..., más mi madre, porque mis padres estaban separados.

M: ¿En ese momento vivías con tu madre?

R: Sí..., pues mi madre estuvo un tiempo diciéndome las cosas. Me reñía al principio. Después ya se cansó. Y ya un día me vino a buscar a comisaría y me dijo: "¿Sabes qué?, haz lo que quieras."

M: ¿Y entonces cuántos años tenías?

R: Tendría... No llegaba a los 14.

M: ¿Qué hacías en comisaría?

R: Pos, estaba detenido.

M: ¿Por qué motivo?

R: Por algún robo que habría hecho.

M: Y, ¿habías empezado a robar con anterioridad?

R: Sí..., cuando iba al colegio yo ya robaba. En la calle. Y así... Así, hasta que me metieron dentro.

Trascripción entrevista Rashid.

Lunes, 14 de junio de 2010

He señalado, por un lado, que cada situación cuenta con unos códigos propios que, asumidos cooperativamente, orientan la interacción. Por otro, he situado, siguiendo los postulados etnometodológicos, que la entrevista, como una acción discursiva, no puede desligarse del contexto en que es realizada, ni de las situaciones en las que emerge. En cuanto acontecimiento comunicacional, supone una negociación conjunta de presupuestos, posiciones, visiones de las cosas, proposiciones contingentes acerca de lo que es la realidad. Si bien está bajo el influjo de factores externos preexistentes, su desarrollo depende en buena medida de la construcción conjunta que los interlocutores realicen *in situ* del mundo que les envuelve.

Resulta significativo contrastar el anterior fragmento de la entrevista con Rashid –en la que los lacónicos turnos conversacionales de entrevistador y entrevistado componen una consonancia rítmica de preguntas y respuestas– con el recorte que incluyo a continuación correspondiente al momento inmediatamente posterior a la entrevista en el cual, dando el evento por finalizado y apagando la grabadora, el orden de interacción se modifica. Quiero llamar la atención precisamente sobre la presencia de la grabadora como elemento delimitante del episodio, en que encenderla marca el inicio de una situación que concluye cuando ésta se apaga. Es como si la grabadora, con su registro voz indeleble, actuara como público ante quien dar cuenta de una actuación creíble y, una vez apagada, pudiéramos acceder, tan siquiera superficialmente, a las bambalinas del papel menor-infractor-en-proceso-de-corrección. *Carnival strippers*, el trabajo fotográfico de Susan Meiselas sobre *strippers* ambulantes del sur de Estados Unidos (1972), ilustra nítidamente esta separación escénica proscenio/trascenio al contraponer fotografías que muestran los diferentes, e incluso antagónicos, registros corporales, gestuales y de *attrezzo* de las jóvenes según estén en el escenario o en el *backstage*. La rigidez de los actuantes durante la *performance* afloja con el regreso a la caravana, en la que las chicas aparecen recostadas en la cama con el pelo alborotado, fumando distendidamente mientras conversan o mirando vagamente llover por la ventana. Como en esas fotografías, el encorsetamiento de las actuaciones de los entrevistados durante la grabación –pero también de la entrevistadora–, cedió parcialmente con el cierre de la entrevista. En dos de estos cuatro encuentros hablados, la conversación continuó después de la grabación, inaugurando un nuevo episodio marcado por un registro dramático algo más distendido que la anterior. El siguiente recorte corresponde, como señalé, a momento de postentrevista con Rashid.

Apago la grabadora y dejo de lado el cuaderno de notas. La conversación se prolonga distendidamente casi una hora hasta que, urgida por el tren de regreso, me despido del joven. En el vagón, consigno los aspectos de la charla más relevantes que alcancé a retener:

- Rashid plantea con aplomo que es una persona con “principios” y trata de ejemplificar su afirmación situando por un lado que él no roba a los que no tienen, a la “gente pobre” y, por otro, que siempre ha tratado de evitar el enfrentamiento directo con las víctimas en sus incursiones delictivas. Añade una anécdota con la que dar cuenta de su integridad: cuando tomaba el tren

desde su barrio para ir a robar al centro de la ciudad, solía ver en la estación a un hombre indigente acompañado de su perro. El joven le compraba un bocadillo de carne –“de esos marroquines”, aclara indicando con las manos su considerable tamaño–, que el hombre partía por la mitad y daba una de las partes al perro. “¡No veas el tío!”, exclama con una mezcla de admiración y respeto ante el gesto del hombre.

- Conversamos también sobre sus cinco años de internamiento en los centros de Justicia Juvenil. Afirma con vehemencia que Las Valvas es peor que El Telliz, a pesar de que en éste último exista un régimen disciplinario más duro. En Las Valvas “los de seguridad son unos... ¡Me cago en todos sus muertos!”

¿Algún educador que rescataría?, pregunto. Dice que sólo a una educadora de unos sesenta años que era “muy culta” y le explicaba episodios históricos.

- Le pregunto sobre su trayectoria delictiva. ¿A qué se dedicaba? Me explica de nuevo que comenzó a robar cuando estaba en el colegio y que con el tiempo se fue especializando. Primero robaba a turistas –aquí aclara que no daba tirones de bolso, sino que les extraía sus pertenencias sin que se dieran cuenta–, para pasar después al robo en chalés.

- Le comento apesadumbrada el ingreso de Nabil a El Telliz. Mi interlocutor asiente con la cabeza: “Es una putada.” Traigo a colación el incidente del supuesto robo en el coche del aparcamiento de la estación. “¿En qué estabas pensando?”, le pregunto tratando de subrayar la falta de pericia al hacerlo a escasos metros del centro. Nos reímos. Me explica que quería comprarse unas zapatillas deportivas. No le gusta –dice– ir vestido “de cualquier manera”.

- En la trayectoria final de nuestra conversación, nos ocupamos de la injusticia, y de la arbitraria repartición de la riqueza. Subrayo que las cárceles de menores están pobladas de chicos que pertenecen a las clases sociales más empobrecidas. Rashid se muestra de acuerdo conmigo, pero señala que “también hay mucho rico hijo de puta”. “Por supuesto”, le digo, el asunto es que sus delitos no son castigados. He aquí otra de las modalidades de injusticia en función de la clase social de pertenencia. Convenimos que la justicia no es la misma para ricos que para pobres.

Concluyo el encuentro con la impresión de que Rashid se ha alejado de su habitual papel para incorporarse a otro –por el momento, innominado– que no le requería una actuación tan encorsetada.

Lunes, 14 de junio de 2010

Finalizo con una última consideración en relación con las conductas habladas fuera del marco de la entrevista. Mostré en páginas precedentes algunas viñetas en las que tuve la sensación de asistir a pequeñas funciones que los jóvenes improvisaban *in situ* para mí,

desempeñando con paroxismo escenográfico el papel de “menor infractor”. Estas escenas, como la que presento a continuación, nos permiten aproximarnos a la idea goffmaniana de *estafador cautivo* que Joseph (1999: 103) reseña a propósito de la obligación simultánea de ser actores y observadores de las consecuencias de nuestras acciones, cuestión que nos compele a manipular marcos que son nuestras propias trampas. “Somos –dice Goffman (citado en Joseph, *ibídem*)– estafadores cautivos jugando con las interacciones como criminales que cometen sus crímenes en prisión.”

Kalim desayuna solo en la mesa pequeña del comedor. Tito aparece en escena impecablemente aseado y vestido. Se suma al desayuno. Estoy en silencio apoyada en el marco de la puerta de la cocina a escasos dos metros de la mesa. Desde ahí los observo en silencio. Aparentan no verme, pero la teatralidad de sus gestos me invita a pensar que están actuando para mí.

- “¿Vas a salir?”, le pregunta a Kalim.

- “Sí, me voy a Madrid.”

- “¿A qué?”

- “A hablar con una puta... Luego me voy a dar una vuelta por San Francisco”, contesta con voz susurrante [San Francisco es un barrio donde tradicionalmente se ha ejercido la prostitución callejera].

Continúan con una conversación cifrada que apenas alcanzo a escuchar. Acentúan el tono confidencial.

Jueves, 18 de marzo de 2010

## 7.2. Las somatizaciones.

7.2.a. Cuerpos pedagogizados. La colaboración de los dominados con su propia dominación.

No cualquier interno de los centros cerrados de JJ puede acceder al IB. Como ya indiqué, se trata de un centro para aquellos que “saben comportarse”, jóvenes a quienes se les permitirá concluir la recta final de su condena en régimen abierto como recompensa a la obediencia prestada. Es importante puntualizar que los chicos conocen la existencia del IB y los requisitos que deben cumplir para ser derivados por los equipos educativos de los centros cerrados en los que cumplen condena. El enunciado habitual entre educadores e internos para referirse a estos requerimientos viene compendiado en la expresión “comportarse”, principio por antonomasia de la pedagogía correccional. La investigación muestra que este peaje es pagado por los jóvenes *a* y *con* conciencia.

(...) Pero yo me he ganado a pulso venir al IB. Yo me he comportado, he hecho todo lo que me han dicho.

Trascripción entrevista Tito.

Miércoles, 2 de junio de 2010

Marta: ¿Cuando estabas en El Telliz, sabías de la existencia de este centro, es decir, sabías que podías terminar tu medida en un centro abierto? ¿Sabías cuáles eran los requisitos para entrar en este centro?

Miguel: Sí; comportarte en el centro. Porque ahí va por niveles, el nivel uno es el peor que hay, el dos es normal y el tres es el mejor que hay. Entonces yo cada semana..., bueno, no todas las semanas, estaba en nivel tres y por eso me trajeron aquí.

Trascripción entrevista Miguel.

Viernes, 9 de julio de 2010

Marta: ¿Cuando estabas en Las Valvas sabías que existía un centro como el IB? Quiero decir, un centro abierto en el que se podía terminar de cumplir la medida.

Amadeo: Sí, lo supe al cabo del tiempo..., y luego no sé..., tampoco iba a esperar que iba a



acabar aquí.

M: ¿Por qué no?

A: No sé... Porque yo me tuve que comportar mucho ahí [centro cerrado], pero no me iba a esperar que iba a estar aquí.

M: Entonces, ¿lo vives como algo positivo haber llegado aquí?

A: Sí.

M: ¿Te lo propusieron los educadores de Las Valvas?

A: Mis tutores.

M: ¿Por buen comportamiento?

A: Sí.

Transcripción entrevista Amadeo.

Jueves, 25 de noviembre de 2010<sup>102</sup>

Este otro recorte corresponde a una conversación con Marcelo mientras caminamos por la ciudad a unos metros de distancia de la educadora y de Dani.

Le pregunto si conocía la existencia del Benjamenta cuando estaba en Las Hurdes (centro cerrado). Me responde que sí; una educadora le habló del centro. Dice que hizo “todo lo posible” para que lo derivaran al IB. “¿Todo lo posible?” [pongo cara de no entender] El joven aclara: “Portarme bien.” Ahora, mientras esté en el IB, también hará “todo lo posible” para que lo deriven a un piso-puente destinado a jóvenes excarcelados (decisión que vuelve a depender del buen comportamiento).

Martes, 29 de junio de 2010

Esta suerte de obediencia consentida o de complicidad tácita por parte de los jóvenes con su propia dominación nos invita a abordar “el gran tema de la colaboración con el enemigo”

<sup>102</sup> Por cierto que minutos antes de realizar las entrevistas con los jóvenes (Miguel, Santos, Tito y Amadeo), el educador de turno presente en cada una de las ocasiones, les invitó a “comportarse” o a “portarse bien” en ella.

(Goffman, 2004a: 183). En lo que sigue me referiré a dos modalidades de acatamiento: una que podríamos denominar *obediencia de superficie*, y otra que responde a disposiciones de mayor calado. Detengámonos brevemente en la primera, para ahondar después en la complejidad de la segunda.

Con obediencia de superficie quiero referirme a un tipo de sumisión declarada y reconocida por el afectado, que responde al sistema coercitivo propio de un régimen semicarcelario y a unas reglas explícitas –las del modelo conductual premio/castigo– para las cuales será necesario desplegar aquellas simulaciones y fingimientos que le permitan demostrar que *sabe comportarse*. En síntesis, una concesión deliberada a los imperativos de la institución, en la que el acto de obediencia queda dentro de los márgenes del control de la conciencia y de la voluntad. Los jóvenes conocen y acatan conscientemente esta lógica de sujeción –no sin tretas, como se verá en el capítulo 8– para conseguir determinadas prebendas y retribuciones o, tal vez, simplemente para sobrellevar el internamiento. Tomemos el razonamiento de Miguel.

Marta: Antes me pareció muy interesante esto que planteabas del trabajo educativo como reinserción... Dicen que aquí estáis para reinsertaros, reeducaros... Me interesa saber tu opinión, es decir, por qué crees que estás aquí.

Miguel: Porque he tenido una buena trayectoria en el centro y soy uno de los que también se ha portao como se tenía que comportar un chaval, ¿no?

M: ¿Cómo se tiene que comportar un chaval?

M': Pues haciéndole caso al educador, hacer lo que te pongan aquí para hacer. Tienes que bajar a talleres, pos bajas al taller; tienes que bajar al “productivo” a trabajar, pos bajas al “productivo”; tienes que bajar a fútbol, pos bajas al fútbol...

Transcripción entrevista Miguel.

Viernes, 9 de julio de 2010

Rashid plantea la cuestión con otros matices:

Marta: ¿Cómo has aprendido cuáles son las normas del centro?

Rashid: ¿Cómo las voy a aprender?

M: Me refiero..., en JJ hay una lógica del premio-castigo... (Me interrumpe bruscamente.)

R: ¡Aquí no hay ningún premio!

M: Me refiero al sistema motivacional. Es decir, que si tú te portas bien...

R: Si haces lo que toca, te dejarán hacer lo que toca. Y si no haces lo que toca, te darán mucho por el culo.

M: ¿Qué has tenido que aprender para vivir?

R: ¿En dónde?

M: En los centros.

R: Al principio era la ley del más fuerte. Al principio, al principio era eso. Si no dabas tú primero, te daba él.

M: Pero me refiero no sólo al trato con los chicos sino también con los educadores. ¿Hay algo que se tenga que aprender para manejarse con ellos?

R: Claro, pues portarte bien, comportarte, hacer las cosas que tocan.

M: ¿Estuviste alguna vez en el n3?

R: ¡Qué va! Yo, mira, estaba en Las Valvas y nunca llegué al nivel 2. Llegué a El Telliz y estuve un tiempo en el 2, y después me subieron a n3 y me quedé en ese nivel un montón de tiempo y luego volví a bajar y así... Subí y bajé... pero se notó el cambio porque al principio no subía ni a nivel dos, y después cuando llegue a El Telliz subí a tres y volví a bajar a dos por cosas que pasaban y me volvían a subir y así...

Transcripción entrevista Rashid.

Lunes, 14 de junio de 2010

Abro aquí un pequeño paréntesis para completar el examen con un par de fragmentos a propósito de la conminación de retorno al régimen cerrado en caso de indisciplina. Es obvio que no resulta posible entender las formas de acatamiento de los internos sin contemplar esta amenaza.

Adolfo me explica que en el Benjamenta se trabaja a partir del “vínculo educativo” con los jóvenes y que él les dice: “No hay barrotes en el centro; si te vas, pongo un fax a la Agencia para la Reeducción y Reinserción del Menor Infractor (ARRMI) y estarás en búsqueda y captura, que es peor.”

Jueves, 18 de febrero de 2010

Adolfo: Yo por eso te decía..., viene un chaval y se le dice "realmente vienes de Las Valvas, tú puedes volver en cualquier momento allí porque realmente..."

[En ese momento entra Gabriel, el director, le dice a los educadores que Kalim no ha devuelto ni un sólo día de la semana los billetes del tren.]

Gabriel: Sí mira: lunes 17, martes 18, miércoles 19... [Mientras le muestra a Nelly el registro del libro-diario]

N: Sí, ahora le preguntaré por qué no los ha devuelto.

G: Los lleva en el bolsillo, yo se los he visto.

N: Sí, ahora le preguntaré.

A: Entonces, lo desbordas, le dices “si tú haces una, vuelves”. Incluso puedes ir a buscarlo luego. Decir, "bueno, cambia de actitud, veo que te lo has pensado bien y demás"...

Transcripción conversación informal con Adolfo y Nelly.

Jueves, 20 de mayo de 2010

No obstante, sería un análisis miope abordar la cooperación de los chicos con su propio sometimiento, como un mero acto de *servidumbre voluntaria* (la Boëtie, 2007 [1576]) para alcanzar ciertas prerrogativas. Los jóvenes no obedecen únicamente compelidos por los

requerimientos explícitos del orden y la disciplina institucional. Quiero sugerir con esto la existencia de otro tipo de coerciones más sutiles, continuadas y, a menudo, inadvertidas. Ésas que anidan, escribe Bourdieu (1999: 186-187), en “el orden ordinario de las cosas, los condicionamientos impuestos por las condiciones materiales de existencia, por las veladas conminaciones y la violencia inerte (...) de las estructuras económicas y sociales y los mecanismos por medio de los cuales se producen”. Referirnos a la sujeción paradójicamente consentida, sin detenernos en los mecanismos silenciosos que la hacen posible, sería una postura tan simple, como cínica. Si bien los dominados contribuyen, en uno u otro grado, a su propia dominación, es necesario contemplar que “las disposiciones que los orillan a esta complicidad son también un efecto incorporado de la dominación” (Bourdieu, 1989: 12). Los trabajos de Foucault (1977, 1978) mostraron que el poder es una relación que se ejerce desde afuera hacia adentro y desde adentro hacia afuera. Es positivo: no sólo castiga sino también supone una tecnología positiva que nos hace ser/desear de una manera determinada. En otras palabras, es represivo al mismo tiempo que productivo; obliga, pero también incita y moviliza, encarnándose simultáneamente en cuerpos y saberes. Esta tesis me permite aducir el gobierno del IB, no exclusivamente como una forma de forzar a los internos a que *hagan lo que los educadores quieren que hagan*, sino más bien como un equilibrio versátil y conflictivo entre técnicas que imponen coerción y procesos a través de los cuales éste se construye o modifica asimismo.

Como ya se habrá podido colegir, el concepto bourdieuano *de violencia simbólica* (2000; 2007; 2009) devendrá piedra angular en nuestro acercamiento a las disposiciones inconscientes incorporadas del sometimiento (“somatizadas”, en palabras del autor). Me referiré con ello a la forma de violencia<sup>103</sup> que se ejerce sobre los jóvenes con su complicidad y que “arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales” (Bourdieu, 2007b: 173). Se trata de un poder legitimador que suscita entre jóvenes y educadores el

---

<sup>103</sup> Cabe apuntar que la violencia con coerción física es un fenómeno recurrente en los centros cerrados, pero no en el IB. Como me explicó el propio director del Centro Educativo cerrado Las Hurdes que tuve ocasión de visitar en mayo de 2011, son frecuentes en aquéllos, las “contenciones” de los guardas de seguridad (placajes y reducciones); los forzamientos cuando los chicos se resisten a ser encerrados y/o esposados al catre de las celdas de asilamiento (ZIP), cuando son reticentes a ducharse en las primeras horas del ingreso en el centro, etc.

consenso necesario para adaptarse a un mundo social jerarquizado y asimétrico. En este sentido, no puedo dejar de señalar la deuda contraída con Bourdieu como autor de uno de los análisis de mayor alcance sobre los mecanismos que disponen a los dominados a aceptar como legítima su propia dominación. En *La dominación masculina* (2000) plantea una de las tesis capitales al respecto: el orden está tan profundamente enraizado en los cuerpos y en las mentes que no tiene necesidad de justificación; se impone por sí mismo como evidente, universal, natural; tiende a ser admitido como algo obvio en virtud de la concordancia inmediata que se establece entre las estructuras sociales –objetivas– y las estructuras cognitivas –incorporadas– en el *habitus*. Los dominados aplican a la relación de dominación en la que están atrapados unos esquemas mentales que son el producto de la asimilación de estas relaciones de poder y que les conducen a construir esta relación desde el punto de vista de los dominantes, como algo natural, y por tanto incuestionable. Podía sugerirse una cierta concordancia entre las estructuras mentales de los jóvenes y los esquemas de la institución, esto es, como si los internos pensarán desde el punto de vista de los dominantes e inscribieran su lógica dentro del orden natural de las cosas.<sup>104</sup>

Santos parece legitimar la lógica del dispositivo carcelario. Le pregunté en una ocasión (estábamos a solas) qué opinión le merecía el sistema motivacional de premio-castigo de los centros de Justicia Juvenil. Fue taxativo en la respuesta: si te portas bien, tendrás tu recompensa; y, a la inversa, si te portas mal, tendrás tu castigo. Seguidamente traslada la ecuación al mundo laboral: si vas tarde al trabajo, tendrás menos dinero; si por el contrario haces horas extras, ganarás más dinero. Concluye que “en todos los sitios hay sus premisos y sus castigos”. También le pregunté por su opinión acerca de los centros de JJ por los que había pasado. Me dijo que no son agradables pero, “si has hecho algo, tienes que pagarlo”.

Jueves, 11 de noviembre de 2010

Como vimos en la introducción, Max Weber (1998 [1916]) sostuvo que para el ejercicio de la dominación es necesario que ésta esté legitimada. Bourdieu (2008) toma el concepto weberiano de *teodicea* para transformarlo en *sociodicea* y referirse, así, a las estrategias

---

<sup>104</sup> Por ejemplo, Rashid valora el régimen abierto como un “lujo” (3 de marzo de 2010); para Miquel, vivir en un “dúplex” es un privilegio (en alusión al IB, que tiene dos plantas) (14 de junio de 2010).

simbólicas mediante las que se justifica un orden social dado y su correlato de asimetrías, desigualdades y estratificaciones. La *sociodicea* legitima la dominación –y su basamento– presentándola como natural e inevitable. El despliegue de estas estrategias simbólicas por parte de los grupos dominantes permiten que la dominación pueda seguir reproduciéndose de forma ordenada y sin alteración relevante por parte de los dominados.

Son los propios jóvenes los que, en ocasiones, demandaron contención a los educadores o situaron el encierro como un límite necesario para frenar una carrera delincencial que, según dicen, podría haber acabado con su vida. El estigma, y sus *efectos de verdad*, hace que los dominados terminen por inscribir la imagen de ellos mismos como seres inficionados que, efectivamente, deben ser intervenidos a causa de su anormalidad. Se cumple el postulado goffmaniano (1961: 106) por el cual “asumir un rol significa ser subsumido por éste”. Quiero sugerir con ello la existencia de un estrato de obediencia que respondería a disposiciones de mayor calado. Sumisiones que se encontrarían alojadas en lo más profundo del cuerpo socializado del interno y que podríamos atisbar en los consentimientos tácitos resultantes de una socialización institucional imperceptible y difusa a través de la cual el joven somatiza las relaciones de dominación y la mácula con la que es nombrado. Dicho esto, me aventuro a esbozar el *habitus* –que opera y estructura desde el interior mismo de los jóvenes– como resultado del acoplamiento de los mecanismos instituidos por la *violencia simbólica* de la institución y por la *carrera de desviación*. Se imponen algunas precisiones. De un lado, la violencia de la que nos habla Bourdieu (2000) nos remite a las coerciones que empujan tácitamente a que los dominados acepten y reproduzcan su propia dominación. De otro, el proceso de socialización de los individuos estigmatizados, lo que Goffman (2003) denomina *carrera de desviación*, inculca en los desacreditados los términos de la negatividad con la que son nombrados, asumiéndolos, en muchos casos, como propios y naturales. Este autor mostró (2004a: 189-190) que la disciplina de la institución supone también una disciplina del *ser*, esto es, la obligación de *ser* una persona de un carácter determinado. Podría decirse que las relaciones sociales reverberan en relaciones simbólicas que terminan por inscribirse en los jóvenes, e incorporar en ellos unos esquemas de percepción, apreciación y acción acordes a la lógica del Amo, que los dispondrían a pensarse

con las mismas categorías con las que son pensados por los educadores, y a encarnar e identificarse con la figura del joven delincuente –y su variante, joven-delincuente-en-proceso-de-reinserción–. Añádase que las representaciones dramatizadas resultantes vendrán guiadas por las disposiciones insertas en sus cuerpos a lo largo de sus procesos de socialización institucional.

La concordancia entre las estructuras objetivas de la institución –con las subsiguientes obligaciones situacionales, y las estructuras subjetivas de sus miembros hace que la vida benjamentiana funcione y, además, funcione bien. Gracias a la cooperación y el esfuerzo de los agentes para conservar y sostener estas estructuras, la vida social en el Instituto Benjamenta acontece de manera regular y previsible. Detengámonos, por ejemplo, en la disposición de los jóvenes a permanecer en el IB a pesar de que la *puerta principal permanezca abierta*. Abordaré en primer lugar las consideraciones de los educadores, para pasar posteriormente a la significación de los internos.

El asunto de la puerta es contemplado por los profesionales como una de las piedras de toque de la tarea reeducadora de la institución. Para el director, el paso por el IB tiene como objeto enseñar a los chicos “a vivir y a estar”; y para ello el “secreto” reside precisamente en que “la puerta del centro esté abierta” (3 de marzo de 2010). Dicho de otro modo, el “secreto” está en lograr que los internos se autodominen, sin necesidad de hacer uso de las coacciones propias de un centro de régimen cerrado –guardas de seguridad, cámaras de videovigilancia, rejas, etc.–.

Adolfo: (...) incluso a alguno, así con un poco de teatro, le he abierto la puerta y le he dicho: “Vete”. Y me han dicho por ejemplo: “Si yo me voy me jodo yo, Adolfo”. Digo: “Sí, eso es cierto, pero yo quiero que veas que no me voy a poner delante de la puerta para... Lo podría hacer, pero no creo que sea el camino. Yo te abro la puerta y te vas. He hablado contigo tres veces y no entiendes, a lo mejor entiendes otra cosa.” Y no se llegan a ir.

Transcripción entrevista a Adolfo.

Jueves, 18 de noviembre de 2010



Nos topamos con una paradoja interesante. Para los educadores la puerta abierta deviene límite pedagógico, no cualquier límite, sino el Límite por antonomasia. El siguiente fragmento corresponde a una conversación informal sostenida con Nelly y Adolfo en el despacho de educadores.<sup>105</sup>

Marta: ¿Por qué crees que no se escapan? No hay barrotes, ni guardas de seguridad...

Nelly: Yo muchas veces les he dicho que se vayan... Ellos saben cuál es el límite. Sería complejo volver a su casa sin haber cumplido la medida, y se complican la vida. Y que el límite está en la puerta; el límite no está en lo que Adolfo les pueda decir o yo les pueda decir, el límite está a la puerta. Ellos saben cuáles son las reglas del juego..., que por otro lado es su obligación saber cuáles son las reglas del juego.

Transcripción conversación con Adolfo y Nelly.

Jueves, 20 de mayo de 2010

El entorno sociofamiliar de los jóvenes, problemático y deficitario, es considerado por los educadores como uno de los elementos por los cuales los internos deciden cumplir su condena y no abandonar el centro. Los siguientes recortes corresponden respectivamente al director del IB y al director de Las Hurdes (régimen cerrado).

Para Gabriel los chicos no se escapan porque “lo que tienen fuera es un desastre”; carecen de un ambiente familiar “adecuado” y de figuras adultas que ejerzan como referentes. En segundo, porque la sentencia judicial actúa como espada de Damocles: “Saben lo que se juegan si se van” y además “conocen lo que es un centro cerrado”.

Miércoles, 3 de marzo de 2010

<sup>105</sup> En el transcurso de esta conversación pedí permiso (de forma discreta) a los educadores para conectar la grabadora y prescindir de tomar notas. La charla transcurrió distendidamente. Percibí que la presencia de la grabadora no tuvo los habituales efectos performativos.

El director de Las Hurdes se refirió a la existencia de un contexto de disfuncionalidad familiar y social para argüir la reticencia de algunos jóvenes a abandonar el correccional en las semanas previas al desinternamiento. Después de más de 25 años trabajando en espacios carcelarios para adultos, decía haberse topado por primera vez, en el ámbito de la JJ, con internos que le imploraban no ser puestos en libertad.

Martes, 11 de mayo de 2011

Del lado de los jóvenes, caben algunas consideraciones sobre las disposiciones aprendidas en el curso del internamiento, que conforman unos esquemas particulares de percepción y acción que posibilitan su simbiosis con el dispositivo carcelario.

El número de fugas en el IB es insignificante. Me interesé en este sentido por sus *decires* respecto a la permanencia en un centro que pueden abandonar en cualquier momento. Durante una conversación en la terraza con algunos de los chicos (no había ningún educador en la escena y charlábamos animadamente), insinué con provocación que la obligación de un preso era escaparse. Esta afirmación levantó un tumulto de impugnaciones y comentarios airados entre los congregados. Además de abuchearme, me tacharon de “loca”. Mi enunciado fue considerado del todo improcedente (21 del junio de 2010).

¿Podríamos referirnos a la *puerta abierta no traspasada* como expresión de un poder simbólico que, suscitando el consenso de los jóvenes, impone una visión legítima del orden de las cosas?

Si bien los jóvenes optan por la permanencia en el IB, dicha elección no se presenta exenta de contrariedades y conflictos, de carácter podríamos decir, internos. Parecería que la exigencia de autodisciplinamiento que comporta esta opción no resulta fácil de sostener. En otra incursión de campo con idéntico propósito –referido en el capítulo anterior–, encontré a Kalim, Rashid y Farid en el acostumbrado sopor de la sala de la televisión después de comer. Traté de preguntarles –a través de una perífrasis semi incomprensible– sobre los motivos que les hacían permanecer en el IB, aun sabiendo que podían marcharse y no regresar.

Recordemos que el planteamiento pareció interpelar a Kalim en algún punto, quien, en su habitual tono de enfado, se precipitó a señalar que estar en el Benjamenta era como llevar una correa de perro extensible; “así es como vamos por la calle”. Explicó que pueden salir al exterior, pero al precio de estar “atados de pies y manos”; “parecemos unos perros con la correa puesta” (...) “No estás tranquilo porque sabes que tienes que regresar” (5 del abril de 2010).

El requerimiento de autocontrol que supone un centro en el que “la puerta está abierta”, resulta difícil de sostener: suscita amargura, impotencia e incluso fuertes dosis de angustia. El IB no cuenta con barreras que operen como límites tangibles. El esfuerzo de contención recae casi exclusivamente en el joven, una cuestión con la que no siempre es fácil lidiar. Parecería que la ausencia de mecanismos de coerción directa (rejas, guardas, muros, cámaras...) suscitara cierto malestar en los jóvenes. Podría tomarse este fenómeno como una modalidad descarnada y turbadora de las somatizaciones del encierro.

Conocí a Hadi el día que ingresó en el IB; después de presentarnos le pregunté cuáles habían sido sus primeras impresiones sobre el centro. El joven respondió diciendo que además de sentirse “rayado”, estaba “aguantando” el desasosiego de permanecer en un centro en que el tiempo pasa muy lento y la calle está demasiado cerca. Creí percibir en él una fuerte intranquilidad, que fue en aumento durante el curso de la tarde (miércoles, 2 de junio de 2010). Es significativo señalar que, pocas semanas después, Hadi fue sorprendido robando una camiseta cuando compraba ropa acompañado de un educador en un tienda de Torrejón. Este hecho supuso el retorno a medio cerrado. Completemos estas observaciones con los enunciados de Amadeo y Rashid:

Amadeo: Pero aquí es más difícil estar...

Marta: Umm... Interesante esta cuestión. ¿Por qué?

A: Porque tienes la puerta abierta, ¿sabes? (Silencio) Allí tú, en el centro cerrado, sólo tienes que hacer lo que te dicen y si no lo haces pues, venga, chapao. Pero aquí no, aquí si te rayas, *fun* (gesticula con el brazo) puedes coger la puerta e irte a robar... Puedes hacer muchas cosas, ¿sabes?

Aquí depende de ti mismo.

M: ¿Y eso es más difícil?

A: Sí.

M: ¿Y cómo lo llevas?

A: Yo voy tirando... (Nos reímos.) Claro, hay gente que dice: "¡Bua!, el IB, qué bien, una casa..., pero es mentira. Está muy bien, pero tienes que saber estar aquí.

M: ¿Y lo estás llevando más o menos bien..., o más o menos mal?

A: Más o menos bien.

M: ¿Te cuesta?

A: Al principio me costaba un montón, te lo juro. Me entraban un montón de ganas de robar, ¿sabes? No tienes dinero, *fun*, y estás aquí en la calle otra vez, *fun*, y piensas en cosas malas.

Transcripción entrevista con Amadeo.

Jueves, 25 de noviembre de 2010

Rashid: Aquí [IB] en verdad no me gusta más que en el otro sitio [centro cerrado]. Aquí ves la calle constantemente. En el otro sitio estás más cerrado. Más forzado, ¿sabes? Aquí no. Aquí tienes la puerta aquí delante. La abres y... Te amargas más.

Marta: ¿Has pensado alguna vez en irte?

R: ¿Desde que estoy aquí? (Silencio) alguna... No sé...

M: ¿Y por qué no lo has hecho?

R: Porque sé lo que tengo que perder... Y no me conviene.

M: Dices que aquí te amargas más que en un centro cerrado.

R: Pero prefiero estar aquí.

M: ¿Aunque te amargues más?

R: Sí, porque es a ratos. Porque después llega el fin de semana y me largo. Todo el fin de

semana para mí.

Transcripción entrevista con Rashid.

Miércoles, 14 de junio de 2010

Los anteriores recortes sugieren algunos puntos de confluencia con las apreciaciones de los educadores. Estos sostienen que durante los primeros días en el IB los internos demandan con frecuencia ser contenidos, solicitando incluso, regresar a medio cerrado ante la dificultad de autoregulación –una de las principales exigencias requeridas en régimen abierto–.

Gaby: Los chavales llegan aquí y al cabo de dos días se quieren regresar [al centro cerrado]. Para ellos es más cómodo estar en una institución cerrada (...) que estar aquí, porque a ellos les supone menos esfuerzo. Y el tema está seguramente en eso: “Si yo no tengo que esforzarme para controlar mis emociones de rabia, de ira, de cabreo y tal, y me despitoto, pues viene alguien, me para, me llevan a la habitación...”

(...)

Me contiene y, si hace falta, me contiene también físicamente, y si estoy muy agitado me ata, pero ya está. Y después yo me quedo tan ancho, porque como he descargado todo pues ya está. Y en cambio aquí, esta rabia y esta ira que siento la tengo que autogestionar y es muy difícil, y hay momentos en que me angustia tanto que rompería la puerta de entrada y me largaría y...; pero no puedo hacerlo.

Transcripción entrevista Gaby.

Jueves, 25 de noviembre de 2010

Apuntábamos anteriormente que la ausencia de mecanismos de coerción directa, esto es, límites explícitos como las rejas, guardas de seguridad, muros, cámaras de videovigilancia, puede devenir motivo de angustia en los jóvenes. Según los educadores, algunos jóvenes demandan explícitamente la imposición de *límites* para poder regularse de alguna manera, solicitando incluso, la regresión a régimen cerrado. En consonancia con las anteriores

consideraciones de los jóvenes, la exigencia de autodomínio del régimen abierto resultaría insostenible.

Adolfo: [Los internos] piden un límite y aquí hay que trabajar siempre los límites. (...) Yo creo que el chaval, los límites los tiene que tener muy claros (hasta dónde puede llegar) que incluso te lo agradecen. Incluso ahora hay un chaval, Antonio, que ahora surgió la posibilidad de trabajar en un plan de reinserción como jardinero y me decía: “Adolfo, yo es que soy una persona que vengo de Las Hurdes [donde había permanecido 5 años en régimen cerrado], y ahí me saben contener, aquí yo tengo miedo de que no me sepan contener, porque yo soy una persona que cuando me complico la vida, me la complico, y voy hacer cosas que no quiero; contigo no, pero voy a hacer cosas con gente que no me ha hecho nada y no quiero hacerlo”.

Transcripción entrevista Adolfo.

Jueves, 18 de noviembre de 2010

Otro de los elementos que resulta significativo observar, y en el que volveríamos a encontrar puntos convergentes entre las apreciaciones de educadores e internos, es la valoración positiva del encierro en cuanto punto de corte a la espiral irrefrenable de la *vida loca*. Según los educadores, algunos jóvenes reconocen la necesidad de que “alguien les pare los pies”; encontramos un enunciado similar en los Rashid y Amadeo. Si bien desconocemos si sus *decires* atienden, o no, a un simulacro del discurso institucional, lo cierto es que la ambivalencia del encierro aparece como una cuestión recurrente.

Marta: ¿Cómo valoras tu experiencia dentro?

Rashid: Pues es algo positivo..., porque si no hubiese entrado, a saber dónde hubiese acabado. Y ahora por lo menos estoy haciendo cosas para mí.

Transcripción entrevista con Rashid.

Miércoles, 14 de junio de 2010

Amadeo: He cambiado a mejor, ¿sabes? Pues si no me hubieran cogido, hubiera sido peor... en la calle. Estaría yonki o estaría muerto. O estaría en La Solitud<sup>106</sup> con una condena muy larga, ¿sabes? Es bueno que me hayan encerrado por una parte ¿sabes? No sé.

Transcripción entrevista con Amadeo.

Jueves, 25 de noviembre de 2010

Sin obviar la dimensión teatral a la que invita el escenario entrevistador-entrevistado y el guión dramático que, insisto, vendría acaso a reproducir lo que el joven cree que el entrevistador quiere escuchar, cabe considerar la posibilidad de que el encuentro con la Justicia Juvenil sea, entre otras cosas, un freno a lo que parecería una carrera delictiva incontenible de la que dicen no saber dónde les hubiera llevado. No obstante, conviene no olvidar que es el propio dispositivo carcelario el que produce y perpetúa la delincuencia, abocando a los delincuentes, como señaló Foucault (2000), a la reincidencia, que en el caso concreto de la JJ alcanza el 70%.

En todo caso, lo que me parece importante reconocer es la existencia de un cierto empuje en los jóvenes a retornar al régimen cerrado; una suerte de inercia que sugiero, puede ser entendida como una de las manifestaciones de la somatización institucional más inquietante. Podríamos traer a colación los robos de Hadi, Rashid o Santos –referidos en páginas anteriores– mientras cumplían su medida en el IB, pero también las “indisciplinas” (insultos y amenazas al personal del IB), cometidas por otros internos por las que, como aquéllos, fueron retornados a sus centros cerrados de origen.

Quisiera finalizar con otra modalidad de somatización inquietante o, cuanto menos, singular. Me refiero a los *estigmas de epidermis*, un particular despliegue y repliegue del encierro en lo corpóreo que encontramos en forma de cortes autoinfligidos por los jóvenes en brazos, piernas y pecho, durante su internamiento. En el curso de mi visita al Centro Educativo cerrado Las Valvas, pude observar este tipo de lesiones en los brazos y antebrazos de

<sup>106</sup> Cárcel para jóvenes de entre 18 a 23 años.

muchos internos, alguno de los cuales habían rubricado con múltiples incisiones paralelas la práctica totalidad de la extremidad. Este sería el caso de Rashid, el único joven con quien hablé de este asunto.<sup>107</sup>

Esta *piel social*, por utilizar el título de la obra de Terence Turner (1980), nos acerca a los modos en que los jóvenes (*in*)corporan de manera tangible las estructuras de estigmatización y encierro en las que se desenvuelven. Michel Foucault insistió en *Vigilar y castigar*, pero también en otros textos, que el poder se encarna en el cuerpo. Éste ha sido históricamente un lugar privilegiado para la implantación de hegemonías, formas de desigualdad y de control social y político, al tiempo que ha sido un espacio igualmente privilegiado de conciencia política e indisciplina y disidencia. El cuerpo es, como observa Fabián Nievas (1998), la superficie sobre la que se inscribe la norma, se conforma un patrón de normalidad y se instaaura una relación de sujeción y obediencia. El cuerpo es la superficie en que se produce y se reprime; es el cuerpo donde se acomoda y es el cuerpo el que resiste. Tomando la noción de *cuerpo político* en el sentido planteado por Nancy Scheper-Hughes y Margaret M. Lock (1987), esto es, como escenario analítico a través del cual detectar las relaciones de poder en los procesos somáticos, me pregunto si es posible leer la caligrafía epidérmica de los jóvenes que transitan el sistema de JJ como somatización de las relaciones de dominio, pero también como manifestación de su disidencia.

Marta: Algo que para mí fue muy impresionante cuando te conocí fueron las marcas que te has hecho en los brazos...

Rashid: Esto, mira... ¿Sabes la única explicación que hay? Fui un gilipollas, pero yo me arrepiento un montón, te lo juro. Ese día fui a la playa, hasta me daba corte quitarme la camiseta, estaba amargado. Al principio me rayé..., y no me gusta nada, nada. Mira, si tuviera un brazo no le daría ni importancia, pero aquí (se señala el otro brazo) está muy marcado, está muy feo, tío.

---

<sup>107</sup> Debo aclarar que las restricciones para realizar el trabajo de campo no me permitieron explorar con detenimiento este fenómeno por lo que presentaré algunas observaciones someras. La información recabada corresponde a las apreciaciones de los educadores del IB, pero principalmente al personal del Las Valvas y los comentarios registrados en la entrevista con Rashid.



M: ¿Es una marca que se hace en JJ?...

R: Yo empecé a cortarme antes de entrar en Justicia.

M: ¿Por qué te cortabas?

R: Porque yo veía a mis colegas grandes que salían de la cárcel con cortes. El primer corte que me hice fue este... (vuelve a señalarse)

M: Menudo tajote...

R: Tuve un problema con un chaval y no sé por qué, cogí un cuchillo y me corté y fui ahí y lo quería matar. Si no me hubiesen separado yo creo que lo mato. El chaval estaba todo sangrando en el suelo... Un panorama..., cosa que ahora no haría, ¿sabes?

M: ¿Y el resto de cortes te los has hecho dentro?

R: Alguno más me hice fuera, pero pocos. Fuera, como mucho tres o cuatro. El resto me los he hecho adentro porque se me iba la olla..., no sé..., por cualquier tontería. ¿Tú sabes lo que es por cualquier tontería? Por cualquier tontería me cortaba, a veces no estaba ni rayado.

M: ¿Y no te dolía?

R: Sí que me dolía.

M: ¿Y no se pueden quitar con láser?

R: Hay gente que dice que sí, gente que dice que no..., no sé.

M: ¿Te gustaría quitártelos?

R: Sí...

M: Ostras, es que éste te pasa por la vena... ¿No salió un chorro de sangre impresionante?

R: Donde salió un chorro de sangre impresionante fue en este de aquí (señala un corte transversal de su brazo izquierdo). Aquí veía el chorro como salía... (Se ríe)

M: Y ¿cuándo te cortabas te llevaban a la enfermería?

R: No siempre, a veces me ponían un poco de yodo y me decían: vete.

M: Cuando les he preguntado a los educadores por qué creen que hay chicos que se cortan dicen que es para llamar la atención...

R: ¡Yo para llamar la atención no lo hacía! (Indignación) Lo hacía más que nada porque no tenía bien la cabeza. Porque yo llamar la atención..., a mí qué me importa que ellos se fijen en mí. A mí ellos no me importan una mierda. A mí entonces no me importaban ellos, ni me importaba yo..., entonces pues hacía lo que me daba la gana y así he acabado.

Transcripción entrevista Rashid.

14 de junio de 2010.

En su estudio sobre los niños de la calle en Caracas, Patricia Márquez (1999) analiza la importancia que en este contexto tienen las heridas y cicatrices como marcadores de estilo y prestigio. Las marcas de la violencia, algunas de ellas autoinfligidas, indican astucia, valentía, experiencia y se convierten en un eje fundamental de identidad social. Además de un modo de buscar reconocimiento, estas lesiones son también un mecanismo de protección a corto plazo para, por ejemplo, hacer más incómodo un arresto, protegerse de ataques o violaciones en los reclusorios (pp. 202-208).

Durante mi visita a Las Valvas pude conversar sobre los cortes que se autoinfligen los internos con la subdirectora, el personal de enfermería y algún educador. Sus apreciaciones, coincidentes con las de los profesionales del IB, convergen en apuntar que el fenómeno responde tanto a la necesidad de los chicos de descargar la tensión acumulada por el encierro, como de llamar la atención del personal. Por un lado, en momentos de “muchísima ansiedad”, cortarse supondría una especie de liberación o alivio momentáneo de la angustia. En este sentido, el significante que los chicos utilizan para referirse a estas autolesiones es “chinarse”, término que también significa enfadarse, molestarse o rayarse. Por otro, entienden que las autolesiones, especialmente cuando son aparatosas, encierran una cierta parafernalia que es concebida como un reclamo de cuidado y atención –derramamiento de sangre, aviso a los educadores, atención en la enfermería, eventual traslado al hospital si la herida reviste gravedad, etc.–.

Otro aspecto destacable reside en el hecho de que los jóvenes alardeen del tamaño y cantidad de sus cicatrices. A este respecto, una de las enfermeras me explicó que, además de cortes,

se tragan chinchetas, pilas y cremalleras para ser llevados al hospital y presumir después exhibiendo la radiografía entre sus compañeros. La subdirectora apostilló que, además, se trata de una táctica para intentar fugarse del centro durante el traslado al hospital.

Scheper-Hughes y Lock (1987) plantean en el artículo referido que una buena parte de las prácticas corpóreas subalternas relacionadas con el sufrimiento social son portadoras de un mensaje de protesta y resistencia. En su investigación sobre los trances con espíritus africanos y vikingos de los jóvenes de barrios pobres de Venezuela, Francisco Ferrándiz (2005, 2011) sitúa que la violencia autoinfligida de estos espíritus tiene por un lado componentes terapéuticos –en el nivel social y en la lógica curativa del culto– y, por otro lado, subraya literalmente, las otras heridas producidas en la vida cotidiana de los barrios. Resulta difícil dilucidar –se pregunta el autor (2011: 113)– si esta violencia expresa pura desesperanza autodestructiva sin horizonte de resolución, o es más bien un canal de empoderamiento y protesta airada de un espacio juvenil expoliado y autoidentificado con las grandes gestas, reales e imaginadas, de las sagas nórdicas y la resistencia a la esclavitud.

Además de los estigmas impuestos por la institución correccional, los jóvenes deciden marcarse aun sabiendo –o acaso por esa misma razón– que la presencia de las cicatrices certificará la condición inequívoca de quienes las poseen. ¿Con qué motivo? ¿Puede ser leída esta práctica únicamente como somatización del sometimiento? ¿Podría entreverse una forma de resistencia en la soberanía misma del acto de marcarse?

Abordar estos interrogantes excede los límites del material etnográfico recogido durante la investigación. No obstante, podría sugerirse que la función de estos marcajes corporales parece ser la de denotar que son individuos peligrosos. Los cortes, junto con otros de los elementos estilísticos, lingüísticos o conductuales analizados con anterioridad, conforman una *fachada personal* (Goffman, 2004b: 33-34) a través de la cual mostrar de forma unívoca una apariencia amenazante y temible. Esta dotación expresiva que permite identificarlos como “jóvenes delincuentes”, atiende a los principios de visibilización referidos por Patrice Bollon (1992) que, planteados *ex profeso*, tienen como objeto captar la atención en una

mezcla de ostentación de la presencia física y maximización de la distancia estética.<sup>108</sup> Podríamos referirnos aquí al *interesse* señalado por Bourdieu (2007b: 141) en relación con las estrategias basadas en el gusto. En su primer sentido etimológico *interesse* significa *formar parte*, participar, estar incluido, “reconocer que el juego merece ser jugado” (*ibidem*), que el juego social es importante y que lo que ocurre en él importa a quienes participan. Porque lo que *interesa*<sup>109</sup> en última instancia –como trataré de mostrar en el próximo apartado– es ser percibido, advertido, contemplado, sea como sea, incluso, con miedo, repulsión u odio.

### 7.2.b. La voluntad de *existir*.

Que por qué destrozó los coches de mis vecinos? Porque Sarkozy no viene aquí a aparcar el suyo. Es una gilipollez, ya lo sé. Pero lo hacemos para hacernos oír.<sup>110</sup>

Max Weber (1964 [1922]: 170) situó que la dominación debía ser entendida como la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado. Apuntó que, para que sea posible, resulta necesario un “mínimo de voluntad de obediencia, o sea de interés (...) en obedecer” (*ibidem*). Quisiera en este sentido, abrir un interrogante en relación con el *interés* de los jóvenes del IB en obedecer. Edwin Lemert (1967) ya apuntó en una de sus obras más sobresalientes que los individuos estigmatizados pueden encontrar determinadas ventajas en la asunción de un estatus deteriorado.

Traté de hacer ver en páginas anteriores que los jóvenes se subordinan dentro y fuera del margen del control de la conciencia y de la voluntad, ya sea bajo la lógica explícita del premio-castigo, o bajo los efectos de una violencia simbólica instituida en sus procesos de

---

<sup>108</sup> En sus investigaciones sobre procesos de identificación y violencia simbólica de jóvenes *cholos* y *maras*, Alfredo Nateras (2005, 2006) sitúa la estética desafiante de estos grupos como una forma de interpelar y violentar la mirada del otro, al mismo tiempo que como vía para obtener respeto e infundir temor.

<sup>109</sup> Se trata de un interés, nos recuerda el autor (2007b: 142), suscitado por la relación de complicidad ontológica entre las estructuras mentales y las estructuras objetivas del espacio social, esto es, por un *habitus* estructurado conforme a las estructuras del mundo en las se juega.

<sup>110</sup> Testimonio de un joven participante en los enfrentamientos de la *banlieu* francesa en el otoño de 2005 recogido en *¿Chusma?* de Alèssi Dell’Humbria (2009: 27).

socialización (institucional, barrial, etc.). Más allá de la consecución de las prebendas propias que propone el sistema por incentivos de la pedagogía correccional, ¿qué otros réditos encuentran los jóvenes en la obediencia a los imperativos de la institución? ¿Qué otros alicientes los concitan a identificarse con la etiqueta “joven delincuente” y su correlato performativo de peligrosidad, desafío y provocación? Me aventuro a situar que los jóvenes encarnan ese papel, entre otras cosas, porque dicha representación les permite construir un lugar en lo social –despreciado y estigmatizado, pero un lugar al fin y al cabo (revulsivo al ninguneo y la invisibilidad.) Interpretan un papel que, saben, irrita, asusta y exaspera, y es en esta provocación que conforman una posición social a través de la cual ser percibidos. Podría decirse que, paradójicamente, se incluyen en el sistema excluyéndose, ocupando el lugar de *outsider*, del que queda afuera. Tomemos, a propósito de esta voluntad de existir, la puesta en escena de Marcelo en relación con el hip hop y lo que el denomina, su “mara”.

Es una noche calurosa y, después de cenar, Marcelo, Omar, Dani y Fernando (con entradas y salidas esporádicas de Miguel y Rashid) fuman en la terraza. No hay educadores en escena. Escucho a Dani y Fernando relatar los lugares en los centros cerrados en los que ocultan el hachís y las anfetaminas para evitar decomisos y sanciones. Imprecación unánime de los congregados hacia los delatores de estos escondites, que traicionan a cambio de incentivos.

Me dirijo a Marcelo, nuevo residente del IB, con intención de presentarme. Tiene 18 años. Rubio, rostro aniñado y *attrezzo* hip hopero: pantalones y camiseta anchos, muñequeras deportivas y gestualidad rapera. El joven también se presenta. Sin prolegómenos me cuenta que está cumpliendo condena por pertenecer a una “mara”. Durante nuestra conversación, recalca en varias ocasiones que todavía pertenece a ella.

Pocos días después, los educadores me explicaron que Marcelo se presenta como marero para investirse de peligrosidad. Dicen que es el “marginado” del Benjamenta y, en no pocas ocasiones, el objeto de burla de sus compañeros. Señalan que es debido, por un lado, a su aspecto infantil y, por otro, al haber sido el último en incorporarse al centro. Al parecer, está condenado por robo pero en su sentencia no queda claro si pertenece o no a una “banda”. En un momento de la conversación con el joven, me cuenta que compone y canta canciones de hip hop. Me muestro interesada en sus letras (sobre qué temas escribe, cómo compone, etc.). De inmediato se ofrece a cantar algunas estrofas:

Vida de delincuencia/  
que mataron a uno adentro/  
eso salió en la prensa/  
mi madre por su hijo reza/  
y su hijo por ahí borracho/  
resacao y con dolor de cabeza/  
se mueve en la calle sintiendo la verdadera dureza/  
de unas malas personas que controlan en zonas de democracia/  
es una mala vida y la pagan con nuestras vidas.

Deja que te explique/  
yo marco la diferencia/  
que no conoce límite/  
yo el mago, lo tuyo son trucos/  
y los veo con los ojos cerrados/  
con ojos vendados/  
son corazones que no quieren sentir/  
miradas vacías que no dejan de sufrir/  
cultura urbana mira la libertad a través de las rejas de una ventana.

Yo no veo a Dios

pero todo dios me ve a mí.<sup>111</sup>

A pesar de lo desastroso de la rima, pondero su trabajo. Conversamos sobre el proceso de

---

<sup>111</sup> Ante la imposibilidad de transcribir las letras a medida que las cantaba, le pedí posteriormente que las escribiera en el diario de campo.

creación de sus letras y asemejo su ejercicio de composición a la escritura propia de la producción poética. Le digo que le traeré la próxima semana uno de mis libros preferidos de poesía: *Perros románticos*,<sup>112</sup> de Roberto Bolaño (2006). Me atrevería a decir que Marcel parece contento de que alguien se interese por sus letras.

Lunes, 21 de junio de 2010

Una de las figuras que me permite ahondar en esta lógica de *exclusión inclusiva* –utilizo aquí la expresión de Girogio Agamben (2006: 35)– y situar algunos de sus aspectos más relevantes, es la del pachuco. Joven de origen mexicano, residente en ciudades del sur de Estados Unidos, emergió en los años 30 del siglo pasado dando forma a lo que José Manuel Valenzuela (2007) ha situado como uno de los primeros movimientos juveniles populares y transfronterizos. Para Carlos Monsiváis (1973, 1992), a quien debemos análisis seminales sobre esta figura, el pachuco fue un personaje que, con su dramatización singular y provocativa, desafió la discriminación y el racismo de la sociedad norteamericana. Incorporó símbolos identitarios definitorios del perfil cultural de lo mexicano como recurso de resistencia política y cultural, frente al racismo institucional de ese periodo y frente a una creciente desacreditación y subordinación social. Octavio Paz (1993) escrutó también este personaje en *El laberinto de la soledad*. Si bien, y a diferencia de Monsiváis, sus consideraciones borran la lectura política de esta figura, plantea otros elementos que resultan significativos. Los pachucos, dice Paz, se incluyeron en la sociedad norteamericana excluyéndose. Se singularizaron, al igual que sus manifestaciones contemporáneas<sup>113</sup> –los cholos y las maras– por su vestimenta, conducta y lenguaje. No reivindican la nacionalidad de sus antepasados, ni se identifican con la cultura norteamericana y la moralidad de su *American way of life*. A pesar de esta liminalidad flotante, sobresalió su pertinaz voluntad de ser, una voluntad que no afirma nada concreto sino la decisión de no ser como las personas que les rodean. Lejos de decantarse por la carrera de obstáculos de la adaptación a su

<sup>112</sup> *Pensamiento de carcoma* recogido en diario de campo: Acaso la elección del libro –por su título– sea inoportuna; por qué éste y no otro. Cuando pensé en traerle un libro de poesía no dudé en ningún momento que debía ser ése. ¿Por qué son poemas escritos con la fuerza y barroquismo de los veinte años de Bolaño? ¿Por lo descarnado de su obra poética? ¿Estaré yo también animalizándolos?

<sup>113</sup> Transformación acompañada de continuidades y rupturas. Véase al respecto los trabajos de Valenzuela y Martel (2005, 2007).

entorno, afirman y subrayan sus diferencias. Con su conducta desafiante, sostiene el autor, señalan “no tanto la injusticia o la incapacidad de una sociedad que no ha logrado asimilarlos, como su voluntad personal de seguir siendo distintos” (p. 17). Su puesta en escena, juego de simulacros y artificios, los protege al mismo tiempo que los destaca, los oculta al mismo tiempo que los exhibe. El pachuco se incluye excluyéndose. “Se lanza al exterior, pero no para fundirse con lo que lo rodea, sino para retarlo” (p. 20). El pachuco, como el “joven delincuente”, aparenta ser un personaje peligroso y amenazante; una figura híbrida y perturbadora pero, al mismo tiempo, fascinante que nos remite una vez más al papel paradójicamente central de aquellos que encarnan la anormalidad. Se les teme en una mezcla singular de atracción y espanto, de admiración y miedo, por la cual deberán ser vigilados y controlados con celo.

Podría pensarse que los jóvenes que pueblan el dédalo etnográfico de esta investigación, responden a la hostilidad de una sociedad que los rechaza reafirmando con cierto empecinamiento su identificación. Es esa provocación la que les permite construir un lugar en la sociedad que los menosprecia. Quiero sugerir con esto que sus conductas provocadoras y, en ocasiones, agresivas<sup>114</sup> podrían ser leídas como una representación paroxística de los modelos contra los que pretenden rebelarse, además de un modo de hacerse respetar y despreciar a los que les desprecian. “Aquí es un insulto que te traten de víctima”, se oye decir a los chicos de algunas barriadas de los suburbios franceses (Dell'Umbria, 2009: 31). A veces el respeto comienza por el temor.

Introduzco un último recorte sobre la puesta en escena de Marcelo. Ésta me permite plantear nuevas consideraciones acerca de este *hacerse percibir* autotematizándose o exhibiéndose como sujeto peligroso. Corresponde a la incursión a Torrejón en busca de “recursos” (actividades juveniles para el verano) con dos jóvenes del centro y una educadora.

---

<sup>114</sup> Las violencias estructurales, como nos recuerda Bourdieu (2003: 58), siempre se pagan con un sinnúmero de pequeños y grandes actos de violencia cotidiana.



El paseo me ofrece la oportunidad de charlar a solas con Marcelo. Caminamos juntos a varios metros de distancia de Charo y Daniel. Retomamos la conversación iniciada hace unos días a propósito de su afición al hip hop (sobre qué temas versan sus composiciones; cómo surgió este interés, etc.). Este será el punto de partida de una larga conversación en la que el joven me explica que ha tenido una “vida jodida” (los educadores ya me habían referido su situación de desamparo –su madre tiene problemas graves de salud mental; padre desconocido y abuela materna anciana que tampoco puede hacerse cargo de él–.) Es de Madrid, tiene dieciocho años y dos novias. A los catorce ingresó por primera vez en un centro de protección de menores. Me cuenta que se fugaba de todos –a veces, aclara, por una sola noche cuando quería salir de fiesta con sus amigos–. Dice que una de sus fugas se prolongó por tres años. [Aquí el relato no parece muy verosímil] “¿Y dónde estuviste todo ese tiempo?”, le pregunto. “En casa de uno de mi mara”, responde. Continúa el relato: A los diecisiete ingresó en Las Hurdes, centro en el que permaneció casi un año. Ahora le quedan por cumplir seis meses en el Benjamenta. Dice que una vez haya concluido su “medida”, vivirá hasta los veintiuno en uno de los “pisos puente” que los Servicios Sociales destina a los jóvenes “extutelados”. También dice que terminará la ESO, a lo que respondo con entusiasmo, ponderando su propósito.

Le digo que me gustaría saber acerca de su mara. Me cuenta que al principio sólo eran amigos del barrio, hasta que terminaron por convertirse en su verdadera familia. El rito iniciático o requisito de acceso a la banda consiste en atracar establecimientos en que se vendan aparatos tecnológicos y circulen cantidades elevadas de dinero en efectivo, cuestión que es narrada –envalentonado– con un cierto tono épico. Ahora que está cumpliendo una medida judicial, dice que la mara lo han eximido de la obligación de robar, pues podría comportarle serias complicaciones si lo volvieran a detener estando bajo tutela judicial. Marcelo se refiere a su mara como un lugar (no sabemos si ficticio o real) de pertenencia, protección, seguridad. Ya hemos llegado al punto de destino: la biblioteca municipal. Fin de la conversación. Los jóvenes entran en su interior a regañadientes. Charo se dirige al mostrador y recolecta algunos dpticos de actividades culturales en la búsqueda de propuestas que se supone son a ellos a quienes deberían interesar.

Martes, 29 de junio de 2010

Los trabajos de Albert Cohen (1971 [1955]), Frederic Thrasher (1927), William F. Whyte (1971 [1943]) o Paul Willis (2005) –sólo por citar algunos de los más relevantes–, han mostrado como los adolescentes sin posibilidad de hacer carrera en el sistema educativo, o los jóvenes subordinados forzosamente en el cuerpo social, tienden a arremeter contra los objetos sagrados en cuyo nombre se les somete y a manifestar otras formas de desviación de apariencia amenazante. “La presencia o la ausencia de un grupo en el enclasmiento oficial –

escribe Bourdieu en *La distinción* (1988: 491)– depende de su aptitud para hacerse reconocer, para hacerse percibir y para hacerse admitir y, por consiguiente, para obtener un lugar en el orden social. (...) Los grupos dependen de las palabras que los designan: el poder de imponer el reconocimiento depende de la aptitud para movilizarse alrededor de un nombre –proletario, clase obrera– y, por consiguiente, para apropiarse un nombre común, y comulgar con un nombre propio y movilizar así la fuerza que hace la unión, la que crea el poder unificador del nombre, de la consigna.” Mecanismo de las clases subalternas para *hacerse percibir*, o para manifestar el desprecio a quienes los desprecian.

El relato autobiográfico de Marcelo –y sus (anti)rimas hip hoperas– construyen una topografía particular que anuda la peligrosidad (vinculada a la delincuencia, las drogas y la violencia) con las *historias tristes* (desamparo, sufrimiento, injusticia). El despliegue performativo y la dramatización de sus identificaciones, permiten que Marcelo, como otros de los jóvenes del IB, se invista simultáneamente con un halo de amenaza y peligro, pero también de desdicha y pesadumbre. Quisiera insistir con ello en que ambas expresiones responden y convergen en la construcción de un lugar en lo social. Christian Poveda ilustra esta doble dimensión en *La vida local*, documental –al que hice referencia con anterioridad– que describe la vida de jóvenes mareros en El Salvador. Filmada en La Campanera, una colonia pobre, *La vida loca* recoge la cotidianidad de miembros de la Mara 18, una de las principales agrupaciones pandilleras del país. Jóvenes con escasas o nulas oportunidades de futuro, que habitan espacios de intemperie y excepcionalidad, en los que el Estado sólo se hace presente a través de manifestaciones represivas y punitivas –detenciones, cacheos, hostigamientos, intimidación y asesinato–. El retrato que hace Poveda de estos chicos, lejos de las representaciones hipostasiadas que los representan como un problema de seguridad nacional, da cuenta de su voluntad de existir, de identificarse y pertenecer a un grupo. Tejen estas filiaciones con un despliegue de signos diversos y amenazantes –marcan su cuerpo y sus calles, recrean el lenguaje, crean nuevos códigos de socialización–, al mismo tiempo que, como los jóvenes del IB, aluden a un pasado de abandono, desamparo familiar y marginación.

Quisiera introducir brevemente algunas observaciones con relación al espacio que ocupa la mara en el relato de Marcelo que, como en el documental de Poveda, muestra el grupo como esfera de seguridad social y afectiva –“la mara es mi familia” (Valenzuela Arce, 2007)–, al mismo tiempo que espacio de peligro en el que el destino posible es la cárcel, la violencia o la muerte. Varias investigaciones realizadas en territorio español, muestran como algunos adolescentes de origen latinoamericano, ante situaciones marcadas por la precariedad laboral, jurídica y familiar, construyen grupos de apoyo entre sus pares latinos como intento de encontrar elementos simbólicos que los identifiquen con (y como) un grupo y, a su vez, supongan un espacio de protección social y apoyo “emocional” (Feixa, et. al. 2007, 2006, 2004, Queirolo, 2005; Valenzuela, 1988). Como señala Alèssi Dell’Umbria (2009) en relación con los adolescentes del suburbio francés, la banda no es sólo un producto de la marginación, es también un dispositivo que le pone freno. “Sin la banda no hay esperanza alguna de construirse una filiación, de crearse un territorio” (p. 170).<sup>115</sup> Estas consideraciones vienen a sustentar la tesis apuntada décadas atrás por otros teóricos de las agrupaciones juveniles como Thrasher, Cohen, Whyte o Willis; lista a la cual podrían añadirse algunos de los autores más recientes que en los últimos años han investigado las funciones sociales y simbólicas de las agrupaciones y las identificaciones juveniles urbanas

---

<sup>115</sup> Cabe abrir un pequeño paréntesis para señalar el protagonismo de los medios de comunicación en la proliferación y magnificación del fenómeno de las “bandas” latinoamericanas en España, y su repercusión en la construcción identitaria de estos jóvenes. A respecto, son especialmente relevantes los trabajos de Carles Feixa et al. (2007, 2004, 2005). Fenómeno que se retroalimenta, espoleado por los medios de comunicación, recogido y amplificado. Sitúa el auge y expansión mediática del fenómeno, y su correlato de “pánico moral”, en el 2003 con la muerte de Ronny Tapias, un joven colombiano asesinado a la salida de su instituto tras sufrir una agresión por parte de un grupo de jóvenes. Desde entonces, medios de comunicación y Ministerio del Interior han contribuido a construir y espolear un aura de peligrosidad y criminalidad en los jóvenes latinoamericanos de los sectores económicos más empobrecidos del Estado español, equiparándose así bandas y delincuencia. Feixa sitúa que ante esta construcción social y mediática (y añadido, policial), estos jóvenes han tendido a agruparse por nacionalidad y origen regional como mecanismo de solidaridad y como estrategia para llevar adelante una primera adaptación a los lugares de destino. En este sentido el autor plantea que los medios, además de reproducir la realidad, también se dedican a reinterpretarla y crear otra realidad con efectos para la propia construcción identitaria de estos jóvenes. Este imaginario fomenta la difusión del fenómeno entre los jóvenes que antes no se habían visto atraídos por esa forma de vida, convirtiéndose en refugio para una identidad cuestionada, en una especie de profecía autocumplida. Los jóvenes terminan aprendiendo los términos de la negativización que los nombra y asumiéndolos como naturales, al mismo tiempo que encontrando en la representación del joven trasgresor la posibilidad de construir un lugar en la sociedad que los excluye. Añádase otro uso político, el confinamiento simbólico de estos jóvenes sirve, como Wacquant (2010: 48) lo ha situado en el caso de los residentes del gueto estadounidense, para justificar la política de abandono por parte de las autoridades de ese segmento de la sociedad.

(Nateras, 2005, Valenzuela et al., 2007, Ferrándiz and Feixa, 2005, Reguillo, 2000, Reguillo, 1999, Nateras, 2002, Nateras, 2006, Valenzuela, 1998, Alsinet et al., 2002, Nateras, 2007).

La siguiente viñeta a propósito de los fantasmas y los espectros que pueblan la fenomenología de las bandas en el sistema penal de Justicia Juvenil, me permite introducir nuevas apreciaciones sobre la contracción del otro. Corresponde a la visita de Javier, un antiguo educador del IB que, en ese momento, ocupaba el cargo de coordinador del departamento de Medio Abierto de la ARMMI, donde se implementan las medidas de libertad vigilada.

Tres chicos juegan al ping pong con Luciano en el garaje. Viene a buscarme Gaby con Javier que la coordinadora me presenta como “experto en bandas juveniles”, especialmente en “bandas latinas y neonazis”. Les acompaño a fumar a la entrada del centro. Según Gaby, Javier ha conseguido “rehabilitar” a muchos chicos y ha erradicado las “semillas” en Getafe<sup>116</sup>. Añade en esta presentación curricular que, como experto, lo han convocado a asesorar “otros casos difíciles”.

Javier hace gala de su pericia, enumerando las ventajas que presentan los neonazis en relación con los “latinos”. En primer lugar, “los neonazis” desean cambiar el mundo, transformarlo; elemento que él valora muy positivamente, pues “con su discurso puedes hacer algo constructivo, reconvirtiéndolo”. Además no se dedican a robar. Sus condenas son en la mayoría de los casos por agresiones físicas. En cambio, los jóvenes de las bandas latinas, no tienen valores; no se plantean cambiar el mundo, ni nada por el estilo. Sus delitos más frecuentes son el robo con violencia y, mientras están “bajo el peso de la Justicia Juvenil”, no actúan. Estos jóvenes piensan “ingenuamente” que la policía es igual de “coercitiva” que en sus países de origen, por lo que “le otorgan mucha autoridad”. Además cuando están en libertad vigilada, los cabecillas de la banda los dispensan de delinquir.

Le pido que describa el tipo de trabajo educativo que realiza con los jóvenes. Obvia mi pregunta, y continúa su exposición por los Cerros de Úbeda, es decir, deteniéndose en la peligrosidad y retorcimiento con los que caracteriza a los integrantes de las bandas latinoamericanas. En este sentido, nos explica algunas de sus prácticas más sanguinarias, por ejemplo “hacer la pared”, una suerte de medida disciplinaria en el interior del grupo, por el que uno de sus miembros es sometido a golpes e insultos, apoyado contra una pared. Relata, a su vez, como un joven de una banda rival

---

<sup>116</sup> Localidad en la que se habían producido hacía varios meses enfrentamientos entre jóvenes neonazis y antifascistas.

le propició a otro un navajazo en la cara, o como otro de estos le aplastó la cabeza con una piedra a su contrincante. “Se matan por cualquier cosa”, concluye.

Trato de retomar la pregunta sobre la tarea educativa que realiza con los chicos. Contesta con una perífrasis, concluyendo que se trata de un trabajo muy difícil porque después de la libertad vigilada, la banda les presiona para que vuelvan a delinquir. “¿Y con qué porcentajes de reincidencia trabajáis?”, pregunto. No puede darme datos cuantitativos porque no conoce las estadísticas, sin embargo su percepción es que se trata de niveles de reincidencia muy elevados.

Apenas faltan veinte minutos para los ocho. Javier tiene que irse. Fin de la conversación.

Martes, 2 de junio de 2010

“Jóvenes latinos”, “jóvenes neonazis”, “jóvenes delincuentes” o “El idioma analítico de John Wilkins”, cuento de Jorge Luis Borges (2011) en el que parodia la clasificación ontológica del universo, mostrando inventarios taxonómicos inverosímiles y absurdos, y que retoma de forma elocuente Michel Foucault para ocuparse de la artificialidad y, hasta cierto punto, arbitrariedad de las construcciones clasificatorias.<sup>117</sup>

La simplificación, como sostiene Violeta Núñez (2011: 102), es la condición necesaria para la operación de homogenización de los sujetos-objeto de intervenciones. Traté de mostrar en el marco teórico de la tesis –y por tanto no volveré a redundar en ello– que la construcción de ciertas categorías de carácter omniexplicativo por parte del positivismo social, oculta un mecanismo previo de recorte y focalización de determinadas poblaciones, reduciendo la complejidad de los fenómenos sociales e invisibilizando las causas estructurales que los generan; elementos que, acaso, permitirían un acercamiento más exhaustivo y riguroso a eso que llamamos realidad social.

### 7.2.c. El proceso de reinserción: de *lo crudo* a *lo cocido*.

PRENOTADO: El material etnográfico de mi anterior trabajo de campo en el Centro Reeducativo de “menores infractores” Leoncio Prado en México D.F. presenta similitudes

<sup>117</sup> En su diccionario, Wilkins (s. XVII) dividió –a través de una taxonomía directa del mundo real– el universo en cuarenta categorías o géneros, subdivisibles luego en diferencias, subdivisibles a su vez en especies.

interesantes con el recogido en el Instituto Benjamita. Considero oportuno complementar este apartado con el material etnográfico de la anterior investigación que me permitirá ampliar el análisis.

Las exégesis de educadores e internos sobre el tránsito institucional por los dispositivos de JJ da cuenta de un *rite de passage* por el que el “joven delincuente” ingresaría al correccional *asilvestrado* y egresaría *civilizado*. Son obligadas aquí dos referencias: la oposición levistraussiana crudo-cocido (2010) y la idea turneana de liminalidad (Turner, 1988a, Turner, 2007, Turner, 1988b), a partir de las cuales hilaré la hipótesis que orienta este último apartado, a saber, la propedéutica reformatoria de los centros de JJ es concebida como una suerte de *cocción simbólica* necesaria para que los chicos pasen de un estado silvestre a otro civilizado o, lo que es lo mismo, que pasen del estado de naturaleza al estado de cultura – que, huelga decirlo, es el propósito de todo proceso educativo–. A la luz de esta hipótesis, el encierro haría del interno un ser transicional que ya no es un *delincuente*, pero tampoco es un *reinsertado*. “No son ni una cosa ni otra”, o tal vez “son ambas al mismo tiempo” (Turner, 2007: 208); acaso un desviado en proceso de normalización. Podría insinuarse que el tránsito reeducativo es –y sigo aquí la definición del autor (1988a: 25)– un ritual que “*separa de la vida cotidiana a ciertos miembros de un grupo y los sitúa en un limbo, en un lugar en el que no habían estado antes y en el que no querían estar para luego devolverlos, transformados en algunos aspectos, a la vida cotidiana*” (cursiva del autor).

Me detendré en primer lugar en la interpretación de los profesionales, para pasar después a examinar la de los jóvenes. Para los educadores el tránsito reeducativo se articula en torno a dos momentos: un primer periodo en los centros cerrados con el objeto de “desbravar” a los chicos mediante la disciplina y la imposición de límites; y un segundo tramo en régimen abierto que permita terminarlos de “pulir”.<sup>118</sup> Esto es, darles los últimos retoques para soltarlos, domesticados, al mundo. Se trata de la “puesta a punto” de la que nos habla la coordinadora en el siguiente recorte.

---

<sup>118</sup> Los educadores utilizaron diferentes significantes para dar cuenta de este tránsito –“trampolín”, hacia la reinsertión, “intermedio”, etc.–. No obstante los utilizados por Adolfo (“desbravar”/“pulir”) fueron tan recurrentes como esclarecedores.

Gaby: (...) En lo que respecta a educar aquí [IB]..., aquí de alguna manera continuamos un proceso [el emprendido en los centros cerrados]. Son chavales que vienen de situaciones muy desbaratadas a nivel familiar, social, escolar; han pasado un proceso y el encargo de este centro es que pasen el último tiempo aquí. Y yo creo que nuestro trabajo es intentar hacerle ver al chaval que todo este proceso que ha hecho y todo eso que ha ido poniendo en la mochila en este tiempo de Justicia que, pese a ser una jugada el hecho de estar encerrado y tal, de alguna manera le ha ayudado a poder tirar adelante o a no acabar en situaciones mucho más complejas como la prisión o un suicidio. Y hacer el acompañamiento para hacer la *puesta a punto* en el mundo real y cotidiano y social, con las muchas cosas que no nos gustan y las muchas que nos pueden gustar, pero también porque muchas veces han pasado un tiempo fuera de circuito. Incluso más allá de la educación, hay cosas que necesitan aprenderlas o reaprenderlas porque puede ser que ese aprendizaje no lo hayan tenido.

Transcripción entrevista Gaby.

Jueves, 25 de noviembre de 2010

Traté de mostrar en el capítulo anterior que los jóvenes son, en cierto modo, percibidos como prisioneros de su animalidad están como dice Adolfo, “poco elaborados” (18 de noviembre). Se les supone crudos y, por tanto, incapacitados para la vida en sociedad. Es necesario, por lo tanto, someterlos a una cocción simbólica que no sólo los prevenga de lo que sería una putrefacción inevitable, sino que además los aderece con los elementos precisos para su reinserción. Los ingredientes para esta cocción son el orden y la disciplina propia del internamiento, junto con otras bondades (morales) –habilidades sociales, hábitos de higiene, autoestimas y otros etcéteras–. Me refiero a un conjunto de códigos y reglas para la configuración y el condicionamiento de las “buenas costumbres” en el sentido apuntado por Norbert Elias (1987), esto es, un movimiento de pautas y modelaciones del comportamiento que posibiliten el hecho sociológico del ser *civilizado*. Domesticarlo para instaurar en él la civilidad que le ha sido arrebatada por un entorno sin valores, una familia deficiente o una vida de desgracias porque lo verdaderamente importante y esencial, como apunta Saül Karsz (2007: 104) no sin ironía, es lo humano y no los problemas reales y concretos de empleo,

explotación, vivienda, escolaridad, violencia y sufrimiento subjetivo. En síntesis, se trata de reconvertir al otro en un ser relativamente nuevo, recalificado, corregido.

Por su parte, los internos del IB, pero también los del Leoncio Prado (LP), conocen muy bien cuál es el encargo institucional y qué se espera de ellos tras la cocción reformativa. En primer lugar, un cambio, una transformación que dé cuenta de que se han despojado de su antiguo y errado ser para ingresar en un nuevo orden moral. En la siguiente viñeta, Miguel responde a la pregunta sobre qué es, para él, el trabajo educativo.

Miguel: Pues el trabajo educativo es educarnos a los chavales y que salgamos bien a la reinscripción, ¿no?... Y, por eso, aquí en el centro, pos los educadores, pos, nos educan, ¿no? Como no éramos antes. Porque antes éramos unos dimonios..., y de verdad, la verdad, pos sí, ahora soy un chaval educao..., que se comporta bien como se tiene que comportar una persona en la calle.

Marta: ¿Cómo se tiene que comportar una persona en la calle?

M: Una persona se tiene que comportar cómo se comportan casi la mayoría de personas: haciendo amigos...

M': ¿Pero tú antes no tenías amigos?

M: Sí, pero eran otra clase de amigos..., ¿cómo te digo?... Eran delincuencia, ¿sabes cómo te digo? Antes era delincuencia total siempre. Y yo pues no lo quiero pa mí, ni pa mi futuro, ni pa mi hijo, ¿sabes cómo te digo? Por eso la educación... ¿Cómo se dice? En la..., ¿cómo se dice? En la riser... ¡Hala! No me sale...

M': ¿Reinserción quieres decir?

M: Sí, la reinscripción...; por eso se dice educación... Sí, educativo.

Trascripción entrevista Miguel.

Viernes, 9 de julio de 2010

Esta idea de mejoramiento o transformación la encontramos también entre los jóvenes del LP. Éstas son algunas de sus respuestas a la pregunta “qué crees que esperan los educadores de tu paso por el centro”:



“Que ya no sea igual que antes.”

(Salvador, 17 años)

“Que sea mejor persona, que no sea lo mismo que era antes.”

(Moisés, 18 años)

Los chicos dicen estar en la institución para convertirse en mejores personas y expulsar lo que *eran* previamente. En este sentido, fueron habituales expresiones del tipo: estoy aquí para “cambiar”, “ser mejor”, “llevar una mejor vida”..., pues antes “era malo”, “me peleaba con otros chavos”, “salía en la noche”, “no les hacía caso a mis papás”, “me drogaba”, “era muy rebelde”... Saben que su paso por la entidad supone ser tratados, para *no-ser* lo que eran antes. El *ser*, totalizado a partir de la mácula “delincuente”, deviene objeto de intervención, el cual será interpelado, cuestionado, coaccionado en aras de someterlo a un proceso de optimización que lo convierta en “mejor persona”. Al instarlos a que definieran lo que entienden por el encargo de la institución mexicana, los chicos arguyen:

“Que..., tratan de cambiar a los jóvenes, tratan de renovar su forma de ser, cambiarlos para que se integren otra vez en la sociedad.”

(Cristian, 16 años)

“Yo me imagino que más que nada para ser aptos en la sociedad. Y para..., pues ya pensar de diferente manera. Pues si antes pensaba nomás en golpear y ese tipo de agresividad, pues ahora piensas en ti y en las demás personas porque todos los días vas a necesitar alguna persona.”

(Héctor, 17 años)

“Pues para cambiar mis actitudes, de negativas a positivas..., pues antes era más rebelde con mi familia y ya con el tiempo que llevo aquí, cosas buenas las he practicado..., las he sacado de mi persona.”

(Néstor, 18 años)

Obsérvese que los jóvenes del IB también conocen con precisión los términos en que se debe producir la metamorfosis correctora.

Marta: Se supone que el objetivo de estos centros es que los chicos que pasan por ellos aprendan algo que les permita “insertarse” en la sociedad (hago el gesto de las comillas con los dedos) después de su condena. (...) ¿Qué opinas de esto?

Amadeo: Pos, que es normal ¿no? Hay que adaptarse otra vez, pero no con la misma vida de antes. Ya con tu cabeza que ha cambiado ¿sabes? No guiarte de nadie. No sé, ir a tu rollo, con tu familia y todo eso. Tu novia; no juntarte con tus compañías de antes, porque ya vuelves otra vez a las drogas, y de las drogas a robar, ¿sabes? Ya te vuelves loco. Tienes que hacer tu vida, en verdad.

M: ¿Tienes los amigos de antes? ¿Los has cambiado?

A: No. A veces los veo, ¿sabes? Pero ellos mismos ya... Ellos hacen sus cosas. O sea, ya no me ven para liarla. Ellos ya al revés, fun: "Que, cómo estás." "Bueno, ya nos veremos." Y con mi novia por ahí. Ellos ya ven que yo no la lío, que ya no tengo esa vida.

(...)

Marta: (...) ¿Qué es lo que ha cambiado de ti, en tus gustos, tus preferencias, de lo que haces, de tus amigos... desde que entraste por primera vez a un centro?

(Me mira pensativo)

Amadeo: He cambiado a mejor, ¿sabes? Pues si no me hubieran cogido, hubiera sido peor... En la calle. Estaría yonki o estaría muerto. O estaría en La Solitud con una condena muy larga, ¿sabes? Es bueno que me hayan encerrado por una parte, ¿sabes? No sé.

M: Te ha permitido...

A: Cambiar.

M: ¿Qué es lo que ha cambiado?

A: Pos, no sé. Antes me gustaba mucho la droga. Y siempre robaba por droga y por todo. Ahora no. Ahora desde que me metieron... Antes la liaba muchos días, pero llega un momento que no puedes hacer nada. Te se quitan las tonterías, ¿sabes? Te ponen a hacer tu gimnasia, te olvidas de todo. No sé, es comenzar de cero.

Trascripción entrevista Amadeo.

Jueves, 25 de noviembre de 2010

El paso por la institución es percibido por los jóvenes como un proceso de mejoramiento en el que deben dar cuenta a los profesionales de que se están despojando de su antiguo *ser* para ocupar una nueva condición, la de normal. Quiero sugerir con esto que los internos saben que lo que se pretende con su paso por la institución es una reubicación conductual (y moral), un tránsito purificador o cocción exorcizante que los despoje de los viejos sentidos para instalar otros, incorporándolos, como ya indiqué, a un nuevo orden. En definitiva, podría decirse que se trata de un trance en el que se eliminan y se borran los antiguos atributos que los hacían *malos*, para metamorfosearse en chicos *buenos*.

El significante institucional para referirse a los educadores en el LP es “operador”. Las siguientes citas en relación con este término nos aproximan a este tránsito de desposesión.

Marta: ¿A qué te suena eso de “operador”?

Joaquín: Quién sabe... Como que nos quieren cambiar. Abrir nuestro cerebro y quitar todo lo malo. Pues algo así me suena.

(Joaquín, 16 años)

Marta: Pero, ¿qué operan?

Salvador: Pues si hablas mal y eso.

(Salvador, 17 años)

En lo que sigue, me propongo elucidar esta suerte de exorcismo reeducativo como rito de paso y a los jóvenes como los pasajeros rituales de la reinscripción. Debo aclarar previamente que mi acercamiento al estado liminal de los jóvenes se centra en la transformación

dramatizada del estatus asignado por la institución, y no tanto en el cambio de estado operado en términos subjetivos. Goffman (2004b) ya señaló que la correcta *performance* no depende principalmente de los movimientos psicológicos y de la sinceridad del actor, sino de que él mismo esté socialmente autorizado para asumir un cierto personaje y, además, lo haga con la coherencia expresiva necesaria. Añádanse otras dos observaciones preliminares ya apuntadas con anterioridad: a) el joven no está ni crudo (inadaptado/salvaje), ni cocido (adaptado/civilizado) mientras está siendo cocinado; y b) los cambios de condición de un estado a otro se procesan en el curso del tránsito ritual. Hechas estas aclaraciones a modo de preámbulo, quisiera sugerir en primer lugar que los jóvenes interpretan el encargo institucional –la reeducación– como un proceso transicional al que deben responder, en que sus respuestas tratarían de dar cuenta del consentimiento a ser *operados* e incorporados a una nueva condición gracias a la intervención educativa. Es el “como si” de la conducta restaurada que se utiliza en *performances* y rituales, y que Schechner (1985) refiere en *Between theater and anthropology*. Ese “yo portándome como si fuera otro” del que habla el autor y que es utilizado como una máscara que permite a los sujetos interpretar la conducta esperada de alguien que participa en un ritual (pp. 109-110). Me inclino, por lo tanto, a situar un cambio de condición que no sabemos si responde tanto a una modificación subjetiva, como a una dramatización de los supuestos cambios operados en el sujeto.

Marta: ¿Crees que estando desde hace cuatro años en centros de justicia juvenil te has educado?

Miguel: Sí, sí lo creo. Porque la verdad yo aquí... Antes no pedía las cosas “por favor”, no decía “gracias”, no m'ajuntaba con gente..., y decía: “Mira, éste es un mierda”. Yo ahora m'ajunto con todos los que me tengo que ajuntar, aunque no los conozca..., de mi barrio, de todo los barrios del centro..., como si es chino; da igual. Voy a hablar con toda la gente..., y ahora digo “por favor, quiero algo”, “por favor, déjame una llamada”.<sup>119</sup> Y si me la dan, pues “muchas gracias”... Antes no era así: no me das un cigarro, pues te robo.

Trascripción entrevista Miguel.

Viernes, 9 de julio de 2010

---

<sup>119</sup> En alusión al “pedir permiso” para realizar una llamada telefónica desde el centro.

Turner (1988b, 2007), basándose en el análisis tripartito de van Gennep (1986 [1909]) para los ritos de paso,<sup>120</sup> exploró la naturaleza de la fase liminal. Partiendo de un modelo de sociedad basado en una estructura de posiciones, consideró el periodo liminal como una situación interestructural, asociada íntimamente a estados y personas al mismo tiempo marginales y centrales; seres que ocupan una situación de anormalidad estructural –en nuestro caso: pobres, adolescentes y delincuentes–. En el marco de estas consideraciones, la idea de *umbral* elaborada por Abilio Vergara (2006), e inspirada a su vez en la liminalidad turnerana, nos permite afinar la aproximación a los tránsitos institucionales y, con ella, a los modos en que los chicos modulan sus actuaciones a partir del significado que les atribuyen. Para el autor, la noción de *umbral* da cuenta de un “cronotopo de corta duración-extensión que produce un cambio –de diversa intensidad– en la condición del ser, es un lugar-tiempo de paso y transformación” (p. 109). El autor le asigna dos sentidos. El primero como tope o límite; y el segundo, como espacio de paso que se ubica entre dos situaciones o condiciones, en las que el sujeto vive una experiencia generalmente excepcional, no rutinaria. De este último sentido se desprenden varias cuestiones de interés. Sosteníamos que la significación que los chicos elaboran del paso por la institución nos remite a situaciones liminales, en las que el estado del sujeto es ambiguo. Los liminoides son personajes ambivalentes; ya no son lo que eran, pero todavía no son los que serán. Como planteé en los primeros acápites del apartado, ya no es un “delincuente” propiamente dicho, pero tampoco es un “reinsertado”. Son seres sin un lugar en la estructura. Se encuentran entonces, entre dos puntos “reconocibles del espacio-tiempo de la clasificación estructural” (op.cit.:208).

---

<sup>120</sup> Para el caso del Leoncio Prado podemos aventurarnos a situar tres etapas tomando en consideración los momentos propuestos por van Gennep (op. cit.), y el modelo elaborado por Vergara (op. cit.) para el análisis de los ritos transicionales en Alcohólicos Anónimos. La primera es la toma de conciencia del mal (relacionada con la separación de van Gennep) en la que se fuerza al sujeto a elaborar una nueva autodefinición del ser, un ser que dice reconocerse a sí mismo errado, equivocado..., un ser que reconoce su necesidad de corrección. El utillaje empleado por los profesionales para forzar la emergencia de esta “nueva conciencia” es, por una parte, el forzamiento a la autoinculpación a la que el chavo es sometido desde el primer contacto con la institución y, por otro, la recurrencia con la que los “operadores” instan a que los familiares pongan en escena, en presencia del joven, el sufrimiento y los padecimientos soportados a causa de la infracción cometida. La segunda fase, que hemos denominado de recalificación, trata de remodelarlos, de despojarlos de su “maldad” para dotarlos de nuevos “poderes” (autoestima y valores parecen ser los más poderosos) con los que puedan enfrentarse a los desafíos de la vida. Éste es sin duda uno de los espacios de mayor condensación simbólica para los chavos. El rito de paso de la reinserción culmina con lo que la institución denomina y teatraliza “ceremonia de conclusión del tratamiento”, en la cual profesionales, jóvenes y familiares se reúnen con pompa y boato para dar cuenta del trabajo de trituración y despojo al que los liminoides fueron sometidos.

En este sentido, es interesante constatar que la mayoría de los chicos entrevistados en el Leoncio Prado se identificaron, a pesar del tiempo transcurrido desde la imputación del delito, con el significante utilizado por la institución “menor infractor”, pero ya no con el también utilizado por la entidad, “joven de conducta problemática”. El primero de ellos fue vinculado con la mácula estigmatizante de la imputación del delito. Resulta significativo señalar que, mientras expían su culpa por la infracción cometida –es decir, mientras cumplen la pena–, decían identificarse con la etiqueta “menor infractor” y desprenderse de ésta una vez hubieran concluido el tratamiento. Respecto al segundo significante, “joven de conducta problemática”, declararon no reconocerse en él, pues “ahora ya se portan bien” –cabe no olvidar que se saben inmersos en un proceso institucional de mejora–. Obsérvese como las designaciones de la clasificación son las que distribuyen significados. El lugar que se les asigna los define socialmente. Están cumpliendo condena, por lo tanto son “infractores”; ahora bien, están siendo recalificados al mismo tiempo, por lo que ya no son (tan) “problemáticos”.

Marta: ¿Y te identificas con alguna de estas cuestiones [“menor infractor” y “joven de conducta problemática”]?

Eric: Con la primera..., porque, este, al principio sí me hubiera considerado problemático pero ahorita ya sería infractor por lo mismo de que me están dando los tratamientos [psicoeducativos] y todo eso.

(Eric, 15 años)

Marta: ¿Qué es lo primero que te viene a la cabeza cuando escuchas la expresión “menor infractor”?

Yoko: Un menor que ha robado.

M: ¿Y te identificas con ella?

Y: Sí..., pues por lo que hice, ¿no? Por el robo que cometí.

M: ¿Cuánto hace que hiciste esa infracción?

Y: Un año.

M: Y después de un año, ¿te sigues considerando un “menor infractor”?

Y: Pues sí porque todavía no termina mi tratamiento.

M: Entonces cuando termines tu tratamiento en la institución, ¿ya no te vas a identificar con la idea de “menor infractor”?

Y: No

(Yoko, 16 años)

La cocción reeducativa, si retomamos las palabras de Amador, serviría entonces “pa’que sepas estar en la vida”. Parece que eso es lo realmente importante. Acaso, como Jacob, sea necesario prestarse a la gimnástica de la “lección mil veces repetida”, a saber, “¿cómo debe comportarse un muchacho?” (Walser, 2009), entrenamiento que alecciona en el sometimiento y el estoicismo. Recordemos que el joven von Gunten se inscribió en el Instituto Benjamenta bajo el deseo de saber “qué significa tener que dominarse” (p. 41).

Marta: ¿Qué crees que te enseñan aquí?

Amadeo: Un montón de cosas, en verdad. (Silencio) Te enseñan a..., no sé... Por ejemplo que si ti infadas, ya la puedes liar lo que quieras que tienes que aprender a morderte la lengua: es lo que hay.

M: ¿Y lo que te enseñan aquí de qué crees que te sirve?

A: Pa’ mucho. Cuando un educador te hice algo, más de uno la lía, se pira..., fun..., se pelea o empieza a robar porque ya está to rayao. Asin no va, en verdad. Porque por mucho que te rabie un educador, en verdad no te raya; te tienes que saber callar y pasar de todo, ¿sabes?

M: ¿Y esto para qué te sirve?

A: ¿Eh?

M: Cuando salgas de aquí..

A: Claro, para cuando salga de aquí. Cuando tenga un problema, sé que tengo que callarme y

coger mi camino. Y no por nada ya la lías.

Trascripción entrevista Amadeo.

Jueves, 25 de noviembre de 2010

Marta: ¿Has estado alguna vez en una celda de aislamiento?

Rashid: Sí. Si me dejaron ahí una semana atado... Y luego otra.

M: ¿Cuánto tiempo?

R: 14 días.

M: ¿Por qué?

R: ¿Qué hice? (Dice para sí) La lié con un jay<sup>121</sup> que estaba ahí.

(Silencio)

M: Ostras, Rashid... son muchos años [interno]... ¿Y qué crees que has aprendido de esta experiencia?

R: (Silencio) No sé. Aprender, he aprendido muchas cosas, pero..., no sé cómo explicártelo. He aprendido a controlarme. Eso seguro. Y a pensar dos veces las cosas antes de hacerlas.

M: ¿Alguien te ha enseñado o has aprendido tú solo?

R: No, para nada. Mira, esto es lo que pasó conmigo. Y lo puedes ver en mi expediente. De la noche a la mañana, pasé de ser un loco, porque era un loco, y después pasé a no hacer nada, a dejar la medicación, a pasar de un rollo y comportarme. Y empecé a buscar la calle, porque llevaba mucho tiempo sin salir y si seguía así..

Trascripción entrevista Rashid.

Lunes, 14 de junio de 2010

Estos últimos recortes me invitan a sugerir que el tránsito ritual del internamiento está orientado a producir individuos conformes con el destino social que se les adjudica o, al

---

<sup>121</sup> Joven de origen marroquí.



decir de Carlota Gallén (2006: 78), a apaciguar o disuadir al excluido para que acepte integrarse en un orden inferior y más precario –y, acaso, lograr que comparta la jovialidad de Jacob von Gunten cuando afirmaba que su paso por el IB le permitiría ser “un encantador cero a la izquierda, redondo como una bola” (Walser, 2009)–. Es significativo observar en este sentido que, al ser preguntados los educadores tanto del IB como del LP sobre lo que esperaban de sus educandos, la respuesta más frecuente fue que no reincidieran. Cabría preguntarse si, además de “no reincidir”, son posibles otras cosas.

Concluyo este recorrido con unas últimas consideraciones en relación con el rito de iniciación a un estatus deteriorado. Kai T. Erikson (2004) situó que la decisión de la comunidad de tomar medidas con relación a un individuo considerado desviado no es un simple acto de censura, sino que constituye un rito de transición que, simultáneamente, lo aparta de su posición social normal y lo lleva a una situación desviada perfectamente definida. El contacto de los chicos con el sistema penal en general, y con la institución correccional en particular, prefigura el ritual de degradación por el cual al joven le será asignada su nueva condición social. Sabemos que la asignación de la mácula *desviado* –en cualquiera de sus modalidades: problemático, inadaptado, anormal...– tiene importantes consecuencias para la imagen que de sí mismo tiene el individuo afectado y que, en este sentido, los dispositivos de reforma contribuyen activamente a subrayar la condición socialmente inferior de quienes los transitan. “La sentencia –escribe Fritz Sack (1968: 469)– crea una nueva cualidad en el acusado, lo sumerge en un estatus que él, si no existiera la sentencia, no poseería.” El ingreso al circuito de JJ atribuye al joven una situación social específica, un rol y un nuevo estatus que supondrá una reformulación de su desviación y que, así mismo, tendrá consecuencias notables sobre su identidad social. La producción de los jóvenes como “problemáticos”, modela sus prácticas de identificación.

Ahora bien, sin subestimar el poder estigmatizador de la institución y su correlato de somatizaciones, sostendremos que la propedéutica reformatoria no logra colonizar totalmente a los chicos. Lejos de presentar a un joven construido por y desde el poder, postulo la capacidad de resistencia constante de los sujetos contra éste. El poder no lo inunda

todo, existen procedimientos minúsculos y cotidianos, maneras de hacer por parte de los dominados que subvierten, tan siquiera de forma provisoria, los procedimientos que organizan el orden sociopolítico. Lo que me propongo precisamente en el siguiente capítulo es exhumar estas formas variopintas de la resistencia en situación de sometimiento en las que la reproducción del discurso del Amo, al parecer, sería una de ellas.

Marta: Cuando conversaba con los educadores de aquí, algunos dicen lo siguiente (quería contrastarlo contigo). Muchos educadores tienen la percepción de que hay chicos que necesitan pasar un tiempo en un centro cerrado cuando el chico ha entrado en una espiral que no puede parar; necesita un límite. Los educadores dicen "desbravarlos" y que, después de quitarles la bravura, los pasan aquí, que es un centro abierto, más tranquilo, para terminar de "pulirlos", así es como dicen, "pulir", terminar de arreglar.

Miguel: ¿Cómo? ¿Qué les quitan la delincuencia, y los traen aquí para...? Pues sí, yo creo que es eso. Me parece perfecto, porque hoy en día hay niños de doce años y están matando o robando, que están haciendo de todo y no es normal.

M: ¿Qué opinión te merecen los compañeros que no se portan bien..., los que están adentro?

M': Los que están adentro son los que te digo yo, los que no se comportan. Pa gente así, que no se comporta, es carne de cañón, que se pasa ahí toda su vida porque no le gusta trabajar, ni tener una familia en condiciones... Y lo más bonito en esta vida es estar bien con todos, con tu familia y tener lo básico: tu trabajo, tu casa de alquiler, o casa propia....

Transcripción entrevista Miguel.

Viernes, 9 de julio de 2010

## CAPÍTULO 8.

# TÁCTICAS DE RESISTENCIA A LA SUJECIÓN INSTITUCIONAL. CARTOGRAFÍAS DISIDENTES.

Si una institución correccional es un terreno fértil para la proliferación de fisuras que agrietan la estructura de sujeción, las insubordinaciones no pueden ser otra cosa que una respuesta esperable. Asomémonos por un momento al internado para cadetes Leoncio Prado de *La ciudad y los perros*. Su vida cotidiana parecería deslizarse con la rectitud del pleno acatamiento. Sin embargo, tras la fachada de las apariencias, una disidencia soterrada horada el orden disciplinario. Por las noches resucita una vida secreta en forma de encuentros y prácticas furtivas que permiten a los jóvenes hacer algo más soportable la cotidianidad del internado: se reúnen en secreto para conspirar pequeñas escaramuzas que contravengan el reglamento, intercambian alcohol y cigarrillos, caricaturizan a sus superiores... A diferencia del Leoncio Prado, no hay que profundizar demasiado en el Instituto Benjamita para encontrar todo tipo de procedimientos mudos que carcomen el forzamiento a la sumisión institucional. Los conatos de rebeldía, aunque dispersos, se insinúan en todas partes, silenciosos y, a veces, casi invisibles. Fricciones que erupcionan en la superficie aparentemente uniforme y regular de la estructura social del centro y que nos advierten del antagonismo existente entre internos y educadores.

Atendiendo a una voluntad topográfica y topológica, me propongo cartografiar (García Molina, 2012) las formas subrepticias a través de las cuales los jóvenes disfrazan la disidencia y oponen resistencia a ciertas prácticas degradantes de la educación correccional. Se trata de mapear los “trayectos, redes y diagramas por los cuales circulan las relaciones de poder” (p. 34), poniendo especial atención en aquello que no se ve, en “lo no estable, lo móvil o eventual, lo frágil, lo no percibido de la situación” (p. 39). De este modo, trataré de topografiar las diferentes formas del contrapoder –insubordinaciones, resistencias, fingimientos...– con el propósito de localizar los espacios defensivos que los internos construyen para enfrentar el descrédito y la dominación.

Con arreglo a esta perspectiva, trataré de mostrar que las expresiones de insubordinación que aspergean la cotidianidad del IB tienen como objeto fijar unos ciertos límites al sometimiento, contrarrestar la maquinaria de servilismo institucional y, por qué no, arreglar cuentas pendientes con aquellos que los degradan. Nos adentraremos en una urdimbre de prácticas que, rehusando el orden dominante, reservan algo de uno mismo fuera del alcance de la institución.

Paso a continuación a inventariar, *grosso modo*, las diversas estrategias de contrapoder registradas durante mi estancia en el IB que trataré de inventariar a lo largo de las próximas páginas. En un primer bloque he agrupado las manifestaciones diversas de desórdenes efímeros: (8.1) ajustes secundarios, (8.2) lo que he dado en llamar insolencias al filo de la punición, e (8.3) insubordinaciones rituales. El segundo bloque reúne bajo el paraguas de la cultura cómica, (8.4) la performance paródica de la propia etiqueta y (8.5) los mecanismos de inversión. La tercera modalidad es la referida a (8.6) los simulacros de acatamiento y los juegos de apariencias reeducativas y, por último, la cuarta, alude a la demanda explícita de una distancia con el lugar desacreditado que la institución les asigna (8.7).

A lo largo de este recorrido, además de detenerme en las disidencias individuales, prestaré especial atención a los espacios de copresencia (cenas, asamblea o el momento del cigarrillo en la terraza antes de acostarse) en cuanto *nichos* de autonomía en los que, bajo la égida del grupo, los jóvenes pueden larvar eso que Scott (2003) denomina *contrahegemonía*, una cultura que, más que desobedecer o contravenir, distorsiona y subvierte códigos. La exploración de estos microuniversos resulta seminal para nuestro análisis en un doble aspecto. Por un lado, se presentan como grietas que operan a modo de territorio liberado en el que construir y albergar una voz propia, pero también como fisuras en las que implosionar momentáneamente –mediante la burla y la sátira– el orden cotidiano de subordinaciones. Por otro lado, me interesan en cuanto espacios rituales para la escenificación institucionalizada del conflicto estructural entre dominados y dominadores.<sup>122</sup> Paradoja apuntada en los

---

<sup>122</sup> Centraré mi análisis en las fricciones entre educadores y jóvenes. No registré durante el trabajo de campo conflictos entre los chicos, lo que no quiere decir que no existan. Señala Scott (2003) que los dominados, para resistir deben desarrollar nexos implícitos y explícitos de solidaridad, los cuales apuntan hacia crear una unidad

primeros capítulos de la tesis en el que subrayaba un contrasentido: si bien estas acciones pueden ser leídas como victorias efímeras o pequeños triunfos que jalonan el alcance de la dominación y proveen de un cierto sentido de dignidad y respeto, aparecen al mismo tiempo, por un lado, como acciones que contribuyen a reforzar el confinamiento material y simbólico de los degradados y, por otro, como válvulas de escape necesarias para el mantenimiento y salvaguardia del orden social del centro.

### **8.1. Inventario de ajustes secundarios.**

Goffman acuñó en *Internados* (2004a: 63-64) los términos *ajuste primario* y *secundario* para referirse, en primer lugar, a la cooperación de los individuos en los términos deseados por la institución; y en el segundo, a aquellas prácticas que, sin desafiar directamente al personal, permiten a los internos emplear medios o alcanzar fines no autorizados, o bien ambas cosas, esquivando los supuestos implícitos acerca de lo que estos debería hacer y, en última instancia, lo que deberían ser. A su vez, plantea dos modalidades de *ajustes secundarios*: (8.1.a.) aquellos que permiten obtener satisfacciones prohibidas y (8.1.b.) aquellos otros que permiten alcanzar satisfacciones lícitas con medios prohibidos. El utillaje conceptual goffmaniano vuelve a resultarnos de utilidad para desentrañar, en esta ocasión, las expresiones más comunes de insubordinación en el IB. Como ya lo señalara Albert K. Cohen (1971 [1955]), un aspecto que se reconocerá en este análisis es que se trata de prácticas a las que se recurre principalmente por el mero hecho de estar prohibidas.

8.1.a. En relación con los arreglos más habituales entre los jóvenes para la obtención de satisfacciones prohibidas, registré dos modalidades especialmente recurrentes. En primer lugar, fumar hachís durante las horas de “tiempo libre” y, en ocasiones, hacerlo a escondidas dentro del centro. En segundo, asomarse a los balcones de las habitaciones, actividad que,

---

y una cohesión. Sin embargo, la “solidaridad entre subordinados, si se logra, se debe paradójicamente sólo a cierto grado de conflicto”. En algunos caso los dominados reproducen una jerarquía interna tan arbitraria como puede ser la que soportan por parte de los dominadores. Los educadores señalan que apenas se producen peleas entre los internos, cuestión que achacan, a diferencia del internamiento en medio cerrado, al bajo número de internos y a las distensiones propias del régimen abierto.

recordemos, no está permitida (veremos con posterioridad que esta práctica se imbrica con otro de los alcances apuntados para los ajustes secundarios).

Detengámonos en la cuestión del consumo de hachís dentro y fuera del IB. En las entrevistas pregunté a los jóvenes cuáles eran los mecanismos de evasión que utilizaban cuando se sentían atosigados por la dinámica del centro. Tomo algunos recortes en relación con esta cuestión.

Marta: ¿Y qué haces cuando te rayas y quieres desconectar?

Tito: Pues depende de la rayada. Pues si estoy muy rayado por algo que me ha pasado, necesito fumarme un porro.

M: ¿Y eso lo puedes hacer aquí?

T: Poder, sí se puede. No se debe... Y me lo fumo cuando puedo. Y si es algo que estoy rayado por alguna cosa que no me afecta a mí directamente puedo coger otra vía: me meto en la cama y me pongo a escuchar música, o no sé, me voy a jugar a futbol o me voy a correr.

Transcripción entrevista Tito.

Miércoles, 2 de julio de 2010

Marta: Cuando te sientes agobiado o saturado de estar en el centro, ¿qué haces?

Rashid: Me fumo un porro. (Se ríe)

M: ¿Y si no puedes en ese momento?

R: Pues me pongo a hacer flexiones. Pero sí estoy rayado y me quedo sin hacer nada lo paso fatal.

Transcripción entrevista Rashid,

Lunes, 14 de junio de 2010

Es usual en el IB encontrar jóvenes sancionados sin la hora de “tiempo libre” por haber sido sorprendidos fumando porros en el interior del centro o bien por haber dado positivo en una de las analíticas de orina que se realizan semanalmente de forma aleatoria. Consumir hachís es una de las prácticas diarias en el recreo previo a las horas de comer y, especialmente, de cenar. Se incorporan a la mesa con los ojos enrojecidos y achinados, y con una particular propensión a la risa. Si bien los jóvenes no explicitan abiertamente este *ajuste*, registré en más de una ocasión comentarios velados y gestos cuidadosamente medidos que parecían querer evidenciar a los educadores, no sin una pizca de malicia y triunfo, su práctica clandestina. En esta línea podríamos situar la recurrencia con la que los jóvenes traen a colación durante las cenas temas relacionados con el consumo y tráfico de drogas. En el anterior capítulo vimos este tiempo como espacio ritual en que los chicos entablan abiertamente conversaciones –que los educadores intentan aplacar– acerca de cuestiones vinculadas con el mundo delictivo. (No obstante, el equipo educativo únicamente impone sanciones por consumo de tóxicos cuando la infracción es evidente, esto es, cuando el joven es sorprendido *in fraganti* o el resultado de la analítica es positivo).

La propensión de los chicos a exhibir delante de sus vigilantes algunas de sus trasgresiones puede ser leída como una táctica que parece tratar de mostrarles que todavía pueden conservar una parcela de autonomía en sus acciones. Tomemos en este sentido la prohibición de salir a los balcones de las habitaciones. Recordemos que el centro instaló puertas sin manilla para impedir el acceso al exterior y que todas han sido forzadas por los jóvenes para posibilitar la entrada a ellos. Lo que me interesa destacar de esta cuestión no es tanto que los internos fueren los marcos, sino la especial inclinación a explicitar a los educadores que están infringiendo la normativa. Se asoman con frecuencia a los balcones aun sabiendo que serán vistos, o mejor dicho, a condición de ser vistos. Fueron usuales escenas en las que, estando los profesionales fumando en la puerta de entrada antes de comer o cenar, los chicos hacían apariciones furtivas en los balcones simulando reprimir la risa y llamado con ello la atención de los educadores que de inmediato los amonestaban y conminaban a volver al interior. Asimismo, aparecían en el balcón que se divisa desde la biblioteca cuando

conversaba con algún miembro del equipo educativo. Incluso en una ocasión, Nabil tuvo el arrojo burlón de saludarnos haciendo un gesto con la mano.

Para Jacob von Gunten, “no estar autorizado a hacer algo significa hacerlo doblemente en otro sitio (...) Todo lo prohibido vive de cien maneras distintas; de modo que sólo vive más intensamente lo que debería estar muerto” (Walser, 2009: 82). Tal vez por eso encontremos tan absorbentes los puntos de fuga construidos por los jóvenes y pongamos la atención en ellas como grietas que albergan otra vida, otra posibilidad. Podría pensarse que los internos de IB también transgreden ciertas prohibiciones para no sentirse tan siervos ante los requerimientos disciplinarios. Goffman (2004a: 308-309) señaló que algunos de los ajustes secundarios se realizan por el mero hecho de estar prohibidos. Son lo que llamó *sobredeterminaciones*, esto es, prácticas que permiten al interno demostrar que le queda algo de personalidad y autonomía invulnerables al influjo de la organización. Se trata de desobedecer la normativa y hacerlo cuidadosamente visible a ojos de su vigilante para dar cuenta de que todavía se conserva una parte irreductible al sometimiento de la institución.

8.1.b. Engarzo estas últimas consideraciones con las prácticas tendientes a alcanzar satisfacciones lícitas con medios prohibidos apuntadas al inicio del apartado. Quiero referirme a una serie de arreglos, vacíos de utilidad intrínseca, que acaso atienden a un mecanismo de defensa de la anulación de sí mismos. Actividades que también se emprenderían con cierta burla y despecho, incluso aun a costa de las consecuencias que la acción pueda tener sobre el insurrecto. Merece nuestra atención el siguiente recorte.

Después de la cena le pido a Luciano que me relate el incidente de las albóndigas aludido anteriormente durante la cena. El educador me explica que el día anterior, Kalim había subido el tono de su queja ritual sobre la comida (impugnaciones diarias a la cantidad, calidad, variedad, etc.). En esa ocasión su disconformidad terminó con la decisión de no cenar. Luciano insistió en que lo hiciera, pero el joven mantuvo su decisión de forma férrea: no probaría bocado. Terminada la cena, mientras el educador ayudaba a otro interno a fregar los platos, Kalim comenzó a realizar incursiones esporádicas en la cocina para sustraer, con fingido disimulo, las albóndigas sobrantes que estaban en una bandeja sobre la encimera. Luciano se refirió al incidente mostrando un abierto enfado. Decía estar molesto con la actitud de Kalim que consideraba un “abierto vacile”. Por ello,



terminó castigándolo sin “tiempo libre” al día siguiente.

Martes, 13 de abril de 2011

Lo interesante del episodio es que el joven entra en la cocina simulando hacerlo a escondidas, con la precisión suficiente como para que el educador se percate del hurto. No podemos explicar este tipo de acciones únicamente por el placer intrínseco de saborear los resultados (en este caso, las albóndigas). Más bien podría pensarse que se trata de mecanismos que, sin amenazar el monolitismo de la institución, demuestran al amo que se mantiene aún una parcela de autonomía en el acto. Añádase que son al mismo tiempo una suerte de revulsivo contra la anulación de sí mismos propia de los dispositivos de subordinación a los que están sometidos.

Otras de las prácticas que podemos situar en esta línea es el uso del árabe por parte de los chicos marroquíes. Aunque no está recogido en la normativa, existe la prohibición en los centros de Justicia Juvenil de hablar en este idioma. En no pocas ocasiones los jóvenes de origen magrebí intercambiaron palabras en árabe, incluso aun sin dominar esta lengua, siendo reprendidos por lo educadores en la mayoría de los casos. La siguiente escena ilustra esta cuestión y añade un matiz final que retomaré más adelante.

Josefina, la señora de la limpieza, dobla la ropa de los chicos en la mesa del comedor. Rashid aparece por la puerta derecha, y comienza a recolectar sus prendas. Poco después Omar y Charo, educadora sustituta, entran en el escenario por la puerta de la derecha. Omar sigue dándole vueltas a la hebilla giratoria de su cinturón. Se trata de una circunferencia refulgente de considerable diámetro, conformada por minúsculos brillantes que dibujan la silueta de un símbolo de dólar. Kalim también se incorpora por la parte derecha con su mueca habitual de disgusto. Rashid interpele a Kalim en árabe, a lo que la educadora repone que “hay más gente delante” y que, “por respeto”, hablen en castellano. Es como si Rashid estuviera esperando el comentario de la educadora. Antes de que ésta termine la frase, le espeta con ímpetu: “Pero qué dices, si no estoy hablando contigo.”

Viernes, 9 de julio de 2010

Me aventuro a sugerir que Rashid termina escuchando la voz que esperaba. Tomo su acción como un mecanismo de resorte que provocaría en la educadora la amonestación deseada para, inmediatamente, impugnarla con despecho. ¿Acaso una estratagema para rechazar a quienes los rechazan? O tal vez un arma simbólica de resistencia que permite a los jóvenes sobrellevar lo que Scott (2003) llama la *frustración de la acción recíproca*, esto es, la aceptación obligada de una situación de desigualdad total. En todo caso no puedo dejar de señalar, y con esto retomo la doble lectura de la funcionalidad de las prácticas contrahegemónicas, la transigencia del equipo educativo con algunos ajustes secundarios, cuya intención no sería otra que la de reconquistar el dominio y la autoridad sobre los internos aun a costa de aflojar la aplicación de la normativa en determinados aspectos. Álex, uno de los educadores de noche, lo plantea con claridad meridiana cuando alerta sobre la posibilidad de provocar una “rebelión” entre los jóvenes si los educadores se muestran demasiado inflexibles con la imposición de normas (concretamente sobre la hora de acostarse y el uso del ordenador). [“Con la crisis no están trabajando y no están entretenidos; podríamos provocar una rebelión” (6 de mayo de 2010).]

Añádase que si el código disciplinar se aplicase con la misma rectitud que en el régimen cerrado, las acciones consideradas como faltas punibles aumentarían y, con ellas, el número de jóvenes retornados a los centros de origen. Esto haría peligrar la propia existencia de un centro de internamiento en régimen abierto.

## **8.2. Insolencias al filo...**

Con *insolencias al filo* (de la punición) quiero referirme específicamente a aquellas prácticas de rebeldía cuidadosamente medidas por parte de los jóvenes para no suscitar represalias. Tretas que se tornan difíciles de castigar por lo ambiguo del acto y que conforman una constelación de ajustes secundarios sutiles para martirizar profesionales. Las actuaciones de Kalim, joven al que el equipo educativo describe como un maestro en “pinchar donde más le duele” (23 de abril de 2010), ilustran esta modalidad de desacato como manifestación de lo

que podría entenderse como una suerte de revancha de los internos hacia los educadores o sencillamente, una fórmula de “rechazar a quines lo rechazan” (Goffman, 2004a: 310).

La educadora de tarde, Eliana, encabeza la mesa a la hora de cenar. Reparte rítmicamente la comida en los platos que le van pasando los chicos. Cuando le pregunta a Kalim cuántas hamburguesas quiere, éste le contesta secamente: “A ti no te hablo, que pierdo el tiempo” y comienza a mascullar entre dientes su queja ritual en relación con la comida: la ensalada de esta noche, de atún, sólo tiene el nombre.

Viernes, 28 de mayo de 2010

Atendiendo a los comentarios de los profesionales recogidos durante el trabajo de campo, no creo errar si afirmo que este tipo de tormentos son del todo eficaces, es decir, resultan eficientemente molestos. Abundaré más adelante en la dimensión de estas tácticas como mecanismos de resarcimiento. Por el momento, sin embargo, me parece esencial apuntar su dimensión estratégica. Los jóvenes tantean y calculan los márgenes de maniobra para que sus muestras de indisciplina no conlleven una sanción. Me refiero a insubordinaciones (fonambulistas) que tratan de mantener el equilibrio cuando la coyuntura institucional lo permite. Tomemos el siguiente recorte en que Adolfo y Nelly hablan de Tito.

Adolfo: (...) Es un chico que ha estado incumpliendo en los últimos días. Se iba a Francia<sup>123</sup>, tenía que venir a una hora, que es la hora del retorno, y vino un par de horas más tarde porque se iba a Francia. A nosotros no nos lo dice, pero tuvo un incumplimiento anterior y a los educadores de la noche les dijo: “Si me queréis castigar me da igual, me voy a Francia y no lo voy a cumplir.” Después que lo llamas y le dices “qué está pasando” y él te dice: “¿yo?, ¿qué dices?”...

NOTA ACLARATORIA: el joven no podía ser castigado sin participar en la olimpiada; esto pondría al IB en un compromiso con la Agencia de Reeducación y Reinserción del Menor Infractor.

<sup>123</sup> Con motivo de una competición deportiva de ámbito europeo en la que participaban (exclusivamente) jóvenes internos en centros de justicia juvenil europeos la ARMI requirió un joven del IB para cumplir la cota de participantes por país. En la reunión de equipo se decidió que Tito era el candidato más apropiado porque en ese momento no estaba realizando ninguna “actividad externa”, esto es, ni trabajo ni cursillos.

Transcripción conversación informal con Nelly y Adolfo.

Jueves, 20 de mayo de 2010

Al parecer, las muestras de indisciplina por parte de este joven se intensifican las semanas previas a su desinternamiento que, como en los días anteriores al viaje a Francia, le permiten ampliar los márgenes de maniobra para insumisiones que en otra coyuntura supondrían una sanción.

Eliana me explica en el despacho de educadores el incidente de hoy con Tito. Al parecer el joven realizó hace unos días un retiro de su cuenta bancaria sin solicitar permiso al centro. Con el dinero, unos 800 euros, dice la educadora que “trapicheó” una moto de alta cilindrada para la que no contaba ni con carné, ni con seguro. Añade que incluso ha tenido la desfachatez de presentarse con la moto en el cursillo de soldadura que está realizando. El centro ha contactado con la policía y les ha confirmado que, tal y como sospechaban los educadores, se trata de una moto robada. En poco más de un mes (el próximo 18 de agosto) se desinterna. En la reunión de equipo de hoy terminarán de decidir cómo proceder con el caso, aunque me anuncian que todo apunta a que “aguantarán” al chico en el Benjamenta hasta el 27 de julio (fecha en la que termina el cursillo), para después tramitarle un permiso de diez días y derivarlo a uno de los pisos de la Administración para jóvenes “extutelados”.

Viernes, 9 de julio de 2010

Álex sostiene en sintonía con otros miembros del equipo, que los jóvenes “sacan sus actitudes chulescas y provocadoras” cuando saben que su condena está por finalizar. Señala la frecuencia con la que internos que se habían conducido con obediencia y corrección hasta ese momento, “se vuelven incumplidores”. Apostilla que ese tipo de insubordinaciones, y esto me parece lo más relevante de su disertación, responden a una estrategia consciente de los jóvenes para “llevar a los educadores al límite”. Se trata, dice, de “hacerte pagar el tiempo de condena” (6 de mayo de 2010). Tales apreciaciones me invitan a explorar otra lectura posible de estas prácticas de desagravio. Me refiero, como apunté al inicio del apartado, a su dimensión como instrumentos de revancha hacia aquellos que operan en los dispositivos de doblegamiento.

Aunque no todas se despliegan con el grado de temeridad de la viñeta anterior, podemos decir que estas prácticas, más allá de la sutileza con la que son implementadas, se juegan siempre en los límites de la sanción. En lo que sigue me propongo exponer otras modalidades de mortificación del personal registradas durante el trabajo de campo: a) mostrar indiferencia; b) difamación; c) ensañamiento con el personal de menor jerarquía y/o más endeble; y d) desplantes.

Sin detenerme en el primer epígrafe –abordado con anterioridad a propósito de la viñeta en que Kalim juega a ignorar al educador de turno–, paso directamente al segundo: la difamación o más concretamente, el chisme malintencionado, que como Scott (2003) señala, es una forma elemental, pero segura, de ataque disfrazado. Recordemos la particular campaña difamatoria que Kalim emprende contra Perico, uno de los veladores. El joven fue diseminando paulatina y subrepticamente entre internos y educadores la acusación de que Perico se masturbaba con revistas pornográficas durante las noches. La afrenta, que arremete contra la reputación del velador, despertó no sólo su disgusto, sino también la petición explícita de que el injuriador fuera sancionado. Finalmente su demanda no prosperó. Este episodio se encabalga con la tercera modalidad apuntada: el ensañamiento. Los jóvenes del IB se muestran especialmente irreverentes con el personal más endeble en términos de posición en la estructura del centro y/o de carácter-temperamento. Las educadoras sustitutas, por lo general mujeres muy jóvenes, devienen uno de los principales objetos de martirio, pero también los veladores y el personal de servicio. Veamos el siguiente recorte.

Mientras cenamos, trato de poner atención en el relato que Miguel comparte con sus comensales más próximos sobre drogas y discotecas de fin de semana: “Y ahí estaba el Jony de Castefa to puesto”, vocifera mientras mueve los brazos imitando con burla la forma en que bailaba el tal Jony. Trato infructuosamente de guardar la compostura, pero una vez más soy incapaz de reprimir la risa ante la soltura bufonesca de Miguel.

Registro un alboroto superior al de otras cenas. ¿Fruto de la llegada de un nuevo joven al centro? ¿De la ausencia de Luciano, educador varón? O ¿más bien de la presencia jovial y excitante de Ana, la educadora suplente? Tal vez una miscelánea de las tres cuestiones. En la esquina opuesta a la cabecera principal, Santos, Nabil, Rashid y Miguel hostigan al unísono a esta educadora:

“¿Tienes novio?” “¿Cuántos años tienes?”, “¿me das tu dirección del *Facebook*?”, “¿dónde vives?” No consigo escuchar las respuestas de Ana, pero parece abrumada. Eliana, que lleva tiempo intentando poner orden y concierto sin mucho éxito, los interpela ahora con mayor vehemencia. Utiliza imprecaciones del tipo: “¡Nunca había visto una cena así!”, “¿es que no sabéis comportaros sin hacer el tonto?”, “¿no podéis hablar de cosas normales?”, “¿qué queréis demostrar?” Miguel, adoptando una pose de aflicción melodramática, apunta: “Es que en este centro te sancionan por reírte... Si te ríes con un educador no pasa nada, pero si lo hacemos entre nosotros, nos sancionan.” Miguel, en su papel de bufón ritual, deviene mensajero de contestaciones y verdades inconvenientes (Balandier, 1994: 58).

Jueves, 27 de mayo de 2010

Si bien, por lo general, las modalidades de atormentar educadores no suscitaban castigos, se produjeron excepciones cuando la intensidad de la confrontación aumentó. Recordemos, por ejemplo, que lo que el equipo educativo calificó como agresión verbal a otra de las educadoras suplente, le supuso a Nabil el retorno a un centro cerrado. No obstante, debo señalar que no todas las “agresiones verbales” son igualmente punibles. Rashid no fue devuelto a Las Valvas por insultar y amedrentar a la cocinera, sino sancionado sin tiempo libre durante dos días. La difamación de Kalim sobre el velador tampoco fue sancionada. Parecería que no es igualmente punible una insubordinación dirigida a un educador que a un auxiliar, lo que, tal vez, vendría a reflejar la arquitectura de subordinaciones del personal descrita en un capítulo anterior.

La plantilla de profesionales del IB no es la única destinataria de las tácticas de hostigamiento por parte de los jóvenes. Cabe dirigir ahora la atención a la particular revancha contra la mirada que, de cierta forma, los cosificó durante varios meses como objetos de investigación. Me quiero referir con ello a las diversas muestras de menosprecio hacia mi presencia por parte de los jóvenes, repulsas de intensidad variable, pero nunca ineficaces. Los desaires más frecuentes y explícitos se escenificaron en aquellas ocasiones en las que abordé a los chicos con preguntas directas, acaso en un tono excesivamente fiscalizador y no sin cierta dosis de impertinencia. Tomo dos viñetas ilustrativas.

Llego poco después de las 18.30 h. Dejo mi bolso en la oficina de la coordinadora y salgo a explorar el centro con mis pertrechos habituales: el diario de campo y el termo de té. En la sala me topo con Kalim repantingado en el sofá viendo la televisión. Mantiene su expresión cotidiana de fastidio-aburrimiento. Lo saludo y tomo asiento en el extremo opuesto. Sin mirarme, me devuelve el gesto con un ademán de desgana mientras cambia varias veces de canal con el mando a distancia. Le ofrezco un poco de té. Lo acepta sin abandonar su posición de enfurruñamiento. Bebe un trago y me dice que no le gusta, que en su país, Marruecos, sí que hay buen té y no ese brebaje aguado que le he dado a probar. Me precipito y le pregunto directamente que le gusta más, el Benjamenta o el anterior centro. Mutis. Retomo el intento de mantener una conversación exponiéndole que me gustaría saber qué es lo que ha tenido que aprender para sobrevivir en los centros de Justicia Juvenil. Me mira extrañado. Vuelvo de nuevo, a pesar de la incomodidad (ética) que me produce saber que lo estoy importunando. “¿Cómo supiste cuáles eran las normas del centro?”, “¿quién te las explicó?”, le pregunto. “Yo de normas no sé nada... ¡A mí no me rayes con eso!”, contesta irritado. Fin abrupto de un intento, poco atinado, de conversación. Me siento torpe y, lo que es peor, despreciable por mi condición de intrusa. Kalim se toma lo que considero una revancha legítima ante mi impertinencia. Me quedo muda e inmóvil en el sofá unos minutos más antes de marcharme.

Martes, 13 de abril de 2010

Finalizada la asamblea, que no se prolonga más de 20 minutos, los jóvenes salen en tropel a fumar a la terraza. Abordo a Nabil para saber su opinión sobre el desarrollo de esa actividad.

- “¿Puedo hacerte una pregunta para mi investigación (sic)?” Su mirada se torna gélida al instante, la expresión de su rostro, severa y rígida. Percibo cómo su cuerpo, próximo al mío, se tensa. “¿Qué te ha parecido la asamblea?”, interrogo con la certeza de haber metido la pata.

- “¿La asamblea? Muy bien, me ha parecido muy bien.” Contesta con voz marcial mirándome con desprecio y se aleja con rapidez en dirección a la terraza. El joven toma su revancha y, una vez más, pago el precio por mi intrusismo. ¿Acaso mi mirada no es un recordatorio permanente de la condición de subalternidad del observado?

[En todo caso puedo extraer dos aprendizajes metodológicos. El primero: debo abstenerme de realizar preguntas a bocajarro; y el segundo: destierro para siempre el significante “investigación” mientras esté en el IB. Tal vez Nabil lo asociara con investigación policial].

Martes, 13 de abril de 2010

Otra de las manifestaciones de desprecio consistió en ignorar mi presencia. En algunas de las viñetas recogidas en el capítulos anteriores aparecieron escenas en las que los jóvenes fingían no verme cuando pasaban a mi lado. El siguiente recorte muestra específicamente esta forma de repulsa.

Poco después de las 18 h salgo del despacho de educadores en busca de nuevos acontecimientos. Me dirijo al comedor. Allí encuentro a Ibraïm merendando en la mesa pequeña. Ana lo acompaña de pie a poca distancia apoyada en la pared. (Detalle carcelario: al igual que Adolfo, lleva colgado el manojito de llaves del cinturón.) Pongo agua a calentar en el microondas contiguo a la mesa de la merienda para prepararme un té. La educadora hace mutis por la puerta de la sala de la televisión. “¿Qué tal, Ibraïm? ¿Cómo están yendo tus primeras semanas en el centro?”, le pregunto tratando de entablar una conversación. Apenas logro escuchar los vagos comentarios de mi poco probable interlocutor. “¿Qué hiciste hoy?” Vuelve a mascullar una respuesta que no logro entender. Santos irrumpe en escena por la puerta derecha. Cruza el comedor para adentrarse en la cocina. Pasa a mi lado ignorando mi presencia. Sin embargo veo cómo me mira por el rabillo del ojo. A diferencia de otras ocasiones en las que saludo a los jóvenes aunque ellos no lo hagan, esta vez yo también muestro indiferencia hacia Santos. Unos instantes después, asoma la cabeza por la puerta de la cocina e inusitadamente me pregunta cómo estoy. En ese momento Tito aparece con un semblante endurecido por una mueca de profundo desagrado. Atraviesa el proscenio con el ceño fruncido en dirección a la cocina. Secuencia: nuestras miradas se cruzan; le doy las buenas tardes con entonación neutral; su rostro se contrae con la sutileza suficiente como para que me percate del desagrado que le produce verme; me devuelve el saludo con voz metálica al pasar, sin mirarme, a mi lado; desaparece por la puerta de la cocina.

Jueves, 27 de mayo de 2010

Recurro de nuevo a la ficción literaria para introducir una última consideración que, sin ceñirse estrictamente al objeto de este apartado, queda en su órbita inmediata. Merecen especial atención las ocasiones en que, como en el cuento del Axototl de Julio Cortázar, el observador –que visita diariamente el acuario del Jardín des Plantes para detenerse a mirar largamente a estos anfibios– deviene objeto de observación por sus observados, diluyéndose finamente, como en el relato, la frontera entre el otro y uno mismo. Elucidación foucaultiana (2005) del entrecruzamiento de miradas de *Las Meninas* de Velázquez como una estructura de conocimiento en la que el observador se hace partícipe dinámico de su representación.] Las siguientes situaciones, además de dar cuenta del peaje a pagar por el investigador –los



observados le piden cuentas de su acción– ilustran hasta qué punto el espectador forma parte en todo momento del marco teatral y su proceso dramático. Anton Chéjov (2005: 123) nos invita a tener presente que quien investiga y observa es a su vez objeto de observación. Nótese el papel que juega en estas escenas el diario de campo.

Situación 1. Esta secuencia da continuidad a otra analizada en el capítulo 6 en la que Luciano y Nabil discutían porque este último quería salir a comprar los ingredientes para el taller de cocina en pantuflas.

Tomo notas mientras se sucede la escena. “¿Qué estas escribiendo?”, me pregunta Nabil con intriga retadora mientras se asoma a las páginas del diario. [*¿Qué hago? ¿Cierro el cuaderno? Finalmente lo dejo abierto para que lea..* Distingue su nombre escrito en una de las hojas y me interpela desafiante: “¿Estás escribiendo sobre mí?” Le digo que anoto lo que veo... La situación es incómoda. ¿Etóloga en el zoológico? Sí, pero no del todo. Los *exóticos* ingenian formas de resarcimiento. Minutos más tarde del acontecimiento me percató de que mi termo de té, que hacía unos instantes estaba encima de la mesa del despacho, ha desaparecido. ¿Acaso una pequeña *vendetta* por mi entrometimiento? Luciano me lo devuelve al cabo de un rato. Nabil lo había escondido.

Viernes, 24 de abril de 2010

Situación 2. Corresponde también a la continuación de otra escena abordada en el capítulo 7. En la sala de la TV converso con Kalim y otros jóvenes. Éste compara el internamiento en régimen abierto con las correas extensibles de perros.

No quiero perderme ni una sola palabra de la conversación, así que comienzo a tomar anotaciones en el diario. Es entonces cuando Farid señala: “¡Ahora nos están estudiando, tío!” Tres pares de ojos me escrutan como pidiendo explicaciones. Farid y Kalim se acercan a mí: “¿Qué escribes?” “¿Podemos leerlo?” [*Y cómo les voy a decir que no?*] Ojean la página del diario. Trato de darles explicaciones balbuceando que escribo lo que veo. Con un actuado tono de burla altanera y jactanciosa, Kalim me dice riéndose a medias: “Marta, que te voy a quemar el cuaderno un día de estos.” Nos reímos.

Lunes, 5 de abril de 2010

Si mi sola presencia en el IB ya levantaba supuestas suspicacias entre educadores y jóvenes, el hecho de que me dedicara en algunos momentos a tomar notas en el diario de campo vino a reforzar el halo de intriga en relación con el registro etnográfico. Sin embargo, lo que comenzó siendo objeto de sospecha por parte de los jóvenes (el cuaderno), fue transformándose con el transcurso de los meses, pasando de material incendiario a libro de reclamaciones. Para mi sorpresa, se convirtió en depositario de quejas, demandas y solicitudes de los internos a la institución. Un modo –inocuo– de nombrar y vehiculizar algunos de sus malestares y, por qué no, de exigir mayores cotas de respeto. Así, en más de una ocasión, mientras realizaba anotaciones en el cuaderno los chicos me pidieron en una actitud que basculaba entre la mofa y la solemnidad, que tomara nota de sus diferentes reclamos. Me apliqué solícita a la tarea de amanuense en todas y cada una de estas teatralizaciones. Sus principales demandas fueron en relación con la comida, puntualizando que en los centros cerrados se comía mejor. Recojo algunas de ellas tal y como me fueron dictadas:

- Nos dejan sin comer. [Queja ficticia.]
- No podemos ver la tele hasta las 12.30 h de la noche.
- Nos aburrimos porque no hay nada que hacer en el IB.
- No nos gustan los cursillos que estamos haciendo [a los que los educadores les han inscrito].

Otras peticiones respondieron a descontentos planteados con mayor ímpetu.

Permanezco sola en la biblioteca tomando notas. Kalim entra mostrando un fuerte enfado. “Son unos perros” [los educadores], masculla con rabia mientras se sienta en la silla del ordenador. “¡Estoy hasta los huevos!” “Apunta eso, apunta eso...”, insiste con vehemencia señalando mi cuaderno.

Viernes, 9 de julio de 2010

Incluso me atrevería a situar que en alguna ocasión la estampa del ejercicio de escritura en solitario despertó cierta conmiseración.

Tomo notas sentada en una silla al fondo del comedor. Lucas, que acaba de incorporarse a la escena, repara en mí. Se acerca y me interpela:

- “Qué apuntas, mujer...”

- “Las cosas que veo”, respondo.

- “No tienes que apuntar nada... Esto es una casa. (sic) Tienes que ser tú misma.”

El tono compasivo que emplea me hace pensar que está tratando de tranquilizarme ante lo que él considera que me aflige: estar en un correccional de menores. Descubro poco después que Lucas piensa que soy una educadora en prácticas que toma notas a modo de aprendizaje.

Martes, 13 de abril de 2010

### **8.3. Insubordinaciones rituales.**

Apunté en la introducción del capítulo que los antagonismos y las asimetrías entre jóvenes y educadores son expresados pública y ritualmente en forma de dramas de conflicto. Distinguiré en el presente apartado dos de las modalidades habituales que escenifican estas tensiones. Unas toman cuerpo a través de lo que podríamos entender como rituales de rebeldía. Otras se encarnan en formas más inorgánicas e insabiles. Quiero referirme con esto último al rumor de quejas litúrgicas por parte de los jóvenes, en las que el refunfuño parecería ser un acto reflejo de los internos ante los mandatos y disposiciones de los educadores. Las peticiones para poner o quitar la mesa, fregar los platos o participar en los talleres despiertan de forma, me atrevería a decir sistemática, protestas de diversa intensidad. A pesar de ellas, ni los chicos desobedecen el imperativo de los educadores, ni estos disminuyen su disposición a comandar, es decir, la queja no modifica el quehacer de estos frente a los internos. Podría argüirse, entonces, que la disconformidad murmurante que

permea la vida cotidiana del centro no responde tanto a la posibilidad de lograr un cambio efectivo en la dinámica de sometimiento, sino más bien a un intento de transmitir a los dominadores la presión del descontento, evitando ser objeto de represalias. En este sentido Scott (2003) sitúa acertadamente el rezongo como mecanismo eficaz de disfrazar la disidencia.

Estas modalidades de protesta velada cohabitan con formas más confeccionadas de teatralización. Quiero insinuar con ello una suerte de ritual de rebelión que los jóvenes habitúan a escenificar en los espacios de reunión. El recorte que recojo a continuación forma parte de una serie de viñetas recogidas en cenas y comidas en las que Kalim manifiesta su descontento sobre la comida con repetitividad ritual. Presencié escenas semejantes en todas y cada una de las ocasiones en las que fui invitada a la mesa.

Ayudo a Eliana a poner los cubiertos mientras Luciano calienta la comida en la cocina. Pocos minutos después de las 20.30 h nos sentamos a cenar. Menú de hoy: albóndigas con patatas y ensalada de lechuga, tomate y huevo. Trajín de platos, bandejas y vasos. Los primeros instantes de la cena transcurren entre una algarabía de risas, chanzas y ojos enrojecidos por los efectos del hachís. Por fin se hace presente (hoy estaba tardando en llegar) la queja ritual a cargo de Kalim. En esta ocasión el joven comienza la liturgia musitando que llevan toda la semana comiendo fatal y que en el centro cerrado en el que estaba antes se comía mejor. “Pues si se comía mejor, ya sabes...”, le espetta secamente la educadora. Kalim aprovecha el comentario para indignarse con desproporción teatral. “¡Hala!, me estáis diciendo que vuelva... ¡Que la líe para que me vuelvan a meter adentro!” [centro cerrado].

Jueves, 6 de mayo de 2010

Las cenas –único momento del día en el que coinciden todos los chicos– y, en menor medida, las comidas fueron los espacios por antonomasia para la dramatización de estos desordenes efímeros que me propongo abordar en cuanto rituales de rebelión. Aunque Kalim fue el principal rebelde ritual, otros muchos chicos mostraron su descontento en relación con la comida en diferentes momentos. Otra secuencia ilustrativa de la teatralización de la protesta la encontramos, por ejemplo, en las ocasiones en las que mi diario de campo,

transmutado momentáneamente en libro de reclamaciones, y yo en amanuense improvisada, anotaba a petición de los jóvenes sus demandas en relación con el mismo asunto. La queja sobre la comida (cantidad y/o calidad) resultó ser una de las manifestaciones más recurrentes a través de las que vehiculizar las tensiones del internamiento.

He sugerido que podemos referirnos a este tipo de ceremonias, a pesar de que no hayan sido instituidas por el centro, como formas de rebelión dramatizadas. No obstante, cabe preguntarse si la escenificación del conflicto es condición suficiente para referirnos a ellas como rituales de rebelión. No, diría Gluckman; es necesario además que exprese magnificadas las tensiones sociales. Veamos esta otra viñeta en que Kalim vuelve a teatralizar el acto de rebeldía con gestos un tanto exagerados.

En la mesa pequeña del comedor encuentro a Santos comiendo. Parece ignorar mi presencia, aunque observo cómo me mira de soslayo. Antes de que pueda saludarlo, Kalim irrumpe en escena con cierto estrépito. Se queja con vehemencia de que no les dan de comer. Él quería un bocadillo de queso y, por lo visto, la coordinadora le ha informado que, hoy, sólo puede ser de paté. Dejándose caer en la silla con una profunda expresión de descontento, le hace saber a Eliana –que lo observa desde el umbral de la cocina– que está muy enfadado. La retahíla de quejas y el *toma y daca* con la educadora se prolonga unos minutos más hasta que ésta desiste y se retira al despacho.

Poco después, mientras Kalim merienda su bocadillo –de paté– le pregunto si ya se le pasó el enfado. Me dice con expresión sardónica que sí, que, en el fondo, “era teatro”. Y añade que es un buen intérprete. “¿Conoces a alguien que necesite un actor?”, me pregunta. Termina el bocadillo y hace mutis por el foro.

Miércoles, 3 de marzo de 2010

Estas protestas dramatizadas pueden ser acrisoladas a la luz del doble papel que Gluckman le otorgó a los rituales. A saber: enmascaramiento y reparación. Nos referimos a la función de enmascaramiento en tanto el ritual se activa para ocultar o velar los principios sobre los que se sustentan un sistema social desigual. “Las prácticas rituales –escribe el autor (1978: 265)– son muy significativas allí donde ‘encubren’ discrepancias fundamentales y conflictos entre los principios sobre los que se basa una sociedad”. Siguiendo esta tesis, puede esgrimirse

que las liturgias de descontento vienen a enmascarar, o como sostiene Díaz Cruz (p. 208), a embozar las causas estructurales de los conflictos propios de una situación de dominación. La segunda función nos remite, como ya apunté en la introducción del capítulo, a su papel profiláctico en el sentido que no resuelven los conflictos, pero sí alivian las tensiones, contribuyendo de este modo a la cohesión de la microsociedad benjamentiana. Opera como una suerte de catarsis que desvanecería la amenaza de desunión impuesta por las fricciones propias una estructura de marcadas desigualdades. En este sentido, me parece importante subrayar que los ritos de rebelión no sólo reflejan los conflictos estructurales entre dominados y dominadores, sino también la tolerancia del centro a permitirlos. Los educadores transigen este tipo de protestas –con más resignación que inconformismo– a pesar de la zozobra que parece producirles (cabe aclarar en este punto que la respuesta reactiva de la educadora en la primera viñeta fue un caso excepcional). Nos topamos nuevamente con la doble lectura: como dádivas de la institución que coadyuvan el mantenimiento del orden y/o como modalidad de resistencia e insumisión al dominio. Sin soslayar que estos rituales suponen una institucionalización de la protesta (Gluckman, 1963: 112), quiero concluir subrayando su interés en cuanto estrategias efectivas y seguras de disenso y de mortificación de educadores. Se trata de tácticas que también responden a esos equilibrios que se mantienen justo al límite de la insubordinación para no ser sancionados; modalidades de un carácter más prudente, pero no por ello menos eficaces. (Pensemos que ninguna normativa impide a los inquilinos quejarse de la comida, por lo que difícilmente pueden ser castigadas.)

#### **8.4. Performance paródica sobre la propia etiqueta.**

La recurrencia con la que los jóvenes caricaturizan la etiqueta *joven delincuente* me invita a tomar en consideración esta práctica y sugerir que se trata de una táctica para mantener una distancia con la marca desacreditada que les es asignada. Vimos en el capítulo anterior el reiterado “hasta luego; me voy a delinquir” como un efecto de la fijación institucional de la mácula, por la que ellos mismos terminan estigmatizándose. Sin soslayar esta lectura,

propongo analizar estas microparodias como un revulsivo que desactiva la etiqueta mediante la hipérbole de la representación, al mismo tiempo que como modalidad de burla velada hacia aquellos que los afrentan. [Presento estas pequeñas pantomimas a modo de preámbulo de eso que en el próximo apartado llamaré cultura cómica].

Amadeo se incorpora a la mesa del comedor unos minutos después de las 13.30 h cuando ya estamos todos sentados en la mesa. Es la hora de comer. Antes de que el educador le pida explicaciones por su retraso, Daniel simula una reprimenda adoptando un registro de voz grave: “A ver, Amadeo, danos una buena excusa. ¿Por qué llegas tarde? ¿Qué has ido a robar esta vez? Estás castigado.”

Minutos más tarde le pregunto a Amadeo qué cursillo de FO está realizando. Me dice que el de reparación de bicicletas y añade que anteriormente había hecho un curso de carpintería y otro de camarero, a lo que Daniel apostilla de inmediato: “Joder, no veas qué de cosas eres, Amadeo: carpintero, camarero, delincuente...”

Jueves, 18 de noviembre de 2010

Me aventuro a plantear el recurso de la sátira sobre su propio estatus como una insistencia provocadora y paradójica de insumisión. Apuntaba más arriba que esta práctica colabora en la fijación del estigma, al mismo tiempo que, a fuerza de nombrarlo y ridiculizarlo, le resta fuerza y alcance; como si a base de zaherir la mácula, la desvirtuaran, la hicieran menos creíble.

Por otro lado, quiero hacer notar el uso del sarcasmo como medio para parodiar el control disciplinario y con él, a sus guardianes. El subterfugio de la ironía, desplegado en ocasiones con astucia, deviene artefacto para marcar una distancia respecto a la situación en la que se encuentran. Este recorte etnográfico a propósito del incidente de las albóndigas, nos aproxima a la parodia y la burla como modalidad contrahegemónica de resistencia.

La cena comienza con la insurrección ritual de Kalim. Sentado en el extremo opuesto de la mesa, se lamenta en esta ocasión de que la cena es poco copiosa y el menú, muy repetitivo. El proscenio

va animándose paulatinamente con charlas, intercambio de chanzas y risas. Nabil, Miguel y Tito parecerían haber fumado hachís en su hora de “tiempo libre”. Sentados en la mesa, el primero me pregunta por mi bicicleta: “¿No te la han robado todavía?”. (Hacía unos días que nos habíamos topado casualmente en el centro de la ciudad, ocasión en la yo iba en bicicleta.)

Mientras converso con Santos acerca de cómo le fue el día, escucho el rumor quejumbroso de Kalim que vuelve a protestar no sé muy bien por qué. Reparo en que el joven le niega la palabra y la mirada de forma ostensible a Luciano cuando éste le pide que le alcance la jarra de agua. Más tarde el educador le pregunta si quiere uno de los filetes que se dispone a servir al resto de comensales. Kalim procede de nuevo ignorándole manifiestamente. Es entonces cuando, dirigiéndose a mí, me interpele imprevistamente:

“Marta, ¿tú crees que es normal que me hayan castigado hoy sin salir por comerme una albóndiga?”

Prosigue con su exposición dirigiéndose ahora al conjunto de los congregados: “Entonces, cuando me pegue con alguien, me enviarán a Guantánamo... ¡O peor aún: directamente a la silla eléctrica!”

Trato de reprimir la risa, pero me resulta imposible. Acabo soltando una carcajada. Siento cierta fascinación por la habilidad de Kalim para manejar el sarcasmo con el que caricaturiza la lógica punitiva y, de paso, a sus operadores.

Martes, 13 de abril de 2010

Para concluir, me permito traer a colación *El bromista insaciable*, montaje integrado en la exposición comisariada por Chus Martínez, *¿Estáis listos para la televisión?*, que se presentó en el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA) entre noviembre de 2010 y abril de 2011. *El bromista insaciable* es una selección de programas televisivos que toma como punto de partida el concepto goffmaniano de ajuste secundario y trata de responder a la pregunta de si puede algo significativo, o algo realmente subversivo, ser dicho bajo el subterfugio de la broma en un medio como la televisión –entendida como dispositivo de poder y alienación–. La miscelánea de programas seleccionados muestra el recurso de algunos artistas e intelectuales para establecer un marco que les permita verse a sí mismos en TV. No creo errar al sugerir un símil entre la situación de estos personajes con la de los internos del IB. Ambos deben recurrir a ciertas transgresiones con las que conservar la libertad y la autonomía que les permita esquivar las constricciones de la



televisión/internamiento. Podemos convenir que las apostillas humorísticas y/o irónicas desplegadas por los jóvenes les permiten, como a los *bromistas insaciables* que aparecen en el montaje, entrar y salir del papel que les es atribuido; estar a la vez dentro y fuera del lugar simbólico que la institución les impone. En síntesis, el recurso al sarcasmo como estrategia para manifestar su distancia respecto a la situación en la que se encuentran. El próximo apartado abunda en esta cuestión.

### 8.5. Rituales de inversión y desórdenes dramatizados.

La concepción cómica destruyó el poder a través  
de la boca del bufón.

Mijaíl Bajtin.

Concluida la cena, Eliana se pone de pie y anuncia a los jóvenes el primer punto del orden del día de la asamblea: la laxitud de los internos en los hábitos de limpieza durante la última semana.<sup>124</sup> El anuncio despierta un murmullo de protestas y comentarios a media voz. Los jóvenes dicen querer salir a fumar a la terraza y concluir cuanto antes la asamblea. La educadora, que intercambia miradas frecuentes con Luciano, pasa a imputarles varios cargos: orinar más allá de las fronteras de la taza del váter, dejar los escupitajos en el lavamanos y, en último lugar, desamparar restos de caca en el retrete. Tras un breve silencio de pocos segundos, estalla simultáneamente entre los jóvenes una coral de carcajadas lideradas por Miguel, uno de los principales protagonistas de una escena que podríamos titular *La revancha escatológica*. Entre risas y aspavientos el joven inaugura lo que parecería un improvisado concurso de alegorías fecales en que los participantes compiten por soltar el comentario más soez, la broma más grosera. El “pastel flotante” y el “chorongo movedizo” dan paso a controversias más serias como, por ejemplo, la consistencia y longitud excrementicia de los comensales en los últimos días. Los chicos ríen y bromean abiertamente aumentando paulatinamente la intensidad del bullicio. Parecen protagonizar una velada propia a la que los demás sólo estamos invitados en calidad de espectadores. Eliana y Luciano tratan en vano de poner orden y acallar la pequeña insurrección. “¿Queréis dejar de comportaros como niños de preescolar?!” dice la educadora y, con gesto grave, amenaza: “Si no mantenéis los baños limpios, a partir de la semana que viene los fregaréis vosotros mismos.” Trato con todas mis fuerzas de mantener la compostura, pero termino dejándome contagiar por el jolgorio que parecería diluir por unos instantes la atmósfera soporífera

<sup>124</sup> Recordemos que la llamada “asamblea” se realiza semanalmente los martes después de cenar. Se trata de una actividad que, según los educadores, trata de fomentar la participación de los jóvenes en la dinámica del centro, ofreciéndoles un espacio para comentar aspectos de funcionamiento, planificación de actividades, informaciones importantes, quejas y sugerencias, etc.

del centro. Los educadores no desisten en su empeño por aplacar el alboroto, pero los jóvenes prolongan todavía unos minutos más su ceremonia festiva hasta que los ánimos se sosiegan y la asamblea prosigue con el segundo punto del orden del día: hace varios días que dejan sin lavar los vasos que utilizan en la merienda. Eliana se muestra taxativa: “A partir de mañana cenaréis con los vasos sucios.” Supongo que no quiere dar pie a otra revuelta. Murmullo de protestas. Fin de la asamblea.

Martes, 13 de abril de 2010

Turner (1988a: 26) ha señalado que los grandes géneros –ritual, carnaval, drama, espectáculos– poseen en común una estructura temporal que posibilita un lugar para la invención espontánea y la improvisación durante su transcurso. En *Anthropology of performance* insiste en que la verdadera performance “espontánea” no es la secuencia de representaciones en contextos institucionalizados, sino los dramas sociales que resultan precisamente de la suspensión de las representaciones normativizadas y de su actividad apasionada que disuelve la distinción habitual entre el flujo y reflexión. Con el drama social se vuelve urgente valorar las causas y los motivos de la acción que dañan al tejido social. (p.90)

Me propongo examinar en las próximas páginas la escenificación espontánea de pequeños dramas sociales que, en clave burlesca, acontecieron durante mi estancia en el IB<sup>125</sup>; *ceremoniales bufos* (Balandier, 1994: 69) en los que se recurre de forma ritual a la sátira y la parodia como mecanismos de inversión y supresión temporal de la estructura de dominación. A través de ellos podremos adentrarnos en lo que llamaré, siguiendo a Bajtin (1971), *cultura cómica* del centro en el que la burla, que juega un papel seminal, permite dilatar los márgenes de acción e inaugurar un tiempo para el *discurso desinhibido* (Scott, 2003: 244), esto es, un espacio en el que es posible decir otras cosas y practicar ciertas formas de poder social que, fuera de esa esfera ritual, se reprimirían o suprimirían. Sabemos, como ha observado Bataille (2010: 194) que, durante el tiempo soberano de una fiesta, se admiten o incluso se ordenan comportamientos contrarios a las leyes que rigen durante el tiempo

---

<sup>125</sup> Las escenas analizadas serán la asamblea, así como una viñeta de tinte carnavalesco que introduciré posteriormente.

profano. Veremos que este empuje festivo utilizará la potencia de lo cómico y lo mordaz para invertir situaciones. Se trata, en última instancia, de explorar aquellas formas contrahegemónicas de distorsionar y subvertir los códigos disciplinarios que, si bien no socavan la sujeción institucional, ofrecen la posibilidad transitoria de un orden distinto. Una suerte de territorio liberado o un limbo, al decir de Turner (1988a: 25), en el que parecerían sobrepasarse los límites de la aparente inmutabilidad del mundo existente.

Es como si los jóvenes pusieran a circular partículas cómicas que, en condiciones rituales, concitan un movimiento centrípeto que las precipita y las hace cristalizar en una especie de mundo al revés transitorio. Por informales y efímeros que sean estos ceremoniales, considero que podemos referirnos a ellos como rituales de inversión. Cabe preguntarse entonces, cuáles son los rasgos típicos de estas formas rituales; cuáles son los ingredientes necesarios para que se produzcan. Y, en último lugar, cuál es su modo de existencia. Como ya lo hiciera en el análisis de las cenas como espacios rituales para la representación del papel *joven delincuente* (capítulo 7), utilizaré nuevamente el instrumental durkhemiano (2003 [1912]). Detengámonos en los mecanismos –interrelacionados y sinérgicos– que parecerían precipitar en el IB estos momentos de inversión de lo cotidiano. En primer lugar, sitúo la dimensión colectiva y corporal: cuerpos en contacto con otros cuerpos sintiéndose partícipes de un grupo en cierta ebullición. Así, el punto de partida es la copresencia de los jóvenes en las cenas y la asamblea, únicos momentos en que coinciden todos los residentes de IB. En segundo lugar, la existencia de fronteras intangibles y excluyentes establecidas por los participantes que vienen a indicar quién forma parte del ritual y quién no. Los educadores están excluidos en muchas ocasiones de las conversaciones<sup>126</sup> y en los momentos de mayor efervescencia, sus comentarios y admoniciones son obviados. Tercero, la focalización de la atención sobre un punto común. Podemos observar en el anterior recorte, así como en las cenas, el surgimiento de una consonancia mutua en relación con los símbolos delincuenciales o a la broma. Por último, la formación de lo que parecería una conciencia o emoción compartida. Como sostienen Sally F. Moore y Barbara Myerhoff (1977), los

---

<sup>126</sup> A no ser que funjan como objeto de divertimento; recordemos la escena durante una de las cenas en la que Ana, educadora sustituta, es instigada por los chicos.

rituales colectivos –portadores de un *mensaje* y un *significado* social (p.93)– tienen la intención de producir tanto un estado de atención mental particular como un compromiso común entre sus participantes (p.7).

Opera en estas viñetas un cambio palpable de atmosfera cuando los cuerpos se atienden unos a otros y sintonizan. Se generan los bucles de retroalimentación que Durkheim (2003: 246) observó en las congregaciones rituales de los aborígenes australianos<sup>127</sup> y que, en nuestras escenas, terminan desembocando en una efervescencia colectiva ingobernable. Son los jóvenes los que, comprometidos con la situación, protagonizan y comandan la escena. Podemos suponer que la fuerza del grupo les otorga confianza, entusiasmo y arrojo en la acción para responder a la estructura de dominación.

Apuntada la lógica ritual de estos movimientos, retomo el análisis de la cultura cómica. Ésta viene marcada por dos de los elementos que Bajtin (1971) señalara para el tiempo carnalesco, a saber, la prevalencia de la risa y la exaltación de lo grotesco. Se imponen algunas consideraciones al respecto. Primero, la risa cumple una doble función ritual. Por un lado, funge como mecanismo que permite estallar el orden, y por otro, es un elemento de catarsis. La risa conjunta, que Randall Collins (2009: 93) sitúa como ejemplo microsituacional de acumulación progresiva de efervescencia colectiva, es ingobernable, y como ella, las situaciones a las que da lugar. Los educadores no pueden oponer resistencia a su empuje y es precisamente en el hecho de que no puede ser domesticada que reside su interés. Bajtin (1971: 89) apunta que la risa fue siempre un arma de liberación en las manos del pueblo porque nunca pudo oficializarse; nunca pudo ser convertida en un instrumento de opresión y embrutecimiento. La escena de la asamblea, pero también otros momentos de las cenas que hemos visto con anterioridad, muestran la perturbación del orden a través de la desfiguración de lo serio, en estos casos, la amonestación de los educadores. Lo sagrado, la

---

<sup>127</sup> “Cuando todos los individuos se han reunido, su acercamiento genera una especie de electricidad que los conduce rápidamente a un grado extraordinario de exaltación. Cada sentimiento expresado encuentra de par en par a las impresiones externas: cada una hace eco de las otras, y recíprocamente. Así, el impulso inicial va creciendo a la medida de su repercusión, como una avalancha, que se hace mayor a medida que avanza. Y como unas pasiones tan fuertes y tan libres de cualquier control no pueden por menos que manifestarse exteriormente, se encuentran por doquier gestos violentos, gritos (...) [que] contribuyen a intensificar el estado que revelan”

disciplina y la obediencia, recibe por parte de los jóvenes un tratamiento burlesco. En segundo lugar, considero su función catártica, esto es, la risa como elemento liberador de tensiones/válvula de escape. El relato de uno de los jóvenes entrevistado por Willis (2005: 44) me permite introducir esta cuestión.<sup>128</sup>

Joey- Para mí tomarlo todo a coña es la única forma de pasar de todo. No hay nada que me impida reír (...).

PW- ¿Qué es eso de “estar de cachondeo” (...) por qué es tan importante?

Joey- No lo sé, ni puta idea de por qué es tan importante (...) Puede que sea un buen regalo, eso es todo, es una buena manera de salir de cualquier mal rollo. Sí te ríes, es decir, si eres capaz de convencerte realmente de que te ríes de veras, te libras de un montón de malos rollos (...) Si no te ríes alguna vez, te puedes volver majara.

La hilaridad podría ser leída como un mecanismo de purga o, si se quiere, de purificación ante la presión del sometimiento. Liberación transitoria de tensiones que, podría pensarse, permite esponjar la densidad del internamiento. Explorar la función catártica de la risa nos obliga a recalar en la figura del bufón ritual (*ritual clown*). Introducida como objeto de conocimiento antropológico por Julian H. Steward (1931) y ampliamente estudiada desde entonces, cabe destacarse el aporte de Alfred R. Radcliffe-Brown (1986 [1952]) sobre las relaciones burlescas (*joking relations*) en las cuales el autor sitúa la existencia del desacato permitido y la libertad, incluso la licencia, de embromar al otro.<sup>129</sup> Se trata de relaciones en las cuales a una de las partes se le permite, por costumbre, y a veces se le exige, hacer burla de la otra, sin que ésta pueda darse por ofendida (p. 107-108). En el IB, el bufón ceremonial es encarnado por Miguel, quien agitó –y en la viñeta de la asamblea lidera– la dramática paródica con irreverencias de todo tipo. Es simultáneamente creador de pequeñas

---

<sup>128</sup> En coordenadas similares a la cultura cómica del IB, se ubicaría lo que Willis (2005: 43-55) denomina *cultura del cachondeo* para referirse a uno de los mecanismos de resistencia contraescolar de los alumnos del Hammertown Boys.

<sup>129</sup> Aunque para el último tercio del siglo XX se habían publicado una serie de etnografías relevantes sobre el bufón ceremonial, no fue hasta la publicación de *The Social Control of Cognition: Some Factors in Joke Perception* (1968) de Mary Douglas, que se aborda, de manera directa y desde un punto de vista propiamente antropológico, el problema de la definición de “lo cómico”. Douglas tuvo como referente los estudios de Radcliffe-Brown.

perturbaciones, al mismo tiempo que acólito aparente del orden del IB (aunque la situación de excepcionalidad/liminalidad de estas situaciones le otorga una cierta indulgencia). Parecería encarnar la ambigüedad que Balandier (1994: 69) atribuye a esta figura: libera una crítica que la misma risa desactiva.

Antes de pasar al siguiente recorte, me gustaría añadir brevemente algunas palabras a propósito del segundo punto de análisis. Me refiero a la exaltación de lo grotesco que, como he apuntado, constituye otro de los elementos propios de los rituales de inversión. En la viñeta de la asamblea, lo escatológico se sitúa en el epicentro de la escena y es el disparador de la risa. La ruptura del orden cotidiano adopta el aspecto de un espectáculo de hilaridad. Irreverencias que toman cuerpo a través de lo que Bajtin (1971: 61 y 100) denomina *comicidad verbal de baja estofa*. El chorongito movedizo o el pastel flotante son las groserías que se ponen a circular en escena. Este tipo de enunciaciones vulgares son una pieza clave del lenguaje en los momentos de risa ritual. Las palabrotas –la siguiente viñeta lo ilustra con mayor nitidez– constituirían parte del discurso desinhibido o de la voz propia que contribuye a la creación de una atmósfera de libertad los procesos dramáticos de inversión.

Reproduzco, a pesar de su extensión, la casi totalidad de la escena carnavalesca que se desarrolla en la terraza de fumadores después de cenar. La parte medular del recorte viene precedida de un preámbulo que considero importante añadir a fin de completar el cuadro de análisis. Esta viñeta, que presenta un especial interés –sólo la risa puede captar ciertos aspectos excepcionales del mundo, observa Bajtin (1971: 65)–, nos adentra en un tiempo festivo en el que la estructura de dominación queda temporalmente suspendida. Los jóvenes se exhiben, se liberan paródicamente por medio de la imitación y el juego, metamorfosean las representaciones, expanden los límites e instauran flujos de interacción con el fin de alimentar otro orden, su orden. Rompen ciertas constricciones a favor de la diversión colectiva. La inversión es el mecanismo que permite subvertirlo y abrir un espacio para la contestación.<sup>130</sup> Se hace posible una cierta dualidad del mundo, una *segunda vida*, diría este

---

<sup>130</sup> Podemos contraponer los rituales espontáneos que venimos analizando, con los espacios festivos oficiales (celebración de cumpleaños de los internos o fiestas de despedidas antes de la desinternación) urdidas con formalidades implementadas bajo una cierta coacción. Celebraciones institucionales de apariencia triste y

autor (p. 15), que parodia la existencia ordinaria y saca a los internos del orden existente generando una suerte de mundo al revés<sup>131</sup>.

Me dirijo a la terraza después de cenar. Tito, Ibraim y Daniel fuman un cigarrillo sentados en sillas dispersas por el pequeño espacio. Les pregunto si tienen algún inconveniente en que les acompañe. Muestran su conformidad y paso a sentarme en la mesa con el diario de campo. Me presento a Dani, un joven que se incorporó al centro hace apenas tres días y aún no conocía. Viene de El Telliz. Le pregunto cómo han ido sus primeros días en el Benjamenta. “Un poco rayado”, dice, todavía no le han concedido los permisos de pernocta para pasar el fin de semana en su casa. Desde el inicio de la conversación y sin demanda por mi parte, muestra una inusitada disposición a narrar su paso por los circuitos de JJ. Escucho sin tomar notas. Ingresó por primera vez en un centro cerrado (Las Valvas) con quince años, acusado de participar en una reyerta callejera junto con otros jóvenes. La disputa terminó con la muerte de uno de ellos y fue condenado a ocho años de internamiento. Ahora tiene veintiuno. Me llama la atención su aspecto envejecido y la manera en que habla; parecería aparentar cinco años más de los que tiene. Narra sus más de seis años de encierro relatando con detalle episodios de especial espanto. Recala, por ejemplo, en las cuatro semanas que estuvo encerrado en una celda de castigo. En ese tiempo no pudo comunicarse con nadie (a excepción de los custodios). Le permitían salir al patio durante treinta minutos diarios cuando el resto de internos estaba en otras dependencias. “¿Tú sabes lo que es estar veintitrés horas y media metido en una celda de esas sin hacer nada?” Niego con la cabeza. También relata las palizas de los guardas de seguridad a él mismo y a otros jóvenes con educadores presentes en algunas ocasiones. Se detiene en la sangre que manaba de la boca de uno de sus compañeros tras la patada que recibió de un “segurata” por haberlo insultado y recalca que en ese momento un educador contempló la escena sin intervenir. Daniel habla sin interrupciones, de forma pausada, inmóvil, masticando con rabia contenida cada una de sus palabras. El resto de jóvenes lo escucha con atención. [Tengo la sensación de que el joven tienen ganas de dar testimonio de la ignominia,

forzadas que, lejos de instaurar un tiempo festivo, contribuyen a consagrar, sancionar y fortificar el orden social presente. Podemos referirnos a ellas como *rituales fallidos* en el sentido que no generan ni emoción, ni júbilo. Pude observar en estos espacios la ausencia del característico humor de animación de los rituales de inversión que estamos abordando, la escasa o nula consonancia compartida. Percibí más bien un sentimiento de fastidio, de tedio y de constricción o incluso de abatimiento, de lo que este autor llama *fatiga de interacción* (*ibídem*) y ansia de huir. Son, en cierta manera, una manifestación triunfo de la verdad dominante, que asume la apariencia de un orden inmutable y perentorio. (Especialmente las despedidas, destinadas no tanto al que se marcha, como a los que se quedan. Ceremonia de dimensiones pedagógicas, inscrita en la lógica del premio-castigo que recuerda a los habitantes de la institución la recompensa que obtendrán por la obediencia prestada).

<sup>131</sup> La imagen del mundo al revés de la tradición paneuropea representaba la réplica al discurso dominante de la jerarquía y la deferencia. Enormemente populares en toda Europa esas imágenes mostraban un mundo enloquecido en el cual se invertían todas las relaciones y jerarquías establecidas. Valga como ejemplo de estas manifestaciones de inversión la fiesta del Obispillo, de origen bajomedieval, celebradas el día de San Nicolás, en las cuales un niño disfrazado de obispo bendecía que sermoneaba (el *Officium asinorum*, texto de escarnio de larga tradición, que incluía un burro con capa pluvial), mientras otros chicos realizaban parodias de las funciones de subdiáconos, incensaban con estiércol y rociaban a la multitud con colas de asno.

aunque tal vez ese supuesto responda a la obligación situacional de relatar el escarnio ante el *periodista* ocasional.]

Daniel habla también de lo ocurrido la noche de la pelea en la que fue detenido; de lo que define como su “doble condena”, en alusión a los años de internamiento y a la angustia que esto ha provocado en su madre; de su deseo de tener una novia, un coche y un empleo cuando se desinterne; de sus amigos; de su barrio y de su clase social: “gente pobre”.

El cuadro de actores se va incrementando poco a poco. Se suman a la escena Fernando y Rashid, que ya han terminado sus quehaceres domésticos (hoy, eran los encargados de recoger la mesa y fregar los platos); Marcelo, otro de los últimos internos en ingresar y, por último, Omar y Miguel. Nuevos actores, nuevas interacciones... La disposición en el escenario cambia y, con ella, la escena toma otros derroteros. No hay educadores a la vista; las palabras circulan; las conversaciones convergen. El escenario rebosa movimiento. [No me siento tan intrusa.] Marcelo me comenta que compone letras de hip hop. Me muestro interesada y le animo a que cante alguna. Sus compañeros también se lo piden. En ese momento les planteo la posibilidad de grabar en audio las canciones de lo que se perfila como un concierto improvisado. Parecen entusiasmados con la propuesta. Me encamino rauda al despacho de coordinación donde guardo la grabadora. Allí me encuentro con Gaby y con una educadora del turno de noche que no conocía. Gaby quiere presentármela y que ésta me explique el funcionamiento de su turno, a lo que no puedo negarme. Debo de guardar las formas. En teoría, hoy, mi presencia en el Benjamenta esta justificada para observar la dinámica del turno de noche, no para concitar un concierto entre los jóvenes. Transcurren unos minutos algo torturantes de conversación acartonada. Oigo a Fernando que me llama desde el umbral de la puerta del despacho de educadores diciéndome que me están esperando. Me excuso de forma estúpida, cojo la grabadora y salgo precipitadamente del despacho, no sin sentirme agujoneada por el temor a que la coordinadora disuelva en cualquier momento el contubernio que empieza en la terraza.

Conecto la grabadora al llegar. Registro catorce minutos ininterrumpidos de chanzas, chistes, bullicio y comentarios atropellados, durante los cuales se cuelan desde la sala de la TV algunos excitados “¡Uyyyyyy!”, “casssi gol”, “Gooooool” de otros chicos que están viendo la retransmisión en directo de uno de los partidos del mundial. Resonancias de las escenas descritas por Durkheim en *Las formas elementales*, en las que se generan interacciones entre los congregados “que pronto los transporta a un nivel de exaltación extraordinario”. Una vez que la gramática *ad jocunditatem* comienza, será imparable en su ascenso. A medida que los chicos van sumándose a la acción colectiva, aumenta la intensidad del ritual y su efervescencia colectiva. [Los entrecomillados que aparecen a continuación corresponden a las partes de la grabación transcritas. Me ha sido imposible realizar una transcripción lineal y continua de la grabación resultante, una cacofonía a veces irreconocible de voces, risas y músicas discordantes.]

Volvamos al momento en que entro en la terraza con la grabadora. [El registro de voz ha empezado.] Fernando al verla me dice que está “bacanísima”. “¿Cuánto cuesta?”, apostilla. Le



digo que no lo sé..., que se trata de un “usufructo clandestino” del centro de investigación de la Universidad.

Se la ofrezco. La toma, la observa detenidamente y la transmuta en micrófono. Le invito a que diga “unas palabras para la posteridad”. En ese momento comienza la performance musical:

“¡Dale pista!”, exclama Fernando para invitar a que Marcelo comience con su rima.

“Base”, le pide entonces Marcelo, a lo que aquél responde creando una polifonía de chasquidos y sonidos con la boca que acompaña con el ritmo de la percusión de sus manos sobre la mesa. Tienen buen sentido del ritmo. Marcelo comienza:

“Miradas vacías buscando la libertad  
que ruegan sin piedad...”

En ese momento, Miguel y Omar interrumpen el verso con carcajadas estentóreas y algún que otro grito gallináceo a cargo del primero. Marcelo, que parece tomárselo muy en serio y hace sus mejores esfuerzos por continuar cantando, termina claudicando ante el concierto de cuchufletas. Se calla. Parece irritado. Sus compañeros le insisten atropelladamente para que vuelva a intentarlo. Incluso Omar le pide a Fernando que le ponga base nuevamente. Éste coge la grabadora (hasta el momento permanecía sobre la mesa) y, como si fuera un micrófono, dice con seriedad cómica: “Lo siento por la Universidad pero Marcelo no quiere cantar; esto es otro rollo. Lo siento mucho por vosotros pero la vida es así.” Ahora, el improvisado micro pasa a manos de Omar: “Soy Omar y estoy aquí en estos centros sufriendo mucho. Llevo muchos años aquí y me dejan aún encerrado.” Los chicos se ríen abiertamente. El telón de fondo de la grabación es una algarada en ebullición creciente.

Fernando, retomando de nuevo el micrófono, se erige como locutor de un repentino programa radiofónico y dirigiéndose a Miguel, le pregunta: “Y tú, ¿qué piensas de la vida?” Éste se mete *ipso facto* en el nuevo papel: “Yo soy el malo de La Virtud<sup>132</sup>, loco. Y digo que estoy to arrebatado, loco. Y escúchame: viva la vida, loco, viva la vida. ¿Por qué? Porque son cuatro días.”

“Cuatro días. ¿Y no son cuatro años?”, le pregunta Fernando.

“No”, responde.

“¿Ni cuatro meses?”, vuelve a interrogarlo.

“No, son cuatro días: dos vivos y dos muertos”, dice riendo a mandíbula batiente.

El micrófono pasa ahora a manos de Daniel, quien en tono susurrante y misterioso dice: “Si estás

<sup>132</sup> Suburbio pobre del extrarradio de Madrid en el que reside un porcentaje importante de familias gitanas.

escuchando esta grabación, quiere decir que estamos muertos, o sea que entrega esta grabación a la policía. Atentamente, Daniel." Le pasa el micro a Miguel: "¿Sí?, ¿sí? Alfa 1 a Alfa 16, ¿me recibes?"

Daniel: "Sí, te recibo." Miguel comienza a emitir unos graznidos estridentes suscitando con ello abiertas carcajadas entre los chicos.

Marcelo interviene con una frase que enmudece por unos segundos a los congregados: "La vida es grande y dura, y jode como mi polla." A lo que Fernando apostilla con especial sarcasmo poco después: "¡Hala, qué chistoso!" y, al unísono, vuelve a brotar un torrente irrefrenable de carcajadas.

Se oye a Miguel glosar: "Loco, loco, loco... viva la vida, loco", y seguidamente: "Escucha, escucha... esto [señala la grabadora] lo tienes que tener guardado. ¿Por qué? Porque esto es el Instituto Benjamita. Sí, te lo digo yo. ¿Por qué? Porque soy el máaaas viejo." Agitación de risas discordantes.

Fernando retoma su papel de entrevistador y le pregunta directamente a Marcelo. "¿Qué opinas?" Éste, haciéndose el indignado, contesta: "Yo no tengo ni voz ni voto de momento."

Apostilla de Daniel al micro retomando su *thriller* de suspense: "Si nos encuentras es que estamos muertos."

Irrupción de Gaby por la puerta de la terraza. Era de prever: el nivel de decibelios y relajamiento disciplinario debe ser fiscalizado. Temo que vaya a poner orden. Para mi sorpresa, trata de sumarse a la fiesta apuntando en tono amistoso que Omar baila muy bien. Fernando, en su línea sarcástica, como queriéndose burlar de la coordinadora dice: "¿Bailas muy bien, Omar?" "Sí", responde éste siguiéndole la corriente. A pesar de los intentos de la coordinadora por incorporarse a la velada, nadie parece prestarle demasiada atención a la coordinadora. Hipótesis: si yo no formara parte de la escena, una reunión de esas características hubiera sido abordada de inmediato por los educadores.

Dirijo mi atención hacia Daniel que ahora se perfila como nuevo conductor del show. Le pregunta a Fernando qué opina de la selección española. Éste se metamorfosea en un conocido entrenador de fútbol. Adoptando una posición adusta, contesta seriamente a la pregunta de su interlocutor en un fingido portugués. "¡Es Mouriño! ¡Es Mouriño!", grita uno de los chicos señalando a Daniel. Las carcajadas vuelven con fuerza, aumentando aún más la agitación festiva de lo que parecería un carnaval espontáneo.

De nuevo Fernando exclama: "Base, base... pista, pista: ya lo tengo." Omar comienza a golpear rítmicamente la mesa con puños y palmas. Crea un buen compás. Fernando comienza a improvisar con métrica hip hopera:

Oye, te gusta mi estilo,

oye en la calle fumando

*el Barcelona está perdiendo* [en alusión al partido de fútbol que están retransmitiendo por la TV de la sala contigua a la terraza]

Barça y Madrid están empatando,

el empate se está cociendo,

y en la calle se está traficando.

Compai congeló a diez,

que se guardó una carta cuya, uya.

Siempre me pillo fumao,

siempre arrebatoo.

[El resto de participantes lo alienta para que continúe; lo siguen con atención]

Hostia, muy buena la letra,

que yo no soy de la ETA,

y tampoco un ñeta,

Yo sólo ando con mi bambi,

yo sé lo que digo,

digo y lo sigo,

este estilo es propio.

Lo que sé

la calle me lo ha enseñado,

lo que no te enseñan en la escuela,

en la calle lo he aprendido.

Un diploma me he ganado,

y ahora aquí estoy encerrado,

saliendo fines de semana,

fumando en la calle un poco de mariguana,

pa que me relaje la mente,

y pa que la gente no piense que soy un delincuente,

ente, oye canta tu canción.

[Aplausos]

Fernando insta a Marcelo a tomar su relevo. Con torpeza y menos habilidad que su compañero comienza:

Oye, yo marcó la diferencia,

yo pongo el límite,

yo soy el mago,

lo tuyo son trucos y los veo hasta con los ojos cerrados.

Voy improvisando por la calle.

Yo no quiero ir a un fiscal para que tres años me vuelvan encerrar.

Yo soy el que me la cargó,

yo soy el indeseable.

Miguel irrumpe de nuevo estrepitosamente con otro de sus graznidos. Levanta otro aluvión corriente de carcajadas entre los presentes. Marcelo, furioso, le reprende: “¡Oye, tío, no me cortes de esa manera. No me mola nada!”

Fernando, conductor del show nocturno, se hace con el micrófono de “la emisora que mueve la gente caliente”. Daniel se lo arrebató momentáneamente, para saludar a “toda la gente de El Telliz”. De nuevo Fernando: “Emisora latina improvisando desde el Instituto Benjamenta.” Le pasa el micro a Omar, quien comienza a cantar en árabe. Con la velocidad de un rayo, nuestro locutor le arrebató el micrófono, informándonos de que se ha equivocado de idioma, “estaba cantando francés, perdonen”, lo que despierta una nueva corriente generalizada de risas.

Marcelo no ceja en el intento:

Deja que te explique

yo marco la diferencia porque tengo el límite,

yo soy el mago,

lo tuyo son trucos.

Ahora todos los chicos tratan de darle base aporreando arrítmicamente la mesa. Miguel se une a la filarmónica golpeando el cenicero con un bolígrafo durante unos segundos, hasta que retoma sus emisiones gallináceas. Marcelo vuelve a enfadarse. Omar, sin poder contener la risa, trata de apaciguarlo: “Pero si ha quedado muy bien, tío. ¡Te lo juro! ¡Ésta ha sido buena pista!”

La emisión radiofónica continúa con un fondo sonoro selvático en el cual los chicos emiten sonidos de pájaros y monos, imitan animales... Hay mucho ruido. Fernando: “Y seguimos aquí en onda latina... seguimos grabando.” Omar: “Radio FM del Instituto Benjamenta.”

Me percaté en ese momento de que la coordinadora ya no está en escena. No me he dado cuenta de su salida. Ahora Fernando me entrevista: ¿Tú crees que cuando nosotros morimos nos encarnamos en un animal? Le digo que no... “¿Por qué?... [No soy capaz de distinguir mi voz entre la algarabía.]

Ahora parece que comienza lo que podríamos llamar la sección cómica del programa. Omar: “¿Por qué los maricones tienen hijos que son perros?” Miguel le arrebató el micro a Omar precipitadamente. Tal vez no quiera que le usurpen el rol de bufón ceremonial. Con su sentido del humor particular: “¿Por qué los maricones tienen el bujero más grande? Porque le dan por culo... ¡aahhhhh!” Nuevo coro de carcajadas entre los congregados. Fernando invita a Omar a “parla portugués”, a lo que su compañero de conducción responde con una pequeña disertación en árabe... “Sí, sí es portugués... ja, ja....”, dice alguien entre risas. “Habla mejor que los catalanes”, apunta Fernando. La efervescencia de la escena se incrementa.

A continuación Fernando canta y musica en solitario un tema de ritmos *tecno*:

Te la meto,

Tiqui tiqui,

Te la meto,

Tiqui tiqui

Entra Álex, el educador de noche. Trato de justificar la fiesta espontánea, explicándole que estábamos grabando unas canciones de hip hop. Este anuncia que es “la hora de la leche con galletas [sic] antes de irse a dormir”. Los chicos comienzan a salir de la tarraza y la reunión se disuelve. Algunos refunfuñan. Fin del ritual.

Lunes, 21 de junio de 2010

Entran en consonancia varios sustratos de análisis. El primer aspecto que quisiera considerar es el hecho de que lo terrible adquiriera en esta escena un cariz jocoso y alegre. El tiempo cómico viene prologado por el relato de Daniel, una crónica cruda sobre la experiencia del encierro que todos los congregados parecen seguir con atención. Me aventuro a sugerir que esta narración podría ser unos de los desencadenantes del ulterior tiempo festivo. En el IB lo terrible cohabita con lo cómico. Omar se mofa del encierro cuando enuncia: "Soy Omar y estoy aquí en estos centros sufriendo mucho. Llevo muchos años aquí y me dejan aún encerrado", comentario que despierta un coro de carcajadas entre los integrantes del ritual. ¿Acaso reírse de su desgracia no sea una forma de revertir el horror? La hilaridad excitada de los jóvenes, ¿no nos haría pensar en ellos como una suerte de Menipos rientes desde el reino de ultratumba<sup>133</sup>? Bajtin (1971: 87) sostiene que la comicidad de la fiesta contiene un elemento de victoria sobre el miedo que infunde el poder, de ahí la importancia del temor vencido. “Se juega con lo que se teme: lo horrible se convierte en un alegre espantapájaros. (...) [Aunque] es imposible decir dónde termina el temor vencido y dónde comienza la despreocupada alegría” (p. 86).

---

<sup>133</sup> En alusión a las sátiras menipeas de Luciano de Samósata, *Menipo* e *Icaromenipo*, en las que se establece una relación entre la risa y el infierno (y la muerte). Personajes asociados a la libertad del espíritu y la palabra (Valverde García, 1999).

La dramaturgia burlesca como contrapunto al espanto me permite sugerir otra explicación plausible a la existencia de la cultura cómica. Si lo serio queda del lado de la autoridad y la prohibición –intimida e infunde miedo–, la risa implicaría la superación de ese temor. El lenguaje de la risa no impone ninguna restricción, por eso nunca es empleado por los dominadores. El mundo al revés que se instaura en esta escena inaugura un tiempo para los chistes, la burla y la ironía, elementos que avivan su atmósfera jocosa. Retomo algunos microrecortes para acompañar el análisis.

- Marcelo interviene con una frase que enmudece por unos segundos a los congregados: “La vida es grande y dura y jode como mi polla.” A lo que Fernando apostilla con especial sarcasmo poco después: “¡Hala, qué chistoso!” y, al unísono, vuelve a brotar un torrente irrefrenable de carcajadas.

- Sección cómica del programa. Omar: “¿Por qué los maricones tienen hijos que son perros?” Miguel: “¿Por qué los maricones tienen el bujero más grande? Porque le dan por culo... ¡Ahhhhh!” Nuevo coro de carcajadas entre los congregados.

- Fernando invita a Omar a “hablar portugués”, a lo que su compañero de conducción responde con una pequeña disertación en árabe... “Sí, sí es portugués... ja, ja...”, dice alguien entre risas. “Habla mejor que los catalanes”, apunta Fernando. La efervescencia de la escena se incrementa.

Podría pensarse que estos mecanismos de inversión sacan a los internos del orden existente y generan la segunda vida carnavalesca de la que nos habla Bajtin. Como observara Goffman para su institución psiquiátrica, “donde quiera que se imponen mundos, se desarrollan submundos” (2004a: 300).

Estas consideraciones incardinan el siguiente sustrato de análisis. Obsérvese que el lenguaje y los comportamientos normalmente reprimidos en la vida cotidiana están privilegiados en la escena. Se instaura un tiempo opuesto a la reglamentación en el que la inversión de situaciones provoca una cancelación provisoria de los códigos y restricciones del internamiento. El movimiento del desorden festivo suspende el orden de las representaciones prescritas y de las conductas establecidas. La grabadora se transmuta en improvisado micrófono y, con él, simula un espacio radiofónico con entrevistas, sección humorística, etc. Circula en escena toda una urdimbre de miroperformances a partir de las cuales los jóvenes

se metamorfosean en personajes otros (reproduzco de nuevo algunos de los fragmentos con fines tipificadores):

### *Locutores radiofónicos*

Fernando, retomando de nuevo el micrófono, se erige como locutor de un repentino programa radiofónico y, dirigiéndose a Miguel, le pregunta: "Y tú, ¿qué piensas de la vida?" Éste se mete *ipso facto* al nuevo papel: "Yo soy el malo de La Virtud, loco. Y digo que estoy to arrebatado, loco. Y escúchame: viva la vida, loco, viva la vida. ¿Por qué? Porque son cuatro días."

"Cuatro días. ¿Y no son cuatro años?", le pregunta Fernando.

"No", responde.

"¿Ni cuatro meses?", vuelve a interrogarle.

"No, son cuatro días: dos vivos y dos muertos", dice riendo a mandíbula batiente.

--

Fernando vuelve a su papel de entrevistador y le pregunta directamente a Marcelo: "¿Qué opinas?" Éste, haciéndose el indignado, contesta: "Yo no tengo ni voz ni voto de momento."

--

Dirijo mi atención hacia Daniel que ahora se perfila como nuevo conductor del show. Le pregunta a Fernando qué opina de la selección española. Éste se metamorfosea en un conocido entrenador de futbol. Adoptando una posición adusta, contesta seriamente a la pregunta de su interlocutor en un fingido portugués. "¡Es Mourinho! ¡Es Mourinho!", grita uno de los chicos señalando a Daniel. Las carcajadas vuelven con fuerza.

--

La emisión radiofónica continúa con un fondo sonoro selvático en el cual los chicos emiten sonidos de pájaros y monos, imitan animales... Hay mucho ruido. Fernando: "Y seguimos aquí en onda latina... seguimos grabando." Omar: "Radio FM del Instituto Benjamenta."



### *Muertos vivientes*

El micrófono pasa ahora a manos de Daniel, quien en tono susurrante y misterioso dice: "Si estás escuchando esta grabación, quiere decir que estamos muertos, o sea, que entrega esta grabación a la policía. Atentamente, Daniel." Y más tarde: "Si nos encuentras es que estamos muertos."

### *Policías que se comunican por radio*

Le pasa el micro a Miguel: "¿Sí? ¿Sí? Alfa 1 a Alfa 16, ¿me recibes?"

Daniel: "Sí, te recibo."

### *Entrenadores de futbol*

Dirijo mi atención hacia Daniel que ahora se perfila como nuevo conductor del show. Le pregunta a Fernando qué opina de la selección española. Éste se metamorfosea en un conocido entrenador de futbol. Adoptando una posición adusta, contesta seriamente a la pregunta de su interlocutor en un fingido portugués. "¡Es Mourinho! ¡Es Mourinho!", grita uno de los chicos señalando a Daniel. Las carcajadas vuelven con fuerza, aumentando aún más la agitación festiva de lo que parecería un carnaval espontáneo.

*El arte de la resistencia* (Scott, 2003) da cuenta precisamente de la habilidad de los subordinados para crear su propia voz bajo condiciones de dominación. Como observa el autor, el lenguaje oculto de los grupos subalternos se reelabora constantemente para negar el discurso que legitima el poder y la dominación. Podríamos pensar que las letras de las canciones de hip hop son parte de ese lenguaje propio al que nos referíamos. Me detendré en ellas en la recta final del capítulo. Baste por ahora con observar que, si bien sus letras – adscritas al imaginario delincuencia (tráfico y consumo de drogas, calle como escuela, encierro, cárcel...)– refuerzan la identificación con lo delictivo, son al mismo tiempo un vehículo para defenderse del estigma y vindicar ciertas cotas de respeto.

No soy de la ETA,  
y tampoco soy un ñeta;  
(...)  
y para que la gente no piense,  
que soy un delincuente, ente  
(...)  
yo sé lo que digo,  
digo y lo sigo,  
este estilo es propio.

¿Acaso no podrían dilucidarse las pequeñas teatralizaciones de esta viñeta como una especie de (semi)liberación transitoria que sitúa a los participantes más allá del alcance de los dispositivos de sujeción institucional? Scott (2003: ¿?) ha observado que las manifestaciones fantasiosas de los dominados constituyen una reacción, casi un impulso vital, para sobrevivir en condiciones adversas. Estas ficciones podrían expresar anhelos de emancipación, pero también formas de representar en la fantasía la cólera y la agresión que la presencia de la dominación reprime. Recordemos en este sentido aquel comentario de Rashid en el que anunció que le había propuesto a Samuel, otro interno, que nos matasen a los educadores y a mí (5 de abril de 2010), o despedidas en las que, por ejemplo, Ibraïm me dijo que ya no volveríamos a vernos pues se marchaba de vacaciones a su país (Marruecos) y que el Ruso (Santos) se iba con él (7 de junio de 2010).

La lengua carnavalesca está impregnada por las diversas formas de parodias, inversiones, degradaciones, profanaciones, ordenamientos y derrocamiento bufonescos. En la ampliación de los márgenes de maniobra, los jóvenes provocan un trastrocamiento de las relaciones de autoridad y recurren a gestos escénicos para bafarse de aquellos que representan el poder. En este sentido, podríamos interpretar el momento en que la coordinadora trata de sumarse a la fiesta y los congregados parecen ignorarla e, incluso, burlarse de ella cuando, al querer introducirse en el flujo de la interacción, comenta que Omar “baila muy buen”, a lo que Fernando, en tono sarcástico, apostilla: “¿Bailas muy bien, Omar?” Y éste le responde que con un “sí” burlesco.

Tomando los recortes etnográficos de este apartado en su conjunto, puede observarse como la eliminación provisoria de algunas de las reglas vigentes en la cotidianidad del centro y la abolición de las barreras jerárquicas entre jóvenes y educadores propician un tipo especial de comunicación, imposible de establecer en la vida ordinaria, una gramática de relaciones que no registré en ningún otro espacio durante el trabajo de campo. Podemos decir que se tejen entre los jóvenes –que experimentan juntos una situación de excepcionalidad– interacciones *anómalas* en las que se gesta un cierto sentido de comunidad. Intersticio que podría ser pensado como un espacio-tiempo protoplasmático ligado a la idea turneriana de *communitas* (1988b: 145) y que el autor vincula con los elementos presentes en el ritual, esto es, liminalidad, marginalidad, inferioridad e igualdad, y que aparecen precisamente cuando no hay estructura (de hecho el autor los define en oposición a ésta (pp. 94-97). “En la *communitas* espontánea –escribe Turner– proliferan los sentimientos, sobre todo agradables, mientras que la vida en la “estructura” está llena de dificultades objetivas. (...) La acción estructural no tarda en volverse árida y mecánica si quienes participan en ella no se sumergen periódicamente en el abismo regenerador de la *communitas*” (pp. 144-145). Para los jóvenes, que pasan gran parte del día imbuidos en la dinámica del internamiento, estas fisuras espontáneas son un espacio de liberación (debo apostillar, consentido por la institución). El IB muestra una cierta permisibilidad ante las conductas bufonescas. He tratado de mostrar que parte de esta tolerancia está fundamentada en su funcionalidad para desplazar y aliviar tensiones, y con ello, salvaguardar la gobernabilidad del centro. Una vez que se abre un punto de fuga a la presión del sometimiento, los internos podrán regresar con más facilidad a la rutina de la dominación. Añádase que los educadores saben de la indocilidad de este tipo de movilizaciones rituales. Es más estratégico consentirlas, hasta un cierto límite, que reprimirlas. Puede inferirse que la transigencia no dejaría de ser un mecanismo de control autorizado para el mantenimiento del orden. No obstante, volveríamos a incurrir en un análisis miope si las redujéramos a una mera dádiva institucional por la que los dominadores permiten a los subordinados que jueguen a rebelarse de vez en cuando. Estos subterfugios rituales, como he tratado de mostrar a lo largo del capítulo, se prestan a ser leídos también como ambiguos triunfos que los subordinados logran arrancar a los dominadores. Victorias efímeras que no sobrepasan los límites del espacio-tiempo en el que se producen. Tras ellas,

la corriente del centro vuela a su cauce habitual. A diferencia de la potencialidad transformadora que Turner le otorga a las manifestaciones las de la *communitas*<sup>134</sup> –Collins (2009: 66) también se sitúa en esta línea<sup>135</sup>– mi planteamiento escora hacia una posición más conservadora. Sabemos que los archipiélagos de inversión que se producen en el centro no subvierten la estructura de sometimiento, ni suponen una transformación en el orden de subordinaciones. Sin embargo, abren grietas en la dinámica del sometimiento que ponen sobre aviso a los dominadores de la existencia de esa parte irreductible que hay en todo ser humano. Es cierto, no se trata de movimientos telúricos cuya intensidad propicie una transformación estructural, pero sí de pequeños espasmos que vienen a recordarnos que son sujetos con inquietudes, deseos, capacidad de elección. En definitiva se trata también de insinuaciones que advierten que el orden del mundo no es inmutable.

## **8.6. Reproducción del discurso del Amo: “La delincuencia lo que te hace es dilynquir y dilynquir, drogas y Pascual”.**

Podemos incluir la interpretación del papel *joven-delincuente-en-proceso-de-recalificación* como otra más de las modalidades de resistencia de los jóvenes del IB. Podría pensarse que su objeto no es otro que influir favorablemente en los informes de seguimiento realizados por los educadores, que constituyen a su vez una de las piedra angulares del expediente judicial a partir del cual se decidirán los posibles cambios en el régimen de internamiento y la concesión de permisos y prebendas.<sup>136</sup> Trabajando con y dentro de la economía cultural

---

<sup>134</sup> Turner ha sido criticado por sobreestimar el poder de la liminalidad para desafiar la estructura social, al prestar poca atención a las formas en que el orden puede responder, e incluso neutralizar, su potencia. Gluckman y Gluckman (1977: 242) esgrimen que la distinción de Turner entre estructura y antiestructura es demasiado rígida, y que la *communitas* sólo es significativa “dentro de una estructura establecida que se afirma nuevamente después, y que de hecho se afirma por inversión durante el mismo período liminal”.

<sup>135</sup> En RI es un mecanismo de cambio y, en tanto haya ocasiones potenciales de movilización ritual, podrán sobrevivir, de manera súbita y drástica, períodos de transformación.

<sup>136</sup> Artículo 14 de la Ley Orgánica 05/2000, RRPM. Modificación de la medida impuesta: El Juez, de oficio o a instancia del Ministerio Fiscal o del letrado del menor, previa audiencia de estos e informe del equipo técnico y, en su caso, de la entidad pública de protección o reforma de menores, podrá en cualquier momento dejar sin efecto la medida impuesta, reducir su duración o sustituirla por otra, siempre que la modificación redunde en el interés del menor y se exprese suficientemente a éste el reproche merecido por su conducta.

dominante (de Certeau, 2007: XLIV), los jóvenes confeccionan su papel a partir del discurso de la pedagogía correccional y los efectos correctores esperados. La representación gravita, por lo tanto, en torno al aparente consentimiento a la intervención educativa y a la exhibición de los supuestos enderezamientos operados en ella.<sup>137</sup>

El espacio por excelencia para observar estos *ajustes situacionales* (Moore, 1978) fueron las entrevistas. En el anterior capítulo mostré estos espacios como marcos de interacción que suponían la asunción cooperativa de una estructura previa de expectativas y valores considerados adecuados a esa situación concreta, dando lugar a un montaje aceitado de frases estereotipadas, preguntas retóricas y vocabulario específico; miradas, gestos, actitudes y movimientos, en los que *investigadora* y *menor infractor* quedan convocados a encarnar sus respectivos papeles. Veamos el siguiente recorte en que Miguel habla de los efectos educativos operados en él.

Antes no pedía las cosas “por favor”, no decía “gracias”, no m'ajuntaba con gente..., y decía: “mira, éste es un mierda.” Yo ahora m'ajunto con todos los que me tengo que ajuntar, aunque no los conozca..., de mi barrio, de todos los barrios del centro... Como si es chino; da igual. Voy a hablar con toda la gente... Y ahora digo: “por favor, quiero algo”, “por favor, déjame una llamada.” [Se refiere a pedir permiso para realizar una llamada telefónica desde el centro.] Y si me la dan, pues “muchas gracias”. Antes no era así: No me das un cigarro, pues te robo.

Transcripción entrevista Miguel.

Viernes, 9 de julio de 2010

Como actantes disciplinados, despliegan estrategias y subterfugios, recursos varios que les permitan salvaguardar la imagen propia, manejarse a sí mismos en la relación con el otro y comportarse adecuadamente en ese marco. La puesta en escena durante la entrevista debe expresar el mensaje deseado de forma inequívoca: estoy aprendiendo a ser “mejor persona”. Se trata principalmente de mostrar que están siendo capaces de remodelar su *ser*.

<sup>137</sup> ¿Podría pensarse que es al mismo tiempo un modo de que los educadores los dejen un rato en paz?.

Marta: ¿Y tú sabías que si te portabas bien podrías venir aquí, es decir, una especie de estrategia de portarse bien para venir aquí?

Tito: No, yo sabía que iba a cumplir seis años. Y no me he ido a El Telliz, sino al Instituto Benjamenta.

M: Pero si no sabías que te iban a acortar la pena, ¿por qué te has portado bien? ¿De qué se servía?

T: Porque sí, porque... Porque me salió. Salió de mí el portarme bien. No porque me acortaran la condena, ni por nada, sino porque... (Silencio)

M: ¿Y cómo fue tu experiencia en Las Hurdes?

T: Buena. Yo no me lo he tomado como una condena. Me lo he tomado como algo para ser mejor persona.

[No puedo evitar sonreír. Tito también lo hace.]

Transcripción entrevista con Tito.

Miércoles 2 de junio de 2010

Scott (2003: 65) ha observado que si es interpretado con habilidad, el teatro del poder puede convertirse en un instrumento de resistencia. Lo que desde arriba se puede ver como la imposición de una actuación, desde abajo puede verse como una sutil manipulación por conseguir los fines propios. Decía en la introducción de este apartado que una representación apropiada de los supuestos resultados reeducativos podía influir favorablemente en los informes de seguimiento que elaboran los educadores. El material etnográfico recogido durante la investigación en el Instituto Leoncio Prado me permite ahondar en esta táctica performática (Venceslao, 2009). Para mostrar la secuencia en su conjunto, debo señalar previamente que los jóvenes que cumplían condena en ese centro contaban, como los internos del IB, con un conocimiento preciso acerca de los términos en que debía producirse el encarrilamiento.

Pues nos ayudan a los jóvenes a cambiar las actitudes.

(Néstor, 18 años)

Como que nos quieren cambiar... Abrir nuestro cerebro y quitar todo lo malo.

(Joaquín, 16 años)

Sabían lo que los “operadores”<sup>138</sup> esperaban de ellos: el asentimiento a ser intervenidos, así como un comportamiento adecuado que los certificase como individuos aptos para la sociedad. Estaban al corriente de que el éxito de su “tratamiento”<sup>139</sup> sería medido a partir de la conducta observada y observable. En relación con lo que creían que los educadores esperan de ellos:

Yoko: Que vean tu comportamiento, ¿no?... Que estás cambiando.

Marta: ¿Y en qué crees que ellos [los profesionales] se dan cuenta de que has cambiado?

Y: ¡Chale! En todo. En cómo les hablas, cómo te expresas, cómo caminas, cómo te vistes...

(Yoko, 16 años)

Lo que entiendo es como que me socialice con la gente... Aprender a hablar como se debe en lugares, ¿no? El comportamiento.

(Moisés, 18 años)

Pues yo creo que se demuestra sólo con la actitud, ¿no? Con la actitud, porque si vengo con esa actitud de “no hago nada”, pues se van a dar cuenta.

(Joaquín, 16 años)

Y lo que es más importante, sabían que la decisión del juez para prolongar la medida judicial o concederles la libertad definitiva dependía de los informes emitidos por los profesionales de la institución sobre el progreso de su tratamiento, con lo que exhibir su supuesta recalificación ante los “operadores” devenía una cuestión de primer orden. Su discurso – especialmente durante las entrevistas– resultó ser un eco de la prédica institucional, en el

---

<sup>138</sup> Significante que utilizan los profesionales, y por tanto los chicos, del LP para referirse a los educadores y los psicólogos de la institución.

<sup>139</sup> Ídem para nombran la intervención educativa.

cual detecté una relación proporcional entre el tiempo transcurrido en la entidad y el manejo del discurso: a más tiempo, más fiel era la repetición. Los chicos decían con cierta solemnidad que necesitaban trabajar su “autoestima”, “comunicarse más con sus papás” o evitar ponerse en “situaciones de riesgo”. Con frecuencia se referían a lo “malos” que eran antes y lo “buenos” que estaban aprendiendo a ser ahora gracias a los “tratamientos”. Asimismo, sostuvieron que la familia (“desestructurada”) y el barrio de procedencia eran las causas principales que los habían conducido al delito.

Marta: ¿Qué has aprendido en el Leoncio Prado?

Adrián: Pues educación..., cívica. A hacer, este, como te diré... Antes así como que yo era bien grosero con la gente y ahora quiero aprender como que no... Antes como que buscaba muchos problemas con los actos, con la mirada que haces, y ya pues haciendo así consigo algo, más amigos, mis familiares...

(Adrián, 18 años)

Manuel: (...) Y luego me empezaron a gustar las pláticas<sup>140</sup>, el trato que me dan y fui cambiando.

Marta: ¿En qué fuiste cambiando?

Manuel: En todo... en mi forma de ser, en mi carácter, en mi propósito en la vida...

(Manuel, 17 años)

Yoko: Pues yo digo que sí me sirve porque también viene mi familia con mi terapeuta. Y visto en todo el tiempo que llevo acá [que] ahorita ya convivo más con mi familia; ya no peleamos, ya nos llevamos mejor... Ya estamos más unidos.

(Yoko, 16 años)

Sin excepción, los ocho jóvenes entrevistados en el LP pusieron a circular las ortopedias morales requeridas para ser un “buen chavo”. Paso a enumerarlas: valorar a mi familia; pedir permiso a mis papás para salir; tener una buena comunicación con ellos; no juntarme con los amigos de antes (considerados por la institución como una mala influencia); no andar en la calle (pues no sabes a lo que te expones, es un lugar de “riesgo”); valorar más lo que se tiene; pensar las cosas dos veces antes de hacerlas, etc. En última instancia, de lo que se trata

---

<sup>140</sup> Talleres psicosociales que el LP incluye en el proceso de reinserción.



tanto en el LP como en el IB, es de mostrar que se está comprometido con el ideario de la institución y su finalidad rehabilitadora. Este recorte corresponde a otro fragmento de la entrevista con Miguel.

Marta: Cuando conversaba con los educadores, algunos dicen lo siguiente –quería contrastarlo contigo–: tienen la percepción de que hay jóvenes que necesitan pasar un tiempo en un centro cerrado cuando el chico ha entrado en una espiral que no puede parar; que necesita un límite. Los educadores dicen "desbravarlos" y que, después de quitarle la bravura, los pasan aquí, que es un centro abierto, más tranquilo, para terminar de "pulirlos". Así es como dicen, "pulir", terminar de arreglar...

Miguel: ¿Cómo? ¿Que le quitan la delincuencia y lo traen aquí para...? ¡Pues sí! Yo creo que es eso. Me parece perfecto, porque hoy en día hay niños de doce años y están matando o robando, que están haciendo de todo y no es normal.

M: ¿Qué opinión te merecen los compañeros que no se portan bien, los que están adentro [centro cerrado]?

M': Los que están adentro son los que te digo yo, los que no se comportan. Pa gente así, que no se comporta, es carne de cañón, que se pasa ahí toda su vida porque no les gusta trabajar, ni tener una familia en condiciones... Y lo más bonito en esta vida es estar bien con todos, con tu familia y tener lo básico: tu trabajo, tu casa de alquiler o casa propia...

(...)

M: Para finalizar entonces, Miguel, ¿de estos cuatro años y medio [de internamiento], qué te llevas?

M': Que he aprendido la lección. He aprendido la lección de la delincuencia; o sea, que la delincuencia no vale pa ná. Porque la delincuencia lo que te hace es dilynquir y dilynquir, drogas y Pascual. Y que hacen que en un sitio así... Aquí te das cuenta que te hace falta tu familia, la libertad, estar en la calle... ¿Sabes cómo te digo?

M: Esa sería, digamos, la lección "buena". ¿Y la mala?

M': Pues lo malo ni lo quiero ver yo, ¿sabes cómo te digo?

Transcripción entrevista Miguel,

Viernes 9 de julio de 2010

En esta otra secuencia, Amadeo parecería justificar su encierro, al mismo tiempo que situar a sus progenitores –en sintonía con al exégesis institucional– como responsables de su torcimiento.

Marta: Última pregunta, Amadeo. ¿Por qué crees que estás aquí?

Amadeo: Por ser muy malo (silencio). He robado mucho yo, ¿sabes? No he sabido... Cuando era pequeño no he sabido escuchar a mi madre, escuchar a mi padre. No he tenido mi padre ahí que me diera un bocinazo. No he tenido eso. He tenido a mi madre, vale, que me ha dicho las cosas claras muchas veces, pero al haber estado en la calle más tiempo que en casa, pos te guías más de tus amigos; entonces ahí pasas a la mala vida... Y no sé, estoy aquí por haber sido muy malo.

M: ¿Qué es la mala vida? ¿Qué es ser malo?

A: No sé... No tener los horarios de ir a tu casa a comer, de no cenar, apareces en tu casa a los cuatro días; estar todo el día drogado en la calle robando a las personas que están trabajando, ¿sabes? Es mu mala la calle, en verdad. Hay que saber estar...

M: ¿Y tú crees que ahora sabes estar en la calle mejor que antes?

A: Sí, yo ahora salgo y no miro a nadie. Sólo miro por mí, ¿sabes? Antes yo miraba por la gente.

M: ¿A qué te refieres?

A: No sé, yo antes no me preocupaba de mí. Nunca me he dicho: "Yo me quiero", ¿sabes? Es siempre, a lo mejor, me he preocupado más por un amigo mío, a lo mejor lo veía así que no tenía dinero, que no tenía algo, y yo: "toma", ¿sabes?

Transcripción entrevista Amadeo.

Jueves 25 de noviembre de 2010.

En esta línea performativa de supuestas adscripciones al ideario institucional, añadido uno de los adagios más repetidos entre los jóvenes del LP. Podemos sintetizarlo con una la enunciación de Eric: “Al principio no me gustaba venir al centro, pero ahora sí me gusta y además, me está sirviendo de mucho.” Sin embargo, los *decires* no terminaban de concordar con los *haceres*. Una de las principales batallas de los operadores con los chicos, además de la corrección conductual, fue la falta continua de asistencia a los talleres psicopedagógicos y

a las sesiones individuales con la psicóloga del centro. Los chicos acudían de forma intermitente a las citas programadas aduciendo con singular frecuencia que su madre estaba enferma. Debo añadir que las faltas nunca superaron las tres sesiones consecutivas. La ley estipula que la institución debe avisar al juzgado de menores después de tres ausencias seguidas. Esta infracción supone una revocación del cumplimiento de la medida en medio abierto y el internamiento en régimen cerrado, esto es, en un correccional.

### **8.7. Los ladrones somos gente honrada: expresiones de desmarcaje.**

La mayor parte del material etnográfico recogido hasta el momento ha mostrado a los jóvenes como actores que, con distintas técnicas dramáticas, interpretan disciplinadamente su papel de desviados, exhibiendo –y en ocasiones alardeando de– la supuesta malignidad asociada a su estatus. Sin embargo, no podemos dejar de prestar atención a ciertas irrupciones en la representación que parecen querer romper con el guión (pre)escrito. En lo que sigue, me propongo acrisolar aquellos movimientos de ruptura que parecieron indicar en los chicos la voluntad de mantener una distancia con el lugar desacreditado que se les adjudica. Estos intentos de desidentificación del rol darían cuenta de la resistencia a dejarse subsumir enteramente por el estigma y alejarse de algún modo del confinamiento simbólico de la mácula *joven delincuente* y su correlato de atributos degradantes.

Una de las principales formas de desmarcaje del descrédito consistió en vindicarse como portadores de un cierto sentido de probidad. En la siguiente viñeta, que si se me permite el guiño cinematográfico podríamos titular *Los ladrones somos gente honrada*<sup>141</sup>, Tito y Kalim parecen defender el reconocimiento de una posición moral propia, como si con ello quisieran ser reconocidos en un lugar distinto y distante de la deshonestidad que acompaña al estigma delincencial. Wacquant (2004) hizo notar, a propósito de su trabajo sobre los jóvenes del gueto negro chicaguiano, la necesidad de contar con capital simbólico –y económico–,

---

<sup>141</sup> En alusión a la película dirigida por Pedro Luis Ramírez en 1956.

especialmente para quienes no sólo carecen de él, sino que además acumulan un capital simbólico negativo. Tal vez, los movimientos aquí analizados estén en sintonía con esta apreciación.

Poco después de comer, en el umbral de la puerta que separa el comedor de la sala de la televisión, les pregunto a Tito y Kalim por uno de los comentarios que les había escuchado durante la comida acerca de un mendigo. Ambos se muestran solícitos con mi petición y me cuentan animadamente que la semana anterior, cuando regresaban en tren al IB, encontraron un “indigente” pidiendo dinero en el vagón. Se dirigieron a él y lo invitaron a que fuera con ellos al centro para pedirle al educador de mañana que le diera un bocadillo para comer. Ante mi muestra de interés por la anécdota Kalim me interpela: “Pero qué te piensas, que nosotros no somos personas o qué.”

Viernes, 23 de abril de 2010

Las disquisiciones de Goffman (1961, 2006) a propósito de los conceptos opuestos, pero complementarios, *asunción de rol* y *distancia de rol* me permiten realizar otras consideraciones sobre las expresiones de desidentificación. Con esta dicotomía, el autor separa el actuante de la persona, señalando que la distancia de rol sería precisamente la cuña que se inserta entre el individuo y su rol, entre el *hacer* y el *ser* (1961: 107-108). El *verdadero* yo, dotado de una identidad originaria –si es que existe– se escondería debajo del yo social representado como resultado de las expectativas sociales. “La percepción de la otredad que se crea, la percepción de la persona detrás del rol, es, o ciertamente puede ser, un producto de lo que localmente está disponible.” Esta discrepancia entre la persona y el rol sería el intersticio a través del que se atisba el yo (p. 310). De este modo, podría inferirse que tras la corteza del rol aprendido a lo largo de su carrera institucional, brilla o late el *auténtico* yo del personaje. Retomaré más adelante la oscilación rol y distancia de rol. Por el momento, sin embargo, me parece esencial apuntar que no me interesa tanto escudriñar la posición moral de los jóvenes (entre otras cosas porque considero impracticable la empresa de adentrarse en la interioridad de los sujetos; la única dimensión del sujeto accesible a la observación es la del personaje a través de su interpretación), sino elucidar las rupturas con el papel como movimientos que podrían suponerse *en busca de respecto* (Bourgois, 2006).

Lo que un participante sea *realmente* no es el problema en cuestión. Como señalara Goffman en la introducción de *Rituales de interacción* (1970), el objeto de análisis no es el individuo y su psicología, sino “las relaciones sintácticas existentes entre los actos de personas que se encuentran directamente en contacto”. Lo que nos interesa, hay que recordarlo, son los jóvenes poniendo en escena sus relaciones sociales.<sup>142</sup> Lofland (1969: 35) se pronuncia en un sentido semejante al apuntar que, sociológicamente hablando, es irrelevante la cuestión de si el actor es *realmente* normal o desviado. Lo importante para el análisis social reside, no en lo que las personas *sea* sino en las construcciones que realizan del otro y de sí mismos, por qué razones y con qué consecuencias. La clasificación normal/desviado es una construcción que opera como mecanismo confirmatorio de las características atribuidas a los actores, a partir del cual orientar el tipo de interacción con los participantes.

Tomemos ahora unos comentarios de Rashid en relación con lo que podría entenderse como un código de honor propio. Estos fueron recogidos durante una prolongada conversación ya referida después de haberlo entrevistado.

Rashid plantea con aplomo que es una persona con “principios” y trata de ejemplificar su afirmación situando por un lado que él no roba a los que no tienen, a la “gente pobre” y, por otro, que siempre ha tratado de evitar el enfrentamiento directo con las víctimas en sus incursiones delictivas. Añade una anécdota con la que dar cuenta de su integridad: cuando tomaba el tren desde su barrio para ir a robar al centro de la ciudad, solía ver en la estación a un hombre indigente acompañado de su perro. El joven le compraba un bocadillo de carne –“de esos marroquines”, aclara indicando con las manos su considerable tamaño–, que el hombre partía por la mitad y daba una de las partes al perro. “¡No veas, el tío!”, exclama con una mezcla de admiración y respeto ante el gesto del hombre.

Lunes, 14 de junio de 2010

El alejamiento de rol en los dos recortes anteriores parece realizarse sin ambages, de forma unidireccional. No obstante, fueron más recurrentes, y puede que más interesantes, aquellos

<sup>142</sup> Lo que no deja de constituir al mismo tiempo, un ejercicio de impugnación de los postulados esencialistas que atribuyen una naturaleza abyecta a los apresados en las categorías que conforman el inventario taxonómico de las desviación social.

otros movimientos que, en el marco de una misma situación, pendularon entre la adscripción y el distanciamiento de rol.

Los chicos conversan animadamente durante la cena. Kevin, que ha pasado toda la tarde en el IB, comenta a sus contertulios que Marcelo ha sido derivado a un piso para jóvenes extutelados y ya no regresará al centro. Parece que la noticia coge por sorpresa al resto de jóvenes. Santos da un golpe repentino en la mesa mostrando un abierto enfado. Dice que Marcelo se ha ido sin devolverle 50 euros que le había prestado. Rashid también se queja: es muy probable que se haya marchado sin devolverle unos pantalones que le dejó la semana pasada. “¿Dónde vive ese tío?”, pregunta con fingido desafío. Con ademanes escénicos, Santos y Rashid acuerdan que irán a matarlo. Interviene Luciano (el educador), recordándoles que la norma del IB que les prohíbe dejarse ropa, dinero y otros objetos, no es una norma “marciana”. El reglamento sirve precisamente para que no ocurran ese tipo de percances, explica. A continuación Rashid alega que si “el tío está sin tabaco, sin ropa, sin nada” él prefiere dejárselos. En un tono semejante, Santos parece defender su acto. Dice que le dejó dinero a Marcelo porque estaba “pelao” y “no tenía ni pa pipas”. Seguidamente musita para sí: “Eso me pasa por dejarle dinero a un preso.” Kevin reacciona ante el comentario y exclama: “Oye, que no estamos presos.” “¿Cómo que no?”, replica Daniel. “Estamos mejor que dentro”, dice el primero. “¿Sí? Sal ahora mismo a la calle a fumarte un cigarro. ¿A que no puedes?” Paulatinamente van acabando de cenar, levantándose de la mesa y saliendo a fumar la terraza.

Jueves, 11 de noviembre de 2010

Siempre que un individuo participa en un episodio de actividad, se establece una distinción entre aquel que participa (la persona), y el rol concreto que desempeña durante esa participación (el actuante). Nunca puede esperarse, observa Goffman (2006: 279-280), una libertad total, pero tampoco ninguna obligatoriedad total entre el individuo y el rol. En un contexto de interacción institucionalizado –como lo es el IB– los jóvenes están llamados a jugar y a identificarse en un rol particular. Sin embargo, estos no asumen el papel hasta el punto de neutralizar el resto de sus *selves* sociales. Detengámoslo en la secuencia del recorte anterior. Inviéndose de peligrosidad, Santos y Rashid convienen matar a Marcelo por marcharse sin devolver lo que le prestaron, para mostrar después sus gestos de solidaridad ante su situación de precariedad. De nuevo, irrumpe el estigma “Eso me pasa por dejarle dinero a un preso”, dice Santos, a lo que Kevin responde tratando de revertir lo que parecería

una afrenta para él: “Oye, que no estamos presos.” Daniel replica en un último movimiento: “¿Sí? Sal ahora mismo a la calle a fumarte un cigarro. ¿A que no puedes?”

Vimos en anteriores apartados cómo cohabitaban en las letras de las canciones de hip hop de la viñeta carnavalesca las exhibiciones de la etiqueta *menor infractor* con el distanciamiento del estigma. El siguiente recorte puede inscribirse en la misma lógica oscilatoria de acercamiento/alejamiento de rol; en esta ocasión rebelándose ante la adjudicación de un identidad deteriorada.

Al llegar al centro me recibe la coordinadora; dejo mis pertrechos en su oficina (a excepción del diario de campo y el termo de té) y paso al despacho de educadores. Allí encuentro a Luciano y Ana (educadora sustituta) conversando a media voz. Después de saludarnos, continúan con su charla. Gaby, que me había acompañado, me dice que hoy los chicos están “alteradillos”. Luciano acaba de amonestarlos por un incidente en el desayuno. Parece que han tenido un inicio de turno accidentado y me pide que antes de pasar a saludar a los chicos, espere unos minutos. Se respira un ambiente tenso; desearía preguntar qué ha sucedido pero decido esperar. Tomo notas en un rincón del despacho durante unos minutos hasta que Gaby me dice que ya puedo pasar a la sala de la TV.

Encuentro a Santos, Omar y Fernando recostados en el sofá. Después de saludarlos, les comento que hoy iré a conocer Las Valvas. “Cuidado”, me previene Santos desperezándose, “ahí te violan y te matan”. Tengo el diario de campo abierto sobre mis piernas. Fernando, que está sentado a mi derecha, comienza a leer en voz alta las primeras anotaciones a propósito del comentario de Gaby. *[No voy a cerrar el diario. Al fin y al cabo he venido a cazar acontecimientos. En esta ocasión (rememoro las palabras de Bernard (1996 [1865]): la pieza se presenta espontáneamente y es distinta a la que se buscaba.)]* “Llego al centro..., educadores reunidos en el despacho porque están alteradillos”, Fernando interrumpe la lectura. “¿¿Alteradillos?!”, me pregunta al toparse con esa palabra. “Oye, que si alguien lee eso que has escrito va a pensar que somos perros peligrosos”, espeta con indignación. La situación es incómoda. Trato de justificarme diciendo que anoto lo que escucho. Paulatinamente la tensión se atempera y continuamos conversando hasta que Gaby me comunica que es hora de partir hacia Las Valvas.

Lunes, 7 de julio de 2010

A diferencia de los anteriores recortes, la alternancia entre el rol y la distancia de rol es todavía más clara en el marco de la entrevista. La oscilación no es fruto, como en los anteriores recortes, de un diálogo polifónico, sino que procede de una única voz, la del

entrevistado. Mostré en el apartado 6.6. algunos simulacros de adaptación y compromiso con el ideario reeducativo. Los jóvenes reproducen el discurso correccional cuando son entrevistados, fingiendo una cierta adhesión a los postulados institucionales. Sin embargo, al interpellarlos con preguntas que los ubican como objeto de reinserción, el guión se quiebra y pasan –casi en la totalidad de las entrevistas realizadas– a mostrar su discrepancia ante los designios recalificadores. Obsérvese el discurso de Tito cuando es interrogado acerca del encargo reeducativo del IB. Recordemos que minutos antes decía haberse tomado el internamiento como un modo para ser mejor persona.

Marta: Aquí dicen que estás para reinsertarte, rehabilitarte... Utilizan diferentes palabras, insertarte... ¿Qué piensas de esto?

Tito: ¿Qué creo yo que es eso?

M: Sí.

T: Yo creo que eso es un cuento. Porque nadie está fuera de nada. Todos estamos dentro de una manera o de otra. Y como está mal visto robar... Bueno, es que realmente no es algo bueno... Porque tú cuando robas le puedes hacer daño moral o físico a alguien.

M: Sí, pero lo que es bueno y lo que es malo... ¿Quién lo decide? Lo digo porque los bancos roban y...

T: Pues sí, la verdad, y los más tontos somos nosotros que firmamos. Pero como son bancos no pasa nada. Igual que los políticos que roban, que como tienen un nombre no pasa nada... Pero claro, la gente de a pie... Cambian mucho la cosas cuando tienes dinero o has sido alguien. Pero no sé, yo eso de la reinserción...

M: ¿Qué te está enseñando?

T: Tomo nota de... Cómo lo digo, a ver. Tomo nota de lo que realmente me interesa oír. Lo que no pues me olvido; me entra por un oído y me sale por el otro.

M: ¿Te refieres al trabajo educativo del centro?

T: Sí, las cosas que te dicen en el día a día que llega un momento que te aborrecen.

M: ¿Qué es lo que más te raya?



T: Lo que más me raya, que me raya, que me raya es que me digan, por ejemplo, que tengo que reinsertarme. Yo no tengo que reinsertarme, tengo que cambiar la manera de pensar... No es que tenga, porque yo no tengo que hacer nada. A lo mejor debo hacer algo, pero no tengo que hacer algo porque es eso: ¿quién dice lo que está mal y lo que está bien? ¿Quién dice que yo tengo que cambiar esto o lo otro? A lo mejor es tu forma de parecer y la mía es otra. No sé, yo pienso que sí, que hay cosas que tengo que cambiar, pero no me tengo que reinsertar, porque yo soy una persona igual que tú, igual que el otro, igual que todo el mundo. Que hemos hecho cosas malas y estamos pagando, pues sí. Pero bueno, eso puede ser porque una persona en una silla con una toga está diciendo que eso está mal y eso bien. Y tú te vas pa dentro, y tú no. No sé....

(...)

M: ¿Qué crees que te tratan de enseñar aquí?

T: Pues... (Silencio) Yo creo que lo que intentan es reinsertarme.

M: ¿Y en qué consiste eso?

T: En que te comen la olla diciendo que esto está mal, que tienes que hacer lo otro. No sé... Intentan guiarte de la mejor manera que creen que es. Pero a veces ya te cansas. No sé, día a día es lo mismo: no hagas esto, no hagas lo otro. Y decirte, oye, pues por aquí irás mejor; por aquí peor. Pero es que te cansa. A veces deseas encontrarte tú mismo con el muro y reventarte... O sea, chocarte con las cosas, para ver lo que hay. Es que por mucho que te digan hasta que tú no lo vivas, por mucho que te digan no te lo crees.

Transcripción entrevista Tito.

Miércoles, 2 de junio de 2010

En este sentido, me parece interesante subrayar la convergencia entre los *decires* de los jóvenes del IB y del LP. La confluencia en las respuestas es sorprendente. Éstas, que vienen a apuntar la cuestión de la voluntariedad y el consentimiento a la intervención educativa, pueden ser consideradas como un intento de alejamiento del proyecto institucional que los contempla como objetos de recalificación moral. Parece claro que los jóvenes no permanecen indiferentes, ni pasivos ante los intentos de domesticación. Se resisten, se revelan, se oponen... no se dejan llevar, al menos no del todo, lo que no deja de ser una forma de recordarle al otro que son sujetos con capacidad de elección, decisión y deseo.

Veamos la postura de Rashid en relación con el encargo de la pedagogía correccional, (posicionamiento que mantendrá tanto en una conversación sostenida con él durante mis primeros días en el centro, como en la entrevista realizada meses después), para introducir después la voz de los jóvenes del LP y enlazar finalmente con la respuesta de Santos.

Marta: ¿Qué crees que es eso de la reeducación?

Rashid: Yo no creo en eso de la reinserción... Si uno quiere cambia y, si no, no cambia.

M: ¿Y tú has cambiado?

R: Sí, con el tiempo.

M: Pero el tiempo, por sí sólo, no cambia nada...

R: He estado más de tres años encerrado, y eso me ha servido para pensar... Los educadores no me han ayudado nada. Si uno quiere cambiar, cambia.

M: Decías antes que no crees en la reinserción. Entonces ¿qué opinas de que este sea un centro de reeducación, rehabilitación?

R: Aquí [en el IB] sí es posible.

Transcripción aproximada conversación con Rashid.

Viernes, 23 de marzo de 2010

Marta: Una cuestión importante: dicen (la ley, los educadores...) que aquí estás para reinsertarte, rehabilitarte, reeducarte... ¿Qué opinas de esto?

Rashid: Es que es una tontería, porque una persona no se reinserta en ningún sitio si ella no quiere. Si tú no quieres no vas a hacerlo. Es imposible. Como yo al principio cuando entré nuevo en Las Valvas. Yo allí liaba cada pollo de madre mía. Y ahora que lo pienso y me río. No sé, porque a veces pienso: ¡Hala! ¿Cómo he podido hacer yo eso y lo otro? No sé.

Transcripción entrevista Rashid.

Lunes, 14 de junio de 2010

Estas son algunas de las contestaciones de los jóvenes del LP a propósito del encargo reeducativo del centro.

“Ellos [los educadores] nos lo dan [el tratamiento] y tú lo agarras o no lo agarras. No te pueden obligar a tomarlo.”

(Emanuel, 16 años)

E: Entonces, ¿son ellos [los educadores] los que te dicen que tienes que hacer “el bien”?

A: Sí, pero ya es decisión mía si lo tomo o lo dejo.

(Toño, 18 años)

Marta: ¿Qué es eso de la rehabilitación?

Santos: Si uno no quiere, no lo hace. Por mucha medicación que te den, si no tienes fuerza de voluntad, no lo dejas. A mí me dieron mucha medicación y no quise tomar nada.

Me cuenta que estuvo 15 días encerrado en una celda de aislamiento por intento de fuga. A esa celda, dice, le llaman el ZIP<sup>143</sup> (Zona de Internamiento Provisional). Sólo tienes 5 minutos para

---

<sup>143</sup> No he encontrado ninguna información sobre los ZIP en Internet o en la Web de la ARMI. Apostillo el Artículo 60 de la Ley Orgánica 05/2000 de la RPM en relación con el régimen disciplinario:

- Las faltas disciplinarias se clasificarán en muy graves, graves y leves, atendiendo a la violencia desarrollada por el sujeto, su intencionalidad, la importancia del resultado y el número de personas ofendidas.

- Las únicas sanciones que se podrán imponer por la comisión de faltas muy graves serán las siguientes.

a) La separación del grupo por un período de tres a siete días en casos de evidente agresividad, violencia y alteración grave de la convivencia.

b) La separación del grupo durante tres a cinco fines de semana.

c) La privación de salidas de fin de semana de quince días a un mes.

d) La privación de salidas de carácter recreativo por un período de uno a dos meses.

- Las únicas sanciones que se podrán imponer por la comisión de faltas graves serán las siguientes:

a) Las mismas que en los cuatro supuestos del apartado anterior, con la siguiente duración: dos días, uno o dos fines de semana, uno a quince días, y un mes respectivamente.

b) La privación de participar en las actividades recreativas del centro durante un período de siete a quince días.

- Las únicas sanciones que se podrán imponer por la comisión de faltas leves serán las siguientes:

a) La privación de participar en todas o algunas de las actividades recreativas del centro durante un período de uno a seis días.

b) La amonestación.

salir a un patio, que es como una “jaula de pájaro”: tienes rejas en las paredes y en el techo. “No he visto educación en el centro”, concluye.

Transcripción aproximada.

Jueves, 11 de noviembre de 2010.

La resistencia a tomar los psicofármacos administrados por el dispositivo carcelario la encontramos también en este breve relato de Rashid. Sugiero leer la posición del joven como un modo de afirmar y mantener ciertas cotas de soberanía personal. Los chicos abren fisuras para ampliar los márgenes de autonomía. [En una conversación con Rashid cuando ya teníamos un poco de confianza (creo), traje a colación el incidente del robo del coche en el aparcamiento, apuntando la poca pericia que había tenido al hacerlo a escasos metros del IB. Después de reírnos, se puso serio y me explicó que quería comprarse unas zapatillas deportivas porque no le gusta ir vestido “de cualquier manera” (Lunes, 14 de junio de 2010).

Marta: Además de dispositivos de JJ, ¿has estado en otros? Por ejemplo, Servicios Sociales.

Rashid: En la UT [Unidad Terapéutica] en Las Valvas.

M: ¿Y cómo fue?

R: Chungo. Mira, te voy a decir. Dentro es que no... Todo lo que he visto es: coger a una persona, hablar con ella y si la persona le dice que está mal le dan medicación. Y si le dice que está muy tranquilo, también le dan medicación, ¿sabes lo que te quiero decir? Cualquier problema que tenga una persona le dan medicación. Y eso tampoco es así. La medicación, si se la dan a una persona que no la necesita, puede hacerle daño.

M: ¿Y a ti te medicaban?

R: A mí me daban un montón. Pero a mí me daban demasiada. Y yo cuando llegué a El Telliz la dejé. Porque en la UT me obligaban a tomármela. En El Telliz, ya no.

M: No te obligaban...

R: No me la iban a meter a la fuerza en la boca. Cuando llegué al centro estuve un tiempo tomándomela y luego dije que no tomaba más. Y me decían que me la tenía que tomar que

era bueno para mí, pero yo les decía que no quiero tomármela. En cambio, haces eso en la UT, te reducen, te atan y te pinchan la medicación.

Transcripción entrevista Rashid.

Lunes 14 de junio de 2010

Concluyo este recorrido con la voz de los jóvenes del LP al ser preguntados por la opinión que les merecía las visiones miserabilistas y conmiseras asociadas a la delincuencia juvenil. Sus reacciones me permiten ampliar el espectro de movimientos disidentes que, distanciándose del rol, impugnan la asignación de una identidad deteriorada. Ante las retóricas de humillación que subyacen en la concepción victimistas, algo del orden de la elección propia y de la búsqueda de un sentido del respeto se pone en juego. Tomo el siguiente recorte.

Marta: ¿Qué te parecen las opiniones de algunas personas que ven a los chavos que han delinquirido como víctimas, es decir, que cometieron un delito por pertenecer a una colonia pobre o por tener una familia, como dicen, “desestructurada”?

Eric: Que está mal, porque el chavo sabe lo que hace, el chavo no es un niño de cinco años, ya sabe lo que es el bien y lo que es el mal. Él decide si hacer un delito o no. Pero está mal juzgarlo porque así le das más ánimos y saliendo [del Consejo de Menores] yo pienso que va a ser igual y por eso hay mucha delincuencia, por lo mismo. Es lo que pienso. Es tu decisión si vas a tomar el bien o vas a tomar el mal. Es tu decisión... si vas a tomar el mal tienes que atenerte a las consecuencias después.

(Eric, 18 años)

De la misma manera, se alejan de aquellas afirmaciones que les auguran un futuro aciago. Al ser interpelados en este punto las respuestas fueron contundentes: “Depende de las decisiones que uno tome.” A lo que hay que añadir que la mayoría de ellos se imaginan con un “buen” porvenir, y que, a pesar de la insistencia de los educadores del LP de verlos como

sujetos sin entusiasmos y “sinsentido”, ellos hablan de sus intereses y proyectos (“sacar adelante a mi familia”, “vivir a parte de mis papás”, “aprender más de mecánica y si es posible poner mi propio taller”, “hacer la carrera militar”, “terminar mi secundaria”, “me veo trabajando en varios antros como DJ (...); no voy a descansar hasta llegar a eso”...). Como arguye Becker (1971: 13-14), los estigmatizados buscan otros procesos de significación y clasificación. Así, los jóvenes del LP dijeron percibirse como personas “normales”, “tranquilas”, etc., teniendo muy presente, eso sí, la marca infamante que les acompaña por su extracción de clase y por el paso por los circuitos de JJ.

Y luego yo pienso, pues, que digan lo que quieran, lo importante no es cómo te ves, sino cómo eres.

(Eric, 15 años)

Se me quedan viendo las personas como diciendo “ratero”. Con la mirada te dicen todo, pero no es cierto. Mientras que sepa yo que no hago nada, todo está bien.

(Adrián, 18 años)

Aún en condiciones en las que los dispositivos correccionales implementan una importante función de deterioro del estatus, se registran operaciones de resistencia en los jóvenes que les permiten distanciarse de algunos atributos infamantes. A modo de conclusión, sostengo que podemos referirnos a ellas como actos de emancipación en el sentido pedagógico propuesto por Maarten Simons y Jan Masschelein (2011: 22), esto es, como acto de alejamiento del modo por el cual se tiene asignado un lugar en el orden social, el acto con el cual se altera la configuración en la que alguien tiene cierta posición desde la que puede ver, decir y hacer algo.

---

## CONCLUSIONES.

Por lo demás (...), todo saber es fragmentario y en cada uno de sus grados queda siempre un resto sin solucionar.

Sigmund Freud.

¿Cómo hacer para escribir si no es sobre lo que no se sabe, o lo que se sabe mal?

Gilles Deleuze.

Y sin cesar, algo importante que no se sabe.

Wisława Szymborska.

Después de un tiempo para *ver y comprender*, llega el tiempo de *concluir* (Lacan, 1971). Expondré en las páginas que siguen el recorrido y los hallazgos más relevantes de una tesis que se ha propuesto cartografiar la morfología de un Centro Educativo de Justicia Juvenil para explorar tanto la construcción institucional del “joven delincuente”, como la urdimbre de discursos y prácticas que conforman el modelo pedagógico correccional. Antes, quisiera mencionar brevemente otra de las inclinaciones, diríamos, concomitantes de esta investigación. Me refiero a un interés particular por el flujo y la decantación de la cotidianidad del Instituto Benjamenta, esto es, un interés por los modos en que se reproduce su vida social. Auscultando el impulso interno que hace y rehace esa vida, he tratado de adentrarme en el *conatus sese conservandi* spinoziano del mundo social; ese denuedo para seguir existiendo y perseverar(se) que nos muestra hasta qué punto la sociedad humana se compone de personas comprometidas, como señalara Herbert Blumer (1981: 16), en el acto de vivir, incluso, a pesar de la existencia de órdenes sociales desiguales y enfrentados. ¿Por qué y cómo el mundo dura? ¿Qué mantiene unida a la microsociedad benjamentiana pese a su estructura de asimetrías? ¿Cómo se sostienen las relaciones de dominación? Estos también han sido abordajes centrales del trabajo que ahora concluye.

**Ver, comprender...**

### ***Primera nevadura: pedagogía correccional y representaciones del “joven delincuente”***

La primera parte del recorrido etnográfico dirigió su mirada a los *decires* y los *haceres* de los educadores en cuanto conjunto de prácticas y representaciones –conscientes e inconscientes– que conforman el modelo pedagógico del centro. En este sentido, presté especial atención a los sistemas de clasificación que actúan como matriz simbólica de las actividades, conductas, pensamientos y juicios que los profesionales despliegan en su tarea. Se trataba de un examen de la pedagogía correccional *en acto*, esto es, una exploración que se interesa particularmente por la acción de los profesionales, en cuanto ésta expresa una particular concepción acerca del *encargo* social y educativo, así como de su *metodología* de intervención, atravesada, evidentemente, por una concepción del *sujeto* sobre el cual se opera. Hacer entrar en concurrencia las racionalidades, pero también los automatismos pre-reflexivos, que prefiguran la arquitectura de dicho modelo me ha permitido situar sus principales premisas y elucidarlo como una forma de poder en el sentido apuntado por Michel Foucault (1986: 31), una suerte de *techné* particular de corte pedagógico, que como cualquier otra forma de poder “se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata, clasifica a los individuos en categorías, los designa por su individualidad propia, los ata a su identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros han de reconocer en ellos”.

Fue necesario, entonces, detenerse en las formas institucionales e institucionalizadas de mirar al *otro*. Puse atención en los esquemas interpretativos que la institución proporciona a sus profesionales sobre la naturaleza del “joven delincuente”, es decir, indagué el conjunto de supuestos previos y expectativas oficiales –de corte político, jurídico, social y pedagógico– desplegados sobre los sujetos así etiquetados. Si las representaciones que se ponen en juego condicionan los cursos de acción a seguir, es imprescindible realizar un trabajo exploratorio a propósito de los presupuestos implícitos –y en muchos casos, inconscientes– que orientan la práctica educativa. Este análisis me permite sugerir que los profesionales existe una tendencia a “pre-conocer a los internos” mucho antes de que hayan ingresado en el centro. La categoría “joven delincuente” modela previamente la plaza



---

ofertada y la prefija a los fines de la institución como *lecho de Procasto* que fuerza al sujeto a la conformidad con las dimisiones del lugar asignado.

Pero, ¿cómo es representada esa figura? ¿Qué atributos la cincelan? El “joven delincuente” es investido con una serie de rasgos inferiorizantes que constatan su condición *anómala*: es peligroso, al mismo tiempo que está en peligro. Esta imagen doble lo sitúa de forma simultánea como culpable de su peligrosidad, al tiempo que como víctima de un entorno sociofamiliar deficitario. Es aquí donde encontramos el principal basamento que legitima la necesidad de que sea, no sólo custodiado y controlado, sino también corregido. El análisis de los esquemas de percepción y acción de los profesionales parece indicar que, en términos generales, los jóvenes son concebidos como sujetos *carentes de un yo viable*, esto es, individuos a los que se les supone una estructura psíquica inconsistente o “poco elaborada”. Estas percepciones –es importante subrayarlo– coexisten con un cierto aprecio hacia los chicos y una relación marcada, habitualmente, por un trato cordial y amigable.

Las representaciones del “menor infractor”, inscritas en el modo de *pensamiento sustancialista* (Bourdieu, 2007), parecen totalizar al joven definiéndolo a partir de un rasgo distintivo o de una dificultad determinada –déficit emocional, consumo de tóxicos, conducta agresiva...– que, otorgándole una nueva identidad, absorbe e ignora las otras cosas que también *es*. El sujeto pasa a ser concebido entonces como “problemático”, “violento”, “carencial”, “conductual”... y otros significantes cuyos significados dependen de las designaciones distribuidas por las clasificaciones (Delgado, 1996: 19). Se trata de un principio de clasificación explicativo, es decir, un principio que no se limita a describir el conjunto de las realidades clasificadas sino que, como en el caso de las taxonomías propias de las ciencias naturales, se ocupa de unas propiedades determinantes que permiten predecir las demás cualidades. La atribución de un rasgo anormal funge como *totalizador* del sujeto, de modo que se lo supone automáticamente poseedor de otros rasgos indeseables asociados al mismo. El joven pasa a ser la encarnación, la corporalización de una categoría social que lo engloba y define más allá de sí mismo, es alguien del cual *ya se sabe*. Y ese pre-conocimiento, ese saber anticipado, opera en dos planos distintos pero contiguos.

Por un lado, estas premisas prefiguran un encargo social y educativo incardinado en la corrección de chicos a los que se les supone portadores de un desajuste que debe ser reconducido a base de disciplina, competencias y afecto. Sujetos a los que se presume incapacitados para la vida social y sus exigencias (*discapacitados sociales*, al decir de ciertas literaturas especializadas). Se trata de transformarlos en seres relativamente nuevos, enderezando lo que fue torcido por la delincuencia, las inconsistencias familiares, la droga o la vida en un barrio “problemático”.

Por otro, se trata de un “ya saber” que encuentra un lugar de privilegio en el imaginario y el proceder de lo que he dado en llamar pedagogía correccional. *Techné* pedagógica que presupone la posibilidad de conocer y operar en el interior del joven para lograr (re)estructurar su personalidad y su conducta, y cuyas aplicaciones en el territorio de la intervención socioeducativa se encaminarían, preferentemente, a su recalificación (moral) y a hacer de él un individuo susceptible de reinserción. Bajo esta ilusión de transparencia, los profesionales interpretan el correcto comportamiento del joven –aquél acorde a la reglamentación y disciplina de la institución– como manifestación del éxito de la intervención educativa. Por el contrario, toda discordancia es entendida como falta de progreso en su proceso de recalificación.

La *intervención socioeducativa* se articula, por tanto, en torno a la instrucción de aquellos hábitos sociales que les permitan integrarse de nuevo a la vida social. Podría pensarse que la restauración de su supuesta sociabilidad perdida –la reinserción– tiene como objeto último domesticar ciertos estilos de vida. Lo que la pedagogía correccional llama “normalización” de los internos parecería un intento de operar en el sujeto una serie de arreglos y correcciones que logren una cierta sumisión o resignación a permanecer en un orden social inferior. Como hubo posibilidad de mostrar, esta premisa de optimización educativa cohabita en el imaginario y las prácticas de los educadores con la presunción de incorregibilidad del carácter delincencial de los jóvenes. La *intervención* aparece tensionada entre el ideal corrector y una lógica del *nada puede hacerse*; los internos “ya vienen hechos”, ahormados por un núcleo familiar pernicioso que hace de su recalificación una tarea casi impracticable.

---

Es en esta lógica devaluativa que podría inscribirse la recurrencia con la que los profesionales suelen augurar un “mal pronóstico” en relación con el futuro de los internos.

El régimen disciplinario es un elemento medular de este modelo pedagógico. El interno es sometido a una sucesión de pequeños oprobios que, además de socavar su integridad, vienen a recordarle de forma casi permanente quién es y qué se espera de él. Me refiero con ello a una serie de presiones y degradaciones –*profanaciones del yo* (Goffman, 2004a)– que violan los límites personales de los jóvenes, traspasando la frontera que estos construyen entre su *self* y el medio que los rodea, quebrantando así la intimidad que éste guarda sobre sí mismo. Se trata de un encadenamiento de humillaciones que, inscritas en el marco normativo del IB, coartan la autonomía de movimiento de los internos y dejan sus actuaciones expuestas a la intromisión de los educadores quienes, con relativa frecuencia, someten a juicio e imposición segmentos minúsculos de su línea de acción.

En este punto, quiero considerar un fenómeno que, si bien no podemos ubicar como lineamiento axiomático o práctica exclusiva de la pedagogía correccional, aparece como una particularidad interesantes del IB. Me refiero a las representaciones institucionales que, situando a los jóvenes más cerca de la barbarie que de la civilización o, si se prefiere, más cerca de la naturaleza que de la cultura, posibilitan lo que he dado en llamar *procesos de animalización*. Se prefigura, así, una suerte de teratología institucional sobre el “joven delincuente”, en la que aparecen *prima facie* tanto las alegorías de bestiario, como la canónica metáfora canina. Recuérdese la obligatoriedad de realizar “voluntariados” en el perrera municipal –manifestación paradigmática de este fenómeno–, pero también las diferentes formas de referirse a esta categoría (“camada”, “bestias”, “monstruos”, “monstruo peligroso”, etc.). Estos *actos de habla* (Austin, 1971) invitan a situarlo del lado de lo pulsional y lo salvaje y, por tanto, a encaminar la intervención correctora hacia el adiestramiento normalizador de un sujeto al que se considera asilvestrado. La finalidad del internamiento consiste, como sostuvo algún educador, en “desbravar” al interno, es decir, en aplacar sus pulsiones para ser devuelto posteriormente a la sociedad. Es importante subrayar aquí el bucle de una acción educativa que revierte en el propio proceso de animalización,

retroalimentando un movimiento bidireccional que encapsula al sujeto considerado animal, animalizándolo. Volvemos a toparnos con la circularidad de la mecánica clasificatoria y su dispositivo nominador: en la medida en que el otro es considerado como excepcionalidad monstruosa y se procede a su domesticación, lejos de *humanizarlo*, se lo reifica en su supuesta animalidad.

Sin dejar del todo el dominio zoológico, y atendiendo a la exégesis de los educadores, podríamos referirnos al proceso reeducativo como *rite de passage* por el cual el “joven delincuente” ingresaría a la institución asilvestrado y egresaría civilizado. Se trata de una suerte de *cocción simbólica* (Lévi-Strauss, 2010) a través de la cual los chicos pasan del estado de naturaleza al estado de cultura, del estado *crudo* al *cocido*. El encierro aparece como un tiempo-espacio limbático (Turner, 1988a, 1988b, 2007) en el que el interno ya no es un *delincuente*, pero tampoco es un *reinsertado*, es un ser transicional, un desviado en proceso de normalización. Los jóvenes conocen el encargo institucional y los términos en que debe producirse esta recalificación. Saben que lo que se espera de ellos tras el cocinado reformativo es una transformación que dé cuenta de que se han despojado de su antiguo y errado ser para ingresar en una nueva condición, la de normal. Saben, también, que lo que se pretende con su paso por la institución es una reubicación conductual (y moral), un tránsito exorcizante que los despoje de los viejos sentidos para instalar otros, incorporándolos a un nuevo orden que los convierta en “mejor persona”. Sugiero que los chicos responden a estos intentos recalificadores con el *como si* de la conducta esperada de alguien que participa en un ritual (Schechner, 1985: 109-110) que, en nuestro caso, consiste en la interpretación de la aquiescencia a la intervención educativa y el ingreso paulatino en un nuevo estatus –el de normal– por efecto de dicha intervención.

Ahora bien, más allá de la dimensión performativa y su correlato de gestos escenográficos *ad hoc*, debemos considerar asimismo las consecuencias –ya advertidas por los teóricos del *labelling approach*– que la atribución de una condición inferiorizante tiene en la identidad y la posterior participación social del individuo, así como los mecanismos que operan para conformarlo a la imagen que el resto tiene o espera de él. El análisis del material etnográfico

---

demuestran hasta qué punto el etiquetado como “joven delincuente” se compenetra con la identidad que le es atribuida y se (re)presenta a partir de lo que los demás dicen de él que es. Elucidar la operatoria institucional a través de la cual el interno aprende a ser un “joven delincuente” ha requerido examinar los esquemas estructurales y estructurante por los cuales los chicos terminan significándose y comportándose como “menores infractores”; esto es, congeniando, o al menos aparentándolo, con la perspectiva de sí mismos que auspicia la institución.

### ***Segunda nevadura: puesta en escena del papel asignado y somatizaciones del encierro***

Estas apreciaciones entroncan con otro de los ejes medulares de la investigación, a saber, la puesta en escena del papel *joven delincuente*, y su variante *joven-delincuente-en-proceso-de-corrección*. La exploración se adentra en el proceso de construcción de la figura “joven delincuente” a partir de una doble premisa: la dramatización de esta identificación responde, por un lado, al esfuerzo de los chicos por actuar *en situación* y, por otro, a las *disposiciones* socialmente instituidas en ellos por las cuales reaccionan de una forma coherente y sistemática a las solicitudes de dicha situación. He aquí la pertinencia tanto del análisis de las conductas de los internos y la puesta en escena de su *self*, como del examen de las somatizaciones de la institucionalización, en los que presto especial atención a los modos a través de los cuales los jóvenes colaboran –consciente e inconscientemente– con su propia dominación.

El primer vector argumental de este recorrido sitúa el carácter performativo de las identidades y la puesta en escena de las prácticas cotidianas (Goffman, 1979, 2004b; Turner, 1974, 1982, 1988a y Schechner, 1985). El sentido social de nuestras acciones debe comprenderse en relación con la situación interactiva en la que surge. Ésta está ya predeterminada por un contexto que condiciona las formas de acción de los individuos que lo habitan. Actuar en situación supone que internos y personal identifiquen la estructura previa de comportamientos considerados pertinentes para una institución encargada de corregir a sujetos *inadaptados*. Por tanto, los jóvenes tienen la obligación situacional de

actuar bajo las exigencias y concomitancias de la escenografía propia de un centro que espera recibir chicos *peligrosos* y *violentos*. Atendiendo a esta estructura previa de expectativas, los chicos realizan una serie de *ajustes situacionales* (Moore, 1978) que les permite interpretar correctamente su papel. El segundo vector toma la *filosofía de la acción* de Bourdieu (2007) para esgrimir que dicha puesta en escena viene guiada, no sólo por la estructura de las situaciones en las que estos actúan, sino también por las disposiciones inscritas en el cuerpo de los interactuantes a lo largo de su proceso de socialización –el *habitus*–. El individuo, como organismo socializado, está dotado de un conjunto de disposiciones que implican al mismo tiempo la propensión y la capacidad para entrar en el juego y participar en él atendiendo –como sostiene el interaccionismo simbólico– a los requerimientos que impone una situación particular.

Es por esas disposiciones que los jóvenes reaccionan a las sollicitaciones del escenario de una forma pertinente, al tiempo que se reconocen –y somatizan– el papel adjudicado. Ensayé aquí la intersección entre la noción de *habitus* y el concepto goffmaniano de *marco de referencia primario* (2006) para sostener que la configuración esencial del sistema de creencias del IB está constituida por una serie definida de modelos y esquemas interpretativos fundamentales que los individuos asumen como base relativamente estable de la representación de la realidad. Estas estructuras –estructurantes y estructuradas– dotan de sentido la escena y permiten organizar el significado y la participación en ella.

Si el orden de interacción está en la base del orden social, es necesario dirigir la mirada a las relaciones cara a cara –con su sistema de obligaciones y expectativas– para poder indagar el acaecer de la vida cotidiana del IB. Los recortes etnográficos desplegados en el cuerpo de la tesis muestran escenas que nos acercan a los modos por los cuales se mantiene y reproduce un orden societario particular. Procesos de cooperación que, cabe recordar, son comprensibles a la luz de las estructuras de dominación (Gluckman, 1968). Sea como fuere, la vida social del centro fluye por a través de procesos rituales rutinarios; micro-reglas ceremoniales que tienen por objeto conectar obligaciones y expectativas para permitir la necesaria previsión de la acción del otro (Goffman, 2004b). Actos que dependen de la

---

cooperación y el compromiso de los participantes para salvar la situación. No son pocas las escenas que muestran la existencia de una especie de convenio tácito establecido entre actuantes y auditorio para actuar como si existiese entre ambos equipos un grado determinado de oposición y acuerdo. Esta cooperación situacional implica, entre otras cosas, que internos, educadores y observadores ocasionales se conduzcan bajo las expectativas normativas que se ciernen sobre sus respectivos papeles y apliquen las técnicas apropiadas para salvaguardar su respectiva representación.

En el primer tramo del análisis dramático recalé en las *presentaciones situadas* (Collins, 2006) de los jóvenes y la dimensión comunicativa del *self*. Vimos que la definición de la situación y la presentación de sí mismo constituyen el anverso y el reverso de un único proceso social en el que la primera regla situacional consiste en la gestión disciplinada de la propia apariencia (Goffman, 1979). Los jóvenes exhiben sus desgracias, hacen creer que son peligrosos, esbozan compromisos con su proceso reeducativo, llaman la atención sobre su desamparo, ponen cara de no saber, se muestran amenazantes o dan cuenta de los supuestos éxitos correccionales operados en ellos, es decir, se muestran a partir de las representaciones institucionales inscritas en la dialéctica víctima/culpable.

Asimismo, presté atención a lo que denominé *prácticas de exhibicionismo* en alusión a los juegos de figuraciones por los cuales los internos dramatizan de forma paroxística la etiqueta con la que son nombrados. Se trata de la exageración de gestos escenográficos a través de los cuales sobreactúan su papel de personaje malhechor y amenazante. Además del recurrente “Hasta luego; me voy a delinquir”, mostré pequeñas funciones improvisadas en las que los jóvenes desempeñan el papel atribuido y expresan el mensaje deseado: soy un menor infractor transgresor y peligroso –a veces, en proceso de recalificación–. Quiero insistir en que es el propio proceso de etiquetaje institucional el que estabiliza la capacidad representativa como “joven delincuente”. El tránsito correccional les dota de los pertrechos dramáticos necesarios para asumir de forma plausible este papel y convertirlos, desde el punto de vista dramático, en *actuantes disciplinados* (Goffman, 2004b).

Me interesé especialmente por las alusiones litúrgicas durante las cenas al robo, el consumo de drogas, las reyertas callejeras y otras *maldades*, no sólo como exhibiciones rituales de la identificación con el estigma delincencial sino, esencialmente, como mecanismos de construcción de identificaciones colectivas. Siguiendo la tradición durkhemiana del análisis de la vida ritual (2003), sugiero que la invocación ceremonial al delito durante estos espacios de copresencia sirve para (re)generar periódicamente los principios estructurales y los valores de una aparente conciencia colectiva. Quiero referirme con ello a una suerte de unidad moral o solidaridad grupal en la que los jóvenes cooperan por construirse y pensarse como grupo ante sus observadores. Las referencias a los símbolos de la delincuencia marginal –centro focal común en torno al cual se articula el ceremonial– aparecen como elementos de membresía a partir de los cuales presentarse ante el auditorio como colectividad y adquirir, al mismo tiempo, conciencia de sí mismo como grupo.

Partiendo de la sociolingüística interaccional, escudriñé en el último tramo del análisis las prácticas discursivas de los actores del IB, mostrando un especial interés por las entrevistas en cuanto manifestación paradigmática de la dimensión teatral del acontecimiento hablado. El examen de los *guiones dramáticos* da cuenta de la *competencia comunicacional* (Dell Hymes, 1971, 1972) de la entrevistadora y el entrevistado, con su correlato de frases estereotipadas, vocabularios específicos, gestos, miradas, movimientos y cálculos que juzgaron como pertinentes y adecuados para ese marco de interacción. Competentes en el manejo de la *conmutación de código* (Gumperz, 1989, Hymes, 1984), pareció establecerse entre los actuantes un convenio tácito para actuar de forma coherente y previsible con relación a un particular juego mutuo de expectativas. Aquí el interés reside en las formas a través de las cuales emiten un mensaje y desempeñan una actuación congruente con la situación. Lo significativo es el modo en que los chicos se tematizan como *joven delincuente* o *joven-delincuente-en-proceso-de-corrección*, y como los educadores proveen su actuación de razonamientos y argumentos aceptables para sustentar la coherencia de su propio discurso y ser reconocidos como profesionales comprometidos con una tarea educativa basada en el apoyo, e incluso en el afecto, a sus educandos.



---

El estudio de la perspectiva dramaturgica se imbricó con el análisis de las somatizaciones del internamiento, interesándome especialmente por el modo en el que los internos incorporan uno de los principios vertebrales de la pedagogía correccional: *saber comportarse* (adagio que anuda la dimensión pedagógica de la cárcel y la dimensión carcelaria de una pedagogía). El internamiento en régimen abierto presenta algunas particularidades en relación con este requerimiento que invitan a considerar con un interés específico la colaboración de los jóvenes con las estructuras de dominación institucional. Referí en este sentido dos modalidades de acatamiento. El primer tipo de sumisión está concitado por las exigencias explícitas del orden y la disciplina del IB y puede decirse que es declarado y reconocido por el afectado. Se trata de una respuesta a las reglas explícitas del modelo conductual premio/castigo, ante las cuales es necesario desplegar una serie de simulaciones y fingimientos que permitan demostrar al interno que, efectivamente, *sabe comportarse*. Se trata, por tanto, de una concesión deliberada a los imperativos de la institución, en el que el acto de obediencia queda dentro de los márgenes del control de la conciencia y de la voluntad del interno. Los jóvenes conocen y acatan esta lógica de subordinación para conseguir determinadas prebendas –permisos, tiempo libre, etc.–, y acaso, para hacer la cotidianidad en el centro más llevadera. El segundo estrato de obediencia expresaría aquellas disposiciones inscritas de forma inconciente a través de las cuales los jóvenes colaboran con su propia sujeción. Este consentimiento tácito debe ser contemplado, siguiendo a Bourdieu (1989), como efecto incorporado de la propia dinámica dominación. Sabemos que el poder, además de reprimir, produce; obliga, pero también incita y moviliza; hace ser y desear de una manera determinada (Foucault, 1977a, 1978).

Es en este punto donde el entrecruzamiento de las nociones de *violencia simbólica* (Bourdieu, 2000) y *carrera de desviación* (Goffman, 2003) permite elucidar las formas en las cuales los internos somatizan las relaciones de poder y la etiqueta con la que son nombrados. De un lado, la violencia simbólica nos remite a las coerciones que empujan tácitamente a que los dominados acepten y reproduzcan su propia dominación. De otro, el proceso de socialización de los individuos estigmatizados inculca en ellos los términos de la negatividad con la que son nombrados, asumiéndolos, en muchos casos, como propios y

naturales. La disciplina de la institución supone también una disciplina del *ser*, esto es, la obligación de *ser* una persona de un carácter determinado. Las relaciones sociales aprendidas en el curso del internamiento se refractan en relaciones simbólicas que terminan por inscribirse en los jóvenes, e incorporar en ellos unos esquemas de percepción, apreciación y acción acordes a la lógica institucional. Relaciones que operan a modo de poder legitimador que suscita entre internos y educadores el consenso necesario para adaptarse a un mundo social jerarquizado y asimétrico. Quiero sugerir con esto una suerte simbiosis del sujeto con el dispositivo carcelario, es decir, una cierta concordancia entre las estructuras mentales de los jóvenes y los esquemas de la institución, como si los internos pensaran desde el punto de vista de los dominantes e inscribieran su lógica dentro del orden natural de las cosas. Esta concordancia hace que la vida social del IB funcione y, además, funcione bien. La cotidianidad del centro acontece de manera regular y previsible gracias a la cooperación y el esfuerzo de los participantes para conservar y sostener dichas estructuras.

Sitúo una doble línea de fuerza somática dispuesta en direcciones opuestas: la primera se manifiesta en forma de autodisciplinamiento y otra, en forma de lo que parecería un empuje velado hacia el encierro. Con relación al primer vector, me detuve en la disposición de los jóvenes a permanecer en el IB a pesar de que *la puerta principal permanezca abierta*. Uno de los objetos principales de la tarea (re)educativa, especialmente en medio abierto, estriba en lograr que los internos se autodominen sin necesidad de hacer uso de las coacciones propias del régimen cerrado: guardas de seguridad, cámaras de videovigilancia, rejas, castigos corporales, aislamiento, etc. Podría tomarse *la puerta abierta no traspasada* como expresión de la eficacia de una pedagogización de los cuerpos que, suscitando la aquiescencia de los jóvenes, certifica el éxito del tratamiento correctivo, al menos en lo que concierne a la exigencia de autodisciplina. Ahora bien, este fenómeno no se presenta exento de contrariedades y conflictos de carácter, diríamos, interno. El requerimiento de autocontrol que supone un centro abierto –aquí nos incardinamos en la línea de fuerza que opera en dirección opuesta– hace que el esfuerzo de disciplinamiento recaiga casi exclusivamente en el joven. Esta exigencia no siempre resulta fácil de sostener. A la luz de estas apreciaciones, podrían entenderse las demandas de retorno a medio cerrado –más o menos explícitas– de

---

algunos jóvenes. Hubo internos que, en momentos de aparente angustia, solicitaron el regreso al centro de origen; otras *peticiones* se presentaron como *passages à l'acte* que reclamaron de forma velada el encierro. El robo de una camiseta por parte de Hadi durante sus primeros días en la institución cuando estaba en compañía de un educador sería una viñeta ilustrativa. En todo caso, lo que me parece importante subrayar es la existencia de una cierta inercia o empuje en algunos jóvenes a retornar al régimen cerrado. Los robos y las “indisciplinas” durante su estancia en IB, que supusieron en varios casos dicho retorno, entran en la lógica de la profecía autocumplida de aquéllos de los que no se espera otra cosa que continúen siendo *inadaptados*. Y es que los procesos de estigmatización también tienen sus *efectos de verdad* en los desacreditados, procesos somáticos que crean una imagen de sí mismos como seres inficionados que, efectivamente, deben ser intervenidos a causa de su anomalía. Los jóvenes parecen justificar el internamiento e insinuar su conveniencia como límite necesario para cortar con lo que sitúan como una carrera irrefrenable de delitos y consumos que los hubieran conducido, según dicen, a la cárcel, la adicción o la muerte. Si bien desconozco hasta que punto los jóvenes creen o no aquello que enuncian, lo cierto es que los educadores testimonian no sólo la demanda de contención por parte de los chicos, sino también la compenetración con la idea de que “alguien les pare los pies”. En esta misma línea, son significativos los comentarios de los profesionales –tanto de medio cerrado como abierto– que apuntan las reticencias de algunos internos a abandonar el correccional esgrimiendo que los jóvenes terminan acostumbrándose al encierro. Añádase que esta cuestión de *acostrumbrarse* y naturalizar el internamiento apareció con relativa frecuencia entre los chicos del IB.

Otra de las manifestaciones somáticas examinadas fueron los cortes autoinfligidos por los jóvenes en brazos, piernas y pecho. Los *estigmas de epidermis* nos acercan a los modos a través de los cuales los internos *incorporan* de manera tangible las estructuras de estigmatización y encierro en las que se desenvuelven. Para los profesionales, el fenómeno responde tanto a la necesidad de los chicos de descargar la tensión acumulada por el encierro –cortarse supone una especie de liberación o alivio temporal en momentos calificados de

“muchísima ansiedad”–, como a su interés en reclamar atención y cuidados por parte del personal.

Tomando la noción de *cuerpo político* (Scheper-Hughes y Lock, 1987), he sugerido que la caligrafía corporal de los jóvenes puede ser leída como somatización de las relaciones de dominio, al tiempo que, como vehiculización de un mensaje de protesta y resistencia. Recordemos que las autolesiones realizadas para forzar un eventual traslado al hospital son, sin ir más lejos, uno de los modos recurrentes de fuga.

Me interesa especialmente situar la aporía que encierran estas marcas. Además de los estigmas impuestos por el dispositivo correccional, los jóvenes deciden marcarse aun sabiendo –o acaso por esa misma razón– que la presencia de las cicatrices certificará la condición inequívoca de quienes las poseen. Es como si decidieran macularse ellos mismos para demostrar que la institución no cuenta con el monopolio de la administración del estigma y el dolor (entiéndase que, cuando sugiero la autonomía del acto, lo hago inscribiéndola en la misma lógica de los dispositivos inconscientes que les empujar a hacerlo). Resulta difícil dilucidar si estas violencias expresan una exasperación autodestructiva o son, más bien –o además–, un canal de empoderamiento y protesta ante el sometimiento. Lo que podría arguirse es la función de estos marcajes corporales como rótulos indicativos de la peligrosidad de sus portadores. Su cometido sería denotar de forma unívoca lo que se supone que son: marginales y desviados. Las cicatrices, junto con el resto de elementos conductuales, vestimentarios, protocolarios, estilísticos y lingüísticos, responden a los principios de visibilidad planeados deliberadamente para llamar la atención. En la lógica de aparecer pareciendo, este *attrezzo* les permiten autotematizarse y exhibirse a partir de la ostentación de la presencia física.

Estas apreciaciones abren un interrogante ineludible con relación al interés de los jóvenes en encarnar el papel que les es asignado. Dicho de otro modo, una pregunta acerca del interés en acatar dicha asignación, o sea, en obedecer. ¿Dónde reside el *mínimo de voluntad de obediencia* (Weber, 1964 [1922]) para que ésta sea posible? He sugerido que los internos se

identifican con la etiqueta “joven delincuente” y su correlato performativo de amenaza y desafío porque dicha representación les permite construir un lugar en lo social, infamado y desacreditado, pero un lugar al fin y al cabo. Interpretar un papel que, saben, irrita, exaspera y asusta constituye un revulsivo al ninguneo y la invisibilidad. Los jóvenes responden a la hostilidad de una sociedad que los rechaza reafirmando su identificación. Sus conductas provocadoras y, en ocasiones, agresivas aparecen como un mecanismo efectivo para ser percibidos, pero también como un modo de hacerse respetar y despreciar a los que les desprecian.

### ***Tercera y última nevadura: resistencias a la sujeción institucional.***

Sin subestimar el poder de sometimiento institucional y su correlato de somatizaciones, sostengo que la propedéutica reformativa no logra colonizar totalmente a los internos. Lejos de presentar a un joven construido por y desde el poder, he mostrado una cierta capacidad de resistencia contra éste. El poder no lo inunda todo, existen procedimientos minúsculos y cotidianos, maneras de hacer por parte de los dominados que subvierten de forma provisoria los procedimientos que organizan el orden del internamiento. Con voluntad cartográfica, he tratado de localizar los espacios defensivos que los internos construyen para enfrentar el descrédito y la dominación; un entramado de artimañas, desacatos, burlas y simulacros de adaptación que nos acerca a una suerte de *infrapolítica de los desposeídos* (Scott, 2003) con la que estos contrarrestan la sumisión y se defienden la anulación de sí mismos. Me refiero a diferentes formas de contrapoder que, si bien no siempre tienen un carácter consciente, crítico y deliberadamente opositor, advierten del antagonismo existente entre internos y educadores. Las expresiones de insubordinación tienen como objeto fijar unos ciertos límites al sometimiento, atemperar la maquinaria de servilismo institucional y, por qué no, arreglar cuentas pendientes con aquellos que los degradan. Se trata, en definitiva, de una urdimbre de prácticas que, rehusando el orden dominante, reservan algo de uno mismo fuera del alcance de la institución y proveen de un cierto sentido de dignidad y *respeto* (Bourgois, 2006).

Ahora bien, estas acciones pueden ser leídas al mismo tiempo como elementos que contribuyen a reforzar el confinamiento material y simbólico de los infamados. Esto es,

como mecanismos de restauración o válvulas de escape necesarias para el mantenimiento y salvaguardia del orden social del centro. Siguiendo las disquisiciones de Georges Balandier (1994) acerca de la naturaleza del poder, las tesis de Max Gluckman (1968) sobre el efecto reparador del conflicto en el orden social, así como las instrucciones paradójicas del *double bind* (Bateson, 1976), planteo que los conflictos que acontecen en el IB pueden eludirse como *dramas sociales* (Turner, 1957, 1974 y 1988a), esto es, como manifestación de las fricciones latentes de la vida cotidiana que, precisamente, vienen a compensar y reparan dichas tensiones. No resuelven los conflictos, pero contribuyen a eliminar las perturbaciones, de ahí que, como he sugerido, los educadores las consientan en aras del mantenimiento del orden. Una vez que se abre un punto de fuga a la presión del sometimiento, los internos podrán regresar con más facilidad a la rutina de la dominación. Añádase que los educadores saben de la indocilidad de este tipo de movilizaciones rituales. Es más estratégico tolerarlas, hasta un cierto límite, que reprimirlas. Dicho de otro modo, su transigencia responde a un mecanismo de control autorizado para preservar la estructura del centro. La connivencia a este tipo de rupturas da cuenta, por inversión, de la cohesión de la microsociedad benjaminitiana y del dominio de la institución. Y lo que aún me parece más importante, funcionan como encubridores de los principios sobre los que se sustenta un sistema desigual. Los rituales de rebelión e inversión funcionan en el IB, como mecanismos necesarios de liberación que apaciguan cualquier conato de rebeldía. Es la ritualización de la protesta la que elide cualquier tipo de perturbación y salvaguarda la unidad y el equilibrio del sistema social.

El examen de las diferentes formas de contrapoder abre un interrogante en relación a cómo, a pesar de las marcadas desigualdades entre educadores e internos, y de la estructura de dominación que los confronta, se dan procesos en los que unos y otros no sólo conviven, sino que cooperan entre sí. En este sentido, he insinuado que la vida cotidiana del IB se rige por un movimiento continuo de *fusión y fisión* (Gluckman, 1968), de *orden y desorden* (Balandier, 1994), esto es, una dinámica permanente de conflicto y cooperación organizada a partir de la lógica de dominación que determina, asimismo, las formas de dicha colaboración. Las fracturas, contradicciones y diferencias entre educadores y jóvenes demuestran ser la estructura de la comunidad del centro. Ambos grupos constituyen un único

sistema social conformado por dos sectores encontrados que constituyen, paradójicamente, la base de la unidad estructural de la microsociedad benjamentiana. Pero insisto, el factor principal para comprender la estructura social del IB se encuentra en la arquitectura del dominio institucional.

Pudiera objetarse la ambigüedad de mi postura con relación a la ambivalencia que le otorga al conflicto. Conviene puntualizar en este sentido que, a pesar que el análisis presentado se alinee con las tesis funcionalistas que ven en la escenificación de las fricciones la preservación del orden social, dicho posicionamiento no resta alcance a los fenómenos disruptivos en cuanto mecanismos de resistencia. Sostengo que los desórdenes no funcionan únicamente como válvulas de escape; son también mecanismos que (re)negocian discretamente las relaciones de poder. Jalonan la dominación institucional y contrarrestan parcialmente sus engranajes de sujeción, además de proveer a los dominados modalidades de resarcimiento o revancha por el agravio de las prácticas degradantes. Si bien estas formas de contrapoder carecen de *potencia constituyente* (Negri, 2001), es decir, no dan lugar a la emergencia de nuevas formas de organización, ni supongan ajustes estructurales en la maquinaria de la dominación, agrietan persistentemente su mecánica, dejando al descubierto los límites del ejercicio del poder advirtiéndole que no todo puede ser domesticado.

Quisiera recoger a continuación las modalidades de desacato más significativas. Cabe apuntar en primer lugar los *ajustes secundarios* (Goffman, 2004a), infracciones recurrentes en las que lo relevante, no es tanto la transgresión en sí, como la especial inclinación de los jóvenes a mostrar de forma velada a los educadores que están infringiendo la normativa. He sugerido con esto que la propensión a exhibir algunas de sus infracciones responde al intento de evidenciar que todavía pueden conservar una parcela de autonomía en sus acciones invulnerable al influjo de la institución. Un aspecto reconocible a lo largo del análisis es que se trata de prácticas a las que se recurre principalmente por el mero hecho de estar prohibidas. Otra de las modalidades frecuentes de indisciplina son aquellas que, calculadas y jugadas en los límites de la sanción, parecen tener como objeto el martirio de profesionales. Mostrar indiferencia, difamar, desplantar o propasarse con el personal fueron algunas

tácticas de hostigamiento de baja intensidad que, atendiendo a los comentarios de los educadores, resultan altamente molestas, es decir, eficaces. Añádanse a este inventario de tormento las muestras de desprecio hacia mi presencia; repulsas de intensidad variable, pero nunca ineficaces, que podrían ser leídas como desquite contra la mirada que, en cierto modo, los cosificó durante varios meses como objetos de estudio.

He tratado de demostrar que los antagonismos y las asimetrías entre jóvenes y educadores son expresados pública y ritualmente en forma de dramas de conflicto. Estas tensiones se escenifican a través de teatralizaciones elaboradas como los rituales de rebeldía, pero también a través de formas más inorgánicas e inasibles como la queja litúrgica ante los mandatos y peticiones de los profesionales. A pesar de ella, ni los chicos desobedecen el imperativo de los educadores, ni éstos disminuyen su disposición a comandar, es decir, la protesta no modifica el quehacer de estos frente a los internos. Puede pensarse, entonces, que el refunfuño no responde tanto a la posibilidad de lograr un cambio efectivo en la dinámica de sometimiento, sino más bien a un intento de transmitir a los dominadores la presión del descontento.

En relación con las formas más elaboradas de ritual, presté especial atención a los espacios de copresencia –cenas, asamblea o reuniones en la terraza– en cuanto fisuras para la escenificación institucionalizada del conflicto estructural entre dominados y dominadores. Estos ceremoniales aparecen como *nichos* de autonomía en los que, bajo la égida del grupo, los jóvenes distorsionan y subvierten los códigos del ordenamiento. Me refiero a una suerte de microuniversos que operan a modo de territorio liberado en el cual albergar una voz propia e implosionar momentáneamente el orden cotidiano de subordinaciones mediante el uso de la ironía y la sátira. No socavan la sujeción institucional, pero ofrecen la posibilidad de un ordenamiento distinto.

En este sentido, dediqué un espacio importante a analizar la *cultura cómica* del centro (Bajtín, 1971). La burla permite ciertas formas contra-hegemónicas de distorsionar y subvertir los códigos del internamiento. Me detuve primeramente en la recurrencia con la



---

que los jóvenes caricaturizan su propia etiqueta, para analizarla en cuanto práctica que permite mantener una cierta distancia con la marca desacreditada que les es asignada – recuérdese, por ejemplo, el “hasta luego; me voy a delinquir”–. Si bien estas microparodias coadyuvan a la fijación del estigma, he sugerido que también operan, mediante la hipérbole, como desactivadores de la misma, es decir, como si satirizando y ridiculizando la etiqueta, le restaran fuerza y la hicieran menos creíble. Estas pequeñas apostillas humorísticas se burlan de su propio estatus, al tiempo que, parodiando el control disciplinario y, tal vez, a quienes velan por él, marcan una distancia respecto a la situación en la que se encuentran.

Pero sin duda, uno de los fenómenos más interesante reside en los rituales de inversión y los desórdenes dramatizados, esto es, en las escenificaciones de pequeños dramas en los que se recurre de forma ritual a la sátira y la parodia como mecanismos de inversión y supresión temporal de la estructura de dominación. Aquí la cultura cómica permite dilatar los márgenes de acción e inaugurar un espacio para el *discurso desinhibido* (Scott, 2003) en el cual es posible decir otras cosas y practicar ciertas formas de poder que, fuera de esa esfera ritual, serían reprimidos. Podía decirse que se trata de un tiempo festivo que admite, e incluso ordena, comportamientos contrarios a las leyes que rigen durante el tiempo profano y que generan unos bucles de retroalimentación que desembocan en una efervescencia colectiva, en ocasiones, ingobernable.

Siguiendo con este inventario de resistencia, cabe añadir la interpretación del papel *joven-delincuente-en-proceso-de-recalificación* y la reproducción del discurso correccional. Me refiero a un conjunto de actuaciones que tratan de dar cuenta del consentimiento a la intervención (re)educativa y a los supuestos éxitos operados en el interno. Estos ajustes, que fueron especialmente visibles durante las entrevistas, consisten en el despliegue de estratagemas y subterfugios orientados a mostrar no sólo que están aprendiendo a ser “mejor persona”, sino que, además, se comprometen con el ideario de la institución y su finalidad rehabilitadora. Como he sugerido, esta táctica podría responder al interés de los internos en influir favorablemente en los informes de seguimiento realizados por la institución que,

recordemos, constituyen uno de los elementos principales del expediente judicial a partir del cual decidir cambios de régimen, concesión de permisos y prebendas, etc.

Finalizo esta cartografía recalando en los agrietamientos de la uniformidad dramática del papel “joven delincuente”, es decir, en las irrupciones en la representación que parecen querer desligarse con el guión (pre)escrito. Se trata de movimientos de ruptura que indican en los jóvenes la voluntad de mantener una cierta distancia con el lugar desacreditado que se les adjudica. Estos intentos de desidentificación del rol darían cuenta de la resistencia a dejarse subsumir enteramente por el estigma y alejarse de algún modo del confinamiento simbólico de la mácula *joven delincuente* y su correlato de atributos degradantes. Una de las principales formas de desmarcaje observadas consiste en vindicarse como portadores de un cierto sentido de probidad; como si, con ello, quisieran ser reconocidos en un lugar alejado de la deshonestidad que acompaña al estigma delincencial.

### **... y concluir**

El infierno de los vivos no es algo por venir; hay uno, el que ya existe aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Hay dos maneras de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de dejar de verlo. La segunda es arriesgada y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacer que dure, y dejarle espacio.

Ítalo Calvino.

Ha llegado el tiempo de concluir. Y quisiera hacerlo con una última y breve alusión a las luces y las sombras de una investigación que ha tomado partido con relación a su objeto de estudio. La ciencia es, como ya lo reconocieran muchos otros pensadores, una actividad eminentemente política. Adentrarse en un correccional de menores ha sido una forma de mostrar lo que ocurre en su interior; un modo, como dice Antón Chéjov (2005: 27) en su crónica sobre la colonia penal siberiana, de “reaccionar ante la indiferencia [e] (...) ir a ver

en persona injusticias que nadie ve”. Es aquí donde la *narración* –etnográfica– puede devenir *acto de justicia* (Benjamin, 2008). Asimismo, esta exploración ha planteado un trabajo de desencialización de la categoría “joven delincuente” y de desnaturalización de la carga ideológica que conlleva su conceptualización. Se ha hecho entrar en concurrencia elementos que permiten desontologizar y problematizar tanto la *episteme* (Foucault, 2005), como las clasificaciones que vertebran la pedagogía correccional. Dar cuenta, por un lado, del arbitrio y el artificio de una arquitectura taxonómica al servicio del mantenimiento de cierto orden y, por otro, evidenciar el sistema penal de justicia juvenil como un vehículo para la producción de una determinada realidad política –con su concomitante imposición de divisiones materiales y simbólicas–, no es otra cosa que un forma de desfatalizar el mundo social, es decir, de desnudar las verdades apodícticas que envuelven el ejercicio del poder y perpetúan la dominación.

Ahora bien, sabemos que la tarea de problematizar esta discursividad pedagógica no está exenta de riesgos y equívocos en los que, probablemente, mi trabajo haya incurrido. Ernesto Laclau (2011: 309-310) sitúa como imperativo ético del trabajo intelectual evitar hacer concesiones a la pusilanimidad<sup>144</sup>, especialmente cuando se están tratando asuntos que tienen una alta carga emocional –y *poner el cuerpo* en territorios de ignominia la tiene–. Según el autor, una de las principales formas que toma esta pusilanimidad en la actualidad es el remplazo del análisis por la condenación ética. En este sentido, debo admitir que, quizá, una de las principales debilidades de la presente investigación resida en el hecho de no haber tomado la suficiente distancia respecto a mi propia posición ideológica y, en consecuencia, haber menoscabado el análisis con miradas prefijadas, tablas de escucha y exceso de argumentos. Esta posición epistemológica –atravesada por la dificultad de *aprehender* otra cosa que lo que ya se sabe– no estaría muy lejos del tipo de etnografía contemporánea que Wacquant (2002b) critica precisamente por su adscripción a lineamientos de corte moral que restan alcance y rigor a la investigación. No pretendo eludir los sesgos de mi trabajo, pero sí subrayar las dificultades que entraña evitar afectarse y tomar partido cuando investigamos en

---

<sup>144</sup> Laclau toma la idea de pusilanimidad en el sentido formulado por Sigmund Freud (2010), esto es, como cesión, primero, en lo que concierne a las palabras con las que denominamos las cosas, y luego, paulatinamente, también en la sustancia.

contextos de marcada injusticia. Como ya señalé, es posible que mi posicionamiento haya escorado hacia un cierto apego o simpatía por los jóvenes, opacando la figura de los educadores en cuanto profesionales que, acaso, creen en su función y tratan de ayudar a los chicos de la mejor manera posible.

En última instancia, e incluso con sus inconsistencias y vacíos, este trabajo ha tratado de abrir interrogantes en relación con los *decires* y los *haceres* que orientan un quehacer educativo que, hoy, encontramos instalado con firmeza más allá de las lindes institucionales carcelarias. En un momento en el que la lógica penal atraviesa los dispositivos asistenciales (Wacquant, 2011), ampliar el terreno de estudio a geografías no estrictamente correccionales, es decir, examinar de qué modo dicha lógica está permeando y reconfigurando el campo de lo social, aparece como un horizonte de investigación necesario para la apertura de espacios que den cabida a un trabajo social educativo distinto y distante de la lógica del control y la gestión poblacional. Si de lo que se trata –como Marco Polo esgrime al Gran Kan– es de discernir qué es infierno de lo que no lo es, para abrirle un espacio y hacerlo perdurar, el entrecruzamiento disciplinar entre antropología y pedagogía social emerge, en este punto, como *heurística* que permite arrojar luz en la apuesta por pensar y trazar prácticas educativas *otras*. Esta tesis no es más que una contribución, bastante incompleta por lo demás, en esas *otras* direcciones.

## BIBLIOGRAFÍA.

- ADLER, W. M. 1995. *Land of Opportunity: One Family's Quest for the American Dream in the Age of Crack*, New York, Atlantic Monthly Press.
- AGAMBEN, G. 2006. *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*, Valencia, Pre-textos.
- ALSINET, C., FEIXA, C. & MOLINA, F. 2002. *Movimientos juveniles en América Latina : pachucos, malandros, punketas*, Madrid, Ariel.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL. 2009. Si vuelvo, ¡me mato! Available: <https://doc.es.amnesty.org/cgi-bin/ai/BRSCGI?CMD=VERDOC&BASE=SI&SORT=&DOCR=1&RNG=10&SEPARADOR=&INAI=EUR4110109> [Accessed 2 de mayo de 2010].
- ANTHONY, E. J. 1956. The significance of Jean Piaget for child psychiatry. *British Journal of Medical Psychology*, 29, pp. 20-34.
- ARBUTHNOT, J., GORDON, D. A. & JURKOVIC, G. J. 1987. Personality. In: QUAY, H. C. (ed.) *Handbook of juvenile delinquency*. New York: Wiley.
- ASEDES 2007. *Documentos profesionalizadores*, Barcelona, Asociación Estatal de Educación Social-ASEDES.
- AUSTIN, J. L. 1971. *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*, Barcelona, Paidós.
- BACHELARD, G. 1978. *El racionalismo aplicado*, Barcelona, Paidós.
- BACHELARD, G. 1989. *Epistemología*, Barcelona, Anagrama.
- BACHELARD, G. 2006. *La poética del espacio*, México D.F., FCE.
- BAJTIN, M. 1971. *La cultura popular en la edad media y renacimiento*, Barcelona, Barral.
- BALANDIER, G. 1994. *El poder en escena. De la representación del poder al poder de la representación.*, Barcelona, Paidós.
- BARATTA, A. 2004. *Criminología crítica y crítica del derecho penal*, Barcelona, Siglo XXI.
- BARLEY, N. 2011. *El antropólogo inocente*, Barcelona, Anagrama.
- BATAILLE, G. 2010. *La literatura y el mal*, Barcelona, Nortésur.

- BATESON, G. 1976. *Pasos para una ecología de la mente*, Buenos Aires, Ediciones Carlos Lohl.
- BATESON, G. 1990. *Neven. Un ceremonual Iatmul*, Barcelona, Júcar Universidad.
- BAUDRILLARD, J. 2008. *Cultura y simulacro*, Barcelona, Kairós.
- BAUMAN, Z. 1998. *Globalización. Consecuencias humanas*, México D.F., FCE.
- BAUMAN, Z. 2008. *Trabajo, consumismo y nuevo pobres*, Barcelona, Gedisa.
- BECKER, H. S. 1971. *Los extraños. Sociología de la desviación*, Buenos Aires, Tiempo contemporáneo.
- BENJAMIN, W. 2008. *El narrador*, Santiago de Chile, Ediciones Metales Pesados.
- BERGALLI, R., BUSTOS, J. & MIRALLES, T. 1983. *El pensamiento criminológico*, Bogotá, Temis.
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. 2001. *La construcción de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BERNARD, C. 1996 [1865]. *Introducción al estudio de la emdicina experimental* Barcelona, Círculo de Lectores.
- BERNARD, H. 1990. Bourdieu and ethnography: Reflexivity, politics and praxis. In: HARKER, R. E. A. (ed.) *An introduccion to the work of Pierre Bourdieu: The practice of theory*. London: Macmillan.
- BERNFELD, S. 1972. *Psicoanálisis y educación antiautoritaria*, Barcelona, Barral.
- BIOY CASARES, A. 2011. *La invención de Morel*, Madrid, Alianza.
- BIRDWHISTELL, R. L. 1970. *Kinesics and context : essays on body-motion communication*, London, Penguin.
- BLUMER, H. 1981. *El interaccionismo simbólico*, Barcelona, Hora.
- BOËTIE, E. D. L. 2007 [1576]. *Discurso de la servidumbre voluntaria o el Contra uno*, Madrid, Tecnos.
- BOLAÑO, R. 2006. *Los perros románticos*, Barcelona, Acantilado.
- BOLLON, P. 1992. *Rebeldía de la máscara: románticos, dandis, punks...*, Madrid, Espasa-Calpe.
- BORGES, J. L. 2011. *Inquisiciones y Otras inquisiciones*, Buenos Aires, Debolsillo.
- BOURDIEU, P. 1982. *Leçon sur la leçon*, París, Minuit.

- BOURDIEU, P. 1988. *La distinción*, Madrid, Taurus.
- BOURDIEU, P. 1989. *La noblesse d'Etat, Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. 1999. *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, P. 2000. *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, P. 2003. *Contrafuegos: reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, P. 2007a. Efectos de lugar. In: BOUDIEU, P. (ed.) *La miseria del mundo*. Buenos Aires: FCE.
- BOURDIEU, P. 2007b. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, P. 2008. *Cuestiones de sociología*, Tres cantos, Akal.
- BOURDIEU, P. & WAQUANT, L. 1995. *Respuestas*, México D.F., Grijalbo.
- BOURDIEU, P. Y. W., L. 1995. *Respuestas*, México D.F., Grijalbo.
- BOURGOIS, P. 1997. *In search of respect. Selling crack in El Barrio*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CASTEL, R. 2004. *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?*, Buenos Aires, Manantial.
- CASTORIADIS, C. 2005. *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*, Barcelona, Gedisa.
- CERTEAU, M. D. 2007. *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, México D.F., Universidad Iberoamericana.
- CHÉJOV, A. 1996. *La isla de Sajalín*, Madrid, Ediciones Ostrov.
- CHÉJOV, A. 2005. *Unos buenos zapatos y un cuaderno de notas. Cómo hacer un reportaje*, Barcelona, Alba Editorial.
- CHEVALIER, L. 1969. *Classes laborieuses et classes dangereuses à Paris pendant la première moitié du XIXe siècle*, Paris, Plon.
- CLOWARD, R. & OHLIN, L. 1958. *Types of delinquents subcultures*, Columbia University.
- CLOWARD, R. & OHLIN, L. 1960. *Delinquency and opportunity a theory of delinquent gangs*, New York, The Free Press.
- COHEN, A. 1971 [1955]. *Delinquent boys*, New York, The Free Press.

- COHEN, S. 1988. *Visiones de control social*, Barcelona, PPU.
- CORNU, L. 2004. La ética de una oportunidad. In: FRIGERIO, G. & DIKER, G. (eds.) *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de una oportunidad*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- CORTÁZAR, J. 2010. *Final del juego*, México D.F., Punto de lectura.
- DAROQUI, A. & GUEMUREMAN, S. 1999. Los menores de hoy, de ayer y de siempre: un recorrido histórico desde una perspectiva crítica. *Delito y Sociedad*, 13, 35-69.
- DE GIORGI, A. 2005. *Tolerancia cero. Estrategias y prácticas de la sociedad de control*, Barcelona, Virus.
- DELEUZE, G. & GUATARI, F. 1993. *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona, Anagrama.
- DELGADO, M. 1996. Introducción In: DURKHEIM, E. & MAUSS, M. (eds.) *Sobre algunas formas primitivas de clasificación*. Barcelona: Ariel.
- DELGADO, M. 2007. *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*, Barcelona, Anagrama.
- DELL'UMBRIA, A. 2009. *¿Chusma?*, Logroño, Pepitas de calabaza.
- DENZIN, N. 2004. *Frederic Thrasher's the gang. Unpublished manuscript*.
- DEVEREUX, G. 2008. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, México D.F. , Siglo XXI.
- DIAGONAL 2012. Gallardón anuncia la sexta reforma de la Ley del Menor. *Del 1 al 14 de marzo*
- DIKER, G. F. Y. G. 2005. *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- DIMITRIADIS, G. 2006. The situation Complex: Revising Frederic Thrasher's The Gangs: A study of 1,313 Gangs in Chicago [Accessed 7 marzo de 2012].
- DORADO MONTERO, P. 1999 [1905]. *Los peritos médicos y la justicia criminal*, Madrid, Hijos de Reus.
- DOUGLAS, M. 1968. The social control of cognition: some factors in joke perception. *Man*, vol. 3 (3), 361-375.
- DOUGLAS, M. 2007. *Pureza y peligro. Un análisis de conceptos de contaminación y tabú*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- DURKHEIM, E. 1997 [1895]. *Las reglas del método sociológico*, Madrid, Akal.



- DURKHEIM, E. 2003 [1912]. *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid, Alianza.
- DURKHEIM, É. 1982. *El suicidio*, Madrid, Akal.
- DURKHEIM, É. 2002 [1893]. *La división del trabajo social*, México, Colofón.
- DURKHEIM, E. & MAUSS, M. 1996 [1901]. *Sobre algunas formas primitivas de clasificación. Contribución al estudio de las representaciones colectivas*, Barcelona, Ariel.
- ELIAS, N. 1987. *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, FCE.
- ERIKSON, K. T. 2004. *Wayward Puritans: A Study in the Sociology of Deviance*, Boston, Allyn and Bacon.
- FABBRI, P. 2001. Todos somos agentes dobles. *Tácticas de los signos*. Barcelona: Gedisa.
- FEIXA, C. 2004. ¿Reyes latinos? Pistas para superar los estereotipos. *El País*, 12-12-04.
- FEIXA, C. et. al. 2007. Jóvenes y “bandas” latinas en Barcelona: fantasmas, presencias, espectros. In: VALENZUELA, J. M., NATERAS, A. & REGUILLO, R. (eds.) *Las maras. Identidades juveniles al límite*. México D.F.: UAM, C.C. Casa Juan Pablo, Colegio de la Frontera Norte.
- FEIXA, C. D. 2006. *Jóvenes "latinos" en Barcelona: espacio público y cultura urbana* Barcelona, Anthropos-CIIMU.
- FERRÁNDIZ, F. 2005. Venas abiertas. Africanos y vikingos entre jóvenes espiritualistas. In: FERRÁNDIZ, F. & FEIXA, C. (eds.) *Jóvenes sin tregua: Culturas y políticas de la violencia*. Barcelona: Anthropos.
- FERRÁNDIZ, F. 2011. Venas abiertas: Memorias y políticas corpóreas de la violencia. In: GONZÁLEZ SÁNCHEZ, I. (ed.) *Teoría social, marginalidad urbana y estado penal. Aproximaciones al trabajo de Loïc Wacquant*. Madrid: Dykinson.
- FERRÁNDIZ, F. & FEIXA, C. 2005. *Jóvenes sin tregua: Culturas y políticas de la violencia*, Barcelona, Anthropos.
- FOUCAULT, M. 1970. *Arqueología del saber*, México, D.F., Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. 1977. *La voluntad de saber*, México D.F., Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. 1978. *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.

- FOUCAULT, M. 1986. Por qué hay que estudiar el poder: la cuestión del sujeto. *In:* VV.AA. (ed.) *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta.
- FOUCAULT, M. 1994. *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. 2000a. *Los anormales*, México, D. F., FCE.
- FOUCAULT, M. 2000b. *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. 2005. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas.*, Madrid, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. 2006a. *Historia de la locura en la época clásica. Vol. I*, México, FCE.
- FOUCAULT, M. 2006b. La sociedad punitiva. *La vida de los hombres infame*. La Plata: Altamira.
- FOUCAULT, M. 2006c. Los anormales. *La vida de los hombres infames*. La Plata: Altamira.
- FOUCAULT, M. 2010. *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets.
- FREUD, S. 2010. *Psicología de las masas*, Madrid, Alianza.
- FRIGERIO, G. 2004a. Bosquejos conceptuales sobre las instituciones. *In:* ELICHIRY, N. (ed.) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- FRIGERIO, G. 2004b. Identidad es el otro nombre de la alteridad. La habilitación de la oportunidad. *In:* FRIGERIO, G. & DIKER, G. (eds.) *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de una oportunidad*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- GALLÉN, C. 2006. *Les fronteres de la normalitat. Una aproximació en clau social a les persones amb intel·ligència límit o borderline*, Barcelona, Edicions de 1984.
- GARCÍA MÉNDEZ, E. 1991. Niño abandonado, niño delincuente. *Nueva Sociedad*, Marzo-Abril nº 112, 124-140.
- GARCÍA MOLINA, J. 2008a. *Imágenes de la distancia*, Barcelona, Laertes.
- GARCÍA MOLINA, J. 2008b. Tesis de master: Las ideas filosóficas de Gabriel Tarde. Universidad de Valencia.
- GARCÍA MOLINA, J. 2012. *Cartografías pedagógicas para educadores*, Barcelona, Editorial UOC.

- GARFINKEL, H. 2006 [1967]. *Estudios en etnometodología*, Rubí Anthropos.
- GARRIDO GENOVÉS, V. 1984. *Delincuencia y sociedad*, Madrid, Alhambra.
- GARRIDO GENOVÉS, V. 1990. *Pedagogía de la delincuencia juvenil*, Barcelona, CEAC.
- GARRIDO GENOVÉS, V. 1992. *La Reeducción del delincuente juvenil: los programas de éxito* Valencia, Tirant lo Blanch.
- GARRIDO GENOVÉS, V. 2005a. *Manual de Intervención Educativa en Readaptación Social (Vol. I): Fundamentos de la Intervención*, Valencia, Tirant Lo Blanch.
- GARRIDO GENOVÉS, V. 2005b. *Manual de Intervención Educativa en Readaptación Social (Vol. II): Los Programas del Pensamiento Prosocial*, Valencia, Tirant Lo Blanch.
- GENET, J. 1987. *Diario del ladrón* Barcelona, Planeta.
- GENET, J. 2009. *El niño criminal*, Madrid, Errata naturae.
- GENET, J. 2010. *Milagro de la rosa* Madrid, Errata Naturae.
- GIGLIA, A. 2003a. Cómo hacerse antropólogo en la Ciudad de México. *Alteridades*, 26, 87-102.
- GIGLIA, A. 2003b. Pierre Bourdieu y la perspectiva reflexiva en las ciencias sociales. *Desacatos*, n. 11, pp. 149-160.
- GILLIGAN, C. 1974. Fostering moral development in children. *Educational Development Center News*, 4, pp. 7-10.
- GIORBELLINA, F. 1990. *Sentido y orden. Estudio de clasificaciones simbólicas*, Madrid, CSIC.
- GLUCKMAN, M. 1963. *Custom and conflict in Africa* Oxford, Basil Blackwell.
- GLUCKMAN, M. 1968. *Analysis of a Social Situation in Modern Zululand*, Manchester, Manchester University Press.
- GLUCKMAN, M. 1978. *Política, derecho y ritual en la sociedad tribal*, Madrid, Akal.
- GLUCKMAN, M. & GLUCKMAN, M. 1977. On drama and games and athletic contests. *In: MYERHOFF, S. F. M. A. B. (ed.) Secular ritual*. Assen: Van Gorcum.
- GOFF, J. L. 2008. *Lo maravilloso y lo cotidiano en el Occidente medieval*, Barcelona, Gedisa.

- GOFFMAN, E. 1961. *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*, Oxford, Bobbs-Merrill.
- GOFFMAN, E. 1970. *Ritual de interacción*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- GOFFMAN, E. 1979. *Relaciones en público; micro estudios del orden público*, Madrid, Alianza.
- GOFFMAN, E. 1981. *Forms of talk*, Philadelphia University of Pennsylvania Press.
- GOFFMAN, E. 1983. Interaction Order. *American Sociological Review*, 48, 1-17.
- GOFFMAN, E. 2003. *Estigma*, Madrid Amorrortu.
- GOFFMAN, E. 2004a. *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales.*, Madrid, Amorrortu.
- GOFFMAN, E. 2004b. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Madrid Amorrortu.
- GOFFMAN, E. 2006. *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia.*, Madrid, CIS-Siglo XXI.
- GONZÁLEZ PLACER, F. 1997. Control i escolarització: el fetixisme de la comunitat. *Temps d'Educació*, 17, primer semestre, 119-133.
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, I. 2011. La reconfiguración del Estado y del castigo. In: GONZÁLEZ SÁNCHEZ, I. (ed.) *Teoría social, marginalidad urbana y estado penal. Aproximaciones al trabajo de Loïc Wacquant*. Madrid: Dykinson.
- GÓNZALEZ VIDAURRI, A. & SÁNCHEZ SANDOVAL, A. 2008. *Criminología*, México D.F., Porrúa.
- GONZÁLEZ ZORRILLA, C. 1985. La Justicia de Menores en España. In: DE LEO, C. (ed.) *Juscicia de Menores*. Barcelona: Teide.
- GOYTISOLO, J. 1999. *En los reinos de taifa*, Madrid, Alianza.
- GRIFFORE, R. J. & SAMUELS, D. D. 1978. Moral judgment of residents at a maximum security correctional facility. *Journal of Psychology*, 100, pp. 3-7.
- GRIGNON, C. Y. P., J. C. 1991. *Lo culto y lo popular*, Buenos Aires, Nueva Edición.
- GUMPERZ, J. 1989. *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Les Editions de Minuit.

- GUMPERZ, J. & HYMES, D. 1964. The ethnography of communication. *American Anthropologist*, 66, 6. Parte 2.
- GUMPERZ, J. & HYMES, D. 1972. *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, New York, Basil Blackwell.
- HAGEDORN, J. M. 1998. Gang Violence in the Postindustrial Era. In: TONRY, M. & MOORE, M. H. (eds.) *Youth Violence*. Series, no. 24 Crime and Justice. Chicago: University of Chicago Press.
- HALL, E. T. 1972. *La dimensión oculta*, México, Siglo XXI.
- HALL, S. 1978. Marxism and Culture. *Radical History Review*, 18, 5-14.
- HYMES, D. 1971. Competence and performance in linguistic theory In: HUXLEY & E., I. (eds.) *Acquisition of languages: Models and methods*. New York: Academic Press.
- HYMES, D. 1972. On communicative competence. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (eds.) *Sociolinguistics*. London: Penguin Books.
- HYMES, D. 1984. *Vers la compétence de communication*, París, Hatier.
- HYMES, D. 2007. ¿Qué es la etnografía? In: VELASCO, H., GARCÍA CASTAÑO, J. & DÍAZ DE RADA, Á. (eds.) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- IZQUIERDO BENITO, R. 2003. Fiesta y ocio en las ciudades castellanas durante la Edad Media. In: MARTÍNEZ-BURGOS, P. & RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, A. (eds.) *La fiesta en el mundo hispánico*. Cuenca.
- JOSEPH, I. 1999. *Erving Goffman y la microsociología*, Barcelona, Gedisa.
- JULIANO, D. 1992. *El juego de las astucias. Mujer y construcción de modelos sociales alternativos*, Madrid, Horas y horas.
- JULIANO, D. 2002. *La prostitución: el espejo oscuro*, Barcelona, Icaria.
- KANT, I. 2007 [1788]. *Crítica a la razón práctica*, México D.F., Porrúa.
- KANTNER, J. E. 1975. *The relationships between moral judgment and personality variables in adult offenders*, Kent State University.
- KARSZ, S. 2004. La exclusión: concepto falso, problema verdadero. In: KARSZ, S. (ed.) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.

- KARSZ, S. 2007. *Problemática del trabajo social. Definición, figuras, clínica.*, Barcelona, Gedisa.
- KAZDIN, A. 1987. Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102, 187-203.
- KOHLBERG, L. 1958. *The development of modes moral thing and choice years ten to sixteen*, Chicago, University of Chicago.
- KOHLBERG, L. & FREUNDLICH, D. 1973. *The relationship between moral judgment and delinquency*, Cambrige, Unpublished paper. Available from Centre for Moral Education. Harvard University.
- KROTZ, E. 2007. Cuatro cuestiones cruciales para el desarrollo de nuestras antropologías. In: GIGLIA, A. & GARMA, C. (eds.) *¿A dónde va la antropología?* México D.F.: Alteridades.
- KUHN, T. 2006. *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE.
- LACAN, J. 1971. *El tiempo lógico y el aserto de centidumbre anticipada. Un nuevo sofisma. Escritos I*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- LACAN, J. 1981. RSI. *Ornicar? Publicación periódica del campo freudiano*, 3.
- LACLAU, E. 2011. *La razón populista*, Buenos Aires, FCE.
- LARRAURI, E. 2000. *La herencia de la criminología crítica*, Barcelona, Siglo XXI.
- LEACH, E. 1985. *Cultura y comunicación : la lógica de la conexión de los simbolos. Una introducción al uso del análisis estructuralista en la antropología social*, México D.F., Siglo XXI.
- LEMERT, E. 1967. *Human deviance, social problems and social control*, Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- LEO, G. D. 1985. *La justicia de menores*, Barcelona, Teide.
- LÉVI-STRAUSS, C. 1982. *El pensamiento salvaje*, México D.F., FCE.
- LÉVI-STRAUSS, C. 1988. *Tristes trópicos*, Barcelona, Paidós.
- LÉVI-STRAUSS, C. 1992. *Antropología estructural*, Barcelona, Paidós.
- LÉVI-STRAUSS, C. 2010. *Mitológicas. Lo crudo y lo cocido.*, México D.F., FCE.
- LÉVI-STRAUSS, C. 2011. *Antropología estructural*, Barcelona, Paidós.

- LIDSKY, P. 2011. *Los escritores contra la comuna*, Barcelona, Los Enemigos de Thiers Editora.
- LOEBER, R. & WIKSTROM, P. 1993. Individual pathways to crime in different types of neighborhood. In: FARRINGTON, D., SAMPSON, R. & WIKSTROM, P. (eds.) *Integrating individual and ecological aspects of crime*. Stockholm: Liber-Verlag.
- MALINOWSKI, B. 1973 [1922]. *Los argonautas del pacífico occidental*, Barcelona, Península.
- MALLART, L. 1984. Bruxeria, medicina i estructura social--: el cas del Evuzok del Camerun. In: GRANERO, X. E. A. (ed.) *Antropologia i Salut*. Barcelona: Fundació Caixa de Pensions.
- MÁRQUEZ, P. 1999. *Youth on the Streets, Commodities and Violence in Caracas*, Stanford, Stanford University Press.
- MATZA, D. 1981. *El proceso de desviación*, Madrid, Taurus.
- MAUSS, M. 2006 [1947]. *Manual de etnografía*, Buenos Aires, FCE.
- MEAD, G. H. 1999 [1934]. *Espíritu, persona y sociedad* Barcelona, Paidós.
- MERTON, R. 2002 [1949]. *Teoría y estructura sociales*, México, Fondo de Cultura Económica.
- MOORE, S. & MYERHOFF, B. 1977. *Secular Ritual*, Amsterdam, Van Gorcum.
- MOORE, S. F. 1978. *Law as process*, London, Routledge & Kegan Paul Ltd.
- NATERAS, A. 2002. *Jóvenes, cultura e identidades urbanas*, México, Porrúa-UAM.
- NATERAS, A. 2005. Los usos públicos del cuerpo alterado en jóvenes urbanos mexicanos. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Vol. 4, nº 11.
- NATERAS, A. 2006. Violencia simbólica y significación de los cuerpos: Tatuajes en jóvenes. *Revista Temas Sociológicos*, nº 11, 71-101.
- NATERAS, A. 2007. Adscripciones juveniles y violencias transnacionales: cholos y maras. In: VALENZUELA, J. M., NATERAS, A. & REGUILLO, R. (eds.) *Las maras. Identidades juveniles al límite*. México: UAM, C.C. Casa Juan Pablo, Colegio de la Frontera Norte.
- NEGRI, T. 2001. Contrapoder. <http://contraelpoder.blogspot.com.es/2004/11/contrapoder-por-negri.html> [Online]. [Accessed 30 de junio de 2012].

- NIETZSCHE, F. 2006. *La genealogía de la moral*, Madrid, Alianza.
- NIEVAS, F. 1998. *El control social de los cuerpos*, Buenos Aires, Eudeba.
- NÚÑEZ, V. 1985. La formación de educadores especializados en adaptación social. *Perspectivas Pedagógicas*, XV, 55-56.
- NÚÑEZ, V. 1990. *Modelos de educación social en la época contemporánea*, Barcelona, PPU.
- NÚÑEZ, V. 2004. Viejos y nuevos paradigmas... ¿qué pasa en la Pedagogía Social? *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, nº 11, pp. 111-134.
- NÚÑEZ, V. 2011. *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*, Barcelona, Editorial UOC.
- PADILLA, F. M. 1992. *The Gang as an American Enterprise*, New Brunswick, N.J., Rutgers University Press.
- PALACIOS SÁNCHEZ, J. 1987. La enseñanza en las Instituciones españolas para la "Reforma" de menores. *Menores: Revista de la D.G.P.J.M.*, Madrid, 4, 5 y 6.
- PARLETT, T. A., AYERS, J. D. & SULLIVAN, D. M. 1975. Development of morality in prisoners. *The teaching of values in Canadian Education*. Canadian Society for Study of Education.
- PAVARINI, M. 2003. *Control y dominación. Teorías criminológicas burguesas y proyecto hegemónico*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- PAZ, O. 1993. *El laberinto de la soledad*, México D.F., FCE.
- PEREC, G. 1992. *Tentativa de agotar un lugar parisino*, Rosario, Beatriz Viterbo Editora.
- PESTALOZZI, J. 1994. Primera carta de J. Pestalozzi al Sr. N. E. T. sobre la educación de la juventud rural pobre. In: QUINTANA, J. M. (ed.) *Educación Social. antología de textos clásicos*. Madrid: Narcea.
- PIAGET, J. 1977 [1932]. *El criterio moral del niño*, Barcelona, Fontanella.
- PINELL, P. & ZAFAROPOULOS, M. 1978. La vie quotidienne dans le Nord au XIXe. siècle. Paris: Hachette.
- PLATT, A. 1982. *Los salvadores del niño o la invención de la delincuencia*, México, Siglo XXI.



- 
- PLATT, A. M. 1974. *The child savers. The invention of delinquency*, Chicago, The University of Chicago Press.
- POUILLON, J. 1993. *Le cru et le su*, Paris, Seuil.
- QUEIROLO, L. 2005. *Il fantasma delle bande. Giovani dall'America Latina a Genova*, Génova, Fratelli Frilli Editore.
- RADCLIFFE-BROWN, A. R. 1986 [1952]. Sobre las relaciones burlescas. *Estructura y función en la sociedad primitiva* Planeta-Agostini.
- RANCIÈRE, J. 1996. *El desacuerdo. Política y filosofía*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- RAVITCH, D. 1973. Moral education and the schools. *Commentary*, 56, pp. 62-70.
- REGUILLO, R. 1999. Violencias expandidas. Jóvenes y discurso social. *Revista de Estudios sobre Juventud, JOVENes*, nº 8, enero-junio.
- REGUILLO, R. 2000. *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Bogotá, Norma.
- REGUILLO, R. 2005. Ciudades y violencias. Un mapa contra los diagnósticos fatales. In: REGUILLO, S. & GODOY, M. (eds.) *Ciudades translocales: espacios, flujos, representaciones. Perspectivas desde las américas*. Tlaquepaque (México): ITESO.
- REGUILLO, R. 2007. La mara: contingencia y afiliación con el exceso (re-pensando los límites). In: VALENZUELA, J. M., NATERAS, A. & REGUILLO, R. (eds.) *Las maras. Identidades juveniles al límite*. México: UAM, C.C. Casa Juan Pablo, Colegio de la Frontera Norte.
- RIVERA, I. 1999. *La cárcel en España en el fin de milenio*, Barcelona, M.J. Bosch.
- ROCA, T. 1968. *Historia de la Obra de los Tribunales de Menores en España*, Madrid, Sección de Publicaciones del C.S.P.M.
- RUTER, M. & GILLER, H. 1988. *Delincuencia juvenil*, Barcelona, Martínez Roca.
- SACK, F. 1968. Neue Perspektiven in der Kriminologie. In: SAKKÖMG (ed.) *Kriminalsoziologie*. Frankfurt am Main.
- SÁNCHEZ FERLOSIO, R. 2004. *El Jarama*, Barcelona, Destino.
- SÁNCHEZ-JANKOWSKI, M. 1991. *Islands in the Street: Gangs in Urban American Society*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press.

- SANTAMARÍA, E. 2002a. *La incógnita del extraño. Una aproximación sociológica de la "inmigración no comunitaria"*, Barcelona, Anthropos.
- SANTAMARÍA, E. 2002b. *La ingógnita del extraño. Una aproximación a la significación sociológica de la "inmigración no comunitaria"*, Barcelona, Anthropos.
- SANTOLARIA, F. 2000. *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*, Barcelona, Ariel.
- SCHECHNER, R. 1977. *Essays on Performance Theory, 1970-1976*, New York, Drama Book Specialist.
- SCHECHNER, R. 1985. *Between theater and anthropology*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- SCHEPER-HUGHES, N. & LOCK, M. 1987. The Mindful Body: A Prolegomenon to Future Work in Medical ANthropology. *Medical Anthropology Quarterly*, 1 (1), 6-41.
- SCHOPENHAUER, A. 1997 [1819]. *El mundo como representación y voluntad*, México, Porrúa.
- SCOTT, J. 2003. *Los dominados y el arte de la resistencia*, Tafalla, Txalaparta.
- SHAW, C. 1930. *The Jackroller: A Delinquent Boy's Own Story*, Chicago, The University Chicago Press.
- SHELDON, W. H. 1942. *The Varieties of temperament: a psychology of constitutional differences* New York, Harper & Brothers.
- SIMMEL, G. 1977 [1927]. *Sociología 2. Madrid: Revista de Occidente*.
- SIMMEL, G. 1991. *Sociologie et epistemologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- SIMONS, M. & MASSCHELEIN, J. 2011. ¿Odio a la democracia... y al rol público de la educación? Sobre Rancière, democracia y educación. In: SIMONS, J. M., J.; LARROSA, J. (ed.) *Jaques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SOMMERS, I. & BASKIN, D. 1994. Factors related to female adolescent initiation into violent street crime. *Young in society*, 25.

- 
- SPINDLER, G. & SPINDLER, L. 1987. Teaching and learning how to do the ethnography of education. *Interpretative ethnography of education. At home and abroad*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- STEWART, J. H. 1931. The Ceremonial Buffoon of the American Indian. *Papers of the Michigan Academy of Science, Arts and Letters*, XIV, 187- 207.
- SUTHERLAND, E. H. 1940. White-collar criminality. *American Sociological Review*, V, 1ss.
- SYKES, G. & MATZA, D. 1957. Techniques of neutralization. A theory of delinquency. *American Sociological Review*, XXII.
- TAYLOR, D. 2002. Hacia una definición de performance. *Conjunto. Revista de teatro latinoamericano*, 126, 26-31.
- THOMAS, W. I. 1923. *The Unadjusted Girl*, Boston, Little, Brown and Co.
- THOMAS, W. I. 1928. *The child in America: Behavior problems and programs*, New York, Knof.
- THRASHER, F. 1927. *The Gang: a study of 1,313 gangs in Chicago*, Chicago, University of Chicago Press.
- TIZIO, H. 1997. La categoría inadaptación social. In: PETRUS, A. (ed.) *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- TIZIO, H. El protocolo y las reglas de la práctica. In: PSICOANÁLISIS, E. L. D., ed. V debate de actualidad ELP-CdC "Abusos del protocolo", 3 de abril de 2008 2008 Barcelona.
- TURK, A. 1969. *Criminality and the legal order*, Chicago, Rand Mc Nally & Co.
- TURNER, T. 1980. The social skin. In: CHERFAS, J. & LEWIN, R. (eds.) *Not work alone*. Londres: Temple Smith.
- TURNER, V. 1957. *Schism and continuity in an African Society*, Manchester, Manchester University Press.
- TURNER, V. 1974. *Dramas, Fields, and Metaphors* Ithaca, Cornell University Press.
- TURNER, V. 1982. *From Ritual to Theater*, New York, PAJ Publications.
- TURNER, V. 1988a. *The Anthropology of performance*, New York, PAJ Publications.
- TURNER, V. 1988b. *El proceso ritual. Estructura y antiestructura.*, Madrid, Taurus.

- TURNER, V. 2007. *La selva de los símbolos*, México D.F., Siglo XXI.
- VAGAS LLOSA, M. 2008. *La ciudad y los perros*, Madrid, Punto de lectura.
- VALDIVIESO, J. L. 1998. La antigua fiesta infantil del “Obispillo” en Burgos. *Revista de Folklore*, nº 212, 58-62.
- VALENZUELA ARCE, J. M. 2007. Glosario de pachomas. In: VALENZUELA, J. M., NATERAS, A. & REGUILLO, R. (eds.) *La mara: conteingencia y afiliación con el exceso (re-pensando los límites)*. México: UAM, C.C. Casa Juan Pablo, Colegio de la Frontera Nort.
- VALENZUELA, J. M. 1998. *¡A la brava! Cholos, punks, chavos banda.*, México, El Colegio de la Frontera Norte.
- VALENZUELA, J. M., NATERAS, A. & REGUILLO, R. 2007. *Las maras. Identidades juveniles al límite*, México, UAM, C.C. Casa Juan Pablo, Colegio de la Frontera Norte.
- VALVERDE, A. 1999. El icaromenipo de Luciano de Samósata: Un ejemplo de sátira menipea. *Habis, Universidad de Sevilla*, 30, 224-235.
- VAN GENNEP, A. 1986 [1909]. *Los ritos de paso*, Madrid, Taurus.
- VARGAS LLOSA, M. 2006. *Tía Julia y el escritor*, Barcelona, Santllana.
- VELASCO, H. & DÍAZ DE RADA, Á. 2009. *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*, Madrid, Trotta.
- VELASCO, H., GARCÍA CASTAÑO, J. & DÍAZ DE RADA, Á. 2007. *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid, Trotta.
- VENCESLAO, M. 2008. De la ‘pobreza’ a la ‘exclusión’: reflexiones críticas en torno a la noción ‘exclusión’. *Revista Regiones, Suplemento de Antropología, México*, 35, Octubre, 10-15.
- VENCESLAO, M. 2009. *Tramas de sentido y juegos tácticos en el tránsito institucional (no carcelario) de jóvenes “delincuentes”. Un acercamiento antropológico al higienismo contemporáneo*, México (UAM), Inédita.
- VENCESLAO, M. 2010. El excluido social como figura contemporánea de la desviación *Bricolaje. Revista de estudiantes de Antropología de la UAM*, 18, Enero, 5-17.

- VENCESLAO, M. 2011a. El poder de las clasificaciones: el 'excluido social' como desviado contemporáneo. In: PLANELLAS, J. & MOYANO, S. (eds.) *Voces de la educación social*. Barcelona: UOC.
- VENCESLAO, M. 2011b. Los dispositivos de reeducación y reinserción social: un acercamiento al higienismo de nuevo cuño. In: SOLÉ, A. (ed.) *Els fantasmes de l'exclusió. Ordre, representacions i ciències socials a la ciutat contemporània*.
- VENCESLAO, M. 2011c. *¿Violencia juvenil o juventud violentada?*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València.
- VERGARA, A. 2006. *El resplandor de la sombra*, México D.F., Educiones Navarra.
- VINCENT, J. 1990. *Anthopology and Politics: Visions, Tradicions and Trend*, Tucson, The University of Arizona Press.
- WACQUANT, L. 1995. Introducción. In: BOURDIEU, P. (ed.) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México D.F: Grijalbo.
- WACQUANT, L. 1999. *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires, Manantial.
- WACQUANT, L. 2000. *Las cárceles de la miseria*, Madrid, Alianza.
- WACQUANT, L. 2002a. Llevando a Bourdieu al campo. *Cuestiones de sociología. Revista de Estudios Sociales*, Vol. 1 (primavera), 189-196.
- WACQUANT, L. 2002b. Scrutinizing the Street: Poverty, Morality, and the Pitfalls of Urban Ethnography. *American Journal of Sociology* 107(6), 1468–532.
- WACQUANT, L. 2003. Ethnografeast: A progress report on the practice and promise of ethnography. *Ethnography*, Vol. 4-1 (marzo): 1-10.
- WACQUANT, L. 2004. *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*, Madrid, Alianza.
- WACQUANT, L. 2007a. La estigmatización territorial en la era de la marginalidad avanzada. *Cièncias Sociais Unisinos, Universidade de Vale do Rio do Sinos*, Vol. 43, nº3, 193-199.
- WACQUANT, L. 2007b. *Los condenados de la ciudad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- WACQUANT, L. 2010a. *Castigar a los pobres: el gobierno neoliberal de la inseguridad ciudadana*, Barcelona, Gedisa.

- WACQUANT, L. 2010b. *Las dos caras de un gueto. Ensayos sobre marginación y penalización*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- WACQUANT, L. 2011. El cuerpo, el gueto y el estado penal: una breve guía biográfica y analítica. In: SÁNCHEZ, I. G. (ed.) *Teoría social, marginalidad urbana y estado penal. Aproximaciones al trabajo de Loïc Wacquant*. Madrid: Dykinson.
- WALLERSTEIN, I. 2006. *Análisis del sistema mundo*, México D.F., Siglo XXI.
- WALSER, R. 2009. *Jakob von Gunten*, Madrid, Siruela.
- WEBER, M. 1964 [1922]. *Economía y sociedad. Vol. I*, México, FCE.
- WEBER, M. 1998 [1916]. *Ensayos sobre sociología de la religión*, Madrid, Taurus.
- WHYTE, W. F. 1971 [1943]. *La sociedad de las esquinas*, México, Editorial Diana.
- WILCOX, K. 2007. La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. In: VELASCO, H., GARCÍA CASTAÑO, J. & DÍAZ DE RADA, Á. (eds.) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- WILLIS, P. 2005. *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.
- WILSON, J. Q. & HERRNSTEIN, R. J. 1985. *Crimen and Human Nature. The definite study on the causes of crime*, New York, Simon & Schuster.
- WOLCOTT, H. F. 2007. Sobre la intención etnográfica. In: VELASCO, H., GARCÍA CASTAÑO, J. & DÍAZ DE RADA, Á. (eds.) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- WOODS, P. 1989. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós.
- WOOLF, V. 2003. *Un cuarto propio*, Madrid, Horas y horas.
- YOUNG, J. 1999. *The exclusive society: Social Exclusion, Crime and Difference in Late Modernity*, London, Sage.
- ZIZEK, S. 2009. *En defensa de la intolerancia*, Madrid, Sequitur.

---

## ANEXO

### **Ley Orgánica 5 / 2000 Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores**

La ley que regula la responsabilidad penal de los menores en el Estado español es la Ley Orgánica Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (en adelante, LORRPM) aprobada en 12 de enero de 2000. Desde que entró en vigor ha sido reformada en cinco ocasiones, y en marzo de 2012 el Ministro del Justicia anunció una sexta reforma (Diagonal, del 1 al 14 de marzo de 2012). En un estudio sobre el sistema de justicia juvenil en Cataluña, el Observatorio del Sistema Penal y los Derechos Humanos (OSPDH), adscrito a la Universidad de Barcelona, ha señalado el carácter regresivo y endurecedor de las diferentes medidas. Por ejemplo, se han ampliado los límites de las condenas de reclusión pasando de un máximo de cinco años a diez. En las cuatro reformas posteriores se ha suprimido la posibilidad de aplicar la Ley del Menor a los jóvenes de dieciocho a veintiún años y se ha abierto la posibilidad de enviarlos a prisión en lugar de a centros de reforma; asimismo, se ha imposibilitado la salida del menor de un centro cerrado hasta haber cumplido la mitad de la medida. Es cuanto menos chocante que el Ministro de Justicia anunciara la sexta reforma de la LORRPM esgrimiendo un “incremento de la delincuencia cometida por menores” si consideramos que los datos actuales avalan un descenso del número en delitos de homicidio, hurto, robo con violencia, y contra la libertad sexual protagonizados por menores, justamente el tipo de infracciones graves que la reforma busca castigar aún con más dureza.

Paso a exponer los aspectos que considero más relevantes de esta Ley en relación con los principios que la rigen, el marco jurídico que regula las medidas privativas de libertad y la función de los equipos técnicos (educadores, psicólogos, trabajadores sociales, etc.).

La LOPRPM establece la responsabilidad penal entre los mayores de 14 años y los menores de 18 por la comisión de hechos tipificados como delitos o faltas en el código penal, o las leyes especiales. Ahora bien, si el condenado alcanza la mayoría de edad, el artículo 15,

dictamina la continuación del cumplimiento de la medida hasta alcanzar los objetivos propuestos en la sentencia.

El artículo 7 estipula que, una vez finalizada la medida de internamiento (no puede exceder los 5 años), el penado estará sometido a un máximo de 5 años de libertad vigilada.

#### 1.4.a. Principios

El objetivo de la LORRPM es asentar la responsabilidad penal del menor, y aplicar medidas con un carácter primordialmente reeducativo que debe trascender todos los aspectos de su regulación jurídica y determinar diferencias sustanciales en lo referente a las sanciones y medidas que se deban adoptar con respecto al ámbito penal de los adultos.

El principio de resocialización de la Ley está recogido en su artículo 55:

1. “Toda la actividad de los centros en los que se ejecuten medidas de internamiento estará inspirada por el principio de que el menor internado es sujeto de derecho y continúa formando parte de la sociedad.
2. En consecuencia, la vida en el centro debe tomar como referencia la vida en libertad, reduciendo al máximo los efectos negativos que el internamiento pueda representar para el menor o para su familia, favoreciendo los vínculos sociales, el contacto con los familiares y allegados, y la colaboración y participación de las entidades públicas y privadas en el proceso de integración social, especialmente de las más próximas geográfica y culturalmente.
3. A tal fin se fijarán reglamentariamente los permisos ordinarios y extraordinarios de los que podrá disfrutar el menor internado, a fin de mantener contactos positivos con el exterior y preparar su futura vida en libertad.”

#### 1.4.b. Exposición de Motivos

En su exposición de motivos, la Ley Orgánica 5/2000 de 12 de Enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores:



---

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

Respecto a las medidas de reclusión dice:

“El objetivo prioritario de la medida es disponer de un ambiente que provea de las condiciones educativas adecuadas para que el menor pueda reorientar aquellas disposiciones o deficiencias que han caracterizado su comportamiento antisocial, cuando para ello sea necesario, al menos de manera temporal, asegurar la estancia del infractor en un régimen físicamente restrictivo de su libertad. La mayor o menor intensidad de tal restricción da lugar a los diversos tipos de internamiento (...). El internamiento, en todo caso, ha de proporcionar un clima de seguridad personal para todos los implicados, profesionales y menores infractores, lo que hace imprescindible que las condiciones de estancia sean las correctas para el normal desarrollo psicológico de los menores.”

La ley otorga un protagonismo especial a los llamados *equipos técnicos* (conformados principalmente por educadores y trabajadores sociales, psicólogos y pedagogos) *como instrumento imprescindible para alcanzar el objetivo que persiguen las medidas*. El equipo escruta el entorno familiar y social del menor, y a partir de la elaboración de un diagnóstico de necesidades de cada sujeto propondrá una medida educativa u otra. Además, sus informes son determinantes para la modificación (artículo 14) y revisión (artículo 49) de la medida impuesta.

#### 1.4.c. Medidas susceptibles de ser impuestas

##### a) Medidas privativas de libertad Internamiento

“Las medidas de internamiento responden a una mayor peligrosidad, manifestada en la naturaleza peculiarmente grave de los hechos cometidos, caracterizados en los casos más destacados por la violencia, la intimidación o el peligro para las personas. El objetivo prioritario de la medida es

disponer de un ambiente que provea de las condiciones educativas adecuadas para que el menor pueda reorientar aquellas disposiciones o deficiencias que han caracterizado su comportamiento antisocial, cuando para ello sea necesario, al menos de manera temporal, asegurar la estancia del infractor en un régimen físicamente restrictivo de su libertad.

La mayor o menor intensidad de tal restricción da lugar a los diversos tipos de internamiento, a los que se va a aludir a continuación. El internamiento, en todo caso, ha de proporcionar un clima de seguridad personal para todos los implicados, profesionales y menores infractores, lo que hace imprescindible que las condiciones de estancia sean las correctas para el normal desarrollo psicológico de los menores.

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

El internamiento en régimen semiabierto implica la existencia de un proyecto educativo en el que desde el principio los objetivos sustanciales se realizan en contacto con personas e instituciones de la comunidad, teniendo el menor su residencia en el centro, sujeto al programa y régimen interno del mismo.

El internamiento en régimen abierto implica que el menor llevará a cabo todas las actividades del proyecto educativo en los servicios normalizados del entorno, residiendo en el centro como domicilio habitual, con sujeción al programa y régimen interno del mismo.

### **Permanencia de fin de semana**

El internamiento terapéutico<sup>145</sup> se prevé para aquellos casos en que los menores, bien por razón de su adicción al alcohol o a otras drogas, bien por disfunciones significativas en su psiquismo, precisan de un contexto estructurado en el que poder realizar una programación terapéutica, no dándose, ni, de una parte, las condiciones idóneas en el menor o en su entorno para el tratamiento ambulatorio, ni, de

---

<sup>145</sup> Véase al respecto el informe que Amnistía Internacional presentó en el año 2009 con el título *Si vuelvo, ¡me mato!*, en el que se denuncia el trato degradante en algunos centros terapéuticos de protección y reforma de menores en el Estado español. El título del informe hace referencia a la frase de un adolescente de 15 años que amenazó a su madre con suicidarse si lo volvían a ingresar en el centro en el que había sido sometido a incomunicación, registros corporales y otras humillaciones en una Unidad Terapéutica de la provincia de Cádiz.

---

otra parte, las condiciones de riesgo que exigirían la aplicación a aquél de un internamiento en régimen cerrado.”

“Permanencia de fin de semana. Las personas sometidas a esta medida permanecerán en su domicilio o en un centro hasta un máximo de treinta y seis horas entre la tarde o noche del viernes y la noche del domingo, a excepción del tiempo que deban dedicar a las tareas socio-educativas asignadas por el Juez.”

b) Medidas No privativas de libertad

i) *Amonestación*. Esta medida consiste en la reprensión de la persona llevada a cabo por el Juez de Menores y dirigida a hacerle comprender la gravedad de los hechos cometidos y las consecuencias que los mismos han tenido o podrían haber tenido, instándole a no volver a cometer tales hechos en el futuro.

ii) *Prestaciones en beneficio de la comunidad*. La persona sometida a esta medida, que no podrá imponerse sin su consentimiento, ha de realizar las actividades no retribuidas que se le indiquen, de interés social o en beneficio de personas en situación de precariedad. Se buscará relacionar la naturaleza de dichas actividades con la naturaleza del bien jurídico lesionado por los hechos cometidos por el menor.

iii) *Asistencia a un centro de día*. Las personas sometidas a esta medida residirán en su domicilio habitual y acudirán a un centro, plenamente integrado en la comunidad, a realizar actividades de apoyo, educativas, formativas, laborales o de ocio.

iv) *Libertad vigilada*. En esta medida se ha de hacer un seguimiento de la actividad de la persona sometida a la misma y de su asistencia a la escuela, al centro de formación profesional o al lugar de trabajo, según los casos, procurando ayudar a aquélla a superar los factores que determinaron la infracción cometida. Asimismo, esta medida obliga, en su caso, a seguir las pautas socioeducativas que señale la entidad pública o el profesional encargado de su seguimiento, de acuerdo con el programa de intervención elaborado al efecto y aprobado por el Juez de Menores. La persona sometida a la medida también queda obligada

a mantener con dicho profesional las entrevistas establecidas en el programa y a cumplir, en su caso, las reglas de conducta impuestas por el Juez.

v) *Realización de tareas socioeducativas.* La persona sometida a esta medida ha de realizar, sin internamiento ni libertad vigilada, actividades específicas de contenido educativo encaminadas a facilitarle el desarrollo de su competencia social.

vi) *Tratamiento ambulatorio.* Las personas sometidas a esta medida habrán de asistir al centro designado con la periodicidad requerida por los facultativos que las atiendan y seguir las pautas fijadas para el adecuado tratamiento de la anomalía o alteración psíquica, adicción al consumo de bebidas alcohólicas, drogas tóxicas o sustancias psicotrópicas, o alteraciones en la percepción que padezcan. Esta medida podrá aplicarse sola o como complemento de otra medida prevista en este artículo. Cuando el interesado rechace un tratamiento de deshabituación, el Juez habrá de aplicarle otra medida adecuada a sus circunstancias.

vii) *Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo.* La persona sometida a esta medida debe convivir, durante el período de tiempo establecido por el Juez, con otra persona, con una familia distinta a la suya o con un grupo educativo, adecuadamente seleccionados para orientar a aquélla en su proceso de socialización.

viii) *Privación del permiso de conducir ciclomotores a vehículos a motor,* o del derecho a obtenerlo, o de las licencias administrativas para caza o para uso de cualquier tipo de armas. Esta medida podrá imponerse como accesoria cuando el delito o falta se hubiere cometido utilizando un ciclomotor o un vehículo a motor, o un arma, respectivamente.

México, D.F.  
Enero 2014