



Rama Judicial del Poder Público  
Consejo Superior de la Judicatura  
Sala Administrativa

Escuela Judicial  
"Rodrigo Lara Bonilla"

# Justicia de Adolescentes. Perspectivas y Programas de Intervención







PLAN DE FORMACIÓN DE LA RAMA JUDICIAL

PROGRAMA DE FORMACIÓN  
ESPECIALIZADA ÁREA PENAL

Justicia de Adolescentes

Perspectivas y Programas  
de Intervención



PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN  
DE LA RAMA JUDICIAL

CONSEJO SUPERIOR DE LA JUDICATURA  
**SALA ADMINISTRATIVA**

HERNANDO TORRES CORREDOR  
**Presidente**

JOSÉ ALFREDO ESCOBAR ARAÚJO  
**Vicepresidente**

JORGE ANTONIO CASTILLO RUGELES  
FRANCISCO ESCOBAR HENRÍQUEZ  
JESAEL ANTONIO GIRALDO CASTAÑO  
RICARDO MONROY CHURCH  
**Magistrados**

**ESCUELA JUDICIAL**  
“RODRIGO LARA BONILLA”

GLADYS VIRGINIA GUEVARA PUENTES  
**Directora**



## *Escuela Judicial "Rodrigo Lara Bonilla"*

La Unión Europea y el Gobierno Colombiano, suscribieron el Convenio ALA/2004/016-83, proyecto “Fortalecimiento del Sector Justicia para la Reducción de la Impunidad en Colombia”, con el fin de lograr conjuntamente, la creación de políticas de reducción de la impunidad y la consolidación del Estado de Derecho, desde la perspectiva de justicia y género.

En desarrollo del mencionado convenio con recursos de la Unión Europea y de la Rama Judicial - Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa, a través de la Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla”, se actualizó el Programa de Formación Judicial Especializada para las y los Magistrados, Jueces y Empleados de las corporaciones y despachos judiciales con competencia en el Sistema Acusatorio Penal, con la participación de la Universidad Militar Nueva Granada en su condición de adjudicataria de la licitación realizada por el Equipo de Gestión del proyecto, adscrito al Ministerio del Interior y de Justicia.

La presente publicación ha sido elaborada con la asistencia de la Unión Europea. El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva del autor y del Consejo Superior de la Judicatura – Sala Administrativa, Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla” y en ningún caso debe considerarse que refleja los puntos de vista de la Unión Europea.



UNIÓN EUROPEA



ALESSANDRO PADOVANI

PLAN DE FORMACIÓN DE LA RAMA JUDICIAL

PROGRAMA DE FORMACIÓN  
ESPECIALIZADA ÁREA PENAL

Justicia de Adolescentes

Perspectivas y Programas  
de Intervención

CONSEJO SUPERIOR DE LA JUDICATURA  
SALA ADMINISTRATIVA  
ESCUELA JUDICIAL “RODRIGO LARA BONILLA”

**ALESSANDRO PADOVANI, 2010  
CONSEJO SUPERIOR DE LA JUDICATURA, 2010**

Derechos exclusivos de publicación y distribución de la obra

Calle 11 No 9<sup>a</sup> -24 piso 4

[www.ramajudicial.gov.co](http://www.ramajudicial.gov.co)

ISBN:

Primera edición: septiembre de 2010

Con un tiraje de 3000 ejemplares

Composición: Universidad Militar Nueva Granada. Contrato 063 de 2007

Impreso en Colombia

*Printed in Colombia*

# PLAN DE FORMACIÓN DE LA RAMA JUDICIAL

## PROGRAMA DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA DEL ÁREA PENAL

### PRESENTACIÓN

El Curso de Profundización sobre Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes forma parte del Programa de Formación Especializada del Área Penal construido por la Sala Administrativa del Consejo Superior de la Judicatura, a través de la Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla”, de conformidad con su modelo educativo y enfoque curricular integrado e integrador y constituye el resultado del esfuerzo articulado entre Magistradas, Magistrados y Jueces, Juezas de la Rama Judicial, la Red de Formadores y Formadoras Judiciales, los Comités Académicos y los Grupos Seccionales de Apoyo de la Escuela bajo la coordinación del Magistrado Hernando Torres Corredor, con la autoría de **Alessandro Padovani**, quien con su conocimiento y experiencia y el apoyo permanente de la Escuela Judicial, se propuso responder a las necesidades de formación desde la perspectiva de una Administración de Justicia cada vez más justa y oportuna para las y los colombianos.

El módulo **Justicia de Adolescentes, Perspectivas y Programas de Intervención** que se presenta a continuación, responde a la modalidad de aprendizaje autodirigido orientado a la aplicación en la práctica judicial, con absoluto respeto por la independencia del Juez y la Jueza, cuya construcción responde a los resultados obtenidos en los talleres de diagnóstico de necesidades que se realizaron a nivel nacional con funcionarios y funcionarias judiciales y al monitoreo de la práctica judicial con la finalidad de detectar los principales núcleos problemáticos, frente a los que se definieron los ejes temáticos de la propuesta educativa a cuyo alrededor se integraron los objetivos, temas y subtemas de los distintos microcurrículos.

De la misma manera, los conversatorios organizados por la Sala Administrativa del Consejo Superior de la Judicatura a través de la Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla”, sirvieron para determinar los problemas jurídicos más relevantes y ahondar en su tratamiento en los módulos.

El texto entregado por el autor fue validado con los Magistrados, Magistradas, Jueces y Juezas de los Comités Académicos quienes hicieron observaciones para su mejoramiento las cuales enriquecieron este trabajo.

Se mantiene la concepción de la Escuela Judicial en el sentido de que todos los módulos, como expresión de la construcción colectiva, democrática y solidaria de conocimiento en la Rama Judicial, están sujetos a un permanente proceso de retroalimentación y actualización, especialmente ante el control que ejercen las Cortes.

## **Enfoque pedagógico de la Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla”**

La Escuela Judicial como Centro de Formación Judicial Inicial y Continua de la Rama Judicial presenta un modelo pedagógico que se caracteriza por ser participativo, integral, sistémico y constructivista; se fundamenta en el respeto a la dignidad del ser humano y sus Derechos Fundamentales, eliminando toda forma de discriminación, a la independencia del Juez y la Jueza, el pluralismo y la multiculturalidad, y se orienta hacia el mejoramiento del servicio de los usuarios y usuarias de la administración de Justicia.

El modelo pedagógico, es *participativo*, en cuanto que más de mil Magistrados, Magistradas, Jueces, Juezas, Empleadas y Empleados judiciales participan como formadores y formadoras, generando una amplia dinámica de reflexión sobre la calidad y pertinencia de los planes educativos, módulos de aprendizaje autodirigido y los materiales educativos utilizados en los procesos de formación que se promueven. Igualmente, se manifiesta en los procesos de evaluación y seguimiento de las actividades de formación que se adelantan, tanto en los procesos de ingreso, como de cualificación de los servidores y las servidoras públicos.

Es *integral* en la medida en que los temas que se tratan en los módulos resultan recíprocamente articulados y dotados de potencialidad sinérgica y promueven las complementariedades y los refuerzos de todos los participantes y las participantes.

Es *sistémico* porque invita a comprender cualquier proceso desde una visión integradora y holista, que reconoce el ejercicio judicial como un agregado de procesos, que actúa de manera interdependiente, y que, a su vez, resulta afectado por el entorno en que tienen lugar las actuaciones judiciales.

El modelo se *basa en el respeto a la dignidad humana*. El sistema de justicia representa uno de los pilares del sistema social de cualquier comunidad, significa la capacidad que la sociedad tiene para dirimir los conflictos que surgen entre sus integrantes y entre algunos de sus miembros y la sociedad en general. De ahí que el modelo educativo fundamente sus estrategias en el principio del respeto a la dignidad humana y a los *derechos fundamentales* individuales y colectivos de las personas.

El modelo *se orienta al mejoramiento del servicio* pues las acciones que se adelantan para el mejoramiento de las condiciones de trabajo y bienestar de las personas que hacen parte de la Rama Judicial, se hacen teniendo en la mira un mejoramiento sostenido del servicio que se le presta a la comunidad.

Lo anterior, en el marco de las políticas de calidad y eficiencia establecidas por el Consejo Superior de la Judicatura en el Plan Sectorial de Desarrollo, con la convicción de que todo proceso de modernización judicial ya sea originado en la implantación de nuevos esquemas jurídicos o de gestión, o de ambos, implica una transformación cultural y el fortalecimiento de los fundamentos conceptuales, las habilidades y las competencias de los y las administradoras de justicia, quienes requieren ser apoyados a través de los procesos de formación.

En este sentido, se desarrollan procesos formativos sistemáticos y de largo aliento orientados a la cualificación de los servidores y servidoras del sector, dentro de criterios de profesionalismo y formación integral, que redundan, en últimas, en un mejoramiento de la atención de los ciudadanos y ciudadanas, cuando se ven precisados a acudir a las instancias

judiciales para ejercer o demandar sus derechos o para dirimir conflictos de carácter individual o colectivo.

## **Aprendizaje activo**

Este modelo educativo implica un *aprendizaje activo* diseñado y aplicado desde la práctica judicial para mejorar la organización; es decir, a partir de la observación directa del problema, de la propia realidad, de los hechos que impiden el avance de la organización y la distancian de su misión y de sus usuarios y usuarias; invita a compartir y generalizar las experiencias y aprendizajes obtenidos, sin excepción, por todas las y los administradores de justicia, a partir de una dinámica de reflexión, investigación, evaluación, propuesta de acciones de cambio y ejecución oportuna, e integración de sus conocimientos y experiencia para organizar equipos de estudio, compartir con sus colegas, debatir constructivamente los hallazgos y aplicar lo aprendido dentro de su propio contexto.

Crea escenarios propicios para la multiplicación de las dinámicas formativas, para responder a los retos del Estado y en particular de la Rama Judicial, para focalizar los esfuerzos en su actividad central; desarrollar y mantener un ambiente de trabajo dinámico y favorable para la actuación de todos los servidores y servidoras; aprovechar y desarrollar en forma efectiva sus cualidades y capacidades; lograr estándares de rendimiento que permiten calificar la prestación pronta y oportuna del servicio en ámbitos locales e internacionales complejos y cambiantes; crear relaciones estratégicas comprometidas con los “usuarios y usuarias” clave del servicio público; usar efectivamente la tecnología; desarrollar buenas comunicaciones, y aprender e interiorizar conceptos organizativos para promover el cambio. Así, los Jueces, Juezas y demás servidores y servidoras no son simples transmisores del aprendizaje, sino gestores y gestoras de una realidad que les es propia, y en la cual construyen complejas interacciones con los usuarios y usuarias de esas unidades organizacionales.

## Aprendizaje social

En el contexto andragógico de esta formación, se dota de significado el mismo recorrido del aprendizaje centrándose en procesos de *aprendizaje social* como eje de una estrategia orientada hacia la construcción de condiciones que permitan la transformación de las organizaciones. Es este proceso el que lleva al desarrollo de lo que en la reciente literatura sobre el conocimiento y desarrollo se denomina como la promoción de *sociedades del aprendizaje* “learning societies”, *organizaciones que aprenden* “learning organizations”, y *redes de aprendizaje* “learning networks”<sup>1</sup>. Esto conduce a una concepción dinámica de la relación entre lo que se quiere conocer, el sujeto que conoce y el entorno en el cual él actúa. Es así que el conocimiento hace posible que los miembros de una sociedad construyan su futuro, y por lo tanto incidan en el devenir histórico de la misma, independientemente del sector en que se ubiquen.

Los procesos de aprendizaje evolucionan hacia los cuatro niveles definidos en el esquema mencionado: (a) nivel individual, (b) nivel organizacional, (c) nivel sectorial o nivel de las instituciones sociales, y (d) nivel de la sociedad. Los procesos de apropiación de conocimientos y saberes son de complejidad creciente al pasar del uno al otro.

En síntesis, se trata de una formación que a partir del desarrollo de la creatividad y el espíritu innovador de cada uno de los y las participantes, busca convertir esa información y conocimiento personal, en conocimiento corporativo útil que incremente la efectividad y la capacidad de desarrollo y cambio de la organizacional en la Rama Judicial, trasciende al nivel sectorial y de las instituciones sociales contribuyendo al proceso de creación de “lo público” a través de la apropiación social del mismo, para, finalmente, en un cuarto nivel, propiciar procesos de aprendizaje social que pueden involucrar cambios en los valores y las actitudes que caracterizan la sociedad, o conllevar acciones orientadas a desarrollar una capacidad para controlar conflictos y para lograr mayores niveles de convivencia.

---

<sup>1</sup> Teaching and Learning: Towards the Learning Society; Bruselas, Comisión Europea, 1997.

## **Currículo integrado-integrador**

En la búsqueda de nuevas alternativas para el diseño de los currículos se requiere partir de la construcción de *núcleos problemáticos*, producto de la investigación y evaluación permanentes. Estos núcleos temáticos y/o problemáticos no son la unión de asignaturas, sino el resultado de la integración de diferentes disciplinas académicas y no académicas (cotidianidad, escenarios de socialización, hogar) que alrededor de problemas detectados, garantizan y aportan a la solución de los mismos. Antes que contenidos, la estrategia de integración curricular, exige una mirada crítica de la realidad.

La implementación de un currículo integrado-integrador implica que la “enseñanza dialogante” se base en la convicción de que el discurso del formador o formadora, será formativo solamente en el caso de que él o la participante, a medida que reciba los mensajes magistrales, los reconstruya y los integre, a través de una actividad, en sus propias estructuras y necesidades mentales. Es un diálogo profundo que comporta participación e interacción. En este punto, con dos centros de iniciativas donde cada uno (formador, formadora y participante) es el interlocutor del otro, la síntesis pedagógica no puede realizarse más que en la interacción de sus actividades orientadas hacia una meta común: la adquisición, producción o renovación de conocimientos.

## **Aplicación de las Nuevas Tecnologías**

La Sala Administrativa del Consejo Superior de la Judicatura, a través de la Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla”, consciente de la necesidad de estar a la vanguardia de los avances tecnológicos al servicio de la educación para aumentar la eficacia de los procesos formativos ha puesto al servicio de la Rama Judicial el Campus y el Aula Virtuales. Así, los procesos formativos de la Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla”, se ubican en la modalidad b-learning que integra la virtualidad con la presencialidad, facilitando los escenarios de construcción de conocimiento en la comunidad judicial.

La virtualización de los programas y los módulos, permite actualizar los contenidos en tiempo real y ampliar la información, ofrece la oportunidad de acceder a una serie de herramientas como videos, audios, animaciones, infografías, presentaciones multimediales, hipertextos, etc., que hacen posible una mayor comprensión de los contenidos y una mayor cobertura.

## Planes de Estudio

Los planes de estudio se diseñaron de manera coherente con el modelo educativo presentado, con el apoyo pedagógico de la Escuela, los autores y autoras con el acompañamiento de la Red de Formadores y Formadoras Judiciales constituida por Magistrados, Magistradas, Jueces y Juezas, quienes con profundo compromiso y vocación de servicio, se prepararon a lo largo de varios meses en la Escuela Judicial tanto en los aspectos pedagógicos y metodológicos, como en los contenidos del programa, con el propósito de facilitar el proceso de aprendizaje que ahora se invita a desarrollar a través de las siguientes etapas:

**Etapa 1. Reunión inicial.** Etapa preparatoria para el inicio del programa, presenta los objetivos, metodología y estructura del plan de estudios; asesora el manejo del Campus y Aula Virtual, ofrece diferentes técnicas de estudio, y, en general, esta etapa busca motivar y comprometer al y la discente para abordar los módulos y emprender su proceso formativo con la metodología de aprendizaje autodirigido.

**Etapa 2. Análisis individual y comunidad judicial.** Los resultados efectivos del proceso formativo, exigen de los y las participantes el esfuerzo y dedicación personal, al igual que la interacción con sus pares, de manera que se conviertan el uno y el otro en insumo importante para el logro de los propósitos.

La Etapa 2, esta conformada a su vez por 3 fases claramente identificables:

(1) El “Análisis Individual”, que apunta a la interiorización por parte de cada participante de los contenidos del programa, mediante la lectura, el análisis, desarrollo de casos y ejercicios propuestos en el módulo, consulta

de jurisprudencia y doctrina adicional a la incluida en los materiales educativos. (2) El “Foro Virtual” constituye la base del aprendizaje entre pares cuyo propósito es el de propiciar la socialización y el intercambio de conocimiento y experiencias entre los y las participantes mediante el uso de las nuevas tecnologías, con el fin de fomentar la construcción colectiva de conocimiento en la Rama Judicial, y, (3) La “Mesa de Trabajo o Conversatorio Local”, que busca socializar el conocimiento, fortalecer las competencias en argumentación, interpretación, decisión, dirección, etc., alrededor del estudio de nuevos casos de la práctica judicial previamente seleccionados y estructurados por los formadores con el apoyo de los expertos, así como la simulación de audiencias. Finalmente, esta etapa permite la identificación de los momentos e instrumentos necesarios para la aplicación a la práctica judicial para que a partir de éstos, se generen compromisos concretos para desarrollar las siguientes etapas.

**Etapa 3. Aplicación a la Práctica Judicial:** La aplicación a la práctica judicial es a la vez el punto de partida y el punto de llegada, ya que es desde la cotidianidad del desempeño laboral de los funcionarios y funcionarias que se identifican los problemas, y, mediante el desarrollo del proceso formativo, pueda traducirse en un mejoramiento permanente de la misma y por ende una respuesta con calidad a los usuarios y usuarias.

Esta etapa se desarrolla también durante 3 fases: (1) La “Aplicación in situ”, que incorpora a la práctica judicial los conocimientos, técnicas y nuevas actitudes desarrolladas en las etapas anteriores; pretende impactar otros operadores de la justicia (empleados, abogados, usuarios, auxiliares, etc.), mejorar el acceso efectivo a la administración de justicia y aumentar la credibilidad en la misma. (2) El “Conversatorio o Videoconferencia” que posibilita a los operadores y operadoras identificar las fortalezas y debilidades en la práctica cotidiana, con miras a fomentar el mejoramiento continuo de la labor judicial, y (3) El “Informe Individual”, en que él y la participante dan cuenta en forma escrita de la aplicación a la práctica de los contenidos objeto del programa y los invita a remitir sus aportes, sugerir nuevas posibilidades de aplicación y presentar casos exitosos y ejemplificantes de su labor.

**Etapa 4. Seguimiento y evaluación:** Todo proceso formativo requiere para su mejoramiento y cualificación, la retroalimentación dada por los y las participantes del mismo. La etapa de Seguimiento y Evaluación busca obtener información sobre las debilidades y fortalezas del proceso, de manera que pueda aplicar los correctivos necesarios y a tiempo, que lleven al perfeccionamiento del mismo.

Para ello, el modelo pedagógico de la Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla” presenta 3 fases que posibilitan evidenciar la consecución de los objetivos del programa: (1) El “Monitoreo” promueve la motivación recíproca para el mejoramiento continuo en la práctica judicial; (2) El “Observatorio” con acciones concretas para analizar las providencias y actuaciones judiciales, difundir las mejores prácticas para promover el cambio en los demás despachos judiciales y por ende, cualificar la prestación del servicio, y (3) El “Informe Final”, que posibilita evaluar el impacto del programa sobre la gestión judicial y sus resultados frente a los usuarios y usuarias, para así, adoptar medidas de mejoramiento en cada uno de los aspectos evaluados.

## **Los módulos**

Los módulos son la columna vertebral en este proceso, en la medida que presentan de manera profunda y concisa los resultados de la investigación académica realizada durante aproximadamente un año, con la participación de Magistrados y Magistradas de las Altas Cortes y de los Tribunales, de los Jueces y Juezas de la República y expertos y expertas juristas, quienes ofrecieron lo mejor de sus conocimientos y experiencia judicial, en un ejercicio pluralista de construcción de conocimiento.

Se trata entonces, de valiosos textos de autoestudio divididos secuencialmente en unidades que desarrollan determinada temática, de dispositivos didácticos flexibles que permite abordar los cursos a partir de una estructura que responde a necesidades de aprendizaje previamente identificadas. Pero más allá, está el propósito final: servir de instrumento para fortalecer la práctica judicial.

## Cómo abordarlos

Al iniciar la lectura de cada módulo el o la participante debe tener en cuenta que se trata de un programa integral y un sistema modular coherente, por lo que para optimizar los resultados del proceso de formación autodirigida tendrá en cuenta que se encuentra inmerso en el **Programa de Formación Especializada para el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes**. A través de cada contenido, los y las discentes encontrarán referentes o remisiones a los demás módulos del plan de formación de la Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla”, que se articulan mediante diversos temas transversales, tales como Derechos Humanos, Constitución Política de 1991, Bloque de Constitucionalidad, la Ley específica, al igual que la integración de los casos problemáticos comunes que se analizan, desde diferentes perspectivas, posibilitando el enriquecimiento de los escenarios argumentativos y fortaleciendo la independencia judicial.

Por lo anterior, se recomienda tener en cuenta las siguientes sugerencias al abordar el estudio de cada uno de los módulos del plan especializado: (1) Consulte los temas de los otros módulos que le permitan realizar un diálogo de manera sistémica y articulada sobre los contenidos que se presentan; (2) Tenga en cuenta las guías del y la discente y las guías de estudio individual y de la comunidad judicial para desarrollar cada lectura. Recuerde apoyarse en los talleres para elaborar mapas conceptuales, esquemas de valoración de argumentaciones, el estudio y análisis, la utilización del Campus y Aula Virtual y el taller individual de lectura efectiva del plan educativo; (3) Cada módulo presenta actividades pedagógicas y de autoevaluación que permiten al y la discente reflexionar sobre su cotidianidad profesional, la comprensión de los temas y su aplicación a la práctica. Es importante que en el proceso de lectura aborde y desarrolle con rigor dichas actividades para que críticamente establezca la claridad con la que percibió los temas y su respectiva aplicación a su tarea judicial. Cada módulo se complementa con una bibliografía básica seleccionada, para quienes quieran profundizar en el tema, o complementar las perspectivas presentadas.

Finalmente, el Programa de Formación Especializada del Área Penal – Curso de Profundización sobre el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, que la Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla” entrega a la judicatura colombiana, acorde con su modelo educativo, es una oportunidad para que la institucionalidad, con efectiva protección de los derechos fundamentales y garantías judiciales, cierre el camino de la impunidad para el logro de una sociedad más justa.

Agradecemos el envío de todos sus aportes y sugerencias a la sede de la Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla” en la Calle 11 No 9<sup>a</sup> -24 piso 4, de Bogotá, o al correo electrónico [escuelajudicial@ejrlb.net](mailto:escuelajudicial@ejrlb.net) los cuales contribuirán a la construcción colectiva del saber judicial alrededor del **Programa de Formación del Área Penal – Curso de Profundización del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes.**



# CONTENIDO

PRESENTACIÓN	9
CONVENCIONES	26
PREMISA	27
<b>1. UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN Y A LOS SISTEMAS DE JUSTICIA DE ADOLESCENTES</b>	<b>29</b>
Objetivo general	29
Objetivos específicos	29
1.1. LAS TENDENCIAS BÁSICAS	31
1.2. INTERACTUAR EN UN ESPACIO COMÚN	32
1.3. UNA REFERENCIA TEÓRICA: LA PREVENCIÓN EVOLUTIVA	36
1.4. UNA APLICACIÓN PRÁCTICA: LAS MEDIDAS DE DESJUDICIALIZACIÓN	38
SUMARIO DEL CAPÍTULO	42
Autoevaluación	44
Glosario	44
<b>2. LA ADOLESCENCIA: UN MARCO DE REFERENCIA</b>	<b>49</b>
Objetivo general	49
Objetivos específicos	49
2.1. UNA MIRADA A LAS TAREAS DE DESARROLLO EN LA ADOLESCENCIA	50
2.2. LA PSICOPATOLOGÍA DEL ADOLESCENTE	56
2.2.1. Los trastornos de personalidad	60
2.2.2. Trastornos de personalidad y contexto familiar	62
2.2.3. Adolescencia y trastornos de personalidad	66
2.2.4. Antecedentes de los desórdenes de la personalidad	69
SUMARIO DEL CAPÍTULO	71
Autoevaluación	73
Glosario	74

<b>3. ADOLESCENTES POLICONSUMIDORES</b>	<b>77</b>
Objetivo general	77
Objetivos específicos	77
3.1. ADOLESCENCIA Y ABUSO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS	78
3.2. LAS TIPOLOGÍAS DEL JOVEN DROGADICTO	84
3.3. EL “PORQUÉ” DEL ABUSO	87
3.4. LOS FACTORES DE RIESGO DEL ABUSO	94
3.5. ABUSO DE DROGAS Y DISFUNCIONES PSIQUIÁTRICAS	104
3.6. ABUSO DE DROGAS Y PREVENCIÓN	106
SUMARIO DEL CAPÍTULO	108
Autoevaluación	110
Glosario	111
<b>4. LOS ADOLESCENTES AUTORES DE DELITOS SEXUALES</b>	<b>113</b>
Objetivo general	113
Objetivos específicos	113
4.1. EL CONTEXTO DEL PROBLEMA	115
4.2. EL PERFIL DE LOS ADOLESCENTES AUTORES DE DELITOS SEXUALES	120
4.3. EL TRATAMIENTO PARA LOS ADOLESCENTES AUTORES DE DELITOS SEXUALES	126
SUMARIO DEL CAPÍTULO	131
Autoevaluación	133
Glosario	133

<b>5. DESVIACIÓN Y COMPORTAMIENTO DESVIANTE</b>	<b>135</b>
Objetivo general	135
Objetivos específicos	135
5.1. DESCRIPCIÓN DE LA DESVIACIÓN Y DEL COMPORTAMIENTO DESVIANTE	136
SUMARIO DEL CAPÍTULO	143
Autoevaluación	145
Glosario	145
<b>6. LA INTERVENCIÓN CON ADOLESCENTES SOMETIDOS A PROCEDIMIENTOS PENALES</b>	<b>147</b>
Objetivo general	147
Objetivos específicos	147
6.1. LA VALORACIÓN DE LOS Y LAS ADOLESCENTES SOMETIDOS A PROCEDIMIENTOS PENALES	148
6.2. UNA LÍNEA GUÍA PARA LA ENTREVISTA	153
6.3. LA ENTREVISTA CON LOS PADRES O CON PARIENTES	158
6.4. LISTA DE VERIFICACIÓN PARA LA EVALUACIÓN DE LOS Y LAS ADOLESCENTES AUTORES DE DELITOS	160
6.5. EL TRATAMIENTO PSICOLÓGICO DE LOS Y LAS ADOLESCENTES DELINCUENTES	166
6.6. MODELOS RECIENTES DE PSICOTERAPIA PARA ADOLESCENTES ANTISOCIALES	170
6.6.1. La perspectiva psicoanalítica	170
6.6.2. El tratamiento multisistémico	173
6.6.3. La intervención en la perspectiva cognitiva	174
6.7. LA INTERVENCIÓN EN LOS CENTROS DE DETENCIÓN: POSIBILIDADES Y LIMITACIONES	176
6.8. LA PROYECTACIÓN EDUCATIVA	182
6.8.1. El proyecto educativo individualizado	185
6.8.2. La formalización del diseño individualizado	195

6.9. LA PLANEACIÓN FORMATIVA EN EL CONTEXTO DE LAS ESTRUCTURAS DE JUSTICIA DE ADOLESCENTES	200
6.9.1. Características y perfil de los y las adolescentes implicados en procedimientos penales	201
6.9.2. Principios generales para un modelo de formación profesional	206
6.10. LA PLURALIDAD DE LOS LUGARES Y DE LAS FORMAS DE APRENDIZAJE	223
6.11. LA EXPERIENCIA DEL TRABAJO EN UNA ORGANIZACIÓN COMO CURSO DE APRENDIZAJE	229
6.12. EXPERIENCIAS POSIBLES DE CURSOS DE FORMACIÓN DUALES EN LAS ESTRUCTURAS PENALES PARA ADOLESCENTES	231
6.12.1. Producción bajo pedido	231
6.12.2. Stage y tirocinio	234
6.12.3. Los cursos en alternancia en la formación profesional	236
6.12.4. El taller artesanal formativo	239
6.13. RECOMENDACIONES GENERALES PARA LA INSERCIÓN	240
6.14. RECOMENDACIONES PARTICULARES PARA LA CREACIÓN DE TALLERES PRODUCTIVOS DENTRO EN LOS CENTRO EDUCATIVOS	242
SUMARIO DEL CAPÍTULO	244
Autoevaluación	248
Glosario	251
<b>7. EL MODELO RESTAURATIVO EN EL SISTEMA DE JUSTICIA DE ADOLESCENTES</b>	<b>253</b>
Objetivo general	253
Objetivos específicos	253
7.1. UN NUEVO PARADIGMA DE JUSTICIA DE ADOLESCENTES	254
7.2. LOS INSTRUMENTOS DE LA JUSTICIA RESTAURATIVA	263
7.3. EL DIÁLOGO RESTAURATIVO: ANÁLISIS DE ALGUNOS MODELOS	271

7.4. PROGRAMAS DE JUSTICIA RESTAURATIVA Y JUSTICIA FORMAL	282
7.5. LA EFICACIA DE LOS PROGRAMAS RESTAURATIVOS	284
SUMARIO DEL CAPÍTULO	285
Autoevaluación	288
Glosario	289
Bibliografía	290

## CONVENCIONES

Ae

*Autoevaluación*

Ap

*Actividades pedagógicas*

B

*Bibliografía*

Bs

*Bibliografía seleccionada*

J

*Jurisprudencia*

Ce

*Objetivos específicos*

Qg

*Objetivo general*

## PREMISA

Un módulo formativo para las “abejas obreras”, como los profesionales empleados en las diversas instituciones encargadas de administrar y aplicar el orden penal para menores, debe favorecer el análisis personal independientemente del traje profesional y técnico del lector, con el fin de promover una seria reflexión de amplio alcance y sobre los aspectos generales de un sistema.

En este trabajo, lo que interesa es precisamente dirigir la mirada y colocar el sistema de la justicia de menores<sup>1</sup> en el contexto de las dimensiones del crecimiento, y de trastorno, del adolescente que perpetra delitos y que se encuentra con los servicios y los operadores encargados del juicio, del control y de su acompañamiento en el procedimiento penal.

Lo que interesa es poner atención en los principios y modalidades de aplicación de las sentencias y medidas, que en todos los ordenamientos hacen referencia a la educación e inclusión de los jóvenes, incluso en razón a las continuas remisiones de los organismos internacionales para promover el tema de los derechos y garantías para los menores de edad sometidos a la justicia penal.

La principal preocupación es desarrollar el trabajo respectivo no solamente de manera profesional y apegada a los procedimientos vigentes, sino entendiendo la dimensión educativa del encuentro del adolescente con el juez, el abogado, el agente de policía, el educador, el psicólogo, que son figuras y servicios que recuerdan y representan funciones específicas en el camino de la intervención penal, pero que en todo caso se tornan posibilidades de relación significativa y de cambio para el joven que entra en el circuito penal.

Otra preocupación es presentar un conjunto de elementos que puedan favorecer una pequeña modificación en la práctica operativa del lector, casi un estímulo para utilizar los contenidos del módulo en la praxis ordinaria de su propio trabajo y sus propias labores, una especie de accesorio para observar, escuchar, discutir, actuar con estos adolescentes.

---

<sup>1</sup> En este documento se ha utilizado el término “menores” que conforme a la legislación Colombiana se denomina “niño, niña y adolescente”.

Por último, el interés por la realidad de los programas de intervención, que de hecho son los instrumentos relacionales de la justicia de menores con los jóvenes, mediante los cuales se representan y se concretan los objetivos reales de este sistema, la consideración que cada adulto y cada institución tiene para afirmar la importancia de algunas condiciones esenciales y fundamentales de los programas de intervención: inserción, responsabilidad, reparación.

El desafío principal, entonces, para quien elaboró este módulo y para quienes lo estudian, es perseverar en el compromiso cotidiano de conjugar los diversos contenidos y las propuestas operativas indicadas en programas específicos, en planes operativos y disposiciones normativas, en orden a construir una justicia cada vez más capaz de comunicar con el adolescente que comete un reato y con las necesidades de seguridad y legalidad de cualquier ciudadano.

Les deseo un feliz trabajo.

**OBJETIVO GENERAL**

- Conocer las corrientes prospectivas de referencias de las políticas penales y de los sistemas aplicables en el ámbito de la justicia de adolescentes para favorecer la abertura a las indicaciones que provienen del debate internacional, profundizando las principales direcciones y los enfoques utilizados en la investigación moderna.
- Comprender las cuestiones más significativas en las cuales se organizan los estudios y los asuntos innovativos, como: la evaluación de la eficacia de los programas de intervención, programas de prevención precoz de la criminalidad, la adopción de prospectiva de justicia restaurativa en ámbito penal y de menores.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Conocer las características principales de las políticas penales y de los sistemas de intervención en la justicia de adolescentes, individuando las lógicas, los principios teóricos de referencia y los indicadores utilizados para la programación de las intervenciones.

# Oe

- Presentar los modelos de intervención utilizados en algunas experiencias internacionales, en la actitud de la garantía de la seguridad y de los principios de recuperación del o la adolescente.
- Comprender la importancia de adoptar una lógica de evaluación objetiva de los programas de intervención, incluyendo el ámbito de la prevención primaria y secundaria.
- Describir los principios fundamentales de los modelos basados sobre la perspectiva de la justicia restaurativa como contexto de referencia que conjuga las exigencias de seguridad con las exigencias de promoción de la legalidad.

## 1.1 LAS TENDENCIAS BÁSICAS

Al hablar de justicia de menores, una primera diferencia preliminar es la que existe entre sistemas de *civil law*, por una parte, y de *common law* por la otra, comparación ineludible cuando se toma en consideración la aplicabilidad de instrumentos y estrategias de control y prevención de la criminalidad juvenil y/o instrumentos de *sentencing* como el *probation*, el *diversion*<sup>1</sup> y la misma justicia restaurativa.

Sin embargo, el sistema de reglamentación de la Justicia de Menores es uno de los más ‘normados’, bien por la relativa ‘novedad’ de los ordenamientos jurídicos, bien por los intereses en juego: a manera de ejemplo, la Justicia de Menores es la única medida penal para protección, respecto de la cual el Comité ONU sobre derechos de los niños ha adoptado recomendaciones específicas en los últimos años.

Es amplia, también, la diferencia entre políticas criminales adoptadas referentes a los menores, así como son variados los instrumentos para-jurisdiccionales de asistencia y recuperación del menor. En muchos países, los servicios sociales públicos y/o incluso privados desarrollan un papel importante, y pueden intervenir directamente frente al menor en dificultad, con o sin que medie una decisión de la autoridad judicial de menores.

A manera de ejemplo, pero en el intento de hacer una panorámica diferencial, en la gran mayoría de los sistemas adoptados no existe una autoridad judicial especializada competente única y exclusivamente para el derecho de menores, tanto en tema civil como penal. En algunos países, el juez de menores profesional es acompañado por los llamados jueces honorarios, es decir jueces con formación extrajurídica.

Como mencionamos, las políticas penales en el ámbito de la justicia de menores son divergentes. En el ámbito penal de menores, las reformas más recientes se han orientado por una parte hacia una mayor represión, por otra hacia una justicia restaurativa, y por otra parte aún hacia la desjudicialización en el control de la criminalidad de menores.

---

<sup>1</sup> Término en lengua inglesa que indica formas alternativas a los métodos procesales tradicionales, más adelante, en este mismo capítulo se describe este instrumento de justicia de menores (*diversion* puede traducirse literalmente como “desviación”).

De hecho, una de las características de las políticas criminales actuales es la transición de las medidas de control desde el terreno eminentemente penal hacia el administrativo. Las nuevas políticas criminales se caracterizan por medidas administrativas (tales como medidas de justicia restaurativa, de *diversion*, de *youth panel conferencing*), a su vez caracterizadas por una fuerte intervención del ente local (*community justice*) y por el redimensionamiento del papel de la magistratura como control formal y de última instancia sobre las decisiones adoptadas por los órganos administrativos (tales como *probation* y *diversion boards*, *youth offender boards*, *restorative justice boards*, etc.).

Una de las características de las nuevas políticas criminales es también la adopción de decisiones y medidas de control con base en parámetros de riesgo (*risk management*) e indicadores de probabilidad capaces de dar elasticidad al contenido de las medidas de control, según niveles de probabilidad (concepción ejecutiva de las políticas de prevención). En los párrafos siguientes, trataremos de delinear algunos trazos comunes que caracterizan la investigación y la práctica de los modernos sistemas de justicia de menores.

## 1.2 INTERACTUAR EN UN ESPACIO COMÚN

Justicia, Seguridad y Libertad son las tres palabras clave que orientan y estructuran el marco de referencia de los sistemas de justicia, incluso la justicia de menores, en varios países, un leitmotiv conjugado en todos los programas marco concernientes el ámbito civil y penal, en los que se insertan las prioridades y los objetivos generales que están en la base de todo proyecto y propuesta de intervención.

Empero, más allá de los sistemas y modelos individuales de justicia de menores, ¿cuáles son los asuntos prioritarios y significativos en los que se centran el interés y el compromiso de muchos proyectos y programas de intervención? Y además, ¿cómo se articulan estos temas a las principales interpretaciones y a la posterior aplicación operativa?

El debate internacional sobre los programas de justicia de menores se desarrolla esencialmente alrededor de dos directrices.

La primera tiene el objetivo de identificar en el plano teórico las bases para una nueva penalización, para hacer frente al problema de los menores y de los jóvenes/adultos autores de reato.

La segunda directriz atañe, en cambio, a la construcción de modelos aplicativos y de experimentación innovadores en el campo de la justicia de menores (Ciappi).

- a) Respecto de la primera directriz: la identificación de un *humus* teórico específico para la justicia de menores, parte de la discusión que debe darse acerca de algunos instrumentos conceptuales.

En primer lugar, una de las reflexiones teóricas más importantes atañe a la crítica sobre los instrumentos de la asistencia social penal, es decir de una concepción de justicia de menores que identificaba en la redistribución de los recursos socio-asistenciales la clave para el regreso a un reformismo penal '*con cara humana*'. No sorprende que la deflación, tanto en términos de menores recursos económicos como de legitimidad cultural otorgada a los instrumentos de asistencia social, haya conducido a una crisis del modelo rehabilitador y al simultáneo crecimiento de políticas penales en el ámbito de menores inspiradas en la defensa social y el control. De hecho, en muchos países la crisis del modelo de asistencia social está asociada con:

1. el aumento de la criminalidad reportada, especialmente de reatos como la violencia sexual y otros crímenes con altos niveles de reincidencia, frente a los cuales los esfuerzos en el tratamiento a menudo se han revelado ineficaces para contener el resentimiento social y la alarma originados por el reato;
2. la crisis de eficiencia del sistema;
3. el aumento de los costos ligados al sistema de rehabilitación de respuesta a la criminalidad;
4. la conciencia que la justicia formal (el arresto, el juicio y la pena) tiene un alcance limitado para controlar la criminalidad juvenil;

5. la crisis de legitimidad de los sistemas judiciales, en virtud de un renovado interés en la gestión no formal (comunitaria, como en los sistemas de justicia restaurativa; o administrativa de policía, como en los sistemas de 'control del crimen') de los aparatos de justicia criminal.

El pesimismo o desencanto, especialmente en Inglaterra y Estados Unidos, respecto del modelo rehabilitador ha llevado a una profunda crisis de confianza en la efectividad del ideal rehabilitador, tradicionalmente considerado el caballo de batalla del ideal social democrático para la gestión y el control de la delincuencia. El objetivo de la nueva ciencia penal es maximizar la seguridad privada y cambiar el foco de atención criminológica del autor del reato, y su rehabilitación, al estudio objetivo de las características del reato (el lugar, los elementos situacionales) y de la víctima.

Las nuevas infraestructuras de justicia criminal, afirma Garland, están fuertemente orientadas hacia objetivos y prioridades (prevención situacional, seguridad, reducción del daño y del miedo) notoriamente diferentes de los fines tradicionales de la justicia penal, es decir del estudio formal de los mecanismos de debido proceso. Piénsese en el *Crime and Disorder Act* de Inglaterra de 1998, mediante el cual se establece que los dos principios guía de las políticas penales para menores deben ser: a) la introducción de los conceptos de seguridad urbana y reducción de la falta de civismo como prioridades de todo modelo de justicia criminal; y b) la delegación a los entes locales y policía local para que gestionen los problemas de seguridad y criminalidad, considerados como el resultado final de una gestión local y comunitaria del riesgo que enfrentan algunos jóvenes de ser involucrados en actividades delincuenciales.

La óptica de la 'nueva' justicia criminal se torna ampliamente gerencial, 'ejecutiva', es decir retomada de la lógica del riesgo y de la gestión del riesgo que caracteriza la práctica del sector asegurador. También la justicia de menores, en muchos países, ha generado un desplazamiento desde la judicialización de la pena hacia la administrativación de las medidas de control.

- b) Respecto de la segunda directriz. Un asunto importante en las comparaciones y actividades internacionales es el impacto de los programas adoptados y, por consiguiente, la evaluación de eficacia de las prácticas de intervención. El énfasis funcionalista de la nueva justicia de menores (y de la 'nueva sancionabilidad') se orienta hacia aquellos programas de intervención cuyos resultados sean medibles, objetivos, replicables y sostenibles. Para ser medibles, dichos programas de justicia criminal deben (i) definir con claridad los problemas que pretenden atajar, (ii) determinar lineamientos claros para la intervención, (iii) identificar las indicaciones metodológicas para la valoración de resultados, y (iv) sobre todo en etapa de evaluación de eficacia, realizar análisis orientados a verificar la asociación entre impacto de la intervención preventiva y el objetivo de reducir las oportunidades criminales.

Solamente una intervención ó una teoría basada en la evidencia puede considerarse científicamente relevante frente a la faceta pragmática y eso permite no solamente seleccionar y fundamentar dicha intervención en una cierta área, sino también la posibilidad de extender dicha intervención hacia aplicaciones más generales. Piénsese, por ejemplo, como, también en lo teórico, algunas elaboraciones doctrinales tales como la teoría del *reintegrative shaming* (que constituye uno de los pilares teóricos de la justicia restaurativa) es objeto de verificaciones empíricas hace por lo menos unos diez años.

Con frecuencia, la percepción que nace en el operador inmerso en el trabajo diario es que esta nueva filosofía metodológica arrasa con todas aquellas prácticas de intervención rehabilitadora, y humanizadora, que no disponen de criterios evidentes, o por lo menos comunicables, para su valoración. Los instrumentos y proyectos atañen, en efecto, a iniciativas ejecutivas de gestión del evento – reato, tanto del conflicto en el ámbito de la penitenciaría, como de las medidas alternativas. Amplio relieve a menudo se otorga a los instrumentos ejecutivos para predicción de la conducta violenta: ésta es, por ejemplo, la estructura del '*Assett*', el programa de valoración del riesgo de reincidencia que se utiliza en los servicios de la justicia de menores en Gran Bretaña.

## 1.3 UNA REFERENCIA TEÓRICA: LA PREVENCIÓN EVOLUTIVA

Otro ámbito de interés para los operadores de la justicia de menores a nivel internacional atañe a los estudios de prevención precoz de la criminalidad.

*“Las personas no son cohetes cuya dirección de marcha se fija en el momento del lanzamiento. Por el contrario, es su capacidad de mutación y reorganización que los hace capaces de grandes cambios. Esta plasticidad vital nos hace al mismo tiempo adaptables y vulnerables”* (Shonkoff y Phillips).

Esta frase da plenamente cuenta de cual es la filosofía que subyace a muchos estudios de prevención evolutiva y que se encuentra completamente encerrada en la idea que son las oportunidades prosociales que encontramos en el transcurso de la existencia las que hacen que ciertos problemas de carácter criminal o psicológico sean identificados, correctamente direccionalizados y corregidos. Al interior de esta filosofía de intervención, son los programas y las intervenciones de prevención precoz los que constituyen un buen remedio para las situaciones de criminalidad de menores. En este sentido, los programas para ayudar a las familias de escasos recursos económicos, las intervenciones escolares orientadas a reducir el ausentismo y el abandono, el soporte a las familias de jóvenes en dificultad, constituyen algunos ejemplos de medidas ‘evolutivas’ para la prevención de la criminalidad (Farrington y Welsh).

El término ‘intervención precoz’ se utiliza generalmente para designar un conjunto consistente en la literatura científica que se ocupa de analizar y evaluar el impacto, en términos de reducción de riesgos de comisión de reato, de los servicios socio-asistenciales orientados principalmente a la primera infancia y respectivas familias. En esta óptica se ubican los análisis sobre impacto de intervenciones de asistencia social para niños y familias en dificultad, involucradas en programas de protección y tutela. Estas intervenciones surgen de una práctica consolidada en el mundo anglosajón de evaluación del impacto que las medidas socio-asistenciales tienen en el transcurso de la vida. Por esta razón, a menudo estos estudios requieren de tiempos largos de seguimiento y verificación, para

observar si las medidas asistenciales determinaron, frente a una muestra análoga para control, un mayor o menor riesgo de cometer reatos, abuso de drogas y en general de conductas antisociales.

El término 'factor de riesgo' una vez más se torna el concepto clave al interior de los estudios de prevención evolutiva. La filosofía del 'nunca es demasiado temprano ni demasiado tarde', que identifica las políticas de prevención evolutiva, considera que es posible para los sistemas de justicia criminal basada en el principio de la prevención precoz, hacer seguimiento y modificar los recorridos de la vida, tanto en el corto como en el largo plazo, de individuos en desventaja (por lo general, jóvenes y adolescentes). Ante todo, el término hace referencia a los conceptos 'instrumentables', es decir aquellos que pueden traducirse en variables claras y medibles, de suerte tal que pueden permitir análisis estadísticos y especialmente estudios longitudinales (es decir, que toman en consideración una determinada categoría de sujetos a lo largo de un período predeterminado, como los estudios de *follow up*).

Estos estudios, particularmente los análisis longitudinales, permiten evaluar la asociación entre determinadas condiciones presentes en un período de vida, por ejemplo, la agresividad, las condiciones del barrio, la calidad del cuidado recibido a los cuatro años, y los desarrollos futuros (por ejemplo, estar involucrado en actividades delincuenciales o desviadoras, hacer uso de estupefacientes a los 16 años).

El análisis de los factores de riesgo demuestra cuán elevada es la probabilidad de involucrarse en actividades delincuenciales de un grupo experimental, objeto de intervenciones de soporte preescolar o de tipo familiar, respecto de un grupo de control compuesto por individuos que presentan características análogas a aquellas del grupo experimental, pero frente al que no se comenzó ninguna forma de intervención social. El término factor de riesgo se utiliza en estos estudios para evitar la noción de *causalidad*, y sustituirla por la noción similar (pero menos rígida en cuanto a la correlación directa entre variables) de *probabilidad*.

Otra corriente interesante es la valoración de los instrumentos de *sentencing*. Entre ellos, es de particular interés el énfasis que se da a la valoración de los instrumentos de justicia restaurativa. Es enorme la cantidad de estudios y experimentaciones que conciernen a los modelos restaurativos y atañe a modalidades específicas de intervención (mediación, *conferencing*, círculos). Es preciso decir que el modelo restaurativo se afirmó al mismo tiempo que el desplazamiento de las medidas de control para menores de edad y adultos involucrados en circuitos penales y de tutela social. Es erróneo considerar el instrumento restaurativo como un instrumento característico de sistemas 'de baja penalización'.

En realidad, las experiencias en curso muestran como las prácticas restaurativas quepan al interior de sistemas de justicia criminal caracterizados no por una 'baja' o 'alta' penalización, sino por una gestión cada vez más 'administrativa', y no jurisdiccional, de las medidas de control para los menores.

La crítica a las exigencias de promoción y tutela social y la insatisfacción hacia los modelos rehabilitadores-pedagógicos aplicados a la justicia de menores; la obligación de evaluación de los programas de intervención en oposición al crimen y a la reincidencia de los jóvenes; el tema de la prevención primaria; la profundización de los sistemas y los dispositivos para la ejecución de trayectorias de justicia restaurativa son, entonces, algunos de los elementos centrales en la construcción de un interés común entre los operadores de la justicia de menores en diversos países.

## 1.4 UNA APLICACIÓN PRÁCTICA: LAS MEDIDAS DE DESJUDICIALIZACIÓN

Usualmente, se considera que las medidas de desjudicialización nacieron en antítesis al modelo retributivo de justicia penal: las primeras (el *diversion*) como instrumentos de rehabilitación, las otras (justicia restaurativa), como alternativa a los mecanismos de la justicia formal. Lo anterior en parte es cierto. En efecto, debe anotarse que tanto las medidas de el *diversion* como aquellas de justicia restaurativa (*conferencing*, mediación, círculos, etc.), especialmente en Inglaterra, se desarrollaron como prácticas de justicia criminal y como instrumentos que criticaban implícitamente

las políticas de asistencia social penal (es decir, una concepción socio-asistencial de la justicia penal).

Consideremos por ejemplo el instrumento *diversion (desviación)*.

Este puede entenderse como un instrumento que reduce las posibilidades de encarcelación para jóvenes autores de reato (el *diversion penitenciaria*), ó bien como instrumento que aleja al menor de los sistemas de justicia formal (el *diversion judicial*), ó bien como instrumento que despenaliza algunas formas de reato (el *diversion penal*). En todos los casos mencionados, existe la idea de minimizar, es decir reducir el impacto de la intervención penal para los jóvenes autores de reato, favoreciendo su rápida salida del sistema penal en orden a protegerlos frente al efecto estigmatizante del proceso y del sistema judicial en su conjunto (*progressive minimalism*).

En este sentido, el intento el instrumento *diversion* correspondía a una de las prioridades de los gobiernos conservadores americanos e ingleses: la drástica reducción de los gastos de administración judicial para reatos menores, la asimilación de la criminalidad de menores a un problema administrativo de ley y orden, de seguridad urbana, mas no a un problema penal a tratar con instrumentos de tipo rehabilitador (Pitts). Los conservadores penales consideraron necesario separar las intervenciones socio-asistenciales para los menores, frente a las intervenciones de tipo judicial: las medidas de tipo asistencia social, afirmaban ellos, no pueden considerarse justificación de los sistemas de intervención penal y judicial.

En algunos países, una de las formas mediante las cuales se cumple el *diversion* de tipo judicial es el *cautioning* (amonestación), que es impuesto por la fuerza de policía a menores entre los 14 y 16 años.

El *cautioning* prevé un tipo de actividad de soporte multi-agencial, es decir la integración y cooperación entre varios servicios en el territorio. El resultado de dicha actividad es la creación de una 'Comisión (de alternativas de) *diversion*' o *diversion panel*, es decir una comisión informal de operadores de policía, trabajadores sociales y voluntarios que orientan al menor hacia actividades de tipo reparador o hacia formas de supervisión.

Lo anterior es evidente en los casos de menores reincidentes, para quienes se consideran oportunas las medidas de colocación en una comunidad de tratamiento, ó tratamiento y asistencia familiar, como el *mentoring*, que se traducen en formas de 'tutoría', 'acompañamiento' del menor hacia la escuela o el trabajo.

Respecto de los instrumentos de reparación, señalamos:

- a) la amonestación restaurativa, es decir una medida restaurativa que puede tomar la forma de servicios para la víctima o la comunidad;
- b) el orden de referencia que se aplica a menores entre los 10 y 17 años en su primer delito.

Esta medida consiste en crear como punto de referencia del joven una comisión 'juvenil' (*youth panel offender*), integrada por el menor (y un 'supporter' suyo, y por cualquier otra persona que se considere tenga particular influencia sobre el menor), por los servicios sociales, por representantes de la comunidad (compuestas, cuando el caso lo requiera, por minorías étnicas del territorio) y por la víctima del delito (acompañada por un 'supporter' suyo), cuyo objetivo es la construcción de una medida restaurativa que observe el principio de las '3R': 'reparación' (el joven debe reparar a la víctima por el daño acarreado), 'reintegración' (el joven debe poder reintegrarse a la comunidad) y 'responsabilidad' (el joven y las familias deben enfrentar las consecuencias del comportamiento ilegal).

El objetivo del orden de referencia es establecer una especie de contrato con el joven autor del delito en su primer reato. El orden de referencia, que se establece mediante sentencia condenatoria del menor, puede extenderse desde un mínimo de tres (3) hasta un máximo de doce (12) meses y su objetivo es formular con el menor un pacto de reparación (que puede asumir la forma de reparación a la comunidad, excusas escritas, trabajo para los familiares de la víctima, compensación monetaria y mediación), así como un programa de toma de conciencia y rehabilitación del joven por parte de la comunidad y de los servicios. El pacto se negocia con el menor y no se impone, aunque sea menester de la Comisión monitorear el cumplimiento de sus preceptos, a través de una sesión intermedia en

la que se analizan los progresos hechos por el menor. Al vencimiento del pacto, la Comisión evalúa el caso: si la evaluación es positiva, el delito se extingue (sobre este punto, remitimos al sitio Web del Home Office inglés: [www.homeoffice.gov.uk/rds/index.html](http://www.homeoffice.gov.uk/rds/index.html))<sup>2</sup>.

La filosofía conservadora que considera el reato de menores como un ilícito administrativo ha encontrado su aplicación normativa paradigmática en el *Crime and Disorder Act* de 1998, ya mencionado. Esta ley, inspirada en el minimalismo penal, considera que es posible dirigir los esfuerzos hacia aquellos grupos juveniles seleccionados con base en determinadas 'condiciones de riesgo' (tales como el pobre cuidado familiar, la indisciplina escolar, el estar involucrado en actividades antisociales, etc.), mediante la utilización de medidas administrativas como el monitoreo y la vigilancia de tipo familiar.

Al minimalismo penal al que parece inspirarse esta ley, se sustituye un robusto intervencionismo de tipo administrativo, que identifica en los instrumentos restaurativos y en el *diversion* los principales esquemas y modelos de referencia. La óptica de los instrumentos restaurativos y de el *diversion* da un vuelco total respecto de la filosofía que fundamentaba dichos instrumentos en los años 70 y 80 como instrumentos para evitar que el menor tuviese un contacto estigmatizante con la realidad judicial: hoy en día, estos instrumentos sirven como instrumentos administrativos de respuesta, que se adoptarán con jóvenes que no cometieron un reato, sino que están 'en riesgo' de cometerlo, con base en el supuesto que "no hay conflicto entre sostener que es necesario proteger el bienestar del menor y poner en práctica instrumentos que previenen la comisión de un reato por su parte" (Home Office).

---

2 Las estadísticas indican que por lo general el 75% de los jóvenes cumplen con las prescripciones del pacto. En caso de incumplimiento del pacto, el menor es nuevamente procesado por la Corte, la cual puede imponer la extensión del orden de referencia, imponer medidas restaurativa directamente ó bien proceder por las vías ordinarias del sentencing. Respecto de la composición del panel, existen breves cursos de formación para los miembros de la Comisión, cuya orientación no es profesionalizante; en cambio, se estimula la participación en los panels con base en requisitos (de género, étnicos, de edad, relacionados con el área de residencia o con las habilidades) considerados idóneos en cada caso. En lo que atañe a la duración de los encuentros (sesión inicial, intermedia y definitiva) raramente se superan los 40 minutos de tiempo (Crawford y Newburn).

La filosofía conservadora ha penetrado muchas políticas penales del *New Labour* de idioma inglés, que propuso un cambio de óptica, consistente en concentrar la atención, y los recursos, desde el momento del proceso hasta el momento de la prevención, desde un sistema penal de justicia hacia un sistema administrativo y comunitario de responsabilización del menor, en el que la comunidad, los servicios sociales y la policía pueden utilizar las medidas de reparación y rehabilitación con mayor discrecionalidad.

El modelo de política criminal del New Labour partió de la constatación del fracaso de las políticas socio-asistenciales hacia el menor, fruto de una postura más general de desconfianza en el ideal rehabilitador, del hecho de que éstas últimas pueden tornarse más coercitivas que la detención y más costosas. Las variadas estrategias de *diversion* y de justicia restaurativa responden, en cambio, a una óptica de responsabilización del menor en conjunción con la participación de los actores comunitarios. La justicia restaurativa pierde su connotación humanística para tornarse una sanción postmoderna de tipo comunitario.

El nacimiento de estrategias de actuación fundamentadas en la reducción del riesgo ha ido al paso con el énfasis sobre la medición de la eficacia de las políticas para la prevención de la criminalidad, motivo por el cual estos países han invertido fuertemente en instrumentos de investigación y evaluación finalizados a evidenciar cuáles estrategias preventivas 'funcionan', privilegiando así las actividades de prevención medibles y orientadas por metodologías casuales: una 'nueva ciencia penal' caracterizada por un reduccionismo penal, por el redimensionamiento de los asuntos judiciales a asuntos de orden público y de ley orden (y por ende a asuntos administrativos), por el énfasis puesto en la investigación y la evaluación (Feeley y Simon).

## SUMARIO DEL CAPÍTULO

El sistema de reglamentación de la Justicia de Menores es uno de los más 'normados' gracias a la fuerte atención de los diferentes organismos internacionales que presentan muchas recomendaciones e indicaciones sobre los principios que deben funcionar de referencia para las normas, las prácticas y los programas de intervención.

Las políticas penales y las recientes reformas en el ámbito de la justicia de los menores fueron orientadas por un lado hacia una mayor represión, por otro lado hacia la justicia restaurativa, por otro todavía hacia la adopción de medidas de desjudicialización en el control de la criminalidad de menores.

Una de las reflexiones más importantes concierne la crítica de los modelos de ayuda, debido al aumento de la criminalidad reportada, aumento de los costos ligados al sistema de rehabilitación, a los límites de la justicia formal y de los sistemas judiciales respecto a los problemas del adolescente autor del crimen y del nacimiento del interés para medidas informales y restaurativas que implican la sociedad civil.

También el mayor uso de programas efectivos de evaluación comporta la revisión de los sistemas en uso en confronto con los indicadores de resultado alcanzados, en particular en el asunto de la eficacia de las intervenciones en relación al contraste y a la disminución de las recaídas en los adolescentes y en los jóvenes.

El debate internacional, en efecto, se concentra actualmente sobre dos elementos principales en esta dirección: la prevención precoz en edad evolutiva, y el estudio de los factores de riesgo, y en consecuencia, de los factores de protección.

Come desarrollo teórico y aplicativo de estas cuestión de fondo, en los sistemas de justicia de menores se está desarrollando un enfoque basado sobre los principios de reparación, reintegración y responsabilidad, también a través de los programas de justicia restaurativa que valoriza las actividades dirigidas a las víctimas de la sociedad, incluyendo la participación de los organismos y de servicios para el territorio.

# Ae

## AUTOEVALUACIÓN

¿Cuáles son las principales direcciones en la reformas de los sistemas penales para los menores?

Indicar los principales instrumentos que indican la utilización de los sistemas penales administrativos.

Indicar las razones de crisis y las dificultades de los modelos de asistencia social.

¿Cuáles son los principios de referencia de la teoría sobre la prevención precoz?

¿Cuáles son las diferentes modalidades de aplicación de la diversion?

¿En qué consiste el principio de las 3R?

# G

## GLOSARIO

**Community Justice.** La justicia de comunidad tiene como finalidad el involucrar a los miembros de la comunidad, a menudo con modalidades informales, para permitir la resolución de los efectos de los delitos y de los conflictos interpersonales y sociales. La justicia de comunidad puede definirse como un paradigma de justicia que involucra a la víctima, al reo y a la comunidad en la búsqueda de soluciones a los efectos del conflicto generado por el hecho delictivo, con el objetivo de promover la reparación del daño, la reconciliación entre las partes y el reforzamiento de la percepción colectiva de seguridad.

**Desjudicialización.** Uso de organismos e instituciones, centrales y locales, en la organización y aplicación de las medidas y programas en ámbito civil y penal.

# G

***Diversion.*** Formas alternativas al proceso penal, que prevén que el encartado del delito se comprometa a efectuar actividades establecidas por el ministerio público o por el juez de menores. Tienen como finalidad la abstención del aparato de justicia de cualquier forma de intervención, con la adopción de una amplia gama de oportunidades alternativas al ejercicio de la acción penal.

***Diversion boards.*** Juntas administrativas que determinan la duración y la prescripción alternativa (instrumento *diversion*).

***Youth offenders boards.*** Juntas o comisiones encargadas de determinar la prescripción de un delito cometido por menores. Están compuestas por personal especializado y el procedimiento tiene naturaleza informal..

***Conferencing.*** Forma de mediación extensa en donde todos los sujetos implicados en la comisión del delito (reo, víctima, familiares, personas significativas) buscan una modalidad para gestionar el conflicto con la ayuda de un mediador. Es la principal manera en los sistemas con paradigma restaurativo sobre base comunitaria. La comunidad administra el proceso intentando alcanzar un programa sancionador con contenido restaurativo que considera las necesidades de todas las personas interesadas en el conflicto.

***Family group conferencing.*** El encuentro de mediación se extiende a los respectivos familiares o aquellos que pueden desarrollar un rol significativo de apoyo al autor y a la víctima del delito.

En el FGC, definido como una forma de diálogo extenso a los grupos familiares, convergen, como apoyo al mediador, operadores de los servicios sociales o funcionarios de la administración de la justicia. Esta estructura prevé, además, la presencia de sujetos pertenecientes a la

# G

Autoridad que ha enviado el caso cuyo rol es limitado a la descripción del caso y a la opinión sobre el acuerdo de reparación formulado.

**Probation.** Esta es una medida suspensiva de la pena, donde el tribunal renuncia a la sentencia de condena y encomienda el adolescente a un agente de *probation* (policía, servicios sociales, servicios específicos) por un periodo de prueba definido para realizar un programa de intervención, sujetándolo a prescripciones, reglas de vida y supervisión de figuras profesionales. En muchos sistemas de justicia de menores es un instituto alternativo al panel de detención.

**Cautioning.** Advertencia formal alternativa a la acusación, adoptada por personal de policía o de servicios sociales generalmente en delitos menores.

**Círculo.** Modalidad adoptada en el ámbito de los sistemas de justicia restaurativa donde están presentes familiares, amigos, representantes de la sociedad civil, de las instituciones locales para discutir y concordar un programa de reparación a la víctima y a la sociedad en relación a un delito cometido por menores. Las finalidades del círculo incluyen: acciones que promueve el bienestar psico-social de todas las partes involucradas; ofrecer la oportunidad al reo de corregir su comportamiento también con la ayuda de los familiares, de la víctima, y de los representantes de la comunidad de vida; favorecer la responsabilidad compartida individuando las causas fundamentales del comportamiento criminal.

**Restorative justice boards.** Juntas administrativas que determinan el programa de un determinado procedimiento restaurativo así como su forma específica (mediación, *conferencing*, etc.)

# G

**Reincidencia.** Condición que sostiene la comisión de ulteriores delitos en sujetos ya imputados de crímenes.

**Teorías de la prevención evolutiva.** Se ocupan de analizar y evaluar el impacto (en términos de reducción de riesgos de la comisión de un delito) de los servicios de asistencia social dirigidos principalmente a la primera infancia y a sus familias.

**Sentencing.** En sentido general reclama el modo general de aplicar una pena a un determinado delito. En lo específico es la modalidad con la cual el juez determina los criterios para la concreta aplicación de la pena.



# *Unidad 2*

## *LA ADOLESCENCIA: UN MARCO DE REFERENCIA*

Og

### **OBJETIVO GENERAL**

Comprender las principales dimensiones del desarrollo en la adolescencia en el contexto de las actuales teorías psicológicas explicativas y colocar los trastornos de la personalidad en un cuadro descriptivo útil para la comprensión de la delincuencia en este periodo evolutivo.

Oe

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Presentar las principales tareas de desarrollo en la adolescencia y las relativas teorías interpretativas.
- Definir la función de algunas variables psicológicas y de los principales factores ambientales en el funcionamiento del y la adolescente
- Comprender los modelos más importantes adoptados en el análisis de la psicopatología y las características de las patologías que conciernen a la adolescencia.
- Conocer los elementos fundamentales de los trastornos de la personalidad, su correlación con las características de la familia y con los antecedentes que se encuentran en la edad evolutiva.

## 2.1 UNA MIRADA A LAS TAREAS DE DESARROLLO EN LA ADOLESCENCIA

La adolescencia como período evolutivo circunscrito es una adquisición bastante reciente y culturalmente definida. Es reciente, porque, mientras que en el pasado predominaba la idea de un desarrollo continuo desde la infancia hasta la edad adulta, hoy en día se reconoce la discontinuidad de esta fase del ciclo de vida y su peculiaridad respecto a las demás, y en ella se pone una atención especial. Esta discontinuidad se debe primariamente al hecho de que la adolescencia es una serie de “primeras veces”, que determinan para esta etapa una calidad afectiva particular.

A este respecto, con frecuencia se define este período evolutivo como la “primera experiencia de separación”, prototipo de todas las separaciones posteriores, donde el adolescente expresa su nueva necesidad de sentirse un ser separado, con identidad propia, de la cual la sexualidad también es parte integrante.

Es definida culturalmente, en el sentido de que la adolescencia presenta una caracterización sociocultural específica, en términos de una prolongación indefinida de la transición hacia la vida adulta, una edad de moratoria en el crecimiento, una prolongación conexa al debilitamiento de la función de los padres y del impulso hacia la autonomía y la responsabilidad que de ella se deriva. Lo anterior determina una profunda amplificación (que se torna estructural) de la contradicción entre el mundo (propio) interno y las solicitudes del mundo externo, que ve al adolescente como un quasi-adulto.

La posibilidad de hablar de la adolescencia como una etapa evolutiva distinta de las demás, lleva a introducir el concepto de “comunidad-cultura adolescente”, para indicar que esta etapa presenta características peculiares y labores específicas de desarrollo.

En particular, es posible individuar tres tareas principales de desarrollo:

- a) el cumplimiento del proceso de “subjetivización” frente a la red de relaciones infantiles y sus valores de referencia;

- b) la construcción mental de una imagen del nuevo cuerpo (mentalización del cuerpo) y la definición de los valores de la identidad (incluso definida sexualmente);
- c) la construcción de nuevos vínculos afectivos y sociales.

En la adolescencia, por tanto, muta la relación (cognitiva-emocional y relacional) que el individuo tiene con su ambiente y consigo mismo, así como mutan también la mente (nacimiento del pensamiento abstracto) y el cuerpo (la pubertad). Lo anterior hace que sea necesaria una transformación de su propia imagen corporal y pone en discusión el equilibrio psíquico alcanzado, exigiendo nuevas modalidades de integración<sup>3</sup>.

A este propósito, Erikson sostiene que durante la adolescencia se juega el dilema crucial, relativo a la identidad individual; este dilema puede tener una resolución positiva, en términos de una identidad integrada, madura y evolucionada, o negativa, en términos de una identidad “difusa”. Justamente por ser el período en el que se estructura de manera definitiva la identidad, y por tanto la personalidad, en la adolescencia pueden aparecer también estructuraciones psicopatológicas de la personalidad. En particular, las estructuraciones que se orientan en sentido patológico tienen en su base un defecto de integración, del cual se deriva la imposibilidad de diferenciar sus propias necesidades de las necesidades externas (Kernberg).

El cumplimiento de las labores de desarrollo mencionadas determina la agudeza de algunos sentimientos que, aún experimentados en todas las etapas del ciclo vital, asumen en la adolescencia una relevancia particular y se vuelven otra característica electiva de este período evolutivo. Se trata de sentimientos de rabia, miedo, vergüenza, esperanza.

---

<sup>3</sup> Cfr, a este respecto, el concepto de “Yo piel” de Anzieu (1987). Según este autor, la dimensión biológica y la dimensión psicosocial son realidades interdependientes y es justamente su interacción que causa los conflictos que perturban el equilibrio psíquico del adolescente. El cuerpo, entonces, puede tornarse un pasaporte para relacionarse con los demás, o bien una fuente de incertidumbre, influyendo en últimas la manera de ser en conjunto del individuo.

Una cuota de rabia hacia las instituciones (familia, escuela, Estado, entre otros) se considera fisiológica; las crisis de rabia constituyen en efecto una expresión crucial de la adolescencia. Sin embargo, esta rabia a menudo está asociada con una orientación masoquista, puesto que el joven rabioso, convencido de que nadie es de fiar, se encuentra solo en su intento de demostrar el fundamento de este teorema. Además, la rabia puede expresarse con comportamientos violentos, que son considerados la única manera para desvincularse del papel de niño, pero que, paradójicamente, contribuyen a retrasar el proceso de separación-individualización.

La rabia violenta puede desencadenarse por una herida narcisista (los susceptibles, que de esta manera manifiestan su temor a ser humillados); por una experiencia relacional traumática de abandono (los que le temen al abandono, que de esta manera manifiestan su vivencia de no estar en el pensamiento o no estar contenidos en la mente del otro); por una experiencia de violencia y maltrato infantil (los violentos, donde el adolescente se identifica con su propio agresor).

El miedo, legítimo en el niño, en la adolescencia se torna un sentimiento negativo que debe ser desafiado, dando pruebas de valor; de hecho, admitir el miedo significaría aún hacer cuentas con asuntos infantiles de su propia mente. Adicionalmente, el miedo ahora tiene un nombre: es el temor a la muerte, demasiado temible para pensar en ella; en esta óptica, los comportamientos de riesgo pueden considerarse justamente una expresión del miedo a la muerte, es decir una manera para actuar y, por ende, no elucubrar mentalmente sobre el miedo a morir.

La vergüenza está ligada a la asunción de papeles y habilidades sociales, que implican para el adolescente la necesidad de exhibirse socialmente, “hacerse notar” ante un nuevo público, más amplio y juzgador. A diferencia de la culpa que puede acompañar la vivencia de una posible reparación, este sentimiento se asocia tendencialmente a una vivencia de algo absolutamente irreparable.

En esta perspectiva, es posible interpretar algunas conductas sociales (tales como el retiro y el aislamiento) como una manera para evitar el dolor que se deriva de la comprobación de no estar a la altura de un ideal del YO exigente, con el sentimiento de vergüenza que surgiría.

Por último, la esperanza: los adolescentes, a diferencia de los niños que se ilusionan y fantasean, aprenden a esperar, es decir a formular hipótesis y deseos sobre eventos futuros y a comprometerse para hacerlos realidad.

La adolescencia, entonces, por su naturaleza de “poner en discusión” (dilema), constituye un período de crisis que podríamos definir fisiológica.

La transformación de esta crisis evolutiva en patología<sup>4</sup> está asociada, según diversos autores, a problemáticas inherentes al proceso de separación-individualización y, particularmente, a la imposibilidad de consumar el proceso de separación, con el consiguiente bloqueo de la individualización (Mahler, Pinet y Bergman). En otras palabras, el joven, puesto que no es capaz de diferenciar las figuras paternales identificadas en la infancia de las reales, no logra separarse y no logra entregar amor y referencia a nuevos objetos. El joven se torna adulto en cuerpo, pero sigue siendo niño en el pensamiento; esto determina una ruptura en la personalidad y surge el riesgo de la afirmación de una identidad negativa como única forma de identidad posible ante una fragilidad narcisista (Erikson, Jeammet).

En esta perspectiva, los comportamientos violentos serían unas sacudidas ligadas a su incapacidad de elaborar, y por ende de contener, la angustia que se deriva de esta ruptura. De lo anterior se desprende que en la base de las diversas formas de patología que caracterizan esta edad, podemos encontrar la patología del vínculo; el momento de la separación, en efecto, toca justamente a “las raíces” del vínculo.

Si hacemos una lectura del proceso adolescente en términos de vínculo, es evidente que en dicho proceso está implicado no solamente el adolescente, sino también la pareja de progenitores y el contexto familiar

---

<sup>4</sup> Algunos autores sostienen que la crisis patológica asume connotaciones específicas en términos de entidad (extensión y gravedad del trastorno que invalida y limita el poder del sujeto), intensidad (grado de angustia) y tiempo (duración de la situación de ansiedad).

ampliado. Bajo esta perspectiva, entonces, la adolescencia se torna una encrucijada para el encuentro de padres e hijos, con el objetivo de una emancipación recíproca<sup>5</sup>.

Además del adolescente y la familia, otro sujeto de importancia fundamental para la plena comprensión de la adolescencia es el grupo de pares<sup>6</sup>. Particularmente, en la adolescencia, los pares de edad pasan de ser compañeros (de juego, colegio, equipo, etc.) a “amigos” y los vínculos asumen calidades y funciones específicas. A través de la relación con sus coetáneos, el adolescente trata de definir los límites de su especificidad y unicidad y atribuir significados convincentes a su existencia. La adolescencia misma puede ser interpretada como una serie de “pruebas”, en las que la apuesta es su propio derecho de ciudadanía al interior de la microsociedad de coetáneos.

Hoy en día, la agrupación adolescental tiende a asumir una labor auto-referenciadora, es decir la salvaguardia del bienestar de la vida psíquica del grupo en cuestión, mediante la creación de experiencias comunes, compartidas, de participación y contención. La pertenencia a la vida mental del grupo constituye entonces una experiencia fuertemente vinculante, tanto en términos de soluciones de valores que se proponen, así como soporte para el cumplimiento de las labores de desarrollo.

En especial, mientras en la pre-adolescencia y en la adolescencia temprana es posible individualizar funciones específicas para el grupo femenino (integrar los valores de lo femenino, maternidad y socialización, delineando los valores de la identidad femenina) y el masculino (satisfacer las exigencias de aventura, exploración, competencia, desafío, riesgo, así como la representación mental de ser capaces de contralar la fuerza, la agresividad, el desafío), en la adolescencia plena los grupos mono sexuales usualmente son sustituidos por un grupo heterosexual, que resulta ser menos aislado y menos cerrado.

---

5 Al respecto, se ha hablado de “crisis grupal” y “doble tarea”.

6 Por demás, al interior del grupo de pares asume un papel significativo también la relación con el llamado “amigo especial”, que en el debut de la vida sentimental y sexual es capaz de satisfacer las necesidades de reflejarse y dependencia al externo de la familia.

Sin embargo, puede ocurrir que la relación de amistad y entre coetáneos que caracteriza el funcionamiento del grupo, se transforme en una relación paranoica y jerárquica, que caracteriza los vínculos de la pandilla juvenil. A este propósito, es interesante observar como el grupo es el sujeto que más reatos comete en el área de menores; por tanto, es de fundamental importancia entender el proceso transformativo que del modelo de funcionamiento mental del grupo lleva a aquel del grupo-pandilla.

Varios estudios evidencian que el evento responsable de este proceso de transformación es la depresión. Este sentimiento, que superficialmente puede parecer aburrición, en realidad asume las connotaciones de una verdadera experiencia depresiva; esta experiencia se debería a la imposibilidad de dar un nombre a la acción plausible, capaz de satisfacer la necesidad de todos. En otras palabras, de dar vida a un proyecto común y compartido que, al permitir la administración del inmediato futuro, permita también significar todos los futuros posibles.

En síntesis: si el grupo no logra dar un nombre a dicha acción, el futuro se muere, y si el futuro no existe solo queda por hacer que el presente sea eterno e inmutable. Bajo esta perspectiva, entonces, la experiencia depresiva equivale a la muerte de la esperanza (del futuro) que hace que el crecimiento mismo sea un engaño no realizable. Esta experiencia, que no puede ser pensada ni verbalizada, es actuada: y entonces nace la acción rabiosa, violenta, vandálica como única manera para reafirmar su propio poder, la posibilidad de control sobre el tiempo.

La adolescencia es entonces un período evolutivo fisiológicamente crítico y caracterizado por labores específicas de desarrollo, cuyo cumplimiento involucra inevitablemente, además del adolescente, a otros sujetos significativos (la familia y el grupo de pares). Estas labores evolutivas, que remiten en última instancia a la construcción de una identidad suficientemente integrada y armónica, se entrelazan con algunas dinámicas transformadoras propias de esta fase del ciclo de vida, y con algunos comportamientos que representan la dimensión manifiesta de estas dinámicas. La dificultad-imposibilidad de realizar las labores de desarrollo puede influenciar tanto el bienestar psicológico del adolescente, como la manera en la que éste se presenta al umbral de la vida adulta.

## 2.2 LA PSICOPATOLOGÍA DEL ADOLESCENTE

Antes de tratar el tema de los adolescentes con trastornos psíquicos, es oportuno introducir de manera sintética algunos asuntos de carácter general, inherentes al tema del trastorno psíquico, o, dicho de otra manera, de la psicopatología. En efecto, existen numerosas concepciones de la patología psíquica, incompatibles entre ellas, cuya discusión no puede agotarse ni resolverse al interior del dominio psicológico-psiquiátrico, llamando en causa diferentes supuestos de carácter pre-científico.

Estos supuestos se desenlazan a lo largo de antinomias antropológicas y epistemológicas, tales como: psicología *versus* psiquiatría; mente *versus* cerebro; psíquico *versus* biológico-social; continuidad *versus* discontinuidad entre salud y patología; subjetividad del sufrimiento *versus* objetividad del síntoma. Todas estas antinomias reenvían, en última instancia, a una lógica reductiva que se plantea en términos de contraposiciones y rígidas dicotomías; se trata, por demás, de una lógica lineal (monofactorial) que busca reconducir cualquier síndrome psicopatológico a una única causa, fácilmente identificable e aislablable.

Por el contrario, un intento para resolver las antinomias en cuestión, es la llamada lógica de la complejidad, que se fundamenta en un supuesto de integración más que exclusión y reconoce la complejidad, es decir el carácter multifactorial, de todo síndrome psicopatológico. Lo anterior, a partir de un principio de causalidad múltiple, que pretende superar los modelos explicativos (típicos de las ciencias naturales) en beneficio de un modelo de comprensión.

Esta pluralidad de concepciones sobre la psicopatología, su significado y sus causas, inevitablemente se refleja en la manera de entender tanto los diagnósticos como el tratamiento.

En línea general, se pueden identificar modelos de referencia adoptados en la práctica clínica y en las posteriores intervenciones específicas:

- a) modelo biomédico;
- b) modelo bio-psico-social;

- c) modelo dimensional;
- d) modelo axiológico;
- e) modelo psicodinámico;
- f) modelo relacional.

La lógica lineal de causa-efecto está ligada al *modelo biomédico* según el cual el individuo se identifica con la enfermedad de la que es portador; en consecuencia, el tratamiento corresponde a la eliminación de los síntomas. Es clara la asimilación implícita del tratamiento con la cura, entendida como el proceso en el que el encuentro de dos subjetividades (el médico y el paciente) es secundario al encuentro de dos objetividades (los conocimientos del médico y el diagnóstico del paciente).

Por el contrario, la lógica de la complejidad se encuentra en el *modelo bio-psico-social*, que propone un marco explicativo de la enfermedad (y del tratamiento) fundado en la integración entre nivel biológico, psicológico y social. Es evidente que, en este caso, en el centro se coloca al individuo y su subjetividad (más que la enfermedad), y el encuentro de éste último con el médico y su subjetividad (más que sus conocimientos). En realidad, la perspectiva bio-psico-social no está exenta de riesgos. Ellos atañen, por una parte, al hecho de ser una yuxtaposición sumadora y paralela de los diferentes puntos de vista, más que un nuevo paradigma unitario; por otra parte, el hecho de no diferenciar entre factores involucrados, como si ellos fuesen intercambiables desde el punto de vista de la gravedad y de la naturaleza de la patología.

Respecto al diagnóstico, podemos identificar como dominante un modelo estrictamente médico, de tipo gnoseológico-clasificatorio. Este modelo, representado por excelencia por algunos sistemas diagnósticos como el DSM-IV y el CID-10 (sistemas estándar de la OMS) se fundamenta en una aproximación categórica, es decir que funda el diagnóstico en el agrupamiento de un conjunto de síntomas (indicadores de comportamiento) en categorías discretas fenomenológico-descriptivas, defendiendo la existencia de trastornos claramente diferenciables entre sí, a

partir de un criterio de presencia/ausencia de dichos síntomas o señales. Particularmente, la existencia de un trastorno se determina con base en la frecuencia, co-ocurrencia y duración temporal de dichos síntomas. Es un modelo diagnóstico que se supone y se define a-teórico, cuyo fin es la medición y clasificación comparativa, más que la comprensión clínica.

Detengámonos brevemente en el DSM-IV. Éste se organiza alrededor de cinco ejes que respectivamente atañen a:

eje I = trastornos y síndromes clínicos;

eje II = trastornos de personalidad y retrasos mentales;

eje III = condiciones médicas generales;

eje IV = problemas psicosociales y ambientales;

eje V = valoración global del funcionamiento.

A partir del análisis de estos ejes, es posible llegar a un diagnóstico diferencial, mediante un proceso por árboles de decisión.

Por la división que se propone, es evidente en primer lugar la especificidad de los trastornos de personalidad respecto de las demás condiciones clínicas. Este punto reviste particular interés a la luz de las temáticas relativas a la adolescencia. Podemos además encontrar el intento de ampliar el campo del diagnóstico a las problemáticas socio-ambientales que conciernen al individuo, más allá de la sintomatología manifiesta. Pero de hecho, estos elementos constituyen una información adicional, que no es parte integrante del diagnóstico, el cual - como mencionamos - se basa en la presencia de síntomas de carácter eminentemente comportamental.

Un modelo diferente de diagnóstico es la *aproximación dimensional* que individualiza un *continuum* respecto de algunas dimensiones cruciales de la personalidad, así como respecto de su presencia en forma "normal" o patológica. Este modelo está orientado a la superación de la lógica de agrupación (típica de la primera aproximación), en favor de una lógica de la

diferenciación, es decir una lógica capaz de capturar las peculiaridades de cada individuo más allá de la pertenencia a categorías. Ambas aproximaciones presentan ventajas y limitaciones peculiares. Específicamente, entre las ventajas de la aproximación categórica es posible citar la fácil conceptualización y comunicación, mientras que entre las ventajas de la aproximación dimensional está una mayor flexibilidad y adaptabilidad. Por otra parte, entre las limitaciones de la aproximación categórica es central el hecho de que las categorías corren el riesgo de ofrecer descripciones estereotipadas, puesto que el paciente difícilmente es un “caso prototípico”; en cambio, una limitación de la aproximación dimensional es el hecho de que a menudo, para traducir el diagnóstico en decisiones clínicas concretas, es necesario convertir los perfiles dimensionales en categorías.

En síntesis, las dos aproximaciones mencionadas constituyen dos alternativas al diagnóstico en términos de una diferente definición de la patología, tanto de manera intrínseca (categorías *versus* dimensiones), como en su relación con la salud (discontinuidad *versus* continuidad). Sin embargo, ambas se basan en una lógica fundamentalmente fenomenológica-descriptiva, es decir orientada a una descripción de la situación clínica más allá de hipótesis axio-patogénicas.

Una alternativa a esta lógica es el *diagnóstico axiológico*, es decir a partir de modelos diagnósticos que procuran ir más allá de la descripción de la situación de trastorno, en favor de la comprensión de las causas que llevaron a una patología determinada. En este nivel, y de manera particularmente evidente, torna la diferencia anteriormente hecha entre lógica reductiva (mono-causal) y lógica de la complejidad (multi-causal).

En posición intermedia entre diagnóstico descriptivo (de categoría y dimensión) y diagnóstico axiológico, encontramos algunos modelos diagnósticos que tratan de superar el nivel descriptivo y manifiesto de los síntomas, en beneficio de una mayor comprensión de las dinámicas subyacentes a los mismos síntomas, pero sin la formulación de hipótesis de nexos causales.

Se trata del *diagnóstico psicodinámico*, es decir un proceso diagnóstico centrado en la investigación de la organización psicodinámica latente, al interior de la cual, se supone, los síntomas adquieren un sentido específico y peculiar para cada individuo.

Finalmente, tenemos un modelo de *diagnóstico relacional*, que se mueve en la óptica de una significación del sufrimiento psíquico que interesa a los sistemas de relaciones en los que el individuo inevitablemente está involucrado. En particular, a partir de una visión interactiva de la patología, ésta es considerada un sufrimiento familiar más que intrapsíquico, es decir un sufrimiento que sobrepasa el individuo portador del síntoma, exigiendo la atribución de un significado relacional a dicho síntoma (Onnis). Nace de aquí la necesidad de pensar en la patología en términos de categorías de lo familiar, más que en términos de síndromes y síntomas, a partir del supuesto que lo mental no coincide con el individuo. En otras palabras, de acuerdo con esta perspectiva diagnóstica, lo mental es consustancial a la relación con el otro, y la mente se forma y opera no en el vacío, sino dentro de matrices familiares, culturales y comunitarias específicas.

### 2.2.1 Los trastornos de personalidad

En la literatura internacional, se identifica el DSM como instrumento de soporte para el debate científico. Los trastornos de personalidad, como se ha mencionado, conciernen al eje II del DSM; ellos aparecieron como categoría autónoma por primera vez en el DSM III, aún cuando una definición completa se formuló solamente en el DSM IV (2002).

La característica esencial de un trastorno de personalidad es un modelo habitual de experiencia interior y de comportamiento que:

- a) se desvía marcadamente respecto de las expectativas de la cultura del individuo y se manifiesta por lo menos en dos de las siguientes áreas: cognición, afectividad, funcionamiento interpersonal, control de impulsos;
2. se manifiesta de manera inflexible y penetrante en un amplio espectro de contextos personales y sociales;

3. determina un trastorno clínicamente significativo y compromete el funcionamiento social;
4. es estable y de larga duración, y su inicio puede re conducirse por lo menos a la adolescencia o a la primera edad adulta;
5. no resulta mejor justificado como una manifestación o consecuencia de otro trastorno mental;
6. no está ligado a los efectos fisiológicos directos de una sustancia (por ejemplo, droga, fármaco) ó de una condición médica general (por ejemplo, un trauma craneoencefálico).

Se identifican 10 trastornos de personalidad, cada uno reconocido por una sigla, que pueden agruparse en tres grupos. El grupo A comprende el trastorno paranoide, el trastorno esquizoide y el trastorno esquizotípico; el grupo B comprende el trastorno antisocial, el trastorno limítrofe (borderline), el trastorno histriónico y el trastorno narcisista; el grupo C comprende el trastorno evitativo, el trastorno dependiente y el trastorno obsesivo-compulsivo. En este grupo encontramos también el trastorno de personalidad no especificado, es decir aquellas alteraciones del funcionamiento de la personalidad que no satisfacen los criterios definidos para otras categorías. Un ejemplo en esta dirección es la llamada “doble personalidad”, en la que es posible encontrar la presencia simultánea de características de diversos trastornos de personalidad.

Cada uno de los tres grupos pone en evidencia aspectos peculiares del funcionamiento psíquico, así como mecanismos defensivos específicos. En particular, el grupo A puede ser definido como “originales excéntricos”, el grupo B como “dramáticos impredecibles” y el grupo C “ansiosos-asustados”. Dicho en otros términos, los trastornos del grupo A se caracterizan por una constante referencia a sus propios pensamientos como refugio ante la angustia que el contacto con el mundo externo provoca; los trastornos del grupo B, a su vez, implican una expresión impulsiva de sus propios estados afectivos; los trastornos del grupo C, por último, se organizan alrededor de la ansiedad que caracteriza a estos individuos y de la dificultad de administrarla de manera adecuada y funcional.

Estas consideraciones evidencian como cada grupo tiene unas características transversales comunes a los trastornos de cada grupo, aún con las especificidades que cada uno de ellos presenta.

En lo que atañe a las hipótesis etiológicas relativas a los trastornos de personalidad, se han propuesto diferentes modelos de explicación. Sin entrar en el mérito de esta cuestión, es interesante resaltar como algunos autores han reconducido los trastornos de personalidad a la existencia de una conflictividad entre individuo y sociedad, enfatizando así la influencia de los factores sociales; otros autores han explicado los trastornos de personalidad en términos biológicos, como el resultado de un “desequilibrio químico”; por último, otros aún han correlacionado el surgimiento de dichos trastornos con factores psicológicos, in primis a traumas sufridos en la infancia y particularmente a experiencias precoces de abuso y maltrato. No obstante, hoy se tiende a privilegiar un modelo multifactorial y multi-causal, que considera la integración de todos los factores mencionados, con peso diferente según el trastorno y el individuo.

## **2.2.2 Trastornos de personalidad y contexto familiar**

Entrando en ámbito psicoanalítico, muchos autores se han alejado de las teorías centradas en un modelo intrapsíquico, en favor de una apertura hacia las relaciones familiares, especialmente la relación con la madre, como factor clave para el desarrollo psicológico del individuo. Sin embargo, es gracias a la teoría de sistemas (Bateson) que, en la segunda mitad del siglo pasado, se abre camino una visión completamente interactiva de la patología.

En particular, de acuerdo con la perspectiva sistémico-interaccional, el vínculo entre sistema familiar y trastorno psicopatológico/trastorno de personalidad es crucial para la comprensión del trastorno mismo. De esta manera, se pasa de una epistemología individualista a una epistemología interaccionista y se comienza a indagar de manera sistemática el nexo entre patología y contexto familiar. No obstante, desde el inicio surgen problemas y contradicciones.

En particular, si existe certeza sobre la existencia de dicho nexo, por el contrario existe una profunda incertidumbre en relación con la naturaleza del vínculo mismo. En efecto, éste puede entenderse en dos niveles: como nexo de *correlación* ó bien como nexo de *causación*.

En el primer caso, se trata de identificar los cuadros familiares típicos correlacionados con una determinada patología; en el segundo caso, en cambio, la familia se asume como agente causal de una patología que “tiene lugar” en el paciente. La discusión crucial, en otras palabras, es si se puede o no se puede establecer un nexo causal entre algunas características del sistema familiar y determinadas patologías. Muchas hipótesis de causación, en efecto, en realidad son nexos asociativos y no es posible resolver el dilema con base en la presencia y dirección de los nexos causales entre patología y contexto familiar. Un camino posible para superar este impasse es pensar en términos de influencias circulares e interconexiones entre dinámicas intrapsíquicas y dinámicas familiares, en una perspectiva de integración más que exclusión. Adoptar este principio de causalidad circular hace que carezca de sentido interrogarse sobre cuál es la causa y cuál es el efecto, puesto que se trata de “dos caras de la misma moneda”.

Adicionalmente, siguiendo esta lógica, se puede hablar del nexo del individuo, y de la patología, con el contexto familiar como un vínculo determinante, en el sentido que éste sirve de matriz para la construcción del ser. No obstante, el nexo no es determinista, puesto que no excluye la importancia de otras variables como las individuales y las sociales.

Diversos autores se han ocupado específicamente del nexo entre contexto familiar y trastornos de la personalidad, con el objetivo de ligar cada trastorno con determinadas características de la organización familiar.

Algunos autores, por ejemplo, han identificado cuatro tipologías familiares típicas respectivamente de las organizaciones de personalidad narcisista, esquizoide, histérica y límitrofe (*borderline*).

Las familias que generan una organización de personalidad narcisista se caracterizan por un sistema de creencias basado en la ideologización de la individualidad: el valor y las necesidades personales se consideran más importantes y opuestos a los valores y necesidades de otros. La afectividad se vive como un deber y no está permitido que el individuo se desvincule de la relación, puesto que la separación corresponde a una herida narcisista intolerable.

La organización de la personalidad esquizoide nace en cambio en el seno de un tejido familiar con alta implicación y falta de elaboración de los pasos que llevan a la separación-individualización de la nueva generación. La relación conyugal-parental es compleja y está ligada a la necesidad de encontrar protección en una estructura “mítica” poderosa, como la religión, un antepasado o un sistema ideológico indiscutible y no cuestionable. También el hijo, necesitando una figura con función protectora, busca refugio en la imagen idealizada de las figuras parentales. La emoción que culebra entre los miembros de la familia es el sentimiento del miedo, del terror, hasta el delirio.

La organización histérica de la personalidad es típica de una matriz familiar e individual incapaz de transformar las historias transgeneracionales en mitos y sueños. En otras palabras, la memoria simbólica no construye tramas narrativas sino “secuencias” desprovistas de significados; para dar vida a un sentimiento de continuidad y coherencia interior, entonces, es necesaria la total dependencia del otro. Las emociones preponderantes son el ansia y la alarma, que aparecen cada vez que la relación corre el riesgo de disolverse.

Por última, la organización limítrofe se caracteriza por una matriz familiar incapaz de articular relaciones recíprocas y distintas entre emociones (estados de ánimo pulsionales), sentimientos (representaciones simbólicas de las emociones) y afectos (representaciones simbólicas de las relaciones emotivamente cargadas). En esta perspectiva, el trastorno limítrofe representaría una patología emblemática de las fronteras y de las emociones.

Varias investigaciones describen las características de la familia con un miembro afectado por trastorno limítrofe de la personalidad: los padres utilizan al hijo como un objeto de proyección, forzándolo a comportamientos útiles para su equilibrio por medio de un sistema de castigos y recompensas; el intenso vínculo afectivo con los padres haría posible que el hijo obedezca de manera masoquista a dichas “obligaciones”, para evitar el surgimiento de sentimientos de culpa.

Importantes estudiosos en materia relacional focalizan en el nexo entre trastornos de personalidad y *arreglo conyugal*, que se considera la bisagra del paso generacional, en el que la herencia generacional, que concierne a las modalidades de vivir y construir el vínculo con el otro, se articula con el encuentro actual, que concierne a lo que los cónyuges intercambian en el presente. En esta perspectiva, la relación conyugal se torna crucial para el desarrollo psicológico de la nueva generación; para que se cree un contexto-matriz del trastorno psicológico y para el desarrollo de un trastorno de personalidad, es necesario de hecho un encuentro desafortunado de historias y pobreza de recursos.

En particular, se identifican dos formas principales de arreglo de pareja disfuncional: el ‘arreglo por discordia’ y el ‘arreglo por yuxtaposición de dolor’, como matrices respectivamente del trastorno de personalidad narcisista y antisocial, y del trastorno de personalidad dependiente y limítrofe. En el primer caso, se da un choque entre los cónyuges sobre el derecho a recibir, conexo con el no reconocimiento de haber recibido; sienten rencor y separación hacia las generaciones anteriores, considerando que ellos se hicieron solos y a su vez rechazan el compromiso generacional y actúan la delegación generativa. En el segundo caso, en cambio, el reconocimiento común por no haber recibido, hace que los cónyuges sean hermanos en el dolor. En otras palabras, en el arreglo por discordia, se ataca y se rechaza la comunión de destino (negación de la semejanza), mientras que en el arreglo por yuxtaposición de dolor, el “destino común” se enfatiza y se absolutiza (negación de la diferencia); lo que queda constante es la imposibilidad de encontrar al otro.

En ambos casos, los hijos carecen de una fuente de identificación beneficiosa y, además, ellos reciben de los padres una responsabilidad excesiva como aquellos que resolverán todos los problemas; lo anterior significa que el arreglo de la pareja conyugal-parental produjo una inhibición de la generatividad, que puede tener consecuencias desafortunadas sobre la nueva generación. Especialmente en el caso del arreglo por discordia, el hijo es seducido y colocado en el papel de aquel que tiene el derecho de recibir y, al mismo tiempo, es dejado a su destino; así, se crea una contradicción que ataca la mente del hijo. En cambio, en el segundo caso, el hijo es seducido para ser colocado en el papel de quien debe dar nuevo significado a la vida<sup>7</sup>.

La literatura internacional, en síntesis, concuerda en afirmar la existencia de un nexo entre patología, con particular referencia a los trastornos de la personalidad, y contexto familiar. El problema surge cuando se trata de precisar este nexo, definiendo su naturaleza: ¿correlación o causación? Y, en este último caso, ¿en qué dirección? Para contestar a este interrogante es posible adoptar (a) una perspectiva unilateral/simplificativa, que no permite superar plenamente estas incertidumbres ó, por el contrario, (b) una perspectiva circular/compleja que, al tomar en consideración las influencias recíprocas entre los fenómenos indagados, hace que carezcan de sentido los mencionados interrogantes y reenvía a las raíces profundas de sentido del sufrimiento psíquico.

### 2.2.3 Adolescencia y trastornos de personalidad

El nexo entre adolescencia y trastornos de personalidad es bastante controvertido tanto a nivel teórico-conceptual, como a nivel clínico-metodológico. En el primer caso, nos interrogamos sobre la posibilidad de formular un diagnóstico de trastorno de personalidad durante la adolescencia. Específicamente, a partir de una definición del trastorno de personalidad como un modelo habitual de experiencia interior y de comportamiento estable y de larga duración que se desvía marcadamente

<sup>7</sup> Cigoli (1997) describe también una forma de arreglo de pareja positiva, matriz de la salud psíquica, aquella por renovación. En este caso, por un lado está el reconocimiento por haber tomado "algo bueno" de la generación anterior; por el otro lado, está el sentimiento y la conciencia de haber hecho y estar haciendo algo nuevo.

respecto a las expectativas de la cultura del individuo, largas discusiones se han dado acerca de la posibilidad de la presencia de estas formas patológicas también en los adolescentes, estructuralmente caracterizados por un funcionamiento “establemente inestable”.

En el segundo caso, el asunto se relaciona con la adecuación de los instrumentos que existen para detectar los trastornos de personalidad en una muestra altamente específica, como aquella de los adolescentes, y de las técnicas utilizadas en el tratamiento de los trastornos mismos.

Actualmente, un número creciente de contribuciones sugiere la posibilidad de un diagnóstico similar justamente a partir de la adolescencia. Más específicamente, las investigaciones se concentran preponderantemente en los trastornos de personalidad del grupo B (antisocial, limítrofe, narcisista), que estarían asociados, bajo el perfil dinámico-evolutivo, justamente a la difusión de identidad a la que se refiere Erikson como resultado problemático del fracaso evolutivo típico de la etapa de la adolescencia. Sin embargo, a pesar que la literatura grosso modo concuerda en sostener la posibilidad de diagnosticar los trastornos de personalidad desde la adolescencia, dos asuntos siguen siendo hoy en día problemáticos: en primer lugar, la validez de los criterios del DSM para identificar las diversas formas patológicas de la personalidad; en segundo lugar, la validez y confiabilidad de los instrumentos de valoración de dichas formas.

Especificamente, se identifican cuatro peligros potenciales en la clasificación tradicional de los trastornos de personalidad y su extensión a los adolescentes.

Ante todo, la comorbilidad entre dos o más trastornos de personalidad es bastante elevada, y eso hace que la formulación de diagnósticos “puros” sea extremadamente difícil. Adicionalmente, los criterios diagnósticos que propone el DSM dicotomizan los síntomas en términos de presencia /ausencia, puesto que de ninguna manera toman en consideración el hecho de que, en realidad, muchas de estas variables son continuas y no presentan claros puntos de ruptura; de esta manera, se dicotomiza también el trastorno mismo, no permitiendo reconocer la presencia de situaciones tipológicamente similares, pero con gravedad esencialmente

diferente. En tercer lugar, el DSM se refiere exclusivamente a trastornos graves de la personalidad, excluyendo así diferentes patrones disfuncionales, que no son suficientemente intensos para garantizar un diagnóstico del trastorno verdadero. Por último, emerge una interferencia significativa de los instrumentos de medición y de los problemas conexos a ellos: los múltiples instrumentos (cuestionarios, entrevistas estructuradas, etc.), de hecho, muestran una convergencia de resultados bastante débil entre ellos, así como respecto de una valoración clínica de conjunto. Estas consideraciones se complican ulteriormente por el hecho de que no existen medidas específicas válidas y confiables para los trastornos de personalidad en la adolescencia.

A partir de los límites de los sistemas diagnósticos gnoseológicos (tales como el DSM), se han realizado intentos, orientados a la formulación de métodos alternativos para valorar la patología de la personalidad, así como para su clasificación con fundamento empírico. Además, se han propuesto nuevos modelos conceptuales, tales como: 'comorbilidad', con base en el cual se pueden evidenciar más trastornos o síndromes que se verifican en el mismo período o en etapas posteriores; "espectro psicopatológico", concepto más sutil y matizado que evidencia la continuidad y la falta de límites entre un cuadro clínico y otro, que tienen una base patogénica común; "diagnóstico multidimensional" como alternativa al diagnóstico categórica, que permite valorar los trazos de personalidad interesados por el trastorno psicopatológico.

En última instancia, el asunto parece reenviar a la discusión sobre el significado mismo del diagnóstico, en términos de diagnóstico categórico o dimensional; cuestión que a su vez remite a la diferencia y no homologación entre comportamiento externo (síntoma) y funcionamiento psíquico (sufrimiento que se expresa a través del síntoma).

Esta diferenciación se torna particularmente evidente en la adolescencia y es de crucial importancia para comprender la naturaleza específica de la patología en esta etapa evolutiva. En particular, es problemático y al tiempo necesario discriminar entre un trastorno transitorio (o contextual) adaptativo –que podríamos llamar fisiológico–, ligado a las transformaciones propias de la adolescencia, y una verdadera patología del carácter

(Kernberg)<sup>8</sup>. Es problemático, puesto que un mismo comportamiento disfuncional (un acto impulsivo de naturaleza agresiva y violenta, un síntoma depresivo, etc.) puede inscribirse en personalidades con diferentes niveles de estructuración y evolución, manifestándose tanto en adolescentes afectos por trastornos muy graves de la personalidad, como en adolescentes sanos, por decirlo de alguna manera. Es necesario, porque de esta manera es posible entender cuando la crisis típica y normal de la adolescencia se transforma en otra cosa, poniendo en riesgo el entero proceso de crecimiento del individuo.

## 2.2.4 Antecedentes de los desórdenes de la personalidad

Diversos autores han dirigido su atención a las posibles causas del surgimiento de los trastornos de personalidad, atribuyéndolos a factores específicos, de conformidad con la aproximación teórica de referencia y del trastorno considerado. Así, se han desarrollado múltiples hipótesis etiológicas y diferenciales que, en una lectura transversal, pueden reducirse principalmente a factores endógenos (psíquicos y biológico-genéticos) y a experiencias de carencia y/o traumáticas en las relaciones de cuidados primarios.

En relación con el trastorno antisocial, numerosas investigaciones han evidenciado la existencia de factores biológicos (genéticos, hormonales, neuroquímicos) que concurren al desarrollo de este trastorno. Sin embargo, éste último se explica también en términos de una exacerbación de la agresividad fisiológica del niño como consecuencia de experiencias infantiles de abusos, violencias y privaciones.

En cambio, una referencia explícita a la relación precoz entre madre-niño y a su carácter disfuncional se hace para comprender el surgimiento del trastorno narcisista de personalidad. Ello se considera una defensa ante una relación insatisfactoria entre madre y niño, en la que el niño debe aprender a adecuarse a las solicitudes de la madre, negando sus propias necesidades que el adulto mismo no está en capacidad de reconocer. Entonces, de acuerdo con esta perspectiva, el narcisista sería una

<sup>8</sup> Lo anterior es válido particularmente para el trastorno *borderline* que, según los autores, presenta características muy similares a aquellas de la normal crisis de la adolescencia.

persona herida, que ha experimentado de manera precoz experiencias de frustración como consecuencia de las cuales no está en capacidad de tolerar la dependencia y desarrolla fantasías de omnipotencia orientadas a alimentar una continua ilusión de grandeza.

Incluso el origen del trastorno limítrofe (*borderline*) se reconduce a una edad precoz del desarrollo psíquico y, en particular, a una grave distorsión de las relaciones primarias que, impidiendo vivir la posición depresiva, hacen imposible la experimentación de la triangulación edípica (Bergeret).

Varios autores remiten a experiencias traumáticas, especialmente de separación traumática y/o de abuso, como causa del surgimiento de la patología limítrofe, especialmente las situaciones de fracaso materno en proporcionar cuidados de modo coherente y competente, de suerte que en el niño se generaría una confusión primaria entre frustración y gratificación. Este déficit de cuidados y la carencia en la función de contención que nace de ella (Winnicott) obstaculizarían una adecuada elaboración de los eventos infantiles a causa de la falta de desarrollo de la función autorreflexiva.

Sin profundizar ulteriormente en las hipótesis etiopatogénicas, por demás muy numerosas, estos ejemplos son útiles para mostrar como diversos autores hacen referencia a factores diferentes para explicar el nacimiento de una patología de la personalidad: se puede hablar de factores individuales (biológico-genéticos y/o psicológicos) en términos de vulnerabilidad; de factores ambientales, en términos de experiencias traumáticas; de factores familiares; factores sociales; etc.

Sin embargo, todas estas hipótesis, si se toman en consideración de manera rígida y exclusiva, no permiten capturar la verdadera naturaleza del sufrimiento, puesto que se fundan en la necesidad, frecuente en la investigación, de reducir la complejidad de los fenómenos para identificar *la* causa de la patología y, en consecuencia, removerla. En realidad, las variables intrapsíquicas, y las variables interpersonales, las relaciones reales y las relaciones representadas, el presente y el pasado no son niveles opuestos y disyuntos, sino complementarios y profundamente integrados.

## SUMARIO DEL CAPÍTULO

La adolescencia, la “primera experiencia de separación” se caracteriza para el sujeto por la necesidad de sentirse una entidad, con una identidad de la cual es parte integrante también la sexualidad, caracterizada por tres principales tareas de desarrollo: la realización del proceso de “subjetivismo” hacia la red de relaciones infantiles; la construcción mental de una imagen del cuerpo nuevo; la construcción de nuevas relaciones afectivas y sociales. En este contexto específico se estructuran también diferentes experiencias que comportan la relevancia de los sentimientos de rabia, miedo, vergüenza y esperanza, elementos cuya elaboración se vuelve determinante para un sano proseguimiento del recorrido evolutivo. En esta época de la vida asumen particular importancia la familia, el grupo y las transformaciones a menudo caracterizadas del sentimiento de la depresión, aspectos que también predisponen modalidades violentas de reacción a los eventos de la vida. El grupo de amigos tiene un valor primario y la adolescencia misma puede ser interpretada como un sucederse de “pruebas” en las cuales el premio es el derecho a la ciudadanía en la micro-socialidad de los coetáneos.

La disfunción psicológica, en la práctica clínica, ha sido incluido a través diferentes modelos y teorías de referencia, cada una con una lógica propia y un relativo programa de intervención: en el debate científico se utiliza el instrumento del DSM – IV y el relativo modelo diagnóstico.

Otros modelos enfocan la correlación entre una determinada condición psicológica y las causas que la sostienen; o bien la influencia de los modelos familiares y de relaciones en el desarrollo de los problemas psicológicos.

Entre los trastornos particularmente significativos en este período de crecimiento se encuentran los trastornos de la personalidad y del comportamiento, significativos también en referencia al tema de la violencia y del delito de menores. Se connotan por comprometer un funcionamiento social adecuado, por su estabilidad y duración y por su frecuente aparición en el período de la adolescencia. Diferentes autores han definido la correlación entre estos trastornos y el modelo de organización familiar, estableciendo también las características y las modalidades de funcionamiento en las relaciones de cuidado y de apego.

Una veta interesante de investigación se refiere a los antecedentes de estos trastornos, en la óptica de la prevención precoz y del desarrollo de los factores de protección, individuando el rol de las experiencias traumáticas y de los estilos de los sucesos como factores importantes en la génesis y en el mantenimiento de estas patologías.

**AUTOEVALUACIÓN**

1. Definir las tres principales tareas de desarrollo en la adolescencia.
2. Describir los principales sentimientos vividos por el adolescente.
3. ¿Cuáles son los principales factores que desarrollan las condiciones de patología en esta fase de crecimiento?
4. Indicar la función del grupo de los mismos y de los amigos en esta edad.
5. ¿Cuales son los modelos de referencia, y las características, adoptadas en la practica clínica?
6. Definir los enfoques diagnósticos adoptados en la práctica.
7. ¿Cuáles son las características esenciales de los trastornos de personalidad?
8. Delinear las correlaciones entre los trastornos de personalidad y el contexto familiar.
9. En la perspectiva sistémica, ¿cuál puede ser el significado correcto de “arreglo de pareja disfuncional”?
- 10.¿Cuales son los peligros y los límites de una clasificación tradicional aplicada a la adolescencia?
- 11.Indicar y describir los principales factores antecedentes al trastorno de personalidad.

# G

## GLOSARIO

**Tarea de desarrollo.** Dimensión esencial en el crecimiento intermedio entre una necesidad individual y un requerimiento social que asumen la función de ámbito de experimentación en la adolescencia para acceder a la fase evolutiva siguiente. Las principales tareas de desarrollo son: 1) saber adaptarse a las rápidas y relevantes transformaciones somáticas y saber reconstruir una unidad somato-psíquica satisfactoria; 2) aceptar los propios impulsos y dominarlos según valores; 3) saber instaurar y mantener relaciones con coetáneos del mismo sexo y de sexo diferente; 4) participar en grupos; 5) desarrollar independencia y autonomía; 6) establecer una interacción adecuada con las instituciones sociales; 7) hacer elecciones relativas a un sistema de valores; 8) planear su futuro.

**Crisis patológica.** Evolución negativa de la crisis fisiológica en entidad (extensión y gravedad del trastorno que invalida y limita el poder del sujeto), intensidad (nivel de angustia) y tiempo (duración de la situación ansiosa).

**Modelo biomédico.** El individuo viene identificado con la enfermedad de la cual es portador y el cuidado corresponde a la eliminación de los síntomas.

**Modelo bio-psico-social.** Propone un cuadro explicativo de la enfermedad (y del tratamiento) fundada sobre una integración entre el nivel biológico, psicológico y social. Al centro se coloca el individuo y su subjetividad (mas que la enfermedad), y este encuentro con el médico y su subjetividad (mas que sus conocimientos).

**Modelo dimensional.** Individua un *continuum* respecto a algunas dimensiones cruciales de la personalidad y a su presencia de forma normal o patológica.

# G

**Diagnóstico psicodinámica.** Proceso de diagnóstico centrado en la indagación de la organización psicodinámica latente al interior de la cual los síntomas adquieren un sentido específico y peculiar para cada individuo.

**Diagnóstico relacional.** Basado en la perspectiva de una significación del sufrimiento psíquico implicado en los sistemas de relaciones en los cuales está involucrado el individuo.

**Trastorno de la personalidad.** Modelo habitual de experiencia interior y de comportamiento que: a) desvía marcadamente respecto a las expectativas de la cultura del individuo y se manifiesta en por lo menos dos de las siguientes áreas: cognitividad, afectividad, funcionamiento interpersonal, controlo de los impulsos; b) se manifiesta de manera inflexible y difusa en un amplio espectro de contextos personales y sociales; c) determina una trastorno clínicamente significativo y un compromiso de el funcionamiento social; d) es estable y de larga duración, y el exordio puede resalir a la adolescencia o la primera edad adulta; e) no resulta justificado como manifestación o consecuencia de otro trastorno mental; f) no esta conectado a los efectos fisiológicos directos de una sustancia o de una condición medica general.

**Relación de correlación.** Individuación del cuadro típico (por ejemplo familiares) conectados a una determinada patología.

**Relación de causación.** Individuación de un principio directo de causa y de efecto entre dos factores.



# *Unidad 3*

## *ADOLESCENTES POLICONSUMIDORES*

Og

### **OBJETIVO GENERAL**

Conocer las principales nociones y características del y la adolescente que consume sustancias psicoactivas, en relación a los factores de riesgo y a las características que facilitan el recorrido de dependencia.

Oe

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Presentar los significados de uso, abuso y dependencia de sustancias psicoactivas y las características psicológicas y sociales que definen estas situaciones.
- Relacionar el comportamiento de asunción con las características del desarrollo del adolescente, incluyendo su relación con los factores familiares y sociales.
- Definir los principales factores de riesgo ligados al camino de dependencia y las condiciones que permiten la relación con las sustancias.

### **3.1 ADOLESCENCIA Y ABUSO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS**

El consumo de sustancias psicoactivas representa hoy una costumbre “difusa”, en particular en la edad adolescente. Difundido en el sentido de que la fácil accesibilidad, y por tanto la proximidad, de las nuevas generaciones a tales sustancias ha modificado, de hecho, el horizonte de las experiencias de los mismos adolescentes haciendo de las drogas (en sus diferentes formas) un producto de “consumo posible”, y en tal sentido el empleo de drogas debe ser inscrito e incluido dentro del cuadro más amplio de las problemáticas adolescentes.

Como premisa al capítulo, es oportuno expresar una diferencia de carácter terminológico.

Hablar de empleo, abuso, dependencia, en efecto, no es la misma cosa. En particular, el término “uso”, o consumo, se refiere a una asunción, ocasional o regular en dosis moderadas, que no provoca fenómenos de dependencia y no perjudica el normal desarrollo de la vida cotidiana, permitiéndole al individuo la suspensión de la asunción de la sustancia.

Con el término “abuso”, en cambio, se entiende una modalidad de empleo patológico que comporta una menomación o un trastorno clínicamente significativo (DSM - IV). En efecto conduce a una alteración de las funciones o a un sufrimiento clínicamente significativo caracterizado por la presencia de al menos una de las siguientes manifestaciones en el curso de un período de doce (12) meses:

1. empleo repetido de una sustancia que conduce a la incapacidad de respetar los principales compromisos y obligaciones laborales, escolares o domésticos;
2. empleo repetido de una sustancia en situaciones en que puede ser físicamente peligroso;
3. problemas judiciales repetidos provocados por el empleo de las drogas;

4. empleo de drogas a pesar de problemas interpersonales o sociales persistentes causados o agravados por los efectos de la sustancia misma.

Con el término “dependencia”, por fin, se abre el discurso a la relación permanente que se establece entre el consumidor-abusador y la sustancia. Se trata de una condición caracterizada por exclusividad, repetitividad, recursividad que deriva de una interpretación de sí mismo, después del consumo, como absolutamente positiva, incomparablemente mejor que antes. En la dependencia las uniones con la sustancia son rígidas y exclusivas, impermeables y violentamente reiteradas, indiferentes a todo el resto.

El DSM la encuadra como modalidad de empleo improcedente de una sustancia que comporta un malestar o un trastorno clínico significativo certificado por tres o más de las siguientes manifestaciones en el espacio de doce (12) meses:

1. tolerancia, entendida como: a) necesidad de cantidad notoriamente mayor de la sustancia para conseguir una intoxicación o el efecto deseado; b) efecto netamente atenuado en caso de empleo continuativo de la misma cantidad;
2. abstinencia certificada del uno o del otro de los siguientes síntomas: síndrome de abstinencia característica de la sustancia, o bien la misma sustancia es asumida para aliviar o para evitar los síntomas de la abstinencia;
3. tendencia a asumir de ello en cantidades superiores o por un espacio de tiempo más largo con respecto de aquel considerado habitual;
4. deseo persistente o esfuerzos infructuosos para reducir o controlar el empleo de la sustancia;
5. tiempo considerable que se transcurre a hacer lo que necesita para procurarse la sustancia, para consumirla y para restablecerse de sus efectos;
6. importantes actividades sociales, escolásticas, laborales o de diversión abandonadas o reducidas a causa de la condición experimentada;

7. prolongar el empleo de las drogas a pesar de la conciencia de la existencia de un problema psicológico, persistente o recurrente, determinado o agravado por las drogas.

Con respecto de tal problemática, existen hoy dos nuevas estructuras: el de la “*polidipendencia*” o sea la presencia de más dependencias, los así llamados “*polidrug users*” y aquel de “*cross-addiction*” o sea el paso de una dependencia a otra en el curso de la misma vida. No existen investigaciones específicas sobre la existencia o no de diferencias entre policonsumo y consumo individual. Sin embargo, un estudio subraya como los poliabuseadores presenten puntuaciones más elevadas en la estructura del “*sensation seeking*” con respecto a los abusadores. Sobre tal estructura retornaremos sucesivamente; este dato nos hace suponer que poliabuseadores y abusadores por así decirlo simples presenten diferencias a nivel de personalidad y no sólo de conducta.

El síntoma básico de la dependencia, que puede manifestarse también durante el período de remisión, es el “*craving*”, es decir un deseo intenso, famélico y patológico por una determinada sustancia, deseo que se manifiesta en la voluntad espasmódica de consumirla. Ello es asociado con comportamientos de búsqueda específica y acompañados por algunas manifestaciones sintomáticas como ansiedad, irritabilidad, depresión, agresividad; es además un factor “*patognomónico*” para la dependencia en cuanto causa principal de las recaídas y del comportamiento compulsivo.

Un enfoque provechoso a estos problemas consiste en agrupar los comportamientos de consumo de todas las sustancias psicoactivas en las conductas de *addiction*.

El trastorno adictivo (*addiction*) es caracterizado por:

- imposibilidad de resistir al impulso de comprometerse con un comportamiento específico;
- tensión interior creciente antes de empezar el comportamiento;
- sensación de placer o de alivio en el emprender el comportamiento;

- sensación de pérdida de control durante la realización del comportamiento.

Además para que se verifique dicha condición tienen que coexistir por lo menos cinco (5) de las siguientes manifestaciones:

1. preocupaciones frecuentes por el comportamiento o por las actividades preparatorias para su realización;
2. intensificación del comportamiento principal por períodos de tiempo más largos de los observados;
3. esfuerzos repetidos para reducir, controlar o detener el comportamiento;
4. tiempo considerable transcurrido en organizar el comportamiento, en realizarlo o en restablecerse de sus efectos;
5. frecuente realización del comportamiento cuando tienen que ser realizadas tareas laborales, escolares, domésticas o sociales;
6. abandono o reducción de importantes actividades sociales o diversión a causa del comportamiento;
7. permanencia de la conducta a pesar de la conciencia del empeoramiento de los problemas sociales, psicológicos o físicos persistentes o recurrentes determinados por el comportamiento mismo;
8. agitación o irritabilidad si el comportamiento puede ser repetido.

Este enfoque que unifica los comportamientos de consumo contribuye a tener en cuenta en medida menor la sustancia utilizada, a centrar la atención sobre los consumos en cuánto tales y a desarrollar de esta forma una visión de la prevención y tratamiento más centrada sobre los comportamientos en lugar de las drogas.

Los modelos interpretativos de las causas de la dependencia pueden ser reconducidos a dos macro-orientaciones:

- a) el “modelo adaptativo” (Alexander), que interpreta la dependencia como una forma de adaptación llevada a la práctica por un sujeto en dificultad a causa de experiencias de fracaso previas;
- b) el “modelo *exposure*”, que interpreta la dependencia como un efecto específico del empleo de una droga. Tales modelos remiten implícitamente a los estereotipos sobre la drogadicción definida como una transgresión que debe ser castigada, como enfermedad que debe ser curada, o como forma de inadaptación social. Es evidente como el primer caso difunde un enfoque punitivo, el segundo un enfoque centrado sobre el sufrimiento y el tercero un enfoque de culpa hacia el contexto social del cual el sujeto es víctima.

Abuso y dependencia delimitan los que el DSM define “trastornos de empleo de drogas.” Es oportuno recordar como tales trastornos pertenecen a la más amplia categoría de los “trastornos correlacionados a drogas”, de la cual también forman parte las “trastornos inducidos por drogas” (intoxicación, abstinencia, delirium, trastorno psicótico, etc.). Como cuanto trastornos integrados a pleno título en el DSM, abuso y dependencia tienen que ser considerados señales de malestar y manifestación de un sufrimiento profundo; por tanto, deben distinguirse del empleo de drogas como comportamiento a riesgo que, unidos a factores múltiples de personalidad cuál la impulsividad (Kahn), de hecho concierne mayormente a sujetos “normales”, o sea sin particulares señales de disfunción psíquica.

Una segunda cuestión es relativa a la clasificación de las sustancias psicoactivas.

En literatura están presentes muchos experimentos para distinguir tales sustancias sobre la base de su legalidad, de las modalidades de asunción, de los efectos y de las funciones (presencia/ausencia de un empleo terapéutico). En resumen, podemos hablar de tres niveles de clasificación: farmacológico, legal y cultural.

En particular, la acción farmacológica de una sustancia no es suficiente para explicar las modificaciones psicológicas que se hallan en quien las utiliza, demostrando así la importancia tanto del papel de las expectativas sobre los efectos, como del momento y del contexto, físico y social, en el que ocurre el consumo. Tales consideraciones han llevado, en los últimos años, al intento (opuesto al plan clasificatorio), de agrupar los comportamientos de consumo, desplazando así la atención de la sustancia al consumo-abuso en cuánto tal y al fenómeno transversal de la dependencia que deriva: la así llamada “conducta de adicción.”

Esta perspectiva abre al interrogante sobre la existencia o menos de una “personalidad *addiction*”, es decir una personalidad predisposta a desarrollar conductas de consumo y abuso de un cualquier tipo de sustancia.

Algunos Autores hablan, a este propósito, de “personalidad drogable”, o sea de personalidad principalmente vulnerable a las sustancias psicoactivas. La cuestión es, hasta hoy, abierta y controvertida. Algunas búsquedas indican como los adolescentes que recurren a sustancias psicoactivas sean caracterizados por funcionamientos psíquicos múltiples, tal como de niveles de mentalización diferentes.

En esta perspectiva se mueven, por ejemplo, los estudiosos que sustentan que no existe un perfil específico de la drogadicción, pero que ella constituye un síntoma, un epifenómeno, que caracteriza sujetos con trastornos diferentes desarrollando funciones diferentes. Tal dato llama implícitamente la atención sobre la diferencia entre comportamiento manifiesto y funcionamiento psíquico latente.

Otras investigaciones, por el contrario, localizan un hilo rojo común a todos los futuros drogadictos que presentarían no sólo los mismos rasgos de personalidad, sino también una organización de la personalidad real homologable. La cuestión central es si aquélla de los drogadictos sea una categoría homogénea, o si existan sujetos sometidos al mismo síntoma con características muy diferentes entre ellos.

Una tentativa de solucionar esta contradicción es propuesta indirectamente por Olievenstein que sustenta como solamente una minoría de los que abusan de sustancias corresponde al cuadro clínico del “verdadero drogadicto”, o sea del sujeto impulsado compulsivamente hacia la dependencia por factores endógenos ligados a su historia.

La gran masa de consumidores, por contra, se enfrenta a tal comportamiento estimulado por motivaciones ligadas al proceso de crecimiento y de condicionamientos de carácter sociocultural, más que de problemas de orden psicopatológico. En el primer caso es correcto hablar en términos propios de dependencia, o sea de un proceso involutivo que tiene raíces profundas; en el segundo caso, en cambio, la categoría de sentido predominante parece ser el consumo, o sea la gratificación de una necesidad evolutiva. Tendríamos así un *continuum* que ve a un extremo el comportamiento de consumo sin abuso y al otro extremo el comportamiento de abuso con dependencia; en posición intermedia se encontraría el comportamiento de abuso como exceso de consumo sin los sentidos patológicos de la dependencia.

En otros estudios se distingue la drogadicción específicamente dicha de la toxicofilia, confín que distingue en las dos formas un distinto enfoque motivacional: en el caso de toxicofilia se trata de una búsqueda de los efectos satisfactorios de las sustancias psicoactivas asumida intencionalmente para modificar el justo estado mental y corpóreo, por lo tanto relativo al mundo del deseo y el placer; en el caso de la drogadicción, en cambio, se trata de un comportamiento finalizado a la búsqueda de la sustancia como medio de recompensa física y psicológica para evitar el malestar y los síntomas debidos a la abstinencia, por lo tanto pertinente al mundo de la necesidad y la necesidad contingente. El confín entre las dos condiciones es bastante lábil y el drogadicto lo atraviesa inconscientemente implicado en la así llamada “trampa hipoforica”.

### 3.2 LAS TIPOLOGÍAS DEL JOVEN DROGADICTO

En el ámbito de los estudios sobre la existencia o menos de un “*addictive personality*”, merecen una mención particular las investigaciones dirigidas a crear tipologías de sujetos drogadictos. Tales investigaciones siguen las hipótesis más acreditadas actualmente según las cuales sería oportuno

hablar de coexistencia entre los sujetos drogadictos de características comunes y elementos diferenciales, creando así categorías con propiedades comunes intra-categoría y propiedades diferenciadoras inter-categoría.

Bergeret, por ejemplo, definiendo la drogadicción como una necesidad actuada por un individuo que ha vivido fuertes carencias a causa de desilusiones en sus relaciones primarias, sustenta la existencia de tres tipos de sujetos tóxico-dependientes: con estructura neurótica, con organización depresiva y con estructura psicótica.

Estos últimos, a su vez, se distinguirían en sujetos con estructura psicótica que usan la droga para contrastar la eventualidad que el sí imaginario se desborde, y en sujetos con estructura psicótica que usan la droga para justificar el desbordamiento de lo imaginario que no puede ser contrastado. Es evidente como tal tipología se basa en las específicas propiedades de naturaleza intra-psíquica que caracterizan a los sujetos toxicodependientes.

También Malagoli Tigliatti y Ardone especifican tres posibles sentidos implicados con el comportamiento de abuso-dependencia, pero basan su categorización en la individuación de algunas configuraciones familiares afectivas y relationales típicas, cuales: comportamientos desviantes demostrativos dentro de las dinámicas familiares, en los que la drogadicción constituye un desafío a la rigidez del sistema familiar caracterizada por la desautorización de la autoridad parental con uno de los padres que colude con el hijo mientras el otro resulta marginal; comportamientos desviantes como resultado de acontecimientos relationales traumáticos a nivel psicoafectivo; comportamientos desviantes en familias disgregadas; comportamientos desviantes en familias desviantes en que es llevada a la práctica la reproducción de una cultura familiar delincuencial.

Cancrini, de su parte, localiza cuatro tipologías de drogadicción distinguibles sobre la base de los modelos organizativos de la familia, de los mecanismos de defensa, de las modalidades de relación con respecto de los operadores de los servicios y los efectos de los programas terapéuticos: toxicomanías traumáticas que nacen como consecuencia de traumas afectivos primarios; toxicomanías de área neurótica, provocadas

por profundos enredos en la trama familiar y a menudo precedidas por síntomas neuróticos como ansiedad, disfunciones sexuales, etc.; toxicomanías de transición, en el cual la droga rompe el equilibrio de personalidades rígidas caracterizadas por trastornos, aún psicóticos, preeexistentes; al abuso a causa de traumas continuos dentro de las uniones familiares; toxicomanías sociopáticas en que el síntoma se inscribe en una serie de comportamientos antisociales anteriores, ligados generalmente a historias familiares de disgregación, abandono y maltrato, fuertes problemáticas de los padres. Tal tipología corresponde también a la toxicomanía nuclear descrita por Olievenstein.

En el ámbito sistémico-relacional, Cirillo ha desarrollado un interesante modelo etiopatogénico de la drogadicción articulado en tres recorridos, cada uno de los cuales es divisible en siete estadios que recorren la historia familiar íntegra, de la familia de origen de los padres al abuso de sustancia de parte del hijo.

- a) En primer lugar es posible encontrar historias familiares caracterizadas por un abandono disimulado en el cual el padre, precozmente adultizado y la madre, que ha vivido una elevada conflictividad con su propia madre, se unen por interés y llevan a la práctica un “cuidado imitado” del hijo en que la madre resulta implicada y apremiante, mientras que el padre es periférico; la droga constituye en este caso un modo para enfrentar la soledad y las carencias parentales.
- b) Una segunda tipología familiar presenta un abandono desconocido en el cual la pareja proviene de historias familiares caracterizadas por carencias afectivas que son negadas determinando una ocultación de la realidad. Tales carencias conducen a una unión forzosa y de fuerte dependencia recíproca, además de un cuidado del niño subordinado a la ambivalencia de la relación conyugal. La droga sirve en este caso a cubrir un trastorno de identidad y a contener la ansiedad resultante de la confusión.
- c) Por fin, es posible hallar historias familiares de abandono, típicamente caracterizadas por la presencia de conductas antisociales: los padres, abandonados por sus familias de origen crean una unión sin

implicación emotiva que acaba a menudo en separación y también practican el mismo abandono hacia el hijo; la droga en este caso permite enfrentar el abandono y puede ser considerada una experiencia contingente a la situación.

Siempre en el ámbito de la lectura familiar, otros Autores ponen en relación la temática de la dependencia con las uniones y con los pasos generacionales dentro de las historias familiares. En particular, estos estudios localizan un aspecto común que caracteriza todas las situaciones de dependencia: se trata de la presencia dentro del cambio generacional de una matriz dolorosa respecto a la cual la última generación se encuentra a echar las cuentas. Tal matriz dolorosa, caracterizada por una fuerte inhibición, determina una “enfermedad” atada a la necesidad de hacer callar el dolor mismo, impidiendo en tal modo el diálogo e imponiendo el silencio. Esta enfermedad puede asumir tanto la forma de la defecto-mutilación del valor del sí, típica de un desorden de la personalidad narcisista, como la forma de debilidad-confusión del propio ser, típica de un desorden de la personalidad *borderline*.

### 3.3 EL “PORQUÉ” DEL ABUSO

La investigación del “porqué” del abuso de sustancias psicoactivas asume una dúplice valencia. En efecto, por un lado podemos localizar estudios vueltos a identificar “a causa de qué” se establece un comportamiento de *addiction*. A este propósito muchos estudios sustentan la hipótesis según que no existirían causas individuales necesarias y/o suficientes para explicar una patología o un comportamiento patológico, en cuánto los mismos factores de riesgo conducen a resultados diferentes y cada trastorno puede ser provocada por múltiples factores de riesgo.

Sin embargo, el “porqué” también contesta al interrogante de “con cuál fin”, o sea a la tentativa de explicar el fenómeno del abuso-dependencia conectando el plan del comportamiento manifiesto a aquel del sentido que tal comportamiento asume en la historia personal de cada individuo. En esta segunda acepción, la búsqueda sobre el porqué del abuso se inscribe en el campo más vasto de la búsqueda sobre el porqué de los comportamientos de riesgo, de los cuales el consumo y el abuso de

sustancias psicoactivas constituyen un ejemplo particularmente difuso, especie durante la adolescencia.

Es evidente como la distinción entre causas y objetivos sea más didáctica que real, en el sentido de que el objetivo de un comportamiento siempre es (y en alguna medida comprensible) a la luz del mundo de los significados que un individuo construye en relación a sus propias experiencias pasadas.

Distinguir entre causas y objetivos ayuda, sin embargo, a delinear mejor la dimensión temporal que caracteriza este fenómeno; en otras palabras de que está precedido y cuáles son sus resultados. En esta óptica bien se entiende como el tema del riesgo concierne no sólo a aquello que incide a varios títulos y medidas en la manifestación de un comportamiento de abuso, sino también los posibles efectos que tal comportamiento lleva consigo.

En particular, la búsqueda del porqué, en este dúplice sentido, puede ser reconducida sea a la historia clínica peculiar específica de cada individuo-drogadicto, como a las características visibles de la fase evolutiva adolescencial.

La primera puede ayudarnos a identificar los sujetos por así decir a riesgo y a entender porque sólo algunos jóvenes, aparentemente implicados en las mismas problemáticas ligadas al recorrido de crecimiento, incurran en este tipo de comportamientos. Mientras que las segundas, explican la extrema difusión de los comportamientos de abuso justo en esta específica fase evolutiva. Su intersección en alguna medida permite formular hipótesis sea respecto al quién, sea relativamente al cuando.

La adolescencia, como dicho, es un período colmado de tareas evolutivas; cuanto más el adolescente encuentra dificultad en el cumplir con tales tareas de modo constructivo, aún más la droga y el alcohol pueden aparecer un medio para reducir la ansiedad, la angustia y la incertidumbre y, al mismo tiempo, permitirle responder a las exigencias de la vida circunstante. Además, la adolescencia constituye el período en el cual la necesidad de asumir riesgos se expresa con mayor intensidad, por medio de comportamientos de experimentación que forman parte del normal proceso de desarrollo. En esta perspectiva, el recurso a las drogas

podría ser visto como una estrategia disfuncional con la cual el sujeto en desarrollo intenta afrontar y solucionar las propias tareas evolutivas.

Resulta útil recordar que en la adolescencia las principales tareas evolutivas, entendidas como dimensión a mitad del camino entre una necesidad individual y una exigencia social que asumen la función de poner a prueba para acceder a la fase siguiente, conciernen en síntesis:

1. saberse adaptarse a los cambios somáticos rápidos y relevantes y saber reconstruir una unidad somato-psíquica satisfactoria;
2. aceptar los impulsos y dominarlos según valores compartidos;
3. saber establecer y mantener relaciones con los coetáneos del mismo sexo y de sexo diferente;
4. participar en grupos;
5. desarrollar independencia y autonomía;
6. establecer una interacción adecuada con las instituciones sociales;
7. tomar decisiones relativas a sistema de valores propio;
8. planear el propio futuro.

Volviendo al tema del poli-consumo, este, podría ser entendido también como un desafío a los adultos, como medio que permite alcanzar estados de excitación y de placer, como medio para afrontar los problemas pertinentes al área de la sociabilidad y de la definición de identidad, como medio para ponerse a prueba concretando los niveles de autonomía y control alcanzados.

Estas breves referencias constituyen sólo algunos ejemplos de las hipótesis etiopatogénicas propuestas para explicar el recurso a las sustancias psicoactivas de parte de muchos adolescentes.

Dichos ejemplos permiten concebir plausiblemente que la adolescencia, con las características que le son propias, puede ser suficiente a explicar el comportamiento de empleo y consumo, pero no aquel de abuso y dependencia. Este último está, de hecho, estrechamente conectado a un malestar profundo por la comprensión del cual no se puede prescindir de la historia de cada individuo, más allá de la común pertenencia a un mundo cultural (el mundo adolescencial). Además es cierto que hay situaciones en que el comportamiento de abuso puede constituir el resultado natural de un consumo por así decir “bajo control”, pero indudablemente estos casos de drogadicción no agotan el fenómeno y remiten a situaciones en que el origen de la dependencia tiene raíces más profundas, ligadas a la historia de vida propia y al sufrimiento que tal historia comporta.

La atención a las características específicas de la fase evolutiva juvenil se entrelazan de este modo con la historia personal de cada individuo. El peso mayor atribuido ahora a un aspecto, ahora a otro es conectado estrechamente a la cuestión relativa a la existencia de una personalidad típica en el caso de la drogadicción. En efecto, si existe una personalidad típica, también existirá una causa, o más causas comunes implicadas a la manifestación de la patología de dependencia (en este caso la evocación más evidente es a las características transversales). Por contra, si no es posible localizar ningún prototipo de la personalidad, plausiblemente existirán causas múltiples tales como motivaciones múltiples, (en este caso, el peso mayor es atribuido a las especificidades de cada historia personal).

En realidad, también los modelos teóricos centrados sobre la historia personal han cambiado en la tentativa de formular explicaciones transversales, localizando elementos comunes en las historias de vida de los jóvenes toxicodependientes. La diferencia más significativa consiste entonces en el hecho que se trata de modelos diacrónicos en este caso, considerados en la dimensión temporal, mientras en el primer caso de modelos sincrónicos, atentos al aquí y ahora.

Detengámonos pues sobre las hipótesis formuladas en el ámbito del desarrollo del individuo.

Han sido formuladas muchas teorías que tratan de explicar, de diferentes perspectivas, el abuso de droga en adolescencia. Es plausible suponer que la multiplicidad de las teorías sean de reconducir a los diferentes enfoques que ponen el acento sobre factores y múltiples diferentes, así como a las especificidades de cada historia que hace difícil, para no decir imposible, una completa superposición de datos y resultados. De hecho muchas son las teorías que tratan de dar sentido a tal comportamiento.

Algunos Autores creen que el comportamiento de asunción está unido a fracturas verificables en la historia de vida de los futuros drogadictos; tales fracturas crean dolorosas lagunas narcisistas y limitan el desarrollo de la capacidad de mentalización, así que el único modo para expresar las mismas necesidades es actuarlas por medio del comportamiento de consumo. El recurso a la droga serviría, en esta perspectiva, a reducir un estado de tensión psíquica, permitiendo reforzar una imagen del sí como persona autónoma y separada, más que para satisfacer un deseo.

Olievenstein también habla de fractura durante el proceso de crecimiento, subrayando como en la infancia del futuro drogadicto se verifique una fractura emocional por mano de la madre al hijo y justo en el momento del desarrollo en que la dependencia de este último es total.

Tal fractura es connotada por la experimentación de parte del niño de una ausencia de identidad debida al hecho que él es desplazado, es decir puesto al sitio de alguien más (un hermano o una hermana); en tal modo no le es posible obtener el reconocimiento de sí en cuanto individuo y se afirma una no identidad.

Otros Autores, siempre focalizándose sobre las primeras fases del desarrollo, y en particular sobre el proceso de separación-individuación, hablan del recurso a la droga como de un tentativo de pseudo-individuación, esto es como el único modo que ciertos individuos tienen para afirmar el propio estatuto de adulto a causa de la fracaso del proceso mismo.

Sin embargo de esta manera, se verifica una continua oscilación entre las polaridades autonomía-dependencia y, de hecho, se determina un aumento de la dependencia o sea un efecto completamente opuesto al objetivo, inconsciente, por el cual el comportamiento de abuso es llevado a la práctica.

Otras hipótesis interpretativas, siempre de carácter individual, posponen al comportamiento de abuso como a modo para experimentar los posibles sí; cómo modalidad de ataque a la relación; como defensa al miedo del trastorno psíquico a través de la ilusión de una gestión intencional de la angustia.

Los terapeutas familiares, a su vez, han tratado de reconducir el comportamiento de dependencia a la historia familiar del individuo, describiendo algunas características típicas de la familia con un miembro toxicodependiente, a la búsqueda de la así llamada “familia drogadicta.”

En particular, Kaufman afirma que el futuro toxicómano ha sido durante la infancia el centralizador de los conflictos entre los padres y, específicamente, entre una figura materna monopolizadora y una figura paternal emotivamente destacada.

En esta perspectiva, el síntoma sería funcional a desplazar el conflicto conyugal bajando los niveles de tensión. La característica típica de estas familias consiste en la presencia de un desequilibrio de las funciones parentales con una prevaricación del papel materno; tal prevaricación le impide al hijo de afrontar la separación fisiológica de la familia, no habiendo adquirido las reglas del vivir social que remontan a la experiencia paternal.

Además de estas teorías, centradas sobre la historia individual y familiar, también han sido elaboradas hipótesis de carácter general desarrolladas en el ámbito de la psicología social. En primer lugar se trata de la “teoría del aprendizaje social” (Burgess y Akers), que a partir de la referencia a los procesos de socialización, se focaliza sobre los modelos de aprendizaje de los comportamientos.

Tal teoría, presenta el límite de enfatizar y hacer absoluto el aprendizaje y el condicionamiento, pero tiene la ventaja de haber contribuido a un cambio substancial en la comprensión del fenómeno de la dependencia: de efecto de un proceso de desarrollo anormal y desviante a problemática evolutiva.

Otra teoría es aquella propuesta por Kaplan “teoría general del comportamiento desviante.” Dice este autor que gracias a la motivación por la autoestima que las personas se comportan en modo de minimizar las experiencias que conllevan actitudes negativas hacia sí mismo y, viceversa, a maximizar experiencias que implican actitudes positivas.

El comportamiento de abuso debería ser leído como tentativo de establecer una imagen positiva de sí, perjudicada por experiencias negativas pasadas experimentadas en el propio grupo de pertenencia.

La “teoría del control social”, a su vez, sustenta la hipótesis según la cual existiría en cada individuo una natural disposición a descarriarse como característica intrínseca a la naturaleza humana.

Otras interpretaciones llegan de la “teoría del comportamiento problemático” que apoya la existencia de una interacción entre tres sistemas (entorno, personalidad y comportamiento) la cual determina el estado dinámico que puede ser definido como disponibilidad hacia un comportamiento problemático.

Nuevamente, las hipótesis presentadas, si se consideran de modo exclusivo, aparecen reductivas e insuficientes para una plena comprensión del fenómeno y en esta dirección han sido desarrollados modelos multifactoriales que consideran los comportamientos desviantes como determinados por una constelación de fuerzas que actúan sea de modo directo que indirecto.

En lo específico, tales modelos individuan sustancialmente cuatro áreas de influencia: biológica, intra-individual, interpersonal y sociocultural y, por lo tanto, establecen mayores niveles de complejidad a la comprensión del fenómeno y determinan el paso del concepto de causa al de factores de riesgo, en sus múltiples interacciones e influencias recíprocas.

### 3.4 LOS FACTORES DE RIESGO DEL ABUSO

Las explicaciones etiopatogénicas de la manifestación de la drogadicción pueden sintetizarse y sistematizarse en las investigaciones dirigidas específicamente a localizar los factores de riesgo, es decir factores que presentan un carácter peculiar sobre el consumo de sustancias psicoactivas. Hablar de causas o de factores de riesgo implica a dos lógicas diferentes que posponen respectivamente a una dimensión determinística, dónde a una causa sigue un efecto, y a una dimensión determinante, dónde a un riesgo puede o menos seguir un efecto con base en la interconexión de este riesgo con otras variables. En esta perspectiva, la mayor parte de las búsquedas concuerdan al explicar la iniciación a la droga en adolescencia en términos multi-causales, o sea haciendo referencia a un conjunto articulado de factores.

Además, la búsqueda sobre los antecedentes del abuso de drogas es enlazada al nivel respecto del cual se considera el comportamiento de abuso real. En particular, podemos localizar tres niveles que caracterizan la relación con la droga: la iniciación, la estabilización del comportamiento y la dependencia real, cada uno de los cuales presentan factores de riesgo específico que informan, en parte, de las discrepancias a nivel de resultados presentado en muchos estudios.

Sin embargo, aparte de los factores precisamente conexos a los tres niveles, es posible identificar múltiples factores individuales, familiares y sociales de riesgo transversal que presentan cambios cuantitativos de una fase a la otra.

Los factores individuales conciernen en primer lugar la personalidad, sea en términos de la existencia de una personalidad típica, sea en referencia a características especificaciones cuál elementos de vulnerabilidad con respecto del desarrollo futuro de conductas de consumo.

En el primer caso, es sustentada la existencia del así llamado *“adicional personality”* a partir de la idea, de matriz psicoanalítica, de la drogadicción como enfermedad que requiere buscar en la personalidad las inadecuaciones y las disfuncionalidades capaces de explicarla. En realidad, como hemos visto, las investigaciones dan resultados fuertemente

contradicторios a este propósito y también a causa de los límites de naturaleza metodológica; se trata en efecto de estudios más retrospectivos y no longitudinales, que no permiten pues una valoración del estado del sujeto antes de la enfermedad.

Algunos estudios longitudinales, sin embargo, muestran como muchos consumidores, antes de volverse tales, presentan rasgos previos específicos pero no una organización real de la personalidad constante.

Algunas características subjetivas revisten un papel importante sea en referencia al exordio, sea relativo a la intensa implicación siguiente. En particular, se trata de labilidad emotiva o sea la dificultad a administrar las mismas emociones; agresividad e impulsividad; escasa autoestima; carácter difícil durante la infancia o sea hiperactividad, déficit de la atención y humor intensamente negativo; emocionales negativos ligados a experiencias de dolor, malestar y angustia. Es evidente como tales factores remitan en última instancia a una dimensión emotivo-afectiva de la personalidad.

Además, de un punto de vista más estrechamente cognitivo encontramos como factores de riesgo importantes las actitudes, las expectativas, las creencias y los valores y en particular, la presencia de distorsiones cognitivas y la valoración positiva de los efectos de la sustancia ejercen un efecto fortalecedor, en la óptica de un balance de costes y beneficios, contribuyendo al mantenimiento del comportamiento desviante. Un papel central también es desarrollado por las expectativas de facilitación social y consolidación del sí.

Además de los factores individuales de naturaleza psicológica (emotivo-efectiva y cognitiva), es posible de identificar algunos factores de riesgo individual de carácter biológico: se trata de los factores genéticos y bioquímicos.

A este propósito, muchos Autores dicen que las sustancias psicoactivas aumentan la concentración extra-celular de dopamina, mediador de la gratificación. El sistema dopaminérgico actúa sea a nivel del placer que del deseo, o sea controla los estados motivacionales que adelantan aquellos satisfactorios explicando así, a nivel fisiológico, el comportamiento

compulsivo típico del consumidor cuando se adquiere adicción a las drogas las cuales, por tanto, ya no constituyen un manantial hedonístico.

Entre los factores de riesgo individual se encuentra la presencia de disfunciones psicopatológicas pasadas, mayormente atribuibles a la infancia. Es importante recordar como entre los trastornos principalmente conexos con un sucesivo comportamiento de abuso se presenten: trastornos de personalidad comúnmente de tipo antisocial; trastornos de ansiedad presentes desde la infancia; trastornos de la conducta.

En el ámbito de los factores individuales una atención específica es dirigida al así llamado "*sensation seeking*", es decir a la necesidad de experimentar situaciones nuevas y diferentes, de alcanzar sensaciones intensas y estados de alteración. Tal dimensión puede ser considerada adaptativa, o sea funcional para mantener la homeostasis regulando los niveles de activación del sistema catecolamínico. Sin embargo, la búsqueda de sensaciones es considerada uno de los factores de riesgo más importante por el desarrollo de una conducta de dependencia, factor que se sobrepone entre la dimensión psicológica y la dimensión biológica.

En fin, podemos hacer referencia a algunos factores individuales ligados a la experiencia personal y, en particular, a traumas de abuso y a maltrato; tales factores pueden tener una influencia directa sobre el desarrollo futuro de estas conductas, o bien su influencia puede ser mediada por variables intra-psíquicas de personalidad cuál la presencia de una Trastorno Post-traumático de Estrés. Los factores interpersonales, familiares y sociales, conciernen en primer lugar la calidad de las relaciones: un importante factor de riesgo es constituido por un entorno emocionalmente pobre, es decir connotado por uniones afectivas debilitadas. Por cuánto concierne precisamente a los factores familiares, encontramos factores múltiples que remiten a aspectos diferentes y congruentes al paradigma teórico de referencia.

En particular, podemos distinguir variables ligadas a la infancia, de la descripción de patrones interactivos actuales, además de variables ligadas esencialmente a la relación con la figura materna, de variables que implican la relación parental y familiar en su conjunto.

Una atenta lectura transversal de la literatura permite sin embargo de localizar los principales factores de riesgo presentes en estudios de alta evidencia científica:

- a) un comportamiento materno negativo;
- b) un estilo educativo autoritario y/o excesivamente complaciente y laxista;
- c) un estilo de apego inseguro;
- d) un clima emocional negativo dentro de la familia caracterizada por elevada conflictividad y por dificultad en la comunicación;
- e) relaciones familiares de naturaleza centrípeta en las cuales son anulados las tentativas de enlace del hijo por su triangulación;
- f) excesiva maternalización de las relaciones parentales en que el padre, figura que permite el enlace de la dependencia materna, resulta periférico con respecto de la relación madre-hijo determinando una dependencia disfuncional del hijo;
- g) una actitud positiva hacia el empleo de drogas e/o un comportamiento de abuso de drogas de parte de los padres y hermanos.

Los factores de riesgo de naturaleza social pueden tener una influencia directa o indirecta sobre el futuro comportamiento abusivo, condicionando el desarrollo de la personalidad y las relaciones familiares. Entre estos factores podemos distinguir las influencias macrosociales (contextos culturales, religiosos, sociales), de aquellos microsociales ligados al grupo de pares y al entorno escolar-recreativo. Las investigaciones se han concentrado sobre todo en este último.

En lo específico, los factores escolares son representados comúnmente por precocidad del abandono escolar y de resultados escolares negativos. En particular, la imposibilidad de experimentar los éxitos y de las situaciones positivas comporta fracasos y frustraciones que, determinando disminución de autoestima, desconfianza en sí mismo, ansiedad

y depresión, facilitan la asunción de comportamientos desviantes como defensa de la impotencia de alcanzar los estándares sociales requeridos.

Los factores ligados al grupo de pares predominantemente son relativos a la frecuentación de un grupo de coetáneos desviantes que animan y favorecen los comportamientos antisociales, socializando la experiencia de la asunción de droga. Sin embargo el papel desarrollado por el comportamiento de los pares en el empleo de drogas es tan más importante cuanto más el sujeto se encuentra en una condición de escaso sostén y vínculos familiares, escolares y sociales, los que aumentan la vulnerabilidad a estas presiones. Además, tal papel sería expresado más a nivel de influencia indirecta, que de presión social directa.

Por cuánto concierne las influencias macrosociales, los principales factores de riesgo son constituidos por: una fácil localización y disponibilidad de la sustancia; un nivel socio-económico bajo e incómodo; el vivir en un barrio pobre y desorganizado; la presencia de empleos culturales favorables a la asunción de drogas que vuelve la asunción una “moda.”

Se ve bien como según estos últimos estudios el problema central del consumo, sobre el que es necesario focalizar la atención, no sea constituido por el empleo de drogas en sí, sino por la condición de malestar (estructural, más que psíquico) que lo precede y en el cual muchos acontecimientos se combinan determinando una fracaso en la integración social.

Por contra, variables estructurales como el factor edades parecen por sí mismas poco significativas; están presentes en efecto diferencias significativas en el desarrollo biológico y psicológico por que un comportamiento inadecuado en un adolescente puede ser congruente en un coetáneo.

Todos los factores de riesgo brevemente descritos están estrechamente ligados a la importancia atribuida a los diferentes programas de desarrollo de habilidades específicas, en el ámbito de la prevención del abuso de drogas a través de intervenciones de promoción de la salud.

Por ejemplo, la importancia atribuida a la influencia ejercida por el grupo de semejantes también se refleja aún en las más acreditadas intervenciones de prevención las cuales sirven sea para aumentar la capacidad de los jóvenes de resistir a las presiones del grupo, sea para explotar este canal privilegiado para vehicular propuestas educativas, como ocurre en el *“peer-education.”*

En fin, es oportuno subrayar como la investigación actual se está dirigiendo a localizar, en el ámbito de modelos de explicación complejas, los factores de mediación y moderación que puedan ayudar a comprender el recurso a las sustancias psicoactivas.

Analizados todos los múltiples factores de riesgo para la asunción de sustancias psicoactivas, es oportuno subrayar como la literatura también haya localizado algunos factores protectores con respecto del comportamiento mismo. Más precisamente se trata de la pro-socialidad, es decir de una orientación social positiva, en la medida en el cual tal actitud hace sentir al individuo integrado, con un preciso papel y con propósitos definidos dentro de su comunidad de vida.

Además, la interrupción del proceso de desarrollo de la orientación prosocial, a causa de vivencias de fracaso a nivel familiar y escolar, somete mayormente al riesgo de la influencia de coetáneos con vivencias igualmente problemáticas incidiendo en el posible empleo futuro de drogas.

A nivel de las relaciones familiares podemos luego localizar como factor protector una relación de apego positiva que le permite al niño construir una representación de sí como digno de amor y una representación de las uniones parentales de tipo cariñoso y disponible permitiendo el desarrollo de una función reflexiva.

Algunos estudios han puesto su atención sobre las variables que inciden en la elección del tipo de sustancia. Más allá de algunas líneas de tendencia comunes, tenemos que notar que el consumo de una sustancia psicoactiva se agiliza habitualmente por un recorrido durante el cual cada individuo construye de modo activo un sistema propio de actitudes

y comportamientos, tomando decisiones personales que definen poco a poco las características específicas de su relación con las drogas.

En cada recorrido entran en juego tres factores fundamentales:

- a) el sujeto con su personalidad y su historia: las expectativas, las creencias, la personalidad, las habilidades sociales, las relaciones interpersonales;
- b) el tipo de sustancia con sus efectos específicos;
- c) las situaciones que ponen en interacción el sujeto con la sustancia: estrategias del mercado, accesibilidad de ciertas drogas, influencias culturales.

Las expectativas y las creencias acerca de los efectos de las muchas drogas tienen un papel crucial tanto en favorecer un primer contacto, como en consolidar en el tiempo las costumbres al consumo.

Las principales variables que atan al consumidor a un cierto tipo de consumo conciernen:

- las distorsiones cognitivas;
- las expectativas de facilitación social;
- las expectativas de consolidación del individuo y regulación de las emociones;
- la búsqueda de sensaciones fuertes y estados de alteración;
- la necesidad de reducción de un estado de malestar.

El primer acercamiento a una sustancia psicoactiva puede ser favorecido por algunas distorsiones cognitivas, relativas a:

- la infravaloración de los riesgos conexos al consumo (“ no puede ser como tan peligroso dicen”);

- la sobreestimación de la misma capacidad de control (“ciertas cosas a mí no me pueden suceder”);
- la supervvaloración de la difusión del consumo en el propio entorno de vida y entre los mismos amigos (“lo hacen todos, por tanto, ya es una cosa normal”).

Con respecto de las expectativas de facilitación social, la convicción que motiva al consumo, en este caso, es que el recurso a ciertas drogas facilita la comunicación y la división de emociones y experiencias, contribuyendo a crear una atmósfera de abertura y empatía.

Esta facilitación puede asumir formas diferenciadas, entre los que las principales son:

- los rituales de unión y pertenencia que confirman y refuerzan la adhesión al grupo;
- la ocasión para demostrar la propia diversidad y unicidad;
- la emancipación de los padres y de la infancia;
- la fusión entre individuo y grupo;
- la iniciación al mundo adulto.

La definición del sí y el control de las emociones es una cuestión crucial en la adolescencia: cuánto más asume centralidad psicológica la exigencia de experimentar experiencias diferenciadas de sí, es mucho mayor la probabilidad que el sujeto identifique el consumo de drogas como un modo para experimentar las mismas capacidades físicas y psíquicas, o también para probar papeles sociales diferentes en un tipo de “turismo psicológico”.

Dificultades o fracasos para enfrentar estados de rabia o estrés pueden contribuir a que la droga sea identificada como una estrategia de autorregulación que permita aumentar las capacidades de control personal, conteniendo las emociones negativas y alimentando reacciones positivas. En la dimensión de búsqueda de sensaciones fuertes y estados de alteración, siempre se debe recordar que la adolescencia es el período en el cual se intensifica mayormente la necesidad de ampliar los confines del

propio espacio de vida, investigando también experiencias aventurasas e inusuales para reafirmar la unicidad de sí mismo.

Se puede pues buscar el “alucine” para expresar un tipo de desafío a la vida cotidiana de la cual se siente oprimido, pero también para modificar los estados de conciencia, buscando sensaciones especiales que pongan en comunicación con el mundo del inconsciente.

En este cuadro, asume un peso relevante la dimensión del riesgo y la propensión al riesgo, como expresión por una parte del deseo de demostrar la propia invulnerabilidad, desafiando también a la muerte, por la otra de la búsqueda de experiencias extremas que se presentan como únicas e irrepetibles.

Cuanto más un adolescente advierte dificultades en el afrontar de modo constructivo las propias tareas de desarrollo, tanto más aumenta la probabilidad de que la droga pueda parecer como un medio para reducir estados psicológicos de malestar connotados por ansiedad, angustia, incertidumbre, depresión.

En particular, quién percibe el propio entorno de vida caracterizado por escasos recursos y oportunidades puede creer posible aliviar el derivado sentido de frustración a través de sentimientos y fantasías de omnipotencia que lo convencen que todo se puede transformar mágicamente: el empleo de drogas hace posible en pocos instantes esta metamorfosis.

Respecto a la cuestión de la relación entre el abuso de drogas y la carrera criminal, en literatura existen numerosas investigaciones que han localizado un enlace significativo entre comportamientos de abuso y comportamiento criminal. Sin embargo, la tentativa de especificar las características y dirección de tal enlace no siempre ha dado resultados claros y unívocos.

En particular, es posible localizar tres hipótesis explicativas, análogas a aquellas encontradas, relativas a la relación entre abuso de drogas y psicopatología: dos de causalidad exclusiva y una de causalidad no exclusiva. Según esta última, ambos comportamientos desviantes serían determinados por

una misma causa, ajena a ellos; por el contrario, de acuerdo a las primeras dos hipótesis, el comportamiento de abuso y el comportamiento criminal estarían enlazados por una relación causa-efecto.

Con mayor precisión, en la ambigüedad de los modelos explicativos exclusivos, junto con estudios que identifican en los comportamientos desviantes un efecto directo y posible del abuso de drogas, existen otros que indican la frecuentación de un grupo de coetáneos desviantes como situación capaz de favorecer la experiencia de la asunción de droga.

Por cuánto concierne a la tercera hipótesis, es decir, la existencia de una causa común a ambos comportamientos desviantes es convalidada por los datos de investigación que muestran como comportamiento de abuso y comportamiento criminal presenten numerosos factores de riesgo común.

En realidad, bajo esta perspectiva, la cuestión causal se vuelve secundaria puesto que cambia de acuerdo a una lógica de influencias circulares por lo que cada elemento es al mismo tiempo causa y efecto.

Podríamos hablar pues de un tipo de “círculo vicioso” entre comportamiento de abuso y comportamiento criminal en que el acto criminal está en función de procurarse la droga, así como la frecuentación de ciertos entornos favorece el contacto con el mundo de la droga.

La cuestión de la relación entre comportamiento de abuso y comportamiento criminal se complica ulteriormente cuando el enlace incluye también una tercera variable o sea el malestar psíquico. Lo cual hace necesaria la formulación de modelos explicativos complejos y estratificados que incluyan variables de mediación y de moderación aparte de nexos lineales de causa-efecto.

### 3.5 ABUSO DE DROGAS Y DISFUNCIONES PSIQUIÁTRICAS

Abuso y dependencia, como se ha dicho, pertenecen a la más amplia categoría de los “trastornos de empleo de drogas” que, a su vez, remiten a los “trastornos relacionados con las drogas.” Estos trastornos pueden presentarse comorbilidad, es decir en doble diagnóstico junto con disfunciones de tipo psiquiátrico y/o con trastornos de la personalidad.

La condición de doble diagnóstico se satisface si “*los síntomas, psiquiátricos, persisten por más de cuatro semanas después del cese de una intoxicación aguda o después de la suspensión*” (DSM-IV).

La cuestión del doble diagnóstico es relevante en relación a su incidencia: el 50-70% de los pacientes en tratamiento por abuso de drogas resultan con un trastorno mental y viceversa.

Sin embargo, tal cuestión no es lineal y conduce a una controversia acerca de la naturaleza de la relación entre las variables. En particular, podemos pensar en una unión de causa-efecto, o sea a algo que viene antes y algo que le sigue.

En esta perspectiva, ¿el concepto de “primariedad diagnóstica” se vuelve central: es la dependencia a causar como efecto colateral una caída psicopatológica, o, al revés, es una disfunción psíquica a predisponer al consumo de drogas?

Tendremos así sujetos con disfunción psiquiátrica primaria y abuso-dependencia secundaria y pacientes con disfunción psiquiátrica secundaria y abuso-dependencia primaria.

En el primer caso la referencia está en un modelo de automedicación según el cual la vulnerabilidad a la sustancia sigue a malestares personales y socio-relacionales que la disfunción psíquica determina. Tal vulnerabilidad sería favorecida por algunos rasgos, entre los cuales: bajo nivel de autoestima, sentimientos de inadecuación, adaptación estereotipada, baja tolerancia a la frustración y al sufrimiento, estilos defensivos rígidos, modalidades de *coping* (afrontar situaciones difíciles y/o de estresantes) inadecuadas.

En el segundo caso es en cambio posible hablar de vulnerabilidad toxicofílica que, a partir del modelo bio-psico-social, individua como factores de riesgo para el abuso los factores biológicos, los factores sociales y los factores psicológicos. En fin, una tercera posibilidad es dada por la presencia de una disfunción psiquiátrica y un trastorno de abuso-dependencia ambos primarios.

Para establecer la articulación de los trastornos, se han elaborado algunos criterios o principios jerárquicos que pueden ayudar a valorar la clasificación del trastorno; se trata del principio de causalidad, del principio de autonomía, del principio temporal y del principio de familiaridad. Es un hecho que a la pregunta no siempre es posible dar una respuesta unívoca y definitiva, también a causa de la metodología aplicada en los estudios empíricos que, reconstruyendo la historia del sujeto de modo retroactivo, no permiten conocer con precisión las evoluciones de la dependencia y la patología.

Por cuánto concierne a las disfunciones específicas que se presentan en asociación con el trastorno de abuso-dependencia de drogas, si bien el caso más grave sea la presencia paralela de las disfunciones psicóticas, la forma más frecuente parece ser de trastornos de ansiedad y de perturbaciones de la personalidad.

La fuerte asociación entre abuso-dependencia de drogas y perturbaciones de personalidad es sustentada por numerosas investigaciones. En literatura, la presencia de una perturbación de la personalidad varía del 25 al 91% de acuerdo a las investigaciones, con predominancia de los trastornos *borderline*, antisocial e histriónico. Tales datos son extremadamente interesantes puesto que la presencia de un diagnóstico psiquiátrico a menudo determina una mayor transacción en el funcionamiento global de los sujetos drogadictos, si bien el doble diagnóstico no aumenta la cronicidad del abuso.

Como ya anticipado en los párrafos anteriores, tales resultados son de gran relevancia para el planeamiento de intervenciones dirigidas y adecuadas a las condiciones de los sujetos. Sin embargo, este enfoque categórico, que se basa cualitativamente en la individuación de síntomas y síndromes distintos, debería ser integrado con un enfoque dimensional

capaz de comprender situaciones complejas y no atribuibles a un único trastorno, tal como el dramatismo del sufrimiento psíquico vivido por cada individuo en su unicidad y especificidad.

### 3.6 ABUSO DE DROGAS Y PREVENCIÓN

El empleo-abuso de sustancias psicoactivas constituye uno de los comportamientos a riesgo mayormente difuso entre los adolescentes. Por este motivo, para una plena comprensión de tal comportamiento, a la luz también del planeamiento de intervenciones de prevención, es necesario profundizar el tema del riesgo en la adolescencia. En efecto, la plasticidad que caracteriza la adolescencia la vuelve un período particularmente “a riesgo”, pero contemporáneamente un momento fecundo para las intervenciones de prevención y educación a la salud.

Existen diferentes perspectivas para analizar la relación entre adolescencia y riesgo:

- identificar comportamientos a riesgo individuales o sea aquellas acciones intencionales que tienen resultado incierto e implican la posibilidad de consecuencias negativas por la salud. A este propósito, de hecho, es difícil distinguir los comportamientos fisiológicos de los comportamientos patológicos, a menudo siendo ambos los extremos de un mismo *continuum*. La cuestión se complica por el hecho de que existen comportamientos que del punto de vista subjetivo no implican ninguna actitud imprudente o autolesiva, sino una conciencia escasa de los posibles resultados a mediano y a largo plazo;
- calcular el riesgo evolutivo o sea la probabilidad que el adolescente tiene de no lograr completar el justo recorrido de crecimiento. Esta definición, no se centra en los daños para la salud derivados de comportamientos individuales, sino más bien en el compromiso del recorrido evolutivo en su conjunto;
- localizar los factores de riesgo y protección de este período evolutivo. A este propósito los estudios de psicopatología y epidemiología han localizado varios factores de riesgo que pueden hacer emergir algunos indicadores, cuales: abandono escolar, abuso de drogas,

comportamientos delincuenciales y pueden constituirse precursores de una verdadera inadaptación social. Podemos hablar pues de factores precipitantes comunes a los que se suman factores específicos, ligados principalmente al género.

Por el contrario, entre los factores protectores, encontramos las habilidades individuales cognitivas, afectivas y relacionales y las características positivas de los padres, además de otros adultos significativos que pueden suplir de figuras de referencia. Se trata pues de una enmarañada intersección de factores objetivos y subjetivos, psicológicos y biológicos, familiares y sociales.

Además es oportuno subrayar como el riesgo en los comportamientos juveniles tenga un desdoro en los comportamientos a riesgo de los adultos; estos en efecto, interrogándose sobre el sentido del comportamiento del adolescente, en como destinatarios que son, no siempre comprenden el auténtico sentido y se arriesgan a proporcionar respuestas incongruas de tipo “comprenditivo” (infravaloración del riesgo), o al revés de tipo “alarmado” (patologización de cada comportamiento).

En general, los resultados de los programas tradicionales, basados sobre la información de los efectos nocivos de las sustancias psicoactivas, son bastante desalentadores y a veces contraproducentes en cuánto aumentan la curiosidad y el interés de la mayor parte de los adolescentes.

Eso ha determinado la necesidad de abrir a otras perspectivas el área de la intervención, por ejemplo considerando los procesos de desarrollo que contribuyen a la estructuración de un comportamiento de riesgo además de las relaciones entre tales procesos y algunas características individuales cuál las habilidades, los valores, las creencias, las actitudes.

Varios Autores insisten en subrayar la necesidad de poner atención a la dimensión subjetiva, o sea a los sentidos que el adolescente atribuye a los comportamientos de riesgo para devolver al mismo adolescente la capacidad de adelantar las consecuencias concretas y afectivo-emocionales de ello.

Otros Autores, a su vez, enfatizan la importancia de la inclusión de variables interpersonales ligadas al contexto familiar y socio-cultural en los programas de prevención y sostén a los jóvenes, adoptando la así llamada “perspectiva ecológica” que sustenta la necesidad de intervenciones no dirigidas a desincentivar el empleo de droga, sino a incrementar los recursos personales (habilidades, competencias, aspectos del sí, etc.) y sociales (oportunidades, papeles, etc.) para reducir la vulnerabilidad de los factores interpersonales y situacionales que favorecen la motivación a la experimentación y al uso de la droga.

## **SUMARIO DEL CAPÍTULO**

El consumo de sustancias psicoactivas va inscrito e incluído al interior del cuadro más amplio de las problemáticas adolescentes. Existen sin embargo una distinción precisa entre las situaciones de utilización, abuso y dependencia de drogas ligada principalmente a la capacidad del sujeto de controlar los comportamientos de asunción, a los efectos del consumo en la regulación del funcionamiento de la vida social, a la presencia de trastornos psicológicos significativos. Un enfoque productivo de estos problemas está en agrupar los comportamientos de consumo de todas las sustancias psicoactivas en las conductas y en los trastornos relativos, en modo de concentrar el análisis sobre el sujeto consumidor.

Los enfoques científicos adoptados en el presente, sin embargo, tienden a considerar como característica principal de la dependencia la permanencia de la conducta a pesar de la conciencia del agravamiento de los problemas sociales, psicológicos o físicos persistentes o recurrentes determinados por el comportamiento mismo: en definitiva una situación caracterizada por la rigidez y exclusividad de la asunción de drogas.

Hoy se tiende a colocar estas conductas en adolescencia en el ámbito de las diferentes motivaciones ligadas al proceso de crecimiento y a los condicionamientos de carácter sociocultural, más que de problemas psicopatológicos, considerando relevante el aspecto de la gratificación de una necesidad evolutiva en particulares situaciones de conflicto intra-psíquico o interpersonal.

En esta dirección, diferentes estudios han conectado el consumo de drogas con diferentes factores familiares, como las configuraciones afectivas y relacionales de las relaciones familiares o con algunos modelos organizativos adoptados en familia.

La cuestión de los motivos que incitan al abuso de drogas en adolescencia es central en la investigación científica: un elemento en común a diferentes enfoques considera la utilización de las drogas como una estrategia disfuncional con la cual el sujeto en vías de desarrollo intenta enfrentar y resolver las tareas evolutivas.

Más allá de las diversas explicaciones de la influencia de los factores individuales, familiares y sociales conectados al desarrollo de la dependencia de drogas, se piensa que en cada línea de abuso hay tres factores fundamentales: el sujeto con su personalidad y su historia (expectativas, creencias, habilidades sociales, relaciones interpersonales); el tipo de sustancia con sus efectos específicos; las situaciones que ponen en interacción el sujeto con la sustancia.

Así se concuerda que los comportamientos de asunción son favorecidos y sostenidos, además de una condición general de personalidad, por particulares distorsiones cognitivas y de expectativas de facilitación social.

Cuanto mayormente un adolescente siente algunas dificultades en enfrentar de manera constructiva sus propias tareas de desarrollo, tanto más aumenta la probabilidad que la droga pueda aparecerle como un medio para reducir estados psicológicos de disfunción caracterizados de ansia, angustia, incertezas, depresión.

# Ae

## AUTOEVALUACIÓN

1. Definir el significado de las palabras utilización, abuso y dependencia.
2. ¿Cuales son las manifestaciones indicadas en el DSM para definir la dependencia de sustancias psicoactivas?
3. ¿Como se puede definir el trastorno adictivo?
4. Presentar los tres niveles de clasificación de las sustancias picoactivas.
5. ¿Cuales son las tipologías del toxicómano y las características definidas en cada categoría?
6. Definir las principales tareas evolutivas en adolescencia y la correlación con el abuso de sustancia.
7. Exponer las principales tareas que explica el abuso de drogas y el policonsumo en adolescencia.
8. ¿Cuáles son las principales características psicológicas consideradas como factores de riesgo en la conducta de abuso de drogas?
9. Lista los más importantes factores de riesgo que se extraen de la literatura especializada.
- 10.¿Cuales son las principales variables que enlazan al consumidor con una determinada tipología de consumo?
11. Presenta las más difusas distorsiones cognitivas y los aspectos sociales que facilitan la asunción de drogas en el adolescente. ¿Cual es la relación entre consumo de drogas y la disfunción psiquiátrica?

# G

## GLOSARIO

**Uso de sustancias psicoactivas.** Con el término “uso” (o consumo) se refiere a una asunción, esporádica o regular en dosis moderadas, que no desarrollan fenómenos de dependencia y no comprometen el normal funcionamiento de la vida cotidiana, permitiendo a el individuo la suspensión de la asunción de la sustancia.

**Abuso de sustancias psicoactivas** Con el término “abuso” se entiende una modalidad de uso patológica que comporta una discapacidad o una disfunción clínicamente significativo que conduce a una alteración de las funciones o a un sufrimiento significativo caracterizado por la presencia de, por lo menos, una de las siguientes manifestaciones en el curso de un período de doce meses: utilización repetido de una sustancia que dirige a la incapacidad de respetar los principales compromisos y obligaciones de trabajo, de escuela o domésticos; utilización repetida de una sustancia en situaciones que pueden ser físicamente peligrosas; problemas judiciales repetidos causados por la utilización de sustancias; utilización de estas sustancias psicoactivas a pesar de problemas interpersonales o sociales persistentes causados o agravados de los efectos de la sustancia misma.

**Dependencia de drogas.** Con la palabra “dependencia” se considera la relación permanente que se instaura entre el consumidor y la sustancia. Se trata de una condición caracterizada de exclusividad, repetitividad, recursividad que deriva de una interpretación de sí mismo, después el consumo, como absolutamente positiva, incomparablemente mejor que antes. En la dependencia los lazos con la droga son rígidos y exclusivos, impermeables y forzadamente reiterativos, indiferentes a todo el resto.

## G

**Trastorno adictivo (*addiction disorder*).** Con el término “conducta de adicción” se agrupan los comportamientos de consumo de todas las sustancias psicoactivas. El trastorno adictivo se caracteriza por la imposibilidad de resistir al impulso de la adicción; de la tensión interior creciente antes de empezar el comportamiento; de la sensación de gusto o de alivio en iniciar un comportamiento de consumo; de la sensación de perdida de control durante la realización del comportamiento.

**Policonsumo.** Condición de consumo de diferentes sustancias psicoactivas (drogas, alcohol, fármacos), sin la utilización exclusiva de una sustancia. Típico en la adolescencia en el ámbito de las, así llamadas “drogas recreativas”, se caracteriza también por la polivalencia de los comportamientos y de la frecuencia de consumo.

**Sensation seeking.** Necesidad de experimentar situaciones nuevas y diferentes para percibir sensaciones intensas.

**Peer – education.** Indica una forma de educación entre iguales o entre personas que pertenecen al mismo grupo o que tienen la misma extracción social, los cuales instauran una relación de educación recíproca.

Es una metodología en base a la cual un pequeño grupo de “iguales”, numéricamente inferior en el ámbito del grupo de pertenencia y que forma parte de un determinado contexto ambiental, opera activamente para informar y influenciar al resto, numéricamente mayoritario.

La práctica se desarrolla particularmente en el ámbito de la educación a la salud y a la prevención de situaciones de malestar en edad evolutiva.

Og

Oe

# *Unidad 4*

## *LOS ADOLESCENTES AUTORES DE DELITOS SEXUALES*

### **OBJETIVO GENERAL**

- Conocer las perspectivas teóricas actuales relativas al problema del adolescente autor de delitos sexuales y el perfil general de los abusadores en las ópticas psicológica y criminológica, profundizando en las principales direcciones y los enfoques adoptados en la investigación y en la literatura.
- Comprender los enfoques y resultados de los principales modelos de tratamiento y su uso en la justicia de adolescentes.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Analizar las principales cuestiones de las discusiones científicas relativas al tema de los delitos sexuales cometidos por adolescentes, definiendo los elementos sustanciales y metodológicos que han orientado el estudio de esta problemática.
- Presentar el perfil de los adolescentes autores de delitos que emerge de las referencias en literatura y de las investigaciones, individuando los principales factores predictivos en los comportamientos sexuales violentos.

## Oe

- Describir los objetivos de fondo comunes a los programas de tratamiento específicos para estos adolescentes, en relación a la reducción de las reincidencias y a los efectos de prevención terciaria.
- Ilustrar los principales modelos de tratamiento adoptados en el ámbito de la justicia de menores con adolescentes autores de delitos sexuales, considerados en la lógica de la intervención y en los aspectos aplicativos.

## 4.1 EL CONTEXTO DEL PROBLEMA

El abuso y la violencia sexual se consideran entre los problemas más graves y preocupantes de la sociedad contemporánea, particularmente cuando los autores son menores de edad o jóvenes, puesto que diversos estudios de retrospectiva indican que entre el 25% y el 40% de las denuncias de abuso sexual involucran a menores (Lovell).

El interés y la atención hacia el problema de los adolescentes autores de crímenes sexuales fueron alimentados por factores de cuatro órdenes, a saber:

- a) el aumento estadístico del fenómeno de la violencia sexual y los numerosos hechos de crónica dados a conocer a la opinión pública;
- b) el hecho de que muchos de estos delitos son cometidos por menores de edad, con frecuencia de edad no imputable, en los que a menudo la víctima también es menor de edad (Loeber y Farrington);
- c) sus consecuencias psicológicas, físicas y sociales en el corto, mediano y largo plazo para las víctimas ofendidas, incluso cuando el abuso es perpetrado por menores de edad;
- d) la necesidad de programar intervenciones preventivas y terapéuticas para interrumpir el ciclo de abusos cuando los autores adolescentes en el pasado fueron víctimas de violencia sexual, o para interrumpir la carrera criminal cuando el menor de edad abusador esté involucrado en otros delitos (Sherman).

Históricamente, al aproximarse a este fenómeno, las investigaciones han reportado por una parte una tendencia a minimizar las inquietudes sexuales en la edad del desarrollo, que representan el intento de exorcizar el riesgo y la gravedad del problema, colocándolo al interior de los procesos de maduración sexual de la persona; en este sentido, identificado el principio que regula su lectura, estos comportamientos se tornan una actividad explorativa infantil, destinada a desaparecer con el crecimiento y el establecimiento de una relación sexual y afectiva estable. Por otra parte, diversas investigaciones tienden a culpabilizar a la víctima por poner en marcha comportamientos provocadores y de incitación

(especialmente cuando la víctima es una mujer), ó bien negando la dimensión de coerción y violencia, para el caso de formas de abuso con víctimas coetáneas.

El análisis de la literatura especializada pone de manifiesto tres elementos sustanciales y metodológicos que han orientado el estudio de esta problemática.

1. La ausencia de un paradigma de investigación común y uniforme para analizar el problema en una aproximación evolutiva que relacione las problemáticas infantiles con las conductas sexuales agresivas y ofensivas del adolescente. Por tanto, sería necesaria la adopción de una perspectiva de psicología y psicopatología del desarrollo que estudie los orígenes, la estructuración, los cambios y el estilo comportamental desadaptado en el transcurso del ciclo de vida, mediante la definición de factores y procesos de riesgo específicos que, presentes desde la infancia, aumenten la probabilidad de comportamientos de violencia sexual en la adolescencia.
2. La definición de 'conducta sexual desviada'. Existen dos maneras para definir el comportamiento sexual desviado: la primera es la legal, en relación con la naturaleza del delito y las normas del código penal; la otra es de naturaleza clínica, de acuerdo con el DSM – IV para los criterios de las parafilia y trastornos sexuales<sup>9</sup>.

Un aspecto importante a considerar es que a menudo el diagnóstico psicopatológico y la conducta sexual no coexisten y no guardan una relación específica, puesto que los trastornos sexuales no se traducen en comportamientos ilegales y violentos; así mismo, estas conductas pueden presentarse en ausencia de un cuadro patológico definido. De hecho, varios estudios longitudinales (Ryan) reportan que muchos adolescentes imputados de delitos sexuales parecen bien adaptados y con desarrollo psicológico normal, y en todo caso desprovistos de

---

9 *Definición de parafilia en el DSM – IV. Se entiende un estado recurrente e intenso de excitación sexual asociado con fantasías, necesidades urgentes y comportamientos que involucran 1) objetos no humanos, 2) el sufrimiento y la humillación hacia sí mismo ó la pareja, 3) niños y otros individuos que no dieron su consentimiento. Esta condición debe presentarse durante un período por lo menos de seis meses.*

características notorias para diferenciarlos frente al grupo de pares, con un comportamiento sexual anormal.

3. Otro elemento a considerar es la dimensión relativa a la construcción social de lo que se percibe como aceptable o inaceptable en la esfera de las relaciones sexuales, en el contexto de la realidad psicosocial y cultural en el que la persona vive.

En la tabla a continuación se evidencian algunos “mitos y creencias” que a menudo influencian la lectura e interpretación correcta de los comportamientos sexuales normales y violentos.

Mitos y creencias sobre agresión y abuso sexual	Construcción social	Resultados de investigaciones científicas
El agresor sexual siempre es un hombre adulto.	La identidad masculina se caracteriza por la potencia sexual; la femenina por la pasividad y el deseo reproductivo; la infantil por la ingenuidad sexual.	El agresor sexual es una persona con una necesidad anormal de gratificación física, psicológica y emocional.
Las mujeres y los menores son incapaces de actos violentos.	La idea de inocencia está asociada con la infancia y la idea de protección con la mujer.	Las investigaciones demuestran la participación activa de mujeres en actividades sexuales violentas y la participación incluso de niños de 8 años en comportamiento de agresión física y sexual.

Mitos y creencias sobre agresión y abuso sexual	Construcción social	Resultados de investigaciones científicas
Los actos sexuales y la agresión son acciones impulsivas.	El sexo es un comportamiento impulsivo e instintivo, sin control racional.	En el 70% de los casos, la agresión sexual involucra premeditación y la intención del autor.
Los agresores son de un estrato social bajo y tienen escaso nivel cultural.	La creencia que la búsqueda de gratificación sexual violenta está asociada a condiciones de psicopatología, ignorancia, pobreza y marginalidad.	Los perpetradores de delitos sexuales pertenecen a todos los tipos de contexto racial, étnico, social, económico, cultural y religioso. No existe nexo directo entre actividad sexual violenta y cuadro patológico.
El primer motivo de un abuso sexual es el sexo.	La sexualidad es una actividad perversa y anormal cuando se actúa por fuera de los cánones socialmente aceptados.	A menudo, los factores desencadenantes de un abuso sexual son la necesidad de control y el poder. La intención es humillar, someter, degradar a la víctima. En otras ocasiones, la intención es probarse a sí mismo que se tiene la capacidad de controlar al mundo y a los demás.

Mitos y creencias sobre agresión y abuso sexual	Construcción social	Resultados de investigaciones científicas
El agresor sexual a menudo es un pervertido o un desconocido.	La convicción común es que lo malo a menudo reside en lo desconocido y en quien no se conoce.	En el 50% de los casos de agresión sexual, el autor es un amigo, un pariente, un familiar, un compañero, un conocido.
El comportamiento sexual antisocial de los menores retrocede naturalmente con la edad.	El comportamiento antisocial es normal y habitual en los niños y la desviación sexual en la adolescencia es de tipo explorativo.	El comportamiento antisocial en la infancia no retrocede de manera espontánea. Las investigaciones señalan la importancia de programas de prevención cuando se evidencian factores de riesgo, y de proyectos reeducativos para interrumpir la persistencia de comportamientos agresivos y violentos.
El uso de la fuerza física es típico de los varones para medir su propia sexualidad.	La identidad sexual masculina es de tipo dominante, la femenina es de tipo sumiso.	En la base del comportamiento sexual violento existen unos valores y posturas desviados.

Mitos y creencias sobre agresión y abuso sexual	Construcción social	Resultados de investigaciones científicas
El sexo es una prueba de virilidad y 'adecuación' para el varón y uno de femineidad para la mujer.	El hombre debe poseer y la mujer debe compartir. El escarnio por la impotencia o la frigidez es el precio a pagar por no haber superado la prueba.	Los estudios revelan que la violencia sexual o el estupro en grupo son un ritual perverso, para asegurarse un estado de 'adecuación' sexual al interior del grupo social considerado significativo.

## 4.2 EL PERFIL DE LOS ADOLESCENTES AUTORES DE DELITOS SEXUALES

Ya desde los años '40, algunas investigaciones ponían de manifiesto el problema de los comportamientos sexuales abusivos cometidos por niños y adolescentes (Waggoner) y en los años '80, la literatura reporta numerosas contribuciones. Un análisis de los estudios disponibles evidencia un elemento significativo y recurrente: en muchos casos, estos comportamientos inician en edad precoz, entre los 6 y los 10 años, en situaciones en las que, con frecuencia, los niños son víctimas de abuso sexual.

Estos aspectos plantean el interrogante de la identificación de los factores que permiten predecir el comportamiento sexual violento.

En las investigaciones, surgen de manera recurrente dos factores dignos de ser mencionados: historias de violencia en la infancia, vivenciadas como testigos o como víctimas directas; familias multi-problemáticas y disfuncionales, con problemas de dependencia. Al parecer, en estos contextos se torna difícil aprender a inhibir la agresividad, y el comportamiento sexual violento constituye la respuesta a las necesidades

psicológicas irresueltas, a los sentimientos de rabia incontrolados, a emociones de impotencia personal.

Estos factores de riesgo específicos crean las condiciones para una circularidad entre víctima y abusador (Burton), que explica como en la base del comportamiento sexual agresivo a menudo se encuentran experiencias infantiles traumáticas. Estas experiencias de abuso sexual y emocional ponen en relación directa el trauma sufrido, y no elaborado, con las reacciones sexuales violentas en la adolescencia, en un contexto de satisfacción de necesidades personales, con mínima consideración hacia los demás, habida cuenta de la ausencia de competencias sociales requeridas para la construcción de una relación adecuada.

Se han intentado diferentes aproximaciones para tratar de crear una "tipología" de menores y jóvenes sexualmente violentos, pero estas construcciones encuentran dos dificultades esenciales: la primera concierne la heterogeneidad de los individuos involucrados en estos delitos, la variedad del abuso, la edad; la otra se refiere al hecho de que el abuso sexual varía según la víctima involucrada, su edad y el grado de relacionamiento y conocimiento entre el autor y el abusado.

En una investigación que interesó a 56 operadores de los servicios de justicia de menores en el sur de Italia, en directo contacto con adolescentes abusadores sometidos a procedimientos penales, emerge un contexto general de comprensión del perfil común de estos/estas jóvenes, útil para tener un primer marco general de referencia (Ciappi y otros).

Los 196 jóvenes autores de delitos sexuales (solamente 3 mujeres) tienen una edad comprendida entre los 16 y 18 años, cometieron delitos de grupo (65% de los casos) abusando de víctimas mujeres (71%), con edad promedio de 13,3 años. Los datos evidencian que el abuso nace de relaciones amigables o después de un conocimiento directo: solamente en 4 casos se encuentran relaciones incestuosas. En estas situaciones, es evidente la dificultad para el operador de diferenciar seducción y violencia, complacencia y complicidad. Las relaciones y opiniones de los operadores en relación con el trabajo psicosocial con estos adolescentes, son una ulterior fuente inductiva de información, útil para profundizar

los datos señalados. En síntesis, los operadores involucrados, referentes para los recorridos terapéuticos y programas de intervención dedicados a estos adolescentes, señalan los siguientes elementos:

- la violencia contra las coetáneas a menudo es el resultado de una inadecuada gestión de las exigencias sexuales y de una carente o ausente comprensión de los deseos del otro;
- el concurso en culpa, elemento que define los delitos de grupo, con frecuencia representa la necesidad de apoyarse para delinquir, un intento para amplificar la experiencia, con el fin de darle significado;
- la corrupción y el uso de amenazas es tal vez la modalidad de abuso que se conecta con elementos perversos, puesto que manifiesta la voluntad intencional de dominar;
- la presencia de valores culturales que definen la masculinidad en la capacidad y el poder de auto afirmarse, en menoscabo de las posibilidades de comunicarse y relacionarse con el otro;
- las familias de estos adolescentes raramente tienden a comprender el significado de la acción violenta y ponen en marcha actitudes defensivas y protectoras y de cubrimiento máximo, que van desde la victimización (“es un joven que está creciendo...”), a la negación y estupor, a la denigración de la víctima.

Dos paradigmas aceptados por la comunidad científica, tendientes a explicar los procesos individuales y psicosociales que llevan varias personas a la misma respuesta criminal, a delinear y comprender los procesos reguladores del comportamiento violento, son aquéllos que proponen Prentky, Knight y Rosenburg para tipologías de violencias carnales, y aquél elaborado por Knight, Canter y Prentky sobre tipología de molestadores infantiles. Estos dos modelos se basan ambos en los resultados empíricos relativos a procesos de desarrollo y antecedentes criminales de las personas responsables de delitos sexuales, examinando los aspectos concernientes el estilo de vida y aquellos más específicamente asociados con los comportamientos criminales. Otros estudios posteriores ampliaron las investigaciones en esta dirección, permitiendo sintetizar dos tipologías de comportamiento sexual

desviado en la adolescencia, en relación con la persistencia del mismo en el transcurso del tiempo:

1. comportamiento explorativo caracterizado por el aumento del interés sexual en la adolescencia y por el interés en manifestar su propio valor, especialmente en los varones, a través de conductas cargadas de contenido sexual;
2. desviación sexual persistente, que se encuentra también después de la adolescencia, con indicadores de comparecencia muy precoz.

Un aspecto a considerar es la diferencia entre adolescentes que ponen en marcha actividades sexuales violentas con niños y aquéllos que involucran a sujetos coetáneos.

El estudio de Hunter permite individualizar las siguientes variables ligadas a los delitos sexuales perpetrados por adolescentes sobre coetáneos y adultos:

- las víctimas eran preponderantemente mujeres desconocidas;
- estos adolescentes también eran responsables de otros tipos de delito;
- los molestadores de niños estaban dispuestos a utilizar la fuerza física.

Incluso el modus operandi estaba caracterizado por modalidades específicas y recurrentes, tales como:

- a) los delitos fueron cometidos en la residencia de la víctima (45,3% de los casos);
- b) en zonas públicas, tales como los parques (28,1%);
- c) parecía ser un ataque sorpresa (40,4%);
- d) el autor actuaba comportamientos intimidantes, con el fin de controlar las reacciones de la víctima (45,8%);

- e) se daba el uso de armas (29,2%);
- f) el agresor amenazaba con golpear y herir a la víctima, para asegurar su silencio (27%);
- g) la tipología delictiva concernía la penetración vaginal (63,5%), penetración anal (19%), sexo oral (15,9%);
- h) en muchos casos, se trataba de actos sexuales múltiples y llevados a cabo en grupo.

Por el contrario, los delitos sexuales perpetrados por adolescentes sobre niños pueden delinearse con las siguientes recurrencias delictivas:

- a) la agresión se verifica en el 63,9% de los casos en la residencia del autor;
- b) en pocos casos, la conducta abusiva se verificaba en espacios públicos (10%);
- c) el comportamiento abusivo ocurría sin el uso de amenazas o fuerza física (40%);
- d) la participación de la víctima en actividades de juego parecía el elemento desencadenante del abuso (25%);
- e) solamente en el 16% de los casos, el autor utilizaba la amenaza para garantizar el silencio;
- f) la sola presencia del agresor jugaba un papel intimidante en el 33,3% de las situaciones analizadas;
- g) el uso de armas era limitado (13,7%);
- h) las víctimas eran en la misma proporción varones y mujeres, a menudo conocidas o incluso ligadas por vínculos de parentesco o amistad.

La comprensión de las características de personalidad de los adolescentes abusadores es uno de los ámbitos de interés de varios estudiosos, que han tratado de definir unas tipologías específicas en relación con las variables identificadas.

Weinrott diferencia los adolescentes varones autores de delitos sexuales con base en material clínico variado y en relación con el tipo de abuso perpetrado, definiendo así siete categorías de molestadores.

“El experimentador ingenuo”: por lo general, se trata de niños entre los 11 y 14 años que con frecuencia llevan a cabo el abuso en situaciones específicas (por ej. *baby sitting*). La víctima es muy pequeña, entre los 2 y 6 años, y su motivación principal al abuso es la experimentación de sensaciones sexuales recién descubiertas: los actos sexuales son ingenuos y no recurrentes.

“El agresor de niños con problemas de socialización”: se trata de adolescentes socialmente aislados, sin relaciones estables con sus pares, atraídos por niños que manifiestan interés hacia ellos. Los actos sexuales tienden a desarrollar situaciones de intimidad para satisfacer su necesidad de autoestima y aceptación.

“El molestador de niños falsamente socializado”: se trata de adolescentes que con frecuencia han vivido historias de abusos sexuales o psicológicos y que, solamente en apariencia, parecen mostrar un comportamiento ‘adaptado’. Poseen buenas competencias sociales, parecen integrados a los grupos de pares, aunque sus relaciones sean superficiales. El comportamiento abusivo es altamente racionalizado y no muestran señales de culpa y remordimiento. Para ellos, el abuso es una relación compartida, íntima y no coercitiva.

“El abusador sexualmente agresivo”: adolescentes impulsivos, con bajo autocontrol, a menudo procedentes de familias disfuncionales. Con frecuencia, el abuso se lleva a cabo con coerción y amenazas, puesto que la finalidad prioritaria es alcanzar un sentido de poder personal sobre la víctima, o liberarse de estados de tensión y rabia. La víctima puede ser un coetáneo, un niño o un adulto, en tanto funcional a las necesidades de poder.

“El abusador sexualmente compulsivo”: se trata de adolescentes obsesionados con el sexo. A menudo, se lleva a cabo mediante comportamientos exhibicionistas, fetichistas, voyeristas, en los que la experiencia del abuso significa alivio y equilibrio para los estados de tensión interna.

“El abusador compulsivo con trastorno”: su historia es densa de problemas familiares, trastornos psicológicos, experiencias de abuso y dependencia de drogas. El abuso se manifiesta con impulsividad y a menudo es la percepción de un trastorno de representación de la realidad.

“El abusador influenciado por el grupo”: actúan en grupo y la víctima casi siempre es conocida. El agresor atribuye la culpa a la víctima o a los demás miembros del grupo. La motivación prioritaria es llamar la atención de los compañeros, ganar su aprobación, proteger su propia reputación. La presión del grupo es determinante en la activación de los comportamientos sexuales violentos.

### **4.3 EL TRATAMIENTO PARA LOS ADOLESCENTES AUTORES DE DELITOS SEXUALES**

Las experiencias y los programas de tratamiento dirigidos a los agresores sexuales pueden considerarse un ejemplo de prevención terciaria, orientada esencialmente a prevenir la reincidencia mediante trayectorias terapéuticas que se insertan en redes de medidas de control social, en la etapa de la ejecución penal. En muchos Países, la solución de la intervención impuesta por el juez se adopta como condición esencial para acceder a medidas alternativas a la detención, pero a veces impuestas incluso antes de la sentencia, como providencias cautelares que pretenden, además de los beneficios para la persona interesada, la salvaguardia y tutela de la sociedad.

En todo caso, los programas de tratamiento específicos para estos adolescentes, incluso cuando se refieren a diversos modelos teóricos, se prefijan algunos objetivos comunes de fondo, que pueden sintetizarse así:

- Interrumpir el proceso de negación del delito;
- Actuar sobre las distorsiones y desviaciones sexuales;

- Mejorar las relaciones familiares;
- Favorecer la asunción de responsabilidad hacia la víctima;
- Participar en programas e intervenciones para la promoción de las capacidades prosociales;
- Participar activamente en el tratamiento;
- Desarrollar las condiciones para facilitar la participación en relaciones afectivas maduras;
- Activar un proceso de empatía, comprensión y sentido de culpa respecto de la víctima.

A la fecha, no existen trabajos de meta-análisis exhaustivos en mérito al asunto de la eficacia de los programas de tratamiento, más allá de una investigación de Worling y Curwen, conducida en 2001 sobre una muestra de 148 adolescentes imputados de delitos sexuales. Este estudio señala que el 47% de los adolescentes vivía en familia, el 50% en centros especializados o en instituciones, el 3% en familia agrandada o con amigos. En el 28% de los casos, las víctimas eran intrafamiliares, en el 55% extra familiares, en el 23% tanto intrafamiliares como extra familiares; la mitad de las víctimas eran niños, en el 35% de los casos coetáneos y adultos.

La tasa de reducción de la reincidencia respecto del grupo de control fue del 72% para los adolescentes que habían terminado el programa de 12 meses, en un período de monitoreo de la duración de seis años.

Para construir programas de tratamiento específicos es necesario responder a interrogantes fundamentales (¿qué funciona? y ¿con quién funciona?), mas aún si se quiere activar un modelo capaz de actuar en sentido preventivo, capaz de reconocer las principales causas del comportamiento sexual violento: una emotividad negativa, la falta de empatía, un estilo de apego inestable y el desarrollo de preferencias sexuales desviadas. Estas causas pueden favorecer las fantasías agresivas y abusadoras y desencadenar un sentido de impotencia y desesperación, elementos necesarios para reducir los sentimientos negativos y crear el ciclo de la agresión sexual.

Definir la complejidad del problema significa por tanto desarrollar programas de intervención capaces de actuar a nivel de:

- Desarrollo sexual y de identidad;
- Características psicológicas de los adolescentes en riesgo, particularmente de sus dificultades de autocontrol, de sus trastornos de comportamiento, de las recurrentes fantasías sexuales agresivas;
- Conocimiento emocional para incidir en la carencia y ausencia de empatía, en las escasas competencias sociales;
- Situación familiar y social, en relación con las dinámicas intergeneracionales, las eventuales historias criminales de los padres, los modelos educativos, la ausencia de figuras estables.

Las diferentes aproximaciones usadas en la práctica, sin embargo, valorizan algunos de los aspectos indicados en menoscabo de otros, pero la selección del programa de tratamiento debe en todo caso basarse particularmente en las capacidades verbales, simbólicas e introspectivas del adolescente, en orden a permitir una real posibilidad de cambio al finalizar el programa de intervención.

A continuación, se ilustran los principales modelos de tratamiento adoptados en el ámbito de la justicia de menores con adolescentes autores de delitos sexuales, tales como: el modelo de prevención de la recaída, los modelos que actúan sobre la preferencia sexual y la excitación sexual (mayormente utilizados en sujetos jóvenes – adultos), los programas de educación sexual, el desarrollo (*training*) de habilidades.

El modelo de prevención de la recaída se afirmó como modalidad terapéutica y como aproximación a la explicación del fenómeno del delito sexual, a partir de los programas sobre la drogadicción a finales de los años '80, valorizando las estrategias sistemáticas de mantenimiento de la abstinencia en el largo plazo.

Se trata de un modelo que se funda en una aproximación multifactorial, que considera el delito sexual como el resultado de varios factores personales y sociales, una respuesta a un conjunto de agentes estresantes como

consecuencia de la presencia de elementos precursores específicos: en este sentido, el comportamiento sexual abusador es el punto de llegada de una cadena de eventos que lo anteceden. Individualizar estos elementos precursores permite, en esta lógica de intervención, utilizar los mismos para favorecer procesos de autogestión y control y supervisión externa.

El punto de partida siempre es un conflicto con algunos aspectos de la realidad cotidiana, que el adolescente amplifica en su gravedad, atribuyendo la responsabilidad de ello a otros, a menudo la víctima. Las vicisitudes percibidas como negativas generan un sentido de malestar e incomodidad que se acompaña del aumento de fantasías sexuales y del posterior comportamiento violento. Esta dinámica con frecuencia se fundamenta en “decisiones aparentemente irrelevantes” (Pithers), entendidas como situaciones de alto riesgo, en las que el sentido de control sobre el comportamiento prohibido e ilícito es amenazado por circunstancias concretas (por ejemplo, encontrarse en compañía de niños). La finalidad de la terapia es acompañar al adolescente, para que tome conciencia de las diversas etapas de desarrollo de este proceso interno, en aras de interrumpir la cadena que lleva a la comisión del delito sexual.

Por ende, el modelo de prevención de la recaída permite la identificación de áreas problemáticas en relación con el comportamiento agresivo, a fin de planificar el tratamiento, conceptualizar las dificultades y facilitar la comunicación entre el terapeuta y el adolescente.

A continuación, se indica un ejemplo de secuencia de áreas problemáticas interpretadas como precursoras del comportamiento sexual abusivo (Marshall).

Áreas problemáticas	Pensamientos y estados de ánimo
Conflicto con la realidad cotidiana y sentido de malestar	Me siento deprimido, el mundo está en contra mío, nadie me quiere, ...
Necesidad de secundar los propios deseos y sensación de estar en derecho a hacerlo	No sufro por mi culpa, tengo derecho a algún placer, ...

Áreas problemáticas	Pensamientos y estados de ánimo
Aparecen distorsiones cognitivas, relacionadas con fantasías desviadas	Es el niño que se me acerca, me provoca, tal y como ocurre en mis fantasías, ...
Planificación pasiva del propio comportamiento	Nadie nunca lo sabrá, tendré mucho cuidado, ...
Escogencias aparentemente irrelevantes	No es mi culpa si, para ir donde mis amigos, debo pasar por el parque de juegos ...
Uso de eventuales des-inhibidores (alcohol, droga, material pornográfico)	Si no hubiese tomado, nunca lo hubiera hecho, ...
Comisión del delito	No sé como ocurrió, solamente estábamos jugando
Racionalización de lo ocurrido	Fue un accidente en el camino, nunca jamás ocurrirá de nuevo y en todo caso fui provocado, ...

Este modelo adopta un contexto de terapia de grupo, centrando la atención en el estilo de vida del individuo, para favorecer una vida con mayores gratificaciones: en este sentido, se enfrentan las relaciones sociales, la solución de los conflictos más recurrentes, la escogencia de diversiones agradables, puesto que usualmente estos adolescentes presentan variadas dificultades en diversas dimensiones de su vida.

Los modelos que actúan sobre la preferencia y la excitación sexual tienden a modificar la preferencia sexual a través de varios métodos de tipo adversivo ó bien no adversivo. Adoptan técnicas de condicionamiento que se basan en asociar sensaciones desagradables de varios tipos con determinados estímulos sexuales, creando por tanto una respuesta de evitar, juntos con programas de de-sensibilización sistemática, orientados a aumentar la excitación hacia situaciones consideradas adecuadas y normales. Además, puesto que resulta exigua la intervención basada únicamente en estos aspectos, también se añaden recorridos

para el desarrollo de las capacidades sociales y para el aprendizaje de conocimiento sobre la sexualidad y las normas que regulan los comportamientos sexuales.

En la práctica, se trata de programas de intervención utilizados particularmente en sujetos jóvenes – adultos, puesto que recurrir a técnicas destructivas plantea varios interrogantes éticos ligados a la posible invasión de las intervenciones en sujetos en edad evolutiva.

Los programas de educación sexual consideran fundamental el principio según el cual una adecuada información sobre temáticas sexuales es necesaria e importante para cualquier persona, aún más para los sujetos con problemas en la esfera sexual, dado que la comunidad científica concuerda en considerar que existe un vínculo entre el tipo de educación sexual y el comportamiento sexual agresivo.

## **SUMARIO DEL CAPÍTULO**

El interés y la atención hacia el problema de los adolescentes autores de crímenes sexuales son alimentados por el aumento estadístico de este fenómeno, por la gravedad de las consecuencias generales para las víctimas interesadas y consecuentemente por la necesidad de programar intervenciones preventivas y terapéuticas eficaces en relación a la disminución de las reincidencias.

El estudio de esta problemática se ha orientado a la definición de factores y procesos de riesgo específicos que, presentes en edad infantil, aumentan la probabilidad de comportamientos de violencia sexual en la adolescencia; a la comprensión de los comportamientos sexuales violentos en relación al cuadro psicológico general; a la construcción social del valor de las actitudes y comportamientos sexuales.

En síntesis, los investigadores han evidenciado dos factores dignos de relieve en las historias de estos adolescentes, como las vivencias y experiencias de violencia en la infancia y la pertenencia a familias multiproblemáticas y disfuncionales, con problemas de dependencia. Además, en la literatura emerge un “perfil” del adolescente abusador caracterizado

por la comisión del delito en grupo y por la adopción de una cultura basada en el poder de auto afirmación. La investigación se ha interesado igualmente y de manera considerable en definir las diferentes situaciones de violencia sexual cometida por los jóvenes, individuando tipologías caracterizadas por variables y factores específicos.

Los programas de tratamiento específicos para estos adolescentes, si bien se refieren a diferentes modelos teóricos, se proponen algunos objetivos de fondo comunes que se orientan esencialmente a interrumpir el proceso de negación del delito, a actuar sobre las distorsiones y las desviaciones sexuales, a favorecer la asunción de responsabilidad hacia la víctima.

Los principales modelos de tratamiento adoptados en el ámbito de la justicia de menores con adolescentes autores de delitos sexuales son el modelo de prevención de la recaída, los modelos que actúan sobre la preferencia sexual o sobre las excitaciones sexuales (mayormente utilizados con sujetos jóvenes – adultos), los programas de educación sexual y el desarrollo de habilidades.

# Ae

## AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Cuáles son los principales factores que recientemente han alimentado el interés hacia el fenómeno de los menores de edad autores de delitos sexuales?
2. Explique cuáles son los criterios de referencia de los estudiosos, que orientan el análisis del problema.
3. ¿Cuáles son los mitos y creencias más recurrentes sobre el comportamiento sexual masculino y femenino?
4. Defina los factores para la predicción del comportamiento sexual violento.
5. Presente el perfil y las modalidades más utilizadas por los adolescentes abusadores.
6. ¿Cuáles son las principales tipologías de molestadores que identifican los estudiosos?
7. ¿Cuáles son los objetivos de fondo de los modelos adoptados para el tratamiento?
8. Ilustre las características de los principales modelos de intervención.

# G

## GLOSARIO

**Parafilia.** Por parafilia en el DSM – IV, se entiende un recurrente e intenso estado de excitación sexual asociado a fantasías, necesidades urgentes y comportamientos que involucran 1) objetos no humanos, 2) el sufrimiento o la humillación de si mismos o de la pareja, 3) niños(as) u otros individuos no consensuales. Esta condición debe presentarse por un período de al menos seis meses.



# *Unidad 5*

## *DESVIACIÓN Y COMPORTAMIENTO DESVIANTE*

Og

### **OBJETIVO GENERAL**

Conocer las perspectivas teóricas relativas al concepto de desviación y de carrera desviante, como referencia para la comprensión del adolescente autor del delito.

Oe

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Presentar los aspectos que caracterizan el concepto de desviación y de carrera desviante en el estudio de la delincuencia de adolescentes.
- Definir los significados y las variables comunicativas del comportamiento de desviación en la adolescencia.
- Comprender las formalidades cognitivas y psicológicas que orientan los comportamientos delincuenciales en la adolescencia.

## 5.1 DESCRIPCIÓN DE LA DESVIACIÓN Y DEL COMPORTAMIENTO DESVIANTE

El concepto de desviación, desde su nacimiento, se asocia a los comportamientos transgresivos en la adolescencia y a una categoría interpretativa reciente en el debate cultural y científico.

La desviación, en el sentido general, es una categoría socio-psicológica que define la transgresión a las normas y a las reglas de comportamiento en un ambiente específico de relaciones interpersonales y sociales.

En la literatura tiene un origen estructural-funcionalista y da cuenta de los desarrollos en la prospectiva del interaccionismo simbólico de Margaret Mead y de sociólogos como Lemert, Becker, Matza y Goffman.

En los años sesenta y setenta la aproximación relacionada con la desviación en relación al problema del crimen ponía en evidencia la crítica sociológica valorizando la influencia de los factores sociales en la comisión de crímenes, desarrollando fuertes reacciones a los problemas de la institucionalización, de la organización y del funcionamiento de la justicia. Se difundieron entonces ideologías que evidenciaban principal y exclusivamente al criminal como un rol social constituido de un estigma, prejuicio, forma de control social, sobre todo respecto al fenómenos del comportamiento delictivo de los adolescentes y de los jóvenes.

En los años ochenta varios estudiosos, precisamente para abandonar el resultado extremo de las concepciones ideológicas en base a la estructura precedente del término desviación, han dejado de lado el concepto de desviación social para estudiar los comportamientos criminales específicos y los procesos que los sostienen independientemente del criterio de la distancia de la norma.

Los enfoques contemporáneos, por el contrario, valorizan la realidad social compuesta de sistemas relationales y el concepto de desviación, por lo tanto, se vuelve necesario para comprender cómo se producen roles e identidades sociales, efectos simbólicos de consenso y cómo todo esto actúe en el cambio de los comportamientos analizados.

La perspectiva actual de la desviación, por tanto, se caracteriza de una serie de elementos de referencia que se indican a continuación:

- la desviación no es una categoría para describir sujetos y comportamientos, sino para escoger las formas de relaciones, de interacciones que vinculan: a) los contextos individuales, b) los comportamientos, c) las reglas formales e informales de relaciones, d) las respuestas interpersonales y sociales;
- se produce desviación cuando la conexión entre a), b), c) y d) del punto anterior asume la configuración de una transgresión relevante y permanente, a tal punto de activar sanciones e intervenciones sea simbólicas que operativas, formas de control, acciones para producir cambios;
- en la investigación científica, por tanto, el concepto de desviación es la perspectiva y el escenario de acceso al estudio de estos fenómenos, y no una condición del individuo o de un grupo;
- el análisis del comportamiento desviado, se orienta, en consecuencia, al análisis de los procesos de construcción y de funcionamiento de tales configuraciones, focalizando la atención sobre los efectos simbólicos, sociales y comunicativos de estos comportamientos, trascendiendo la génesis de tales condiciones;
- en el estudio moderno de la desviación el acento se hace sobre los efectos comunicativos, interpersonales y de las interacciones con las reglas;
- la desviación produciendo efectos relevantes en cada contexto específico “hace siempre que ocurra alguno” (Matza), y esto se convierte en su poder y su fuerza funcional;
- la desviación, mayormente en la edad juvenil, es siempre un riesgo y un problema para quien la realiza, pero puede también producir ventajas prácticas, relacionales y simbólicas. Por esto la desviación tienen su poder de atracción innegable, que debe ser tomado en consideración para comprender y actuar en un modo correcto y adecuado. Las ventajas prácticas pueden ser diferentes según el tipo de crimen, mientras las ventajas simbólicas y relacionales se configuran a menudo en relaciones de experimentación de la identidad, en cambios

en las relaciones significativas (familiares, de grupo) y puede permitir alcanzar estatus y poder en contextos de vida específicos.

Una mirada al pensamiento científico del pasado permite afirmar que las producciones teóricas han utilizado comúnmente el criterio de la evidencia para comprender las causas de la delincuencia y para definir los instrumentos y los enfoques adecuados a la intervención.

Evidencias físicas, comportamentales, sociales, familiares y psicológicas han permitido crear un proceso de simplificación interpretativa basado sobre la correlación entre un comportamiento negativo, la comisión de un crimen, y factores presentes en el pasado de los sujetos.

En esta dirección la evidencia del comportamiento no conforme a las normas penales ha sido reconducida paso a paso a elementos de privación física, como por ejemplo en los estudios sobre las disfunciones cerebrales; sociales y ambientales, como en la hipótesis de la anomia o de la desorganización social; comportamentales, referidos por ejemplo a la imitación de un estilo familiar criminógeno; familiares y ambientales, ligados a las condiciones de abuso, maltrato y falta de cuidado; psicológicos y psiquiátricos, como señal de enfermedad mental o de déficit intelectual.

El criterio de la evidencia se ha configurado como puente entre el pensamiento científico y la percepción del hombre común, comprometidos ambos en la tarea de establecer niveles de previsión y de cierta comprensión de los comportamientos humanos en la definición de los límites de la normalidad.

Las primeras señales de inflexión en la perspectiva teórica y práctica de referencia se evidencian con la introducción de conceptos y categorías que repensan el crimen como construcción de un proceso individual, relacional, social y normativo.

Las categorías a las cuales se hace referencia son aquellas de procesalidad, causalidad circular, carrera desviante, atribución de significado y acción comunicativa que han dado dignidad al fenómeno complejo del crimen y a los criterios interpretativos.

En esta dirección la desviación se convierte en un posible resultado de procesalidad que contiene dimensiones, las cuales, estructuralmente no contienen aspectos de la desviación explicable en términos causales o determinísticos.

La referencia al concepto de “carrera desviante” ha representado la noción más eficaz en el estudio complejo del crimen juvenil.

Las definiciones mayormente adoptadas para el término *carrera desviante*, focalizan la secuencia de los roles sociales que el individuo progresivamente cubre (Gibbons), o bien el proceso social en el cual la persona se encuentra vinculada (Kellens), o el comportamiento criminal que es sistematizado y asumido como modelo de vida (Lamert).

No obstante, la hipótesis de la carrera desviante se desarrolla entorno a dos perfiles de explicación que definen entonces su marco:

- a) identificar los factores predictivos del comportamiento desviante, su manifestación y los procesos de estabilización;
- b) recuperar las dimensiones relacionadas con el proceso de surgimiento de la actividad ilícita, la expresión de sí mismo en el comportamiento criminal, la asunción del rol y la construcción de la identidad.

El elemento cualificante de los estudios sobre la carrera desviante y la adopción de criterios útiles para escoger los procesos que organizan el tránsito del comportamiento criminal a la asunción de un estilo de vida desviante.

Sobre la base del análisis de muchos casos de crímenes en la edad juvenil, algunos autores han identificado las principales fases y momentos de construcción de un estilo de vida desviante, definiendo tres elementos principales: el inicio, la prosecución, la orientación hacia la estabilización o, por el contrario, hacia la interrupción de la carrera criminal.

El inicio se caracteriza por estructuras como: la ocasión favorable, la dimensión comunicativa del comportamiento criminal, portador de ventajas para sí mismo y para las relaciones significativas, como por ejemplo el desafío. Por lo general se inicia con una acción ocasional, sin una intencionalidad resultante del pasado, pero que se construye en la contingencia del presente.

En estos casos los grupos de pares desarrollan una función importante, convirtiéndose en el espejo de la propia imagen, la confirmación de sí mismo, el lugar que acoge amplificando o reduciendo los modos personales de tratar con la realidad.

En este encuentro entre la intencionalidad individual con las expectativas del grupo nace la orientación a la acción desviante, comienza a perfilarse la motivación cargada de expectativas de tipo expresivo para satisfacer las exigencias psicológicas y relaciones.

La prosecución implica el descubrimiento de los beneficios instrumentales relacionados con el comportamiento desviante y criminal: el reconocimiento, por parte de los otros, de sus capacidades y habilidades.

La persona comienza a identificar sus habilidades en el sector, prueba el sabor de los resultados, aprovecha las ocasiones que se le presentan.

La estabilización se conecta con la idea de la articulación: las expectativas del grupo tienden a apoyar las solicitudes de acciones que refuerzan los conocimientos adquiridos, mientras que el individuo comienza a percibir que no sabe hacer otra cosa; comienza a elaborar como amenaza para la propia identidad, la verificación de la realidad de la relación entre las competencias pensadas y las habilidades actuadas.

Al mismo tiempo se estructuran fracasos en otras dimensiones de la vida (escuela, familia, en las primeras experiencias de trabajo) y permanece como lugar de afirmación y de éxito la experiencia desviante, apareciendo los desafíos planteados por el crimen como una oportunidad de inmediata gestión y de éxito, con un retorno eficaz a la dimensión de la autoestima, de la afirmación de sí como persona capaz.

Todo lo que hasta ahora se ha expuesto encuentra nexos que refuerzan las diferentes indicaciones en psicología social y jurídica en los últimos años que se orientan a considerar el tema de la carrera criminal en relación a la trama de las relaciones entre subjetividad, los sistemas de referencia a los cuales se remite el sujeto para dar razón a sus propios actos, la acción atributiva de los sistemas de interacción: en tal sentido cada individuo actúa en función de reglas y de objetivos que se declinan según los criterios de la contingencia situacional, que son orientados y dotados de significado.

El adolescente se convierte entonces en un sujeto activo y productor de sentido, un constructor de significados en continua interacción con el contexto familiar y social.

La dimensión del significado y de la intencionalidad representan las funciones donde nacen los nexos entre la experiencia de sí y la conducta social, donde el lenguaje y el comportamiento se convierten en señales para transferir estos nexos.

¿Cuáles explicaciones y cuáles reconstrucciones utilizan los protagonistas de la desviación? En este ámbito se ubican los estudios que identifican las “técnicas de neutralización” como formas de unirse a la opción desviante resolviendo el conflicto psicológico que nace en referencia a los valores interiorizados.

Esta técnica consiste en formas de racionalización del comportamiento criminal que resuelven la brecha existente entre estas conductas y las normas sociales.

La negación de la responsabilidad (“no me había dado cuenta”, “no era consciente”), la minimización del daño causado (“tanto son ricos”), negación de la víctima (“se lo buscó, lo deseaba”, “me ha provocado”), la condena de los jueces (“la ley es igual para todos”), el reclamo a los ideales más elevados (“era lo mejor que se podía hacer”) son las modalidades más recurrentes para explicar, en las historias de los protagonistas, las motivaciones que están en la base de la acción criminal y realizan la neutralización para mantener entonces la adhesión a la conducta desviante.

A nivel sicológico, por el contrario, entre los elementos que permiten la orientación a tales comportamientos, se pueden distinguir:

- la justificación moral, por la cual se hace aceptable la conducta en base a ideales superiores o propósitos compartidos por el grupo;
- la afirmación de las ventajas, respecto de otras acciones más reprobables, se disminuye el valor de aquella cometida;
- el desplazamiento de la responsabilidad transfiriéndola a otros;
- la distorsión de las consecuencias y de los efectos de las propias acciones;
- la deshumanización de la víctima;
- la atribución de culpa a la víctima o a las circunstancias.

Es necesario por tanto tener presente que la conducta criminal, de manera particular en la adolescencia, posee un poder de amplificar la comunicación, de evidenciar mensajes y de activar atenciones por parte del contexto. En tal sentido más que identificar la causalidad lineal entre el comportamiento desviante y sus antecedentes, es útil preguntarse por los lugares donde toma forma y significado la carrera misma, es decir las acciones que marcan las fases del recorrido.

Las acciones han sido propuestas como unidad de análisis, como dimensión que contiene el estilo comunicativo de su autor, la historia declinada en el presente, las partes de sí implicadas por los significados activados y las situaciones.

La acción puede ser considerada el lugar donde todos estos aspectos entran en relación sin que ninguno de ellos constituya el presupuesto explicativo. El plano que los organiza y los dirige es la forma con la cual aquella historia, aquellos aspectos psicológicos y de personalidad son elaborados a través del filtro del individuo que estructura el tránsito de una desviación reiterada a la carrera criminal.

En esta dirección, la acción desviante, por lo tanto despliega dos niveles principales de significado:

responde a las funciones de mantenimiento de la organización subjetiva y relacional, como intento de equilibrar el propio ser en relación al contexto. De hecho se destacan varios efectos asociados con la identidad, efectos de relación (entendidos como mensajes orientados a los propios interlocutores), efectos de control (donde se desafía la dimensión de la norma). A este nivel la desviación se presenta como un instrumento con ventajas extrínsecas que se realizan en contextos externos a la desviación misma;

responde a funciones intrínsecas, con las ventajas que produce a través de sí mismo, con las situaciones y las relaciones que activa en las cuales los sujetos encuentran confirmación, prueba de sí mismos y de las capacidades personales. El aspecto de los beneficios para sí se convierte en un elemento que permite verificar las dificultades percibidas y vividas en otros contextos, las fallas y las dificultades que experimentan en los procesos legitimados de reconocimiento privado y público. De hecho, diversas investigaciones han evidenciado que los adolescentes con escasa autoestima son más fácilmente involucrados por sus pares en los comportamientos transgresivos, mientras el sentido de eficacia interpersonal es identificado como factor protector respecto al riesgo de conductas antisociales.

## **SUMARIO DEL CAPÍTULO**

El concepto de desviación se asocia a los comportamientos transgresivos en la adolescencia y es una categoría interpretativa reciente en el debate cultural y científico. En sentido general, es una categoría socio-psicológica que define la trasgresión a las normativas y a las reglas de comportamiento en uno específico ambiente de relaciones interpersonales y sociales.

Actualmente la análisis de los procesos de desviación se orienta a la comprensión de los procesos de construcción y de funcionamiento de las conducta de delincuencia, enfocando la atención sobre los efectos simbólicos, sociales y comunicativos de estos comportamientos, dejando la origen de estas condiciones.

La referencia al concepto de “carrera de desviación” ha representado la noción más eficaz el complejo estudio del crimen juvenil, pensado como estilo de vida que valoriza la secuencia de los roles sociales que el individuo progresivamente reviste al cometer delitos, donde el comportamiento criminal viene sistematizado y empleado como modelo de vida.

Amplia atención se pone sobre las formalidades de construcción de los recorridos de delincuencia, en particular sobre las técnicas adoptadas del adolescente para adherir a la elección de desviación y para resolver la distancia que hay entre estas conductas y las normas sociales. Además en esta perspectiva se analizan los elementos psicológicos que orientan al comportamiento ilícito, como: la justificación moral, la afirmación de las ventajas, el desplazamiento de las responsabilidades, la distorsión cognitiva, la deshumanización de la víctima.

# Ae

## AUTOEVALUACIÓN

1. Definir el significado del concepto de desviación y de los diferentes criterios de desarrollo del concepto en los decenios pasados.
2. ¿Cuales son actualmente los elementos que califican la carrera de desviación?
3. Presentar las tres principales fases de construcción de un estilo de vida de desviación.
4. Definir las principales técnicas de neutralización que sostienen la construcción de los comportamientos – delito.
5. Explicar los elementos psicológicos operantes en el mantenimiento de una conducta de delincuencia en la adolescencia.
6. Exponer los dos principales niveles de significado asumidos en el actuar desviante.

# G

## GLOSARIO

**Desviación.** En sentido general, es una categoría socio – psicológica que define la trasgresión a las normas y a las reglas de comportamiento en un específico ambiente de relaciones interpersonales y sociales.

**Carrera de desviación.** Estilo de vida que valoriza la secuencia de los roles sociales que el individuo progresivamente cubre al cometer delitos, donde el comportamiento criminal que viene sistematizado y apropiado como modelo de vida.

**Técnicas de neutralización.** Manera de adherir a la opción desviante, son formas de racionalización del comportamiento criminal que definen la distancia que existe entre conducta y normas sociales.



# *Unidad 6*

## *LA INTERVENCIÓN CON ADOLESCENTES SOMETIDOS A PROCEDIMIENTOS PENALES*

Og

### **OBJETIVO GENERAL**

Conocer los principios y metodologías aplicativas que organizan un adecuado y correcto programa de tratamiento en las dimensiones del trabajo psicológico, de la proyección de la educación y de los itinerarios de formación e inserción laboral.

Oe

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Comprender las referencias esenciales para una intervención psicológica con los y las adolescentes con medidas penales en las diferentes fases del recorrido de tratamiento.
- Adquirir los elementos principales para la proyección de programas de educación en el ámbito de la justicia de adolescentes.
- Adquirir los elementos principales para el proyecto de recorridos de orientación, formación e inserción laboral.
- Comprender los aspectos prioritarios para la construcción de programas de intervención integrados y coordinados de acuerdo a las necesidades del y la adolescente en el respeto de las normas de referencia.

## 6.1 LA VALORACIÓN DE LOS Y LAS ADOLESCENTES SOMETIDOS A PROCEDIMIENTOS PENALES

En la intervención sobre la delincuencia juvenil se enfrentan y a veces se oponen diversas lógicas que hacen referencia a las siguientes aproximaciones principales:

- **aproximación sancionatoria**, que recurre principalmente a la detención o a formas de privación y limitación de la libertad;
- **aproximación psicosocial**, a menudo organizada en medidas alternativas cuyo objetivo es asumir la carga del menor autor de reato con programas psicológicos, de asistencia social y pedagógicos;
- **aproximación diversiva**, que se propone evitar el ingreso en el circuito penal del adolescente;
- **aproximación restaurativa**, puesta en práctica mediante programas de mediación, *conferencing*, actividades socialmente útiles, y que hace énfasis en la reparación del daño moral y concreto para la víctima;
- **aproximación de protección de los derechos del menor**, que pone atención a las etapas procesales y a las modalidades de funcionamiento del sistema penal;
- **aproximación terapéutica**, cuyo énfasis está en los posibles trastornos patológicos en la base de los comportamientos de reato.

En muchos sistemas, las prácticas de ejecución no implican en realidad el enfrentamiento de estas aproximaciones; a menudo estas son complementarias, con base incluso en la tipología del reato y en las condiciones del autor: por ejemplo, las medidas alternativas con frecuencia son puestas en práctica por menores con riesgo mínimo o que tienen comportamientos criminales leves; por el contrario, las intervenciones más intensivas se orientan sobre todo a menores con reatos graves o en donde otras medidas han sido ineficaces.

Por tanto, la condición óptima implica la posibilidad de utilizar diversas combinaciones entre modalidades de intervención, más que contraponer los varios programas de intervención. Incluso las modalidades de

detención y privación de la libertad deben concebirse como instrumentos de intervención no necesariamente opuestos a las medidas alternativas de orientación social, como condición que en todo caso debe estar finalizada a responsabilizar al autor del reato, mas no a exigencias punitivas.

La selección de los varios tipos de intervención puede examinarse no sólo en función de la naturaleza e intensidad del reato perpetrado y de las condiciones de la personalidad y contexto de vida del menor, sino también con base en la valoración de la eficacia real de los programas de tratamiento e intervención, aspecto que usualmente se mide a través de su capacidad de reducir la reincidencia.

Respecto de las intervenciones psicoterapéuticas, es evidente que el problema de la compatibilidad de éstas con funciones de control y gestión de la seguridad es particularmente importante, más aún en relación con las posibilidades concretas de desarrollar una función terapéutica en contextos de detención.

Al respecto, existen dos puntos de vista generales: el primero indica que el tratamiento psicológico se ejecuta con una minoría de adolescentes que presentan claras manifestaciones patológicas, con fines prevalentes de diagnóstico y tratamiento; en el segundo caso, la intervención psicológica es por el contrario potencialmente orientada a todos los menores que entran al sistema penal, integrado con los programas sociales y educativos.

Una actividad relevante del trabajo del operador social y del psicólogo en los procedimientos penales es la observación y valoración del adolescente.

El objetivo principal de la valoración es dúplice:

1. comprender el sentido subjetivo del acto criminal, en relación con las características de la personalidad y las exigencias evolutivas;
2. comprender las reacciones a la intervención de la justicia y a los procedimientos a los que se le somete.

La intervención psicosocial se estructura de inmediato en una condición de prescripción y no de consenso: la necesidad de intervenir sin que se haya pedido ayuda, como consecuencia de la orden judicial o de los operadores delegados, despoja a la intervención de los elementos de sufrimiento y solicitud que están en la base del funcionamiento de la relación de tratamiento y de ayuda.

Los adolescentes que cometen reatos a menudo no se presentan como sufridos, pero por lo general su personalidad permite evitar el malestar, incluso infligiéndolo a las víctimas de sus acciones.

La entrevista con los adolescentes con conducta desviada es particularmente difícil, puesto que está orientada a muchachos/as acostumbrados a actuar y con escasas capacidades de simbolización: su impulsividad, la tendencia a mentir, las defensas narcisistas, las dificultades para apartarse de su propio punto de vista, el hecho de subvalorar las consecuencias de sus propios actos, todos son elementos que interfieren en la relación con el psicólogo y los operadores sociales.

Ante estos aspectos, el operador puede tratar de construir un ámbito de confianza, tomando distancias frente al procedimiento penal en curso y a la función de juzgar; esta posición es en cualquier caso insostenible en actividades desarrolladas al interior de estructuras de Justicia de menores, puesto que la opinión y la valoración de todos los operadores encargados inevitablemente tiene un peso y un significado preciso en el procedimiento y puede contribuir a orientar la adopción de medidas penales.

En las primeras entrevistas con el adolescente es necesario e importante entender el valor transgresivo del comportamiento delictivo y la percepción y consideración de ilegalidad que asume el adolescente.

Por ejemplo, es importante comprender que si un joven imputado de hurto dramatiza su gravedad o niega su valor ilícito, con base en cuán común es este comportamiento entre los jóvenes de su barrio: así, salen a flote los mecanismos de desempeño moral y los sistemas de valores afectivos y culturales de referencia, los ideales que orientan las escogencias y su respuesta emocional a la imputación.

Otro elemento importante consiste en colocar el reato en el contexto familiar y social de pertenencia: con frecuencia, el acto criminal surge en los momentos de transición evolutiva o de crisis y fracasos de proyectos personales.

En este sentido, vale la pena explorar los primeros delitos, el inicio de su carrera 'desviada', puesto que dichas conexiones con asuntos personales se atenuan en los delitos habituales y en aquellos relacionados al consumo de drogas.

También el diagnóstico de personalidad y el análisis de las dinámicas familiares pueden asumir un significado diferente en relación con los eventos investigados: el vínculo entre estos aspectos permite valorar el carácter ocasional o habitual de un comportamiento ilegal.

Al finalizar las primeras entrevistas, es necesario definir una nueva representación e interpretación de los eventos, una nueva "presentación", que debe ser compartida y discutida con el adolescente y sus familiares. Esta fase operativa se estructura con la colaboración principal de los operadores sociales y los educadores, puesto que la competencia educativa constituye el instrumento relacional central para acompañar al adolescente en su espacio de vida.

La colaboración entre psicólogo, operadores sociales y educadores es fundamental incluso en las etapas posteriores a su encomienda al procedimiento penal, incluso para mantener una dimensión de significado y sentido en el trabajo con los adolescentes que "actúan".

Las entrevistas con los adolescentes imputados exigen una adaptación a la acostumbrada posición de escucha de psicólogo y operadores, y la adopción de una postura activa que permita articular preguntas directas, incluso con el uso de alternativas que puedan sugerir el sentido de la respuesta.

Estos adolescentes, que a menudo presentan una escasa capacidad para simbolizar y comunicarse verbalmente, quedan mudos ante la pregunta "¿cómo te sientes?, ¿qué sentiste cuando te arrestaron?"; una formulación más adecuada, sería "¿qué has hecho, cómo reaccionaste a tu arresto?" remite en cambio a una dimensión comportamental clara; ó bien preguntas

que permiten identificar valores afectivos o emocionales (“Cuando te arrestaron, ¿te preocupaste, te asustaste, te enojaste u otra cosa?”).

Es preciso siempre recordar que es el psicólogo u operador que quiere algo del adolescente, más no lo contrario, por tanto la construcción de una alianza idónea exige recordar continuamente los fines y el sentido de lo que se pregunta.

En la mayoría de los casos, los adolescentes sometidos a procedimientos penales son reos confesos, admiten su participación en hechos criminales, aún cuando a menudo no reconocen su ilegalidad o gravedad.

Esta diferente atribución de sentido en dirección minimalista no solamente tiene un valor defensivo, sino que por lo general expresa una percepción efectivamente distorsionada de los eventos; en las entrevistas es posible re-colocar los eventos, demostrando que éstos pueden asumir significados y valores diversos desde el punto de vista de la víctima y de la magistratura.

La identificación de las representaciones subjetivas de los hechos delictivos se acompaña de un balance evolutivo del adolescente, tendiente a comprender el nivel de crecimiento en las diversas esferas del ser mismo (los procesos de separación e identificación, la inserción social, la integración de la sexualidad en la imagen de sí mismo, la formulación de un proyecto de vida).

En línea general, es más productivo comprender los nexos entre el comportamiento antisocial y la ruta evolutiva, que rotular al adolescente en una categoría diagnóstica: de hecho, la lógica de atribuir al acto un sentido subjetivo, que con frecuencia resulta opaco y confuso para el mismo adolescente, se sustituye a un proceso de comprensión y subjetivización.

Otros objetivo del trabajo psicológico y social es relacionar las dificultades evolutivas con las características de la personalidad o con eventuales carencias de su ambiente de vida.

En esta óptica, la impulsividad, el sentido de persecución, la falta de sentido de culpa, la no-afectividad o la depresión no se consideran el problema a tratar, sino una peculiar conjugación distorsionada de las problemáticas evolutivas, que impiden la transición evolutiva hacia la construcción de una identidad adulta integral, con capacidad de asumir sus propias responsabilidades.

En muchos casos, de hecho, los actos 'desviados' no son expresión de trastornos patológicos sino manifestación de una patología del contexto de crecimiento que no está en capacidad de desarrollar una función adecuada de soporte.

En perseguir estos objetivos de observación, ciertamente puede ser útil efectuar una anamnesis clásica, con la ayuda de los familiares, pero es indispensable efectuar un reconocimiento "geográfico" en las diversas áreas de desarrollo del adolescente: particularmente importante es la información sobre la conducta escolar, ya que la capacidad de adaptación a este medio es un indicador de la capacidad de asumir responsabilidades, controlar los impulsos, relacionarse con la autoridad, administrar conflictos.

## 6.2 UNA LÍNEA GUÍA PARA LA ENTREVISTA

A continuación, indicamos una línea guía para las primeras entrevistas con adolescentes sometidos a medidas penales, como esquema de referencia para el psicólogo y los operadores sociales. En esta descripción, se indica también un ejemplo de formulación de contenidos.

### a) Presentación de los objetivos de observación

En el primer encuentro, es indispensable presentar al adolescente los objetivos de trabajo, de manera clara y con lenguaje consecuente con su estilo de comunicación.

"Tratemos de entender, desde tu punto de vista, por qué estás aquí, cómo llegaste a esta situación. Yo sólo trato de hacerme una idea de qué tipo de persona eres. Debemos entender si podemos ayudarte a enfrentar esta situación difícil, para ayudarte a afrontar el procedimiento penal. Estas

entrevistas servirán para escribir una relación para el juez, para ayudarlo a decidir, tomando en consideración también tu punto de vista”.

Es importante retomar y recordar continuamente la finalidad de los encuentros, para contener el sentido de rabia, miedo y desconfianza que se vivió en las etapas iniciales del procedimiento. En esta etapa, es importante que el operador no solamente se concentre en el objetivo de recoger información, sino que se sintonice de manera empática con las impresiones del adolescente, en qué cosa imagina que puede acontecer en el corto plazo y en sus proyectos futuros, de suerte que ligue con sus necesidades de defensa y protección.

## **b) Balance evolutivo y valoración de la personalidad**

### **La relación con los padres y la familia ampliada**

Se torna indispensable valorar las relaciones familiares en los siguientes ámbitos: apego, especialmente comprender si él se siente ligado a ellos y si percibe que se ocupan de él; control, para comprender si vive en una condición de reglas y si existen discordancias a su aplicación; valoración, para entender si se siente apreciado por sus padres o familiares.

Para tal fin, una formulación eficaz puede ser: “¿Sientes que tus padres te entienden y te ayudan? ¿Cuáles son las situaciones en las que Uds. están en desacuerdo?”

En este ámbito de exploración, un objetivo adicional es verificar también si existe una capacidad suficiente para individualizar características de otras personas, para diferenciar el punto de vista de los demás frente al propio.

### **Colegio, trabajo, intereses**

En estas dimensiones sociales, es útil investigar si aparece un sentido de eficacia personal, si sale a flote la capacidad de tener y alimentar intereses y de comprometerse para alcanzar los objetivos que él se pone.

Por lo general, los jóvenes que cometen delitos abandonaron de manera precoz su recorrido escolar o en todo caso vivieron varias dificultades en la escuela, bien sea por problemas comportamentales y disciplinarios, bien sea por el rendimiento, mientras que se describen con habilidades eficaces al interior del grupo de pares. Se torna particularmente útil reconstruir la imagen que el adolescente tiene de sí mismo (“¿Cuándo pequeño, cómo eras?”) y el ingreso a la adolescencia, con particular énfasis en los problemas que vivió en ese período.

Otro ámbito de interés para el operador es, además de eventuales *hobbies* y modalidades de uso del tiempo libre, la presencia de una inversión en su futuro, de la percepción de una identidad social suya.

## **Relaciones con los amigos**

Al investigar el estilo de las relaciones de amistad, es útil centrarse en la comprensión de la presencia de una auténtica capacidad de vínculo, incluso en situaciones en las que las relaciones familiares están comprometidas, si existen condiciones de aislamiento o delegación excesiva en un grupo ‘desviado’, con relaciones de dominación y sumisión. Con base en el argumento que la mayoría de delitos juveniles se ejecutan en grupo, se torna esencial entender la relación con los co-imputados.

“¿Qué tipo de personas frecuentas y qué hacen usualmente? ¿Se ayudan? ¿Quién decide qué hacer o a dónde ir? ¿Confías en ellos? ¿A menudo estás solo?”

## **Relación con el otro sexo**

Aquí, es necesario valorar la capacidad de vincular, conjugar e integrar la sexualidad y la ternura y de instaurar relaciones de no manipulación.

“¿Ya tuviste novia/o? ¿Qué tipo de relación tienes con ella/él? ¿Qué tipo de novia/o quisieras? ¿Qué piensas en general en general de las novias/os?”.

## Relación con su propio cuerpo

Es útil obtener información acerca de las modalidades para regular los impulsos y eventualmente manifestar su ansiedad en relación con el desarrollo corporal y la imagen de sí mismo. Se debe investigar la dimensión de la relación con la comida y el sueño. Un ámbito importante de observación, que debe discutirse y comentarse también con el adolescente, es la ropa, el corte de pelo, el *piercing* o los tatuajes y todo lo que contribuye a la imagen del adolescente. Por lo general, los jóvenes que “actúan”, incluso cuando viven en condiciones sociales de privación, prestan gran atención a su ropa y a la moda.

## Humor

Es necesario prestar atención al humor prevaleciente y estable, de manera que se pueda sondar y valorar la presencia de tendencias depresivas o, por el contrario, eufóricas, así como la capacidad de administrar situaciones emotivas.

“¿Usualmente estás triste, contento, nervioso, enojado, aburrido? ¿Te pasa que estás asustado? ¿Hay cosas que te hacen sentir triste?”.

Para comprender plenamente la condición del adolescente, por tanto, es necesario valorar la capacidad de sentir dolor y controlar la ansiedad y, en general la conciencia de la naturaleza de los estados mentales.

## Comportamientos de riesgo

El objetivo de esta dimensión es valorar la tendencia a correr riesgos y la presencia de comportamientos impulsivos, incluso no delincuenciales.

“¿A menudo te pasa que discutes o te peleas? ¿Has tenido accidentes? ¿En qué casos te parece justo pelear?”

## El futuro y los ideales

En el trabajo social y psicológico es útil indagar sobre la relación entre grandiosidad, que a menudo es un sistema defensivo de la idea de sí mismo, y la capacidad de formular proyectos para el corto y mediano plazo: “¿Qué piensas hacer ahora, incluso en relación con el proceso penal? ¿Qué quisieras hacer después?”

### c) El reato

El psicólogo u operador social deben plantearse la pregunta de la comprensión subjetiva del adolescente acerca de la imputación a su cargo, tratando de individualizar su representación de los hechos, sus motivaciones y eventuales justificaciones (“¿Por qué llegaste a esta situación?”). En los casos en que existe una víctima directa, es necesario valorar el grado de empatía y cercanía con ella, la conciencia del sufrimiento causado y los daños acarreados. Además, la capacidad de prever las consecuencias de sus propias acciones (“¿Pensaste en qué te podía pasar?”) y el grado de premeditación y preparación, o por el contrario de impulsividad del reato, para definir el tipo de agresividad (predatoria, de ataque, reactiva, de defensa).

El fin del operador no es verificar la responsabilidad personal, sino hacer que surjan las representaciones subjetivas, relacionándolas con las características de personalidad y las problemáticas evolutivas, en aras de valorar la capacidad de proporcionar motivaciones y construir relaciones empáticas, la presencia del sentimiento de culpa. En este sentido, más que los hechos, importan las emociones e impresiones que los acompañaron, antes, durante y después de los acontecimientos. En este ámbito, el operador debe mantener su atención centrada en captar el mantenimiento del sentido de la realidad por parte del adolescente y el nivel de madurez cognitiva. En estas situaciones, es útil usar el test de nivel o de personalidad como ayuda para el proceso de comprobación de un eventual trastorno o de un grave retraso cognitivo.

#### **d) La intervención de la justicia**

En esta dimensión es importante recoger el punto de vista del adolescente respecto de la reacción al arresto, la imputación, las relaciones que ha instaurado con los agentes de policía. Son igualmente importantes las percepciones de las reacciones del contexto familiar y social de pertenencia (“¿cómo reaccionaron tu padre, tu madre, tus conocidos?”), aspecto relevante particularmente en los reatos que tuvieron ecos en los diarios, que a menudo significan que el autor es reconocible, con fuertes prejuicios para su imagen social.

#### **e) Autovaloración**

Al final de esta fase de valoración, se debería tener una idea comprensiva de la capacidad del adolescente para organizar una visión realista de la situación, de sus problemas y de las dificultades que podrá vivir, incluso con el objetivo de valorar su capacidad de mantener el examen de la realidad.

#### **f) Responsabilidad y capacidad de hacer proyectos**

Respecto de las posibilidades de recuperación, es necesario comprender la capacidad de asumir responsabilidades mediante la admisión del reato, el reconocimiento del sentido del acto y su gravedad, la capacidad de formular un proyecto realista, la disponibilidad para comprometerse.

### **6.3 LA ENTREVISTA CON LOS PADRES O CON PARIENTES**

La familia puede reaccionar de manera diversa al arresto o al señalamiento del juez.

Hay padres o parientes que se activan en defensa del adolescente, se forman en contra de los órganos judiciales, a veces asumiendo directamente la culpa para excusar al hijo ante cualquier acusación.

En otras ocasiones, se hacen presentes padres que viven de manera ambivalente el señalamiento del juez, por un lado preocupados por la situación y por el otro, en cambio, aliviados por la intervención de una autoridad externa a la familia, vista como posible soporte a su vacilante autoridad sobre el hijo.

En el extremo, también existen padres y parientes exasperados que desean una intervención punitiva.

En cualquier caso, las posturas de reacción al arresto son la información primaria e importante sobre el estilo de las relaciones familiares: la debilidad de las figuras paternales, el rencor hacia los hijos, los modelos desviados y otras posturas que salen a flote; el psicólogo y el operador deben utilizarlas para comprender la situación, mas no merecen intervenciones juzgadoras o moralistas proferidas en defensa de los padres, del adolescente o del juez.

Es preciso explicar de manera clara el sentido de la intervención del sistema penal a la familia, en orden a organizar una alianza de trabajo útil.

En las entrevistas con los padres y la familia, se puede utilizar un lineamiento parecido a aquél presentado para la valoración del adolescente, cuidando los aspectos de la anamnesis en relación con las primeras fases del desarrollo, asegurándose de la presencia de eventuales hechos relevantes (traumas, retrasos en el desarrollo de ciertas habilidades, condiciones generales de crecimiento).

Antes de los diez años, es útil recoger información acerca de las experiencias en la escuela, la relación con el control (autoridad y reglas) y la dimensión del apego (vínculos y personas dedicadas al cuidado), la eventual aparición de trastornos del comportamiento infantil, entre los cuales parecen significativos la impulsividad, la desobediencia, la crueldad. Entre los 10 y 14 años, es útil conocer de la familia las modalidades de inserción en el colegio y los comportamientos impulsivos y de búsqueda del riesgo (pleitos, acoso escolar, fugas, uso de sustancias psicoactivas).

Después de los 14 años, es útil concentrar la atención de los padres para recoger elementos en mérito a comportamientos agresivos, hurtos en casa, comportamiento de destrucción de cosas.

Un aspecto interesante a comprender, desde el punto de vista de los padres, es su sorpresa ante el reato cometido por el hijo y su opinión sobre el hecho cometido, sus reacciones a la intervención de los órganos judiciales y sobre las consecuencias inmediatas para su identidad y reputación social (cómo reaccionaron parientes y conocidos).

La entrevista con los padres y familiares mantiene en todo caso la finalidad de valorar los estilos de educación, el tipo de apego desarrollado, las modalidades de control adoptadas y la presencia de reflejo empático.

Se torna esencial comprender si, por el lado de los padres y del contexto familiar, existe la capacidad de identificarse con los eventos actuales del adolescente y de asumir, de alguna manera, la responsabilidad por su comportamiento.

Adicionalmente, es importante también entender si ellos logran comprender la situación mental actual del hijo y si poseen capacidades adecuadas para sustentarlo en situaciones de crisis y trastorno.

Por último, una finalidad de los encuentros con los padres es verificar la presencia de posturas de soporte de los valores sociales y de los representantes de la autoridad, en orden de captar su eventual apoyo a intervenciones y medidas rehabilitadoras.

## **6.4 LISTA DE VERIFICACIÓN PARA LA EVALUACIÓN DE LOS Y LAS ADOLESCENTES AUTORES DE DELITOS**

Para realizar la evaluación de los adolescentes autores de delitos, más allá de los cuestionarios tradicionales, se proponen dos instrumentos operativos que pueden ser utilizados como guía para la actividad específica del psicólogo y del operador social, surgidos de la experiencia y de la práctica con los adolescentes sometidos a proceso penal:

- una lista de comprobación para la evaluación de los factores de riesgo del contexto socio-familiar;
- una lista de comprobación para la evaluación de los aspectos de la personalidad de los adolescentes, útiles para la definición de un programa de intervención.

Ambos instrumentos están compuestos por una serie de ítems que resumen los elementos de la observación y de la evaluación psicológica y social que pueden estar vinculados a los acontecimientos delincuenciales.

### **a) Lista de verificación para la evaluación de los factores de riesgo del contexto socio-familiar**

Herramienta para una primera cuantificación aproximada del nivel de riesgo presente en un entorno familiar.

Respuestas posibles: 0 = no; 1 = algunos; 2 = Sí

1. Intervenciones anteriores de otros servicios sociales (la familia ha estado en contacto con el Tribunal; otras intervenciones de los servicios sociales).
2. Cultura delincuencial familiar (existen en la familia otras personas que han tenido condenas penales).
3. La cultura asistencialista de la familia (tipo de ayuda recibida de los servicios sociales).
4. Los padres tienen una cultura nómada.
5. Problemas derivados de la inmigración.
6. Patologías Familiares (por lo menos uno de los padres/convivientes abusa de alcohol, drogas o sufre trastornos psiquiátricos).
7. Los conflictos familiares (los padres están separados, el nivel de conflicto actual).

8. Problemas en el apoyo de la familia al menor (el menor no vive con los padres, dificultades en el mantenimiento del menor, la presencia o ausencia en el núcleo ampliado de las figuras de autoridad que pueden hacerse cargo del cuidado y la educación).
9. La incompetencia de los padres (el grado de cumplimiento de las normas de convivencia, una actitud de rechazo para el hijo/a, el padre ausente, fuertes diferencias en la edad de los padres, el comportamiento violento hacia sus hijos, el uso de castigos físicos).
10. Traumas de la infancia (el menor ha sufrido abuso físico, acoso y abuso sexual, negligencia grave).
11. Las pérdidas (el menor ha experimentado distanciamientos de la familia de manera frecuente, prolongada y repentina o ha sido confiado a diferentes personas, vivió el luto de personas importantes y significativas).
12. Los problemas de integración social (presencia de problemas en la asistencia o en el rendimiento escolar, problemas en el cumplimiento de los compromisos deportivos).
13. Cultura desviante de los pares (frecuenta grupos desviantes, no participa en actividades estructuradas de tiempo libre).
14. Nivel de educación: en comparación con sus pares, ha repetido cursos, ha abandonado sus estudios.

**b) Lista de verificación para la evaluación de los aspectos de personalidad del adolescente útil para la definición de un programa de intervención**

La lista es un instrumento compuesto por 28 ítems, divididos en cuatro áreas, que describen las actitudes y comportamientos de los adolescentes infractores.

La lista se centra en algunas áreas de la conducta y la personalidad, tales como: a) las actitudes narcisistas, b) la dificultad para controlar la impulsividad y la asunción de la responsabilidad, c) las actitudes de recelo y persecución, d) la tendencia al aislamiento y a la pasividad.

El instrumento no debe considerarse como una escala de evaluación de la personalidad, pero las indicaciones que provienen de las áreas significativas son útiles para la comprensión de los obstáculos y oportunidades en la adopción de programas específicos y medidas de intervención.

Respuestas posibles:

1. Describe muy bien al adolescente
2. Describe bien al adolescente
3. Describe suficientemente al adolescente
4. No describe completamente al adolescente
5. No describe al adolescente
6. No describe de ningún modo al adolescente

## **Narcisismo**

1. No tiene ningún sentido de culpa, no muestra remordimiento por las consecuencias de sus acciones.
2. No es empático, no se ocupa ni se preocupa por los demás, tiende a ignorar los sentimientos y sufrimientos de los demás.
3. Es falso: es sistemáticamente mentiroso, a menudo cambia la imagen que da de sí a los demás, sabe ganar simpatía con facilidad y superficialidad, tiende a dar buena impresión, es poco auténtico/a.

4. Es grandioso: tiene una exagerada autoestima, es arrogante, con ambiciones injustificadas, se siente especial.
5. Es manipulador: tiende al dominio y subyugar a los demás, trata de manipular a la gente y las situaciones para obtener ventajas; usa a las muchachos/as en las relaciones sexuales, es un líder en la relación con los amigos, incluso en el caso de comportamientos transgresivos.
6. No tolera ninguna relación de dependencia en la cual tiene que pedir, cuando tiene que estar sometido a alguien, es intolerante con los profesores u otros adultos con posición de autoridad, no soporta que otros le digan qué debe hacer.
7. No muestra ningún apego a los padres o parientes.

### **Impulsividad – irresponsabilidad**

8. No reconoce la autoridad de los padres y se niega a su control (o de otros adultos importantes), no respeta las reglas dadas.
9. Es inestable en las inversiones, inconstante para mantener los proyectos y las relaciones, es incapaz de tener interés en las cosas a las que le atribuye valor (por ejemplo, un deporte), es inconsistente en su aplicación escolar.
10. No asume responsabilidad por sus comportamientos, por ejemplo, por las tareas cotidianas, por sus acciones transgresivas o por los delitos cometidos.
11. No sabe mantener sus compromisos, no puede adaptarse a las normas familiares, escolares, no cumple con sus horarios o con las citas.
12. Es impulsivo: tiene dificultad para esperar y posponer la satisfacción, no prevé las consecuencias de sus acciones, no tolera la frustración.
13. Es agresivo, se irrita con facilidad, a menudo se involucra en enfrentamientos físicos.

14. No se preocupa por su propia seguridad o por su salud: busca comportamientos desafiantes y riesgosos, abusa del alcohol y de las sustancias psicoactivas, tiene comportamientos auto-lesivos.
15. En la escuela manifiesta, o ha tenido, problemas de atención y de comportamiento, no puede estarse quieto en lugares cerrados

## **De persecución y aislamiento**

16. No confía en los demás, piensa que nadie se ocupa de él/ella, teme que lo que diga pueda ser usado en su contra.
17. Se siente explotado y que los otros esperan demasiado de él.
18. Se presenta como víctima de las circunstancias y de las personas, incluso de la intervención social y de los jueces.
19. Se siente perseguido, piensa que los otros quieren su mal, tiende a vivir como hostiles las intenciones de los demás.
20. Evita las situaciones y personas nuevas, a menudo es solitario, tiende a aislarse y evitar situaciones en las que se sienta aceptado.
21. Es incapaz de tener una verdadera amistad, un interés sentimental, una historia de amor.
22. Utiliza un lenguaje extraño o raro, tiene un pensamiento cuyos nexos son poco comprensibles.
23. No tiene amigos, excepto una persona especial para él, tiene dificultades para la socialización ampliada.
24. Es cerrado, parece incapaz de comunicar sus sentimientos.

## **Pasivos**

25. Es incapaz de tomar iniciativas de manera autónoma, es poco independiente, no sale / anda solo.
26. Es pasivo en las relaciones, sometido a los demás, incluso a aquellos que lo instan a cometer actos transgresivos.
27. Es complaciente, incluso con los operadores, parece adherirse a las propuestas sin resistencia, de manera pasiva.
28. Tiene un estilo de vida parasitaria, espera que los demás satisfagan sus necesidades, incluso las económicas, como algo debido.

## **6.5 EL TRATAMIENTO PSICOLÓGICO DE LOS Y LAS ADOLESCENTES DELINCUENTES**

La intervención en los adolescentes con conductas antisociales o que cometen delitos se realiza mediante un control y un programa de medidas e intervenciones al interior del sistema de justicia penal de menores, que a través de la limitación o privación de la libertad llevará a cabo actividades, no sólo punitivas, sino también que tiendan a cambiar los objetivos de los adolescentes, con herramientas de rehabilitación y reparación.

El supuesto básico que guía la lógica de la intervención es que la conducta antisocial, aunque sea persistente, se cree que puede ser cambiada a través de programas psicológicos, sociales y educativos. Dado que en la determinación de este cambio es a menudo importante y determinante el contexto de vida familiar y social, debemos evaluar cómo la intervención institucional del sistema penal puede ser un factor protector para el desarrollo del adolescente.

Sobre esta cuestión, en los años 70 Martinson, a raíz de un extenso estudio longitudinal, afirmaba la siguiente conclusión: "Las mejores intervenciones educativas o la mejor psicoterapia no pueden tener razón y menos reducir de manera considerable la tendencia potente de los delincuentes para continuar con sus comportamiento delincuenciales".

Sin embargo, veinte años más tarde, otros trabajos similares llegan a conclusiones diferentes: los programas de tratamiento de la delincuencia juvenil, realizados sobre la base de pruebas científicas fiables, alcanzan un 10% de efectos positivos frente a la reincidencia (McGuire), dato éste que refuerza la tesis de que la lucha contra el desorden social es una situación difícil y complejo tratamiento, incluso en la adolescencia.

De los resultados de las prácticas de trabajo y los estudios relacionados, entendemos que es necesario el compromiso para buscar “¿Qué es lo que funciona?” Incluso para comprender y reunir información sobre “¿qué es lo que no funciona?”.

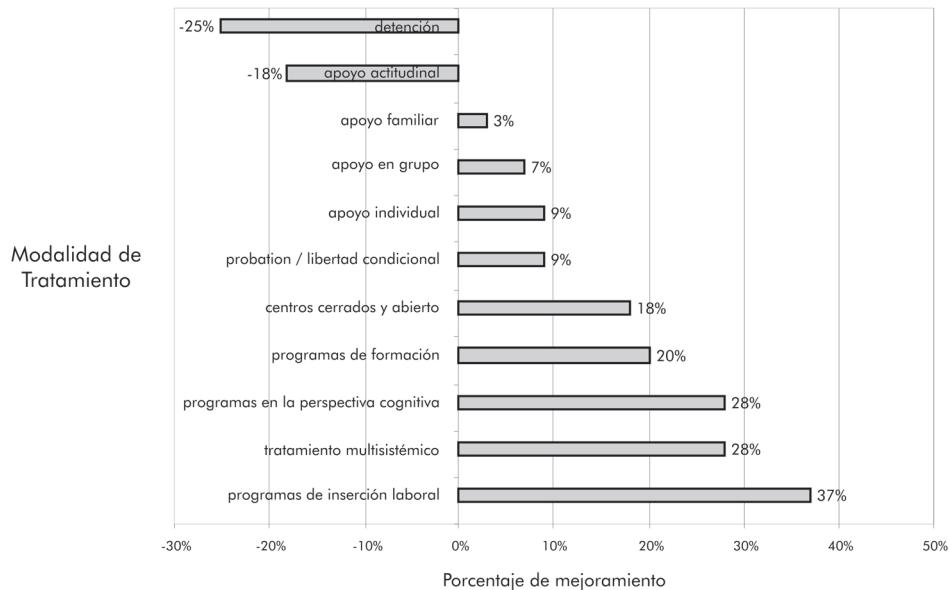
A continuación se describen los resultados de la investigación y las experiencias analizadas, identificando las variables a considerar en la evaluación de los programas de tratamiento.

1. En general, los resultados de los programas indican que las intervenciones clásicas de psicoterapia y farmacología no han tenido éxitos prometedores, si aplicados en ausencia de programas sociales y educativos paralelos. La asesoría psicológica incluida en los procesos de acompañamiento pedagógico y social permite la reducción de la reincidencia hasta en el 50%, en comparación con los grupos de control. Es ampliamente reconocido que las medidas con un carácter exclusivamente punitivo tienen efectos negativos y este aspecto explica la baja estimación de los resultados en los programas analizados, los cuales prevén de manera significativa el uso de la detención como medida principal.
2. La detención, de hecho, debería reducir sustancialmente la reincidencia del adolescente a través de tres tipos de mecanismos: a) la disuasión del individuo a través del miedo a la pérdida de la libertad, b) un efecto general de disuasión sobre los otros adolescentes, c) el impedimento, que debido a la privación de libertad, que protege a la colectividad de la comisión de delitos.

3. Los estudios sobre las motivaciones de los jóvenes delincuentes, por el contrario, muestran que la posibilidad del arresto y la pérdida de la libertad son elementos secundarios e irrelevantes en los procesos de construcción de las decisiones. Respecto al control realizado con la reclusión, los datos reportan que frente a un aumento de las detenciones del 15% al 25% se encuentra una baja en la reincidencia de apenas el 1%.
4. Según los datos encontrados, se puede afirmar que los programas de intervención más eficaces son los de tipo multimodal, que actúan en diferentes contextos y con diferentes estrategias y actividades, principalmente aquellas orientadas a apoyar la adquisición de destrezas y habilidades cognitivas y sociales (véase el gráfico siguiente).

Porcentaje de mejora por tipo de intervención para los grupos intervenidos y de control en el hábito de la justicia de menores.

Modalidad de tratamiento	Porcentaje de mejoramiento
detención	-25%
apoyo actitudinal	-18%
apoyo familiar	+3%
apoyo en grupo	+7%
apoyo individual	+9%
<i>probation / libertad condicional</i>	+9%
centros cerrados y abierto	+18%
programas de formación	+20%
programas en la perspectiva cognitiva	+28%
tratamiento multisistémico	+28%
programas de inserción laboral	+37%



1. Un elemento interesante, evidente en la práctica y conformado por los análisis, es que los efectos del cambio psicológico no están correlacionados con los cambios de comportamiento delincuencial. Tal aspecto indica que la reducción de la delincuencia no se asocia directamente a las variables psicológicas, mientras que está mayormente asociado a las variaciones comportamentales y sociales: por ejemplo el hecho de retornar a la escuela está más ligado al cambio de cuanto pueda serlo el rendimiento escolar.
2. En los programas de tratamiento tienen un peso importante las variables como el tipo de intervención, el nivel de vinculación de los operadores, la integridad y la continuidad en la realización de las actividades, la “dosis” suministrada: en general se considera una intervención de baja intensidad aquella que dura menos de seis meses o menos de 100 horas de contacto.
3. Dado el hecho que los programas desarrollados en contextos institucionales son complejos y con características de rigidez estructural, de ello se deduce que los mejores resultados se obtienen en los contextos territoriales.

Básicamente se tiene la idea de que la intervención más efectiva se estructura no sobre la base de la de detención, sino sobre los programas integrados que proporcionan un trabajo psicológico y actividades de apoyo educativo que tengan en cuenta directamente el comportamiento delincuencial del adolescente, con la participación del núcleo familiar y las redes sociales de pertenencia.

Aunque desde el punto de vista teórico, es claro que cualquier alteración de la conducta debe ser tratada con procesos multimodales con el objetivo de no eliminar los síntomas, sino para favorecer las capacidades de establecer relaciones estables y significativas. De hecho los autores de corte cognitivo afirman que la asesoría psicológica es útil cuando se combina con el apoyo social y educativo; otros investigadores de la corriente psicoanalítica sostienen que la terapia indicada para los adolescentes antisociales, caracterizados por la debilidad del Yo, no es aquella del apoyo ni mucho menos el encuadre analítico, sino más bien la combinación de un enfoque expresivo y una intervención institucional (Kernberg).

## **6.6 MODELOS RECENTES DE PSICOTERAPIA PARA ADOLESCENTES ANTISOCIALES**

### **6.6.1 La perspectiva psicoanalítica**

Un elemento de consenso ya se encuentra consolidado entre los terapeutas de la infancia y adolescencia: en esta edad, la psicoterapia requiere de adaptaciones esenciales en sus objetivos y en las técnicas que adopta.

Para intervenir las problemáticas delincuenciales, son diversas las orientaciones psicoterapéuticas que tienden a resaltar la importancia de los siguientes aspectos:

- una progresiva interiorización de las funciones de control;
- el ofrecimiento de una relación empática, alternativa a los modelos relacionales que se han vivido;
- la generación de una conciencia sobre las necesidades, capacidades, trastornos propios y sobre el significado que tiene la acción transgresora;

- el bloqueo de la acción, para inhibir la modalidad privilegiada y recurrente de elaborar la tensión, con el fin de desmontar las defensas habituales;
- la capacidad de mentalizar y, por ende, de controlar los impulsos.

En el ámbito psicoanalítico, Kernberg es uno de los principales estudiosos del trastorno antisocial de personalidad, y es referente para la práctica clínica relativa. Éste afirma en repetidas ocasiones que el trastorno antisocial no puede tratarse con psicoterapia, por la absoluta ausencia de interiorización de los contenidos y por la condición de identidad difusa, característica de estos sujetos.

Los síntomas antisociales tienen una prognosis desfavorable y es necesario poner mucha atención en los aspectos potencialmente destructivos en esta personalidad.

La investigación analítica posterior ha focalizado en los déficit de función reflexiva en los niños con trastornos de conducta, que encuentra su origen en modelos de apego confusos y desorganizados.

El énfasis está en la carencia cognitiva, entendida como la capacidad de poseer una idea positiva de sí mismo, de sus reacciones y sentimientos propios, como función central para el control de la impulsividad: en consonancia con este supuesto, la psicoterapia con adolescentes antisociales está orientada a activar este elemento reflexivo, de manera paralela a las rutas educativas para concientización y para intervención familiar.

En relación con la intervención en adolescentes que perpetraron delitos, Bleiberg propone una aproximación multimodal, que incluye tratamientos farmacológicos, psicoeducativos, terapia familiar e individual. Especialmente, hace énfasis en la construcción de una coherencia narrativa autobiográfica, en la formación de un sentido de eficacia personal y en el aumento de la autoestima.

En esta perspectiva, el psicoterapeuta, mediante dos o tres sesiones semanales, tiende a favorecer nuevas modalidades de autorregulación, trabajando en estrecha sinergia con trabajadores sociales y educadores.

Puesto que el objetivo general es demostrar al adolescente que detrás de los comportamientos antisociales existen sentimientos y estados mentales que lo explican, en la intervención es preciso tratar de favorecer la identificación y comprensión de estas emociones, para poderlas reconocer: por ejemplo, una respuesta agresiva es una reacción a sentimientos de humillación o ansiedad.

De acuerdo con Bleiberg, para que un proceso terapéutico tenga éxito es importante que el terapeuta funcione como referente para todo el programa de intervención y que mantenga contactos periódicos con la familia, las instituciones encargadas del recorrido penal y los institutos de residencia, para tener información sobre la vida real del adolescente y para tener acceso a los estados de rabia y frustración que a menudo no se expresan en el contexto terapéutico, pero que se manifiestan en sus comportamientos.

En este modelo, la terapia familiar, paralela a la individual, debería tender sobre todo a la identificación y remoción de las colusiones que existen entre padres e hijos, puesto que con frecuencia los adolescentes antisociales son una especie de 'socios' privilegiados de un progenitor, el cual a menudo vive el crecimiento como una amenaza para sí mismo. Incluso los programas sociales y educativos deben contribuir a promover las habilidades y competencias de dominio del comportamiento.

Otra experiencia interesante de intervención psicoterapéutica con adolescentes autores de reato es la que se conduce en el *Brandon Centre* de Londres, que adopta un modelo integrado usado para jóvenes con varios tipos de problemas, señalados por la autoridad judicial. Este centro se pone por objetivo favorecer la comprensión de las consecuencias de los comportamientos antisociales en el corto y mediano plazo, desarrollando el razonamiento moral y la atención a los sentimientos de terceros. Se trata de programas de corta duración, que constan de alrededor de veinte sesiones, durante cuatro meses.

## 6.6.2 El tratamiento multisistémico

Inspirado en la lógica de la ecología social, un reciente modelo de intervención con adolescentes autores de delito es el tratamiento multisistémico, que adopta principalmente métodos cognitivo – comportamentales.

El principio fundamental de este enfoque es que tanto la valoración del comportamiento antisocial como la intervención deben conducirse en el contexto de vida propio del adolescente (familia, colegio, casa, barrio de residencia) por parte de psicólogos formados que desarrollan una función de soporte educativo en estos contextos.

La competencia psicológica sirve para entender el sentido del comportamiento antisocial y el posterior programa de intervención psicosocial.

A manera de síntesis, los siguientes son los diferentes elementos de referencia para este modelo:

- el objetivo de la primera valoración es comprender los problemas comportamentales en el contexto de vida más amplio del adolescente, para desarrollar hipótesis de intervención verificables;
- el operador resalta y se concentra en los aspectos positivos y utiliza las fortalezas del contexto para apalancar el cambio;
- el trabajo con la familia se orienta a promover un comportamiento responsable y a disminuir los comportamientos negativos, de suerte que la mayor responsabilidad se alcanza mediante estrategias comportamentales y de soporte educativo;
- las intervenciones se orientan al presente y a la acción, a problemas específicos y bien definidos, con la finalidad de modificar las secuencias comportamentales que siguen sosteniendo los problemas del adolescente;
- las intervenciones prevén actividades concretas por parte de cada uno de los sujetos involucrados;
- los operadores adoptan un monitoreo constante del trabajo y se proponen como resolutores de eventuales obstáculos.

En esta óptica, cada operador tiene a su cargo entre tres y seis familias con intervenciones de tipo domiciliario; el grupo de trabajo se compone de tres – cuatro operadores con disponibilidad total, todos los días de la semana, mediante citas concertadas con base al estilo de vida de la familia. Los contactos personales o telefónicos son cotidianos, para evitar la desviación del programa terapéutico. Los operadores, que en realidad tienen un papel de supervisión educativa permanente, tienen un referente que los ayuda a comprender el sentido del comportamiento del adolescente en el contexto de vida y a describir los esquemas relationales observados.

El foco de la intervención son los padres y la familia agrandada, en relación con los cuales se busca identificar necesidades y objetivos, valorando si están de acuerdo y cuán de acuerdo están con el programa terapéutico: se torna fundamental acompañar a los padres en su relación con el colegio, los amigos del hijo, el territorio, para definir las fortalezas y las resistencias al cambio que éstos establecen.

Los resultados del modelo han sido ampliamente examinados en diversas investigaciones, incluso para su aplicación a manera de prevención secundaria con niños y adolescentes señalados por los colegios o por los servicios sociales.

### **6.6.3 La intervención en la perspectiva cognitiva**

Los modelos que se refieren al espectro teórico cognitivo asumen, como criterio fundamental, que los adolescentes que cometen delitos están enfermos, pero que desarrollan una acción determinada porque así lo desean. La violencia y la conducta antisocial, por ende, son comportamientos aprendidos, conexos a maneras de pensar, para experimentar concretamente, de manera objetiva, el sentido de eficacia personal.

Usualmente, la estructura de la intervención consiste en encuentros de grupo con los agentes de policía y seguridad, los trabajadores sociales y los psicólogos consultores, y en ellos se enseña a los jóvenes sometidos a procedimientos judiciales a observar e indicar sus pensamientos y a

reconocer sus propios comportamientos. La duración promedio de un programa es de cinco años.

El esquema general de intervención prevé tres fases. Las dos primeras se desarrollan en el centro de retención o en condiciones de privación de libertad (instituciones especializadas), la tercera en régimen de libertad.

En la primera etapa, el grupo se encuentra dos veces a la semana, durante 8 – 10 semanas, y el énfasis está en el conocimiento recíproco y en la construcción de un consenso sobre el programa terapéutico.

En la segunda etapa, que dura entre cuatro meses y dos años, existen tres objetivos principales: identificar los esquemas cognitivos que orientan la acción, enseñar habilidades adecuadas para el control de estos esquemas, resumir los esquemas y habilidades de control en un programa individual.

En la última etapa, el adolescente aplica las enseñanzas adquiridas y participa en los dos encuentros semanales de grupo, principalmente orientados a comprender los elementos que pueden llevar a la reincidencia. En estos encuentros, se utilizan técnicas de restructuración cognitiva e instrumentos concretos como los diarios, ejercicios de problem solving.

De acuerdo con este modelo, en el fondo de las representaciones personales existe una especie de triángulo del comportamiento antisocial, con base en el cual un adolescente, al sentirse bajo acusación, se siente víctima del otro; esto le proporciona una licencia para agredir o transgredir, en una lógica común que puede resumirse así: “Cuando infrinjo las reglas, soy de nuevo dueño de mí mismo”.

Bajo esta perspectiva, los delincuentes, sintiéndose víctimas, experimentan verdaderos ataques a su propia integridad, en situaciones en las que otras personas simplemente experimentarían una cierta inconformidad. Su esfuerzo para proteger su poder de autodeterminación está en la base del continuo desafío a la autoridad. El problema principal consiste en saber cómo conjugar las exigencias individuales con las normas sociales, por tanto el mensaje principal que los operadores dirigen a los adolescentes es: “Tu tienes derecho a ser dueño de ti mismo, pero no de hacer lo que quieras”.

## 6.7 LA INTERVENCIÓN EN LOS CENTROS DE DETENCIÓN: POSIBILIDADES Y LIMITACIONES

Cada operador que trabaja en un sistema de servicios está obligado a medirse con una serie de características de la organización, que conciernen al funcionamiento y relaciones institucionales que a menudo no se perciben como un recurso, sino como vínculos y límites burocráticos.

Es útil resaltar que en una estructura rígida y vinculante, como lo es un centro de detención para menores, nadie es completamente libre en sus escogencias, sin embargo nadie está completamente vinculado por ellas: por tanto, la labor esencial es identificar y definir el grado de autonomía del que dispone cada operador para tratar de modificar y mejorar la organización de la estructura.

En los últimos años, las estructuras y servicios de la justicia de menores han experimentado:

- la evolución desde una organización por funciones a una organización por procesos integrados;
- el adelgazamiento de las jerarquías mediante la creación de grupos de trabajo y objetivos comunes, casi para delinear una organización en retículo integrado, caracterizada por una estrecha comunicación de doble vía;
- la desconcentración decisional;
- la adopción de modalidades de comprobación del trabajo, basadas en la observación de los resultados y en la participación de todos los sujetos involucrados.

En esta dirección, y en razón de estas condiciones, en muchas instituciones penales para menores se han creado y se han desarrollado unidades de intervención psicológica – social – educativas, con funciones de ejecución de programas específicos y de continuación de la intervención.

De acuerdo con la literatura reciente y las experiencias en curso, se puede afirmar que el trabajo psicológico en el centro de retención, caracterizado por intervenciones regulares en el tiempo, en un marco objetivamente de contención, a menudo constituye para el adolescente una especie de “espacio transicional”, necesario para repensar su historia en clave diferente, en una dimensión temporal en la que el presente tiene un importante significado en función de los eventos pasados y en relación con sus expectativas futuras.

Esta condición crea una ruptura neta con lo que a menudo ocurre por fuera, en la vida normal y libre, donde la acción y el comportamiento anteceden la capacidad reflexiva y de elaboración de los conflictos, y donde la confrontación con los demás resulta carente o, lo que es aún peor, amenazante.

El observatorio constituido por un centro de retención de menores evidencia algunos elementos importantes para la construcción de un servicio de soporte psicológico y pedagógico:

- los comportamientos delictivos y antisociales no son la manifestación de desventajas culturales, económicas o sociales, sino que con frecuencia se encuentran adolescentes con un trastorno evolutivo complejo y multifactorial;
- se encuentran jóvenes que no han recorrido y concluido el normal proceso de desarrollo, necesario para una autonomía real: aparecen situaciones de bloqueo evolutivo, de adultez precoz, dificultades graves en la ruta de separación afectiva;
- muchas situaciones presentan un límite en las relaciones familiares, una especie de obstáculo para construir “una base segura” (Bowlby) para acontecer y para construir adultos capaces de cuidarse de manera continuada.

De entrada, en el encuentro con los adolescentes detenidos, parece evidente el carácter absoluto de la percepción subjetiva de un trastorno o sufrimiento y la escasa capacidad de reflexión, cuyo corolario es la alta incidencia del actuar, en lugar de pensar.

La atribución de sentido al comportamiento criminal, la búsqueda y comprensión de su significado en el contexto de vida familiar y social, son los puntos focales de la intervención psicológica al interior de un programa socioeducativo, donde esta comprensión es el resultado de una visión integral del problema.

Al lado de este primer elemento, siempre es de fundamental importancia, incluso para fines de procedimiento penal, realizar una valoración clínica del adolescente en los primeros momentos de acceso a las estructuras penales.

De acuerdo con los datos disponibles en varios países, la presencia de trastornos psiquiátricos está en fuerte aumento en los adolescentes que cometen delitos: en Italia, por ejemplo - país que adopta un sistema de intervención fuertemente orientado a la reeducación psicosocial y a la adopción de medidas alternativas en el 95% de los casos - la población de menores interesada por procedimientos penales de privación de libertad con diagnóstico de trastorno de personalidad equivalía al 50% en 2008.

Incluso cuando no se afirma una causalidad lineal entre trastornos psiquiátricos y comisión de delitos en la adolescencia, parece aceptable la hipótesis según la cual el comportamiento delincuencial en muchos casos es el equivalente de una ruptura, de una profunda crisis del ordenamiento defensivo propio, el intento de dar soluciones a los conflictos – incluso ocultos – mediante la acción antes que la elaboración psíquica.

Al interior de este marco objetivo, el trabajo principal del psicólogo y sus colegas, durante el período de custodia cautelar o en todo caso inmediatamente posterior al arresto y con la aparición de las medidas de detención, consiste en comprender los mecanismos individuales y de relación que desembocaron en el comportamiento reato, para valorar, de inmediato, las posibilidades de inversión y construcción de una relación de confianza con un sujeto externo (el operador mismo), aspecto que siempre antecede la adhesión y colaboración activa en un programa de intervención.

Es útil hacer un listado de las características y finalidades de la intervención psicológica en las estructuras de detención, con el fin de mantener siempre una orientación correcta en la ejecución de servicios específicos:

- decodificación del significado del reato;
- valoración de las características de la personalidad, con particular referencia a: el grado de desarrollo cognitivo, la conciencia sobre el delito cometido, la capacidad de prever las consecuencias de las acciones, la presencia de sentimientos de culpa hacia la víctima y ausencia de valor respecto de la acción, la motivación al cambio;
- comprensión de las dinámicas familiares, sociales, de grupo;
- identificación de los recursos del adolescente y aquellos existentes en su contexto de vida;
- predecibilidad de la evolución del adolescente, para identificar una ruta posible de intervención psico – socio – educativa;
- propuesta, para el menor y los familiares, de un proyecto individual.

En el marco de estos macro-objetivos, se pueden aún delinear elementos calibrados con base en las diversas etapas de un iter de detención, que pueden servir como guía para un servicio profesional interno en el centro de detención.

## **Acogida**

- apoyo para el impacto con la estructura de detención;
- elaboración inicial de las vivencias relativas al arresto y al reato;
- análisis de la situación familiar y social;
- análisis de las expectativas;
- decisión respecto del programa futuro.

## **Orientación**

- atención orientada al reato y sus significados en el contexto de la historia personal y familiar del adolescente;
- identificación de los recursos personales y de la familia;
- involucrar a los familiares y otros adultos significativos;
- análisis de la situación actual y búsqueda de significados mediante una re-lectura y redefinición de los acontecimientos;
- activación del proceso de separación e identificación;
- definición de un proyecto personal;
- vínculo con la red de servicios externos.

## **Egreso**

- apoyo al proyecto individual;
- sostén para la salida;
- vínculo con los servicios e instituciones externos;
- apoyo posterior al egreso.

En relación con el contexto en el que se desarrolla la intervención psicológica y con la finalidad de redefinir la realidad personal y social del adolescente, es necesario y fundamental que esta redefinición sea luego dirigida y comunicada:

1. a los jueces competentes;
2. a la institución y operadores de seguridad que operan a diario con el joven;
3. al ambiente de vida del adolescente, en el que a menudo la imagen estereotipada de una persona delincuente y mala le impide hacer escogencias diferentes de este rótulo.

4. Por tanto, a manera de síntesis, conocer y comprender la realidad compleja de estos adolescentes significa:
5. reconstruir toda la historia de vida y la complejidad de los roles, identidades, imágenes de sí mismo, de suerte que él pueda “reconocerse” más allá del comportamiento delincuencial;
6. considerar toda la red relacional de su vida, para que emergan los recursos reales y las potencialidades ligadas a sus relaciones interpersonales. En el trabajo con la familia, un aspecto determinante desde el punto de vista psicológico, es el trabajo con la familia interiorizada, es decir con el sistema de relaciones que existe con cada uno de los miembros, que el adolescente a menudo guarda como referentes mentales que orientan las acciones concretas;
7. poner de nuevo en marcha el tiempo y darle un significado. El delito fosiliza el tiempo: de hecho, estos adolescentes viven el tiempo pasado congelándolo a “cuando estaba en casa”; el pasado más reciente parece sin sentido, tiene el sabor del delito, está congelado en una imagen de no-vida y posee una dimensión temporal ajena. El presente es el centro de retención, marcado por los tiempos judiciales (la espera, el proceso, la condena) y por los tiempos institucionales rígidos y codificados (el despertar, las actividades, el almuerzo, la comida, el acostarse). La vida transcurre entre paréntesis, todo está suspendido, es un pedazo de vida separado de su propia historia, que no se conecta con el recorrido personal. El futuro no existe, a menudo falta la capacidad de proyectar y proyectarse, incluso sólo en la fantasía. Se trata de jóvenes con nostalgia del pasado, que no viven el presente y no conocen el futuro. Son tres dimensiones no articuladas y dispuestas en rígida secuencia lineal: integrarlas en una perspectiva de influencia recíproca se torna un punto crucial de la intervención, para poner en marcha nuevamente los procesos evolutivos y de cambio.

## 6.8 LA PROYECTACIÓN EDUCATIVA

El concepto de proyección educativa individualizada se ha constituido hoy en un patrimonio cultural y operativo irrenunciable para muchísimos operadores que se ocupan de la protección y del malestar de los menores, en particular en aquellas situaciones donde se prevén intervenciones de acogida extra-familiar.

En varios sistemas de intervención el proyecto individual representa de hecho el instrumento operativo principal adoptado para la organización de un programa complejo de intervención y elemento necesario para el monitoreo de la actividad, la verificación de los resultados y para la comunicación sistemática entre las diferentes instituciones y servicios vinculados en los diversos sectores operativos.

El concepto y las prácticas adecuadas para la proyección educativa se estructuran sobre dos direcciones:

- el reconocimiento de la necesidad de *individualizar las intervenciones*, considerando el hecho que cada adolescente es único, con necesidades específicas;
- la conciencia de que, precisamente, la complejidad de las problemáticas sociales actuales, la evolución en las relaciones entre las generaciones, fuera y dentro de la familia y los contextos de vida y de crecimiento, la multiplicidad de los modelos y de las agencias educativas que pueden influenciar el desarrollo, requieren en cada intervención, *pensamiento, capacidad de lectura y proyección sobre el futuro*.

En el contexto socio-educativo, tal vez más que en cualquier otro, la norma, o el acto administrativo que de esta se deriva, no puede sustraerse del bagaje cultural y de conocimiento, de la capacidad de traducir en relación los instrumentos culturales y profesionales que le acompañan, pero esa puede sostener, promover, dirigir y la vez delimitar o vincular la acción de los sujetos llamados a intervenir. Puede identificar los recursos y los instrumentos y dar la legitimación necesaria a los actores comprometidos en los procesos de protección y de tutela.

Desde el horizonte cultural de acción de los operadores, sosteniendo los objetivos de fondo: asistenciales, más que de promoción y desarrollo.

De hecho, es en la interacción educativa intencional que se desarrollan las condiciones para vivir el crecimiento y las relaciones necesarias para éste, tanto más si tales dimensiones se refieren a procesos de adolescentes cargados de comportamientos delincuenciales que bloquean los recursos personales y familiares.

La tarea principal, en cada proceso organizado e intencionado de carácter educativo, se convierte entonces en aquél de ayudar a reencontrar el contacto consciente con la experiencia presente, más que con los recuerdos de aquello que fue y con los deseos y miedos de aquello que será.

La “concreción” resulta así la característica predominante en el trabajo con los adolescentes en general, tanto más si viven situaciones delincuenciales, como en aquello que es significativo en el aquí y en el ahora para los implicados, incluidos los operadores de los servicios, y la relación que rodea la experiencia.

La experiencia educativa, para ser tal, que ofrece un servicio para adolescentes puede ser interpretada como una experiencia orientada y tematizada en torno al objeto intencional que la caracteriza, en nuestro caso, los procesos de aplicación de la responsabilidad penal directa de los adolescentes.

Una intervención educativa intencionalmente orientada quiere decir tener objetivos declarados por los cuales se estructura un proyecto organizado sobre el plano metodológico, fundado sobre dos dimensiones distintas:

- la estructuración de la experiencia para proyectarla y desarrollar una función de conducción al interior de los vínculos existentes;
- la elaboración de todo aquello que sucede, también más allá de lo previsto, para favorecer el desarrollo del propio patrimonio simbólico y, en consecuencia, las propias capacidades de aprendizaje.

De hecho, entender el significado de una experiencia negativa, siempre implica un sentido de comprensión de los vínculos que lo han producido y por lo tanto activa la posibilidad de actuar sobre ellos para modificar o transformar sus efectos.

En realidad, la práctica permite hacer frente a diferentes modalidades e declinaciones de la palabra “*educar*” con los consiguientes hábitos profesionales y una metodología específica, de forma esquemática se indica a continuación:

- *la educación ingenua*: se vale mucho de los saberes implícitos y del contexto de las relaciones espontáneas cotidianas;
- *la educación transitiva*: se articula en los contenidos y en las actividades transmitidas o intercambiadas con el adolescente;
- *la educación generalizada*, al dirigirse a grupos de muchachos/as con dificultades, los acontecimientos destructivos, los comportamientos perturbadores, se caracterizan por la formulación y puesta en marcha de protocolos de intervención;
- *la educación ambiental*, dirigida a crear y mantener entornos de vida saludables y de protección;
- *la educación dedicada* que se orienta a cada individuo en su biografía y su singularidad.

La apertura semántica de la cual el trabajo educativo con los adolescentes delincuentes necesita, se mezcla más con signos de interrogación que con aquellos de exclamación, con las hipótesis más que con las tesis, con la escucha más que con la perorata.

Preguntar, proyectar y escuchar permiten que la experiencia hable por sí misma, agregando elementos de comprensión al hecho simple y natural de vivirla: “poner entre paréntesis” aquello que sucede o que sucedió para identificar la relación entre el hecho-delito y sus protagonistas.

### **6.8.1 El proyecto educativo individualizado**

El uso del plan o proyecto educativo individualizado, se han instaurado en el lenguaje y en la práctica socioeducativa de muchos trabajadores sociales que se ocupan de la protección y la justicia de menores.

Es bastante compartida y defendida la idea de que en situaciones de grave malestar personal, sobre todo en los casos de separación de los menores de la propia familia y del contexto de pertenencia resultado de las medidas judiciares, deba ser llevado a cabo una intervención individualizada caracterizada por una intencionalidad educativa sólida, pero el cambio de un enfoque asistencialista, o plegado sobre una dimensión casi privatista de la acogida, a un enfoque atento a lo que es la dinámica evolutiva y proyectual ligado a una dimensión pedagógico-educativa, no debe darse por sentado, ya sea en la práctica de la protección o en la expresión normativa o legislativa.

En las prácticas más comunes, el esquema proyectual de referencia es el clásico: evaluación, definición de las acciones y de los tiempos necesarios, relaciones de la actividad proyectual, evaluación de resultados obtenidos.

Al interior de este esquema, las principales dimensiones consideradas son:

- la dimensión temporal de intervención;
- referencia a la definición de los objetivos del proyecto;
- explicitación de las modalidades, métodos y técnicas (ligadas al logro de los objetivos de cambio psicológico, social y educativo);
- presencia de una evaluación inicial, de una acción de monitoreo y de una evaluación periódica de la intervención.
- la presencia de interacción con los otros servicios e instituciones;
- la existencia de un servicio y de un operador de referencia;
- la distinción entre los diversos niveles de proyectualidad;
- la participación del menor, la familia, el contexto de la vida.

Tenemos en cuenta todos los aspectos indicados para comprender cómo las dimensiones consideradas contribuyen a definir el proyecto educativo individualizado.

### **a) Las dimensiones temporales de la intervención**

Permite configurar la acción y definir su desarrollo procesual, en la hipótesis de que el tiempo que marca el cambio.

Solicitar que en el proyecto a establecer sean definidos los tiempos (tiempos de realización de las acciones, tiempos para el monitoreo y la verificación) contribuye de manera basilar a que lo previsto, se elabore de manera efectiva, objetiva y controlable.

*“Hay un tiempo de los adolescentes, que a menudo no coincide con la época de los adultos, hay un tiempo más allá del cual se rompe el hilo de la planificación y un tiempo de hacer un diagnóstico de la valorización de la familia. Están los tiempos jurídicos y los tiempos técnicos que son la mayoría de veces diferentes de los tiempos de los adolescentes. Debe haber un tiempo de escucha. Hay tiempos impuestos por la ley, que son a menudo ignorados. También hay un tiempo para el apoyo a la familia. Cuando el tiempo se hace demasiado largo o cuando se pierde el tiempo (o se pierde la noción del tiempo) se da lugar a la intervención crónica”*

El pensamiento proyectual sobre el adolescente debe tener en cuenta el antes y el después. No se coloca a partir de un “tiempo cero” pero debe tener en cuenta el pasado con la historia del muchacho/a y de su familia, así como en el presente de la relación educativa se captan las señales del futuro.

Pasado, presente y futuro son planos que se entrecruzan continuamente y que deben estar presentes en el proyecto de intervención y en la mente de los servicios y del operador de referencia.

Otro aspecto que debe estar presente en el pensamiento proyectual es el familiar y del contexto de vida: también en este caso hay tiempos a considerar. Son aquellos necesarios para definir y realizar con la familia y con

los parientes un proceso de apoyo y de acompañamiento pedagógico y, en situaciones particularmente difíciles, terapéutico.

Se trata de procesos que ameritan una consideración particular, pero que deben ser pensados al interior de un único marco proyectual. En situaciones ligadas a la justicia de menores, un tiempo fundamental, pero no siempre considerado con la importancia debida, es aquel recortado de la evaluación de recuperabilidad de la familia de origen.

Por último, están los tiempos legales y técnicos: se trata de "tiempos impuestos", por ejemplo en el ejercicio de la acción jurisdiccional, en otros se trata de tiempos para la activación del aparato administrativo, a veces los tiempos pagados por las deficiencias de los servicios sociales, de salud, educativos y de la administración de justicia.

Con referencia a la necesidad de tener presente la dimensión temporal de la intervención, se vuelve útil y estratégico que la autoridad judicial competente establezca un límite temporal preciso de referencia para la realización de la actividad de evaluación de los resultados, con el fin de aportar un resumen de las distintas intervenciones previstas.

## **b) Referencia a la definición de los objetivos del proyecto**

Definir los objetivos de la intervención socioeducativa significa asumir el reto del cambio. Indica pensar que es posible otro futuro para el adolescente y que ese futuro es, al menos en parte, predeterminable gracias a la intervención del sistema de servicios. Presupone en síntesis, tener en mente un sendero bien marcado por objetivos (algunos parciales, relacionados con una fase o momento particular, otros generales), por tiempos y acciones claras, específicas, mensurables y comunicables.

El proceso de explicitación de los objetivos del proyecto individual, fruto también de un proceso de conocimiento y evaluación de la situación, revela antes que nada la conciencia de la acción proyectual. Permite la evaluación y, en este sentido, tiene un fuerte valor pedagógico, como oportunidad de crecimiento profesional para los operadores, de crecimiento en términos

de eficacia y de eficiencia para el sistema de oferta de servicios y sobre todo de crecimiento en la relación con los beneficiarios directos.

El momento de la definición de los objetivos es de hecho un momento fundamental de síntesis y de distribución del proyecto: con el sistema de servicios, con las instituciones y, cuando sea posible, con los adolescentes y con los adultos de referencia.

También hay que añadir que el grado de abstracción puede ser muy variado. La utilidad y eficacia de una propuesta socio-educativa, su efectiva operatividad, se mide también y sobre todo en la capacidad de leer e interpretar con realismo la situación integral, la presencia de límites y de recursos evolutivos y las posibilidades concretas de intervención institucional que pueden activarse. Es, probablemente, la experiencia y la profesionalidad del operador de referencia que actúa como síntesis operativa, el punto de apoyo para identificar y traducir los objetivos en actividades suficientemente claras y realizables de manera efectiva.

### **c) Explicitación de modalidades, métodos y técnicas (asociadas al logro de los objetivos de intervención)**

Se trata de la identificación clara y explícita de los modos y de las acciones a través de las cuales se pretende alcanzar los objetivos establecidos.

Al interior del proyecto de intervención pueden convivir diversas finalidades que pueden ser estrictamente educativo-pedagógicas, de carácter socio-asistencial o terapéutico-rehabilitativa.

Están involucrados actores diferentes además de los destinatarios: adolescente (destinatario final y protagonista de la intervención), su familia, el contexto social en el cual vive, los parientes, el grupo de amigos, la comunidad ampliada.

Las acciones, los métodos y las técnicas, estarán determinadas teniendo en cuenta esta diferenciación, modulando las diversas dimensiones y finalidades de intervención que involucran, de forma diversa, a los

diferentes individuos destinatarios y a los operadores de los servicios comprometidos.

Pero cuando se trata de menores en condiciones de malestar y sometidos a procedimientos penales y de protección, en el enfoque educativo, aquello que está en juego es, sobre todo la dimensión del presente, que se explica en la cotidianidad.

De ordinario, entonces, se expresa con toda su fuerza la relación educativa, y en muchos proyectos educativos individualizados la reflexión sobre la forma de intervención pasa a través de la valorización de una cotidianidad que se convierte en realidad para aquel adolescente, una experiencia extraordinaria con capacidad de activar las condiciones de crecimiento y de responsabilidad.

#### **d) Monitoreo y evaluación**

Distinguimos tres dimensiones propias de la evaluación que deben hacer parte del pensamiento proyectual: de la evaluación inicial (o una encuesta de evaluación), el seguimiento y la evaluación de la general.

Se trata de tres tipos de evaluación que corresponden a fases distintas del proyecto.

La primera, la fase de evaluación inicial, es determinada en la construcción del proyecto. Es el fruto de un análisis de la situación del menor, de su familia, del entorno social y de las interacciones entre menores, familia y territorio. La evaluación inicial debería tener presente cuáles son las posibilidades de recuperabilidad y de cambio.

En las situaciones de ejecución de acciones judiciales, la investigación social y la valoración posterior de la información son dos aspectos de importancia relevante a tener en cuenta con especial profesionalismo.

Para realizar una actividad de investigación social adecuada y útil, en el contexto normativo de referencia, se presentan las directrices e indicaciones para el operador.

La investigación social suele empezar con la visita domiciliaria y comprende la escucha de los actores sociales que actúan en la vida del adolescente, de tal manera que permita captar la condición global, el nivel de adecuación de su contexto de relaciones y los recursos de ayuda disponibles.

El informe de la investigación debe:

- a) dar cuenta de las intervenciones asistenciales hasta el momento eventualmente realizadas, indicando el tiempo, la duración y los resultados;
- b) informar los datos que se han verificado, que el servicio ha constatado personalmente o puede probar, y no las suposiciones (ej.: "se sospecha que la madre es prostituta") o los juicios de valor no circunstanciales ("la casa está desordenada");
- c) hablar sobre todo del adolescente, de sus problemas y de su interacción con las figuras adultas de referencia;
- d) evidenciar si y cómo el comportamiento de los adultos sea la causa de la situación actual del muchacho/a;
- e) proponer, en la medida de lo posible, proyectos que involucren las redes de protección y de control familiar y social que están en torno al adolescente.

La estimación consiste en la posición adoptada por los operadores y los servicios competentes para evaluar y "pesar" la información obtenida a fin de coordinar las acciones posteriores en función del contenido de esa información.

El proceso de estimación puede tener diversos resultados:

- la constatación que la situación encontrada no constituye un riesgo para el adolescente;

- la puesta en marcha medidas para el diagnóstico, atención y apoyo para las situaciones de riesgo.

Es oportuno que la evaluación sea multidisciplinaria: que sea el fruto de la acción de diversas profesionalidades, en primer lugar del asistente social, del psicólogo y del educador.

Más allá de la evaluación inicial es bueno que el proyecto en general, en todas sus fases, sea conocido y compartido por todos los servicios que operan sea a favor del adolescente que en el ámbito de los servicios dedicados a las familias; que exista una posición unitaria, que los mensajes sean unívocos y concuerden.

A veces, la evaluación puede ser “diferenciada” o pospuesta: la inclusión de un menor en un centro de detención (o la realización de actividades en zonas distintas de las que hacen parte de la vida normal del menor) ofrecen una oportunidad para realizar una observación particularmente útil para la evaluación de la situación y para la determinación del proyecto individualizado.

El monitoreo o la verificación periódica y constante sigue el proyecto durante todo su desarrollo. A través del monitoreo se verifica la realización de las acciones previstas, el alcance de los objetivos intermedios, los tiempos acordados. Un monitoreo constante permite no perder el hilo de la proyectualidad y mantener viva la intencionalidad de la acción educativa.

Si el monitoreo toca sobre todo las dimensiones operativas e involucra sobre todo a los operadores que tienen una responsabilidad directa sobre la ejecución del proyecto, la evaluación general se extiende a todos los operadores y a todos los servicios que contribuyeron en la evaluación inicial.

Entre otras, la evaluación final tiene también una función “restitutiva”, respecto de los individuos involucrados en la realización del proyecto. En primer lugar para el adolescente mismo y su familia, pero también, y eventualmente, frente a las autoridades judiciales. Hay también una función pedagógica y formativa respecto de los operadores que reflejan los aspectos de criticidad o el éxito en relación con los objetivos y los plazos acordados.

Habíamos distinguido tres tipologías de evaluación que intervienen en la realización del proyecto de intervención, pero se aclara que la evaluación responde a una lógica cíclica. La evaluación final o el monitoreo pueden de hecho llevar a una redefinición del proyecto, de las acciones y de los tiempos acordados y pueden representar un punto de partida para un nuevo proyecto individualizado.

### **e) Un servicio y un operador de referencia**

La determinación del proyecto individualizado responde también a la necesidad de poner al centro de la acción de los servicios a la persona, con sus necesidades, sus dificultades y la potencialidad, contrastando el peligro de que puedan prevalecer lógicas institucionales y autorreferenciales.

Uno de los riesgos más relevantes es aquel de la fragmentación, muy a menudo las intervenciones requieren, de hecho, la presencia de profesionalidades y de servicios diversos con una real exigencia de coordinación y de guía.

Se requiere tener presente siempre que el mundo de los servicios se encuentra en riesgo de reproducir una de las características clásicas de la familia disfuncional, cuando no existe coherencia en los mensajes y en las acciones y ninguno asume la responsabilidad de interpretar el rol de adulto, con el agravante de dejar la difícil carga de recomposición de la fragmentación al adolescente mismo.

Existe, en definitiva, la necesidad de una acción de dirección propia de un servicio y un operador que se convierten en “referencia”, cuya tarea es guiar a todo el sistema general de intervención, al adolescente y a las instituciones; de articular la explicación de la sintaxis de la intervención; de restitución de las evaluaciones y las decisiones adoptadas.

No se trata solo de “tener en mente un proceso”, sino también de definir donde este pensamiento debe ser depositado y que debe garantizar la memoria para su desarrollo. En otros términos, se trata de identificar quién tiene el hilo de la acción proyectual, quién coordina las actividades de monitoreo y modula la dimensión temporal de la acción educativa.

Usualmente la presencia de un operador de referencia responde a una lógica de control y de facilitación en la gestión de los flujos informativos, pero el hecho que sea claramente identificable la persona que responde por las decisiones tomadas y los resultados alcanzados representa una precondición fundamental para garantizar la transparencia de la acción institucional, además de la asunción de la responsabilidad de la acción educativa.

Un derecho del adolescente, en realidad no codificado particularmente, es aquel de que sea seguido por un único operador de referencia, que no sólo es un trabajador social o un educador, sino “mi trabajador social”, “mi maestro”, con un nombre, un rostro, una historia y unos afectos.

Muchos proyectos, la vida y las relaciones con el mundo de los adultos, están llenos de señales para recordar cómo la relación educativa no puede ser una acción impersonal y neutral.

La posibilidad de identificar un servicio preciso como referente, es una garantía adicional de continuidad y mantenimiento de los compromisos proyectuales. El ser depositario del proyecto, expresa la responsabilidad de la realidad institucional y el sistema de servicios.

## **f) Los diversos niveles de proyectualidad**

En la relación y en la implementación del proyecto educativo pueden y deben convivir planos de intervención que tienen en cuenta la complejidad de la situación y de la necesidad de operar sobre más niveles: en primer lugar para un adolescente la dimensión educativa no puede prescindir de las relaciones con la familia y el contexto habitual de vida, en segundo lugar, la relación educativa debe colocarse al interior de una dimensión temporal. Esto naturalmente tiene un peso particular en el distanciamiento del menor de su familia de origen (como en la medida restrictiva de la libertad).

Retomando una terminología utilizada con una cierta frecuencia en varios modelos de intervención, se hace una distinción entre el proyecto marco y el proyecto educativo individual, o proyecto personalizado.

Por proyecto macro, proyecto o proyecto social, se entiende la totalidad de las acciones que, a nivel de hipótesis de trabajo, el servicio competente desarrolla para tratar de afrontar la complejidad de las situaciones del adolescente, de la familia y del contexto de vida habitual.

Por proyecto personalizado se entiende, por el contrario, la totalidad de las acciones (a nivel educativo, terapéutico, de salud) que, en la cotidianidad, se desarrollan en favor del adolescente, y eventualmente de la familia, en coherencia con el proyecto macro. El proyecto personalizado expresa la metodología de trabajo y de contenidos del mismo.

La participación es uno de los prerrequisitos de la relación educativa. Su modulación, sin embargo, depende de las condiciones y limitaciones a través de la cual se expresa.

Es diferente considerar una situación de consenso, de demanda explícita de ayuda, respecto a una situación donde, a partir de la lectura de la realidad, del significado de las acciones los decisores son "otros" (el juez, el servicio competente, la policía) a veces en completo desacuerdo con la voluntad del adolescente y de su familia.

El problema de la participación toca uno de los nudos problemáticos aún escasamente tratado: la necesidad de mediar entre exigencias que parecen difícilmente conciliables como los vínculos penales, la responsabilización, la protección y la tutela de los adolescentes, la temporalidad de la intervención, la reinserción en la familia y en el contexto de origen.

También en los casos más críticos, no parece ser posible la construcción de un proyecto que ve el desarrollo de la situación global en positivo, si no a partir de un acuerdo mínimo y de un trabajo en alianza.

Existen algunos principios que acompañan el proceso de participación: el primero, es el de la escucha, exigido por la Convención sobre los Derechos del Niño y la ley penal específica, que garantiza el derecho de los adolescentes a ser escuchados en todos los procedimientos que le conciernen (artículo 12), en relación a su edad y su capacidad para entender lo que está sucediendo.

Tal derecho debe encontrar el correspondiente en la elección de los modos y tiempos más adecuados para establecer la comunicación con el menor.

El segundo principio, sancionado por el ordenamiento internacional, exige evitar la vinculación de los menores en los procedimientos judiciares a través de un proceso de conciliación de las controversias de manera extrajudicial.

Además, en muchos ordenamientos y en una perspectiva de praxis operativa adecuada, los servicios sociales y sanitarios, incluidos aquellos encargados de asegurar las medidas penales de los menores, asumen sus propios deberes y la posibilidad autónoma de intervención sin necesariamente tener que recibir órdenes ni encargos de la autoridad judicial.

Estos, frente a una situación de perjuicio real o posible riesgo, están obligados a trabajar de forma independiente para llegar a la formulación de un diagnóstico y de un pronóstico y preparar las intervenciones a nivel de la prevención, individuación y tratamiento, trabajando para lograr la adhesión de los padres y del adolescente mismo en tales intervenciones.

### **6.8.2 La formalización del diseño individualizado**

Las formas y los modos en los cuales se crea la proyección educativa pueden ser diversos. El proyecto puede ser presentado en un documento más o menos estructurado o simplemente permanecer en la mente del operador. Puede seguir modelos codificados o puede ser formalizado a través de la compilación de cartas, formularios u otros instrumentos.

El tema de la formalización toca los problemas más amplios de la documentación de la actividad desarrollada y de la transmisión de los flujos informativos, pero desde el punto de vista de la proyección educativa se evidencia que la formalización y la clara explicitación de la evaluación inicial, de los objetivos de intervención, de los recursos comprometidos, de los tiempos y los modos en los cuales se pretende actuar, responde a múltiples exigencias.

- a) Ante todo permite compartir, entre los diferentes servicios comprometidos y entre servicios y beneficiarios, el marco cognoscitivo, de la evaluación de la situación y del proyecto mismo.
- b) A veces, el proyecto está físicamente “firmado” por el adolescente y la familia, como una forma de contrato, en el que cada parte se compromete a tomar una ruta determinada.
- c) En cualquier caso la posibilidad de formalizar el proyecto reduce malentendidos y conflictos que surgen con frecuencia en una actividad compleja, además, facilita la acción de monitoreo y hace posible y viable la evaluación final.

En realidad, existe la documentación y la comunicación referida principalmente a partes específicas de la intervención, con mayor frecuencia a la evaluación inicial y al monitoreo, que debe expresarse en forma escrita para la activación y la comunicación con otros servicios o para la relación con la autoridad judicial.

En un marco de referencia general, el marco que expresa un proyecto de intervención deberá tener en cuenta cuatro aspectos fundamentales:

- el movimiento hacia el adolescente, con sus especificidades y con sus necesidades, no como un objeto a controlar y tutelar sino como sujeto con quien construir, relationalmente, un proceso de cambio;
- el movimiento hacia el contexto familiar, para garantizar una perspectiva bifocal de intervención para construir las condiciones de continuidad del proceso al finalizar la medida penal, fase particularmente crítica compleja por la alta frecuencia de reincidencia;
- el tercer movimiento cambia la atención hacia el territorio, el entorno de vida y los recursos actuales;
- por último, el movimiento ligado a la progresiva toma de conciencia de que la tutela del menor y los programas en la justicia de menores conllevan cada vez más una responsabilidad de la cual la comunidad, con sus servicios, debe hacerse cargo. No solo en los aspectos de vigilancia y control, sino sobre todo en los aspectos de promoción, apoyo,

crecimiento y acompañamiento que son, en el fondo, los aspectos verdaderamente determinantes. También las asociaciones comprometidas en la promoción y en el apoyo a los adolescentes, están llamadas a hacerse “servicio entre servicios”, a aceptar una función “pública” contaminando con su lenguaje de la relación educativa la práctica asistencial de los operadores públicos.

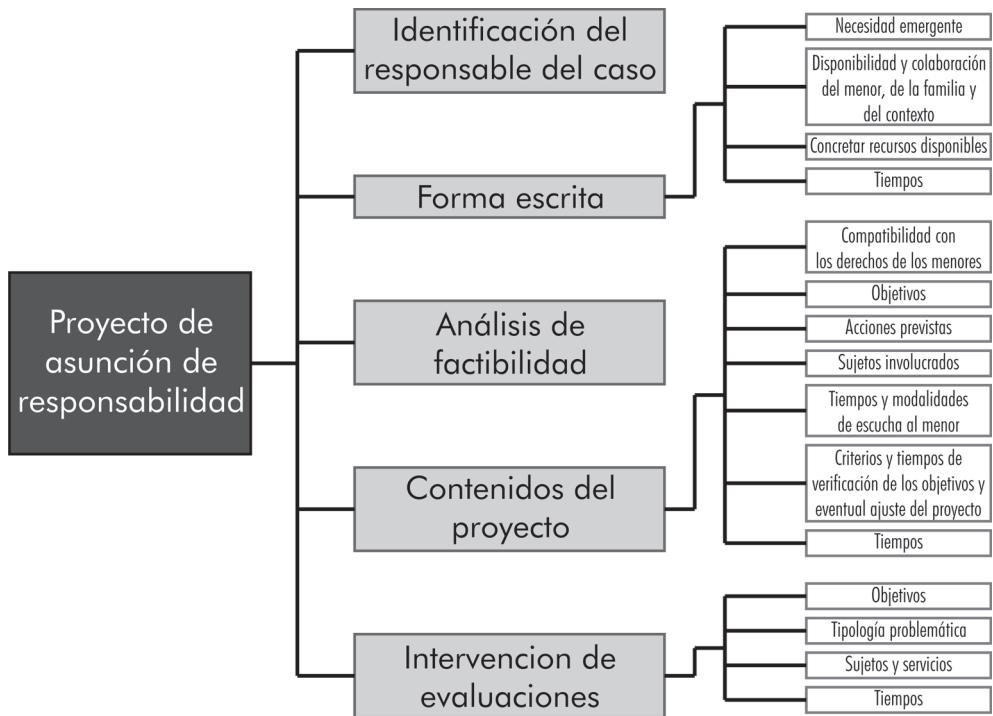
La dimensión proyectual mantiene en continua relación y debate las cuatro dimensiones indicadas: al centro necesariamente se ubica el adolescente con su familia, pero el territorio y los servicios deben interactuar para evitar el riesgo de la institucionalización (relevancia de la función de control respecto a la función de cambio), de la patologización (relevancia de los enfoques clínicos y sanitarios respecto a los enfoques pedagógicos) o de la exclusión (relevancia de criterios de etiquetamiento respecto a perspectivas de inclusión).

El diagrama muestra los riesgos estructurales derivados de la adopción de soluciones y enfoques unidireccionales.



El instrumento capaz de abrazar esta complejidad es el proyecto marco, o proyecto de asunción de responsabilidad. La responsabilidad de tal proyecto es del servicio social. El proyecto marco encierra los diversos planos de intervención y expresa un pensamiento integral sobre el adolescente, sobre su historia, sobre su familia, sobre su contexto de vida, sobre los servicios y los operadores involucrados.

Una esquematización posible del proyecto de asunción de responsabilidad es la siguiente.



Para definir la aplicación de una intencionalidad educativa, es necesario definir un proyecto educativo individualizado, coherente con el proyecto de asunción de responsabilidad.

Una posible esquematización del proyecto de asunción de responsabilidad es la siguiente.

## **PROYECTO EDUCATIVO INDIVIDUAL ESCRITO**

### **1) Prerrequisitos**

1A - Definición en tiempos breves

1B - Elaboración del PEI con el menor y adultos referentes

- con el proyecto de asunción de responsabilidad elaborado por el servicio titular.
- con el proyecto del centro de acogida.
- con las necesidades del menor y de su familia.

### **2) Contenidos**

2A - Operador responsable

- especificación de los tiempos de sus logros.
- en centro de acogida.
- en red con otros servicios.

2B - Objetivos a mediano y largo plazo

- actividades específicas.
- colaboración con otras instituciones.

2C - Intervenciones y modalidad de actuación

- modalidad de participación de menor y familia.
- especificación de los tiempos de actuación.

2D - Actividad para el mantenimiento y desarrollo de las relaciones con la familia y el contexto de vida

- documentación escrita.
- visitas o relaciones con familiares.
- modalidad de participación de menor y familia.
- especificación de los tiempos de actuación.

2E - Actividad de verificación: procedimientos, tiempos e instrumentos

### 3) Conclusión de proyecto

3A – Intercambio de actores

- acompañamiento.
- experimentación futura condición.
- verificación de campo.

3B - Proyectación

## 6.9 LA PLANEACIÓN FORMATIVA EN EL CONTEXTO DE LAS ESTRUCTURAS DE JUSTICIA DE ADOLESCENTES

La importancia de un sistema de formación profesional dirigido a los adolescentes sujetos a medidas penales, y en particular en condiciones de privación de la libertad, es un segundo elemento clave para la realización de un sistema aplicativo capaz de concretar los propósitos para las cuales existe: generación de cambios, alternativas a las carreras desviantes, promoción de la legalidad y de la convivencia social.

Un sistema de justicia de menores, por tanto, debe pensar y organizar un dispositivo articulado dedicado a la formación básica y a la formación profesional orientado a dotar el tiempo de la pena y del castigo de una carga de significados, de programas para el futuro y de aprendizajes utilizables en la vida del adolescente.

En esta dirección son dos los criterios que pueden inspirar las líneas-guía para la organización de los servicios formativos en el contexto institucional de la justicia de menores: a) la flexibilidad de la oferta formativa y b) la promoción de un vínculo estable entre los sistemas de formación, de trabajo y de los servicios sociales a través de la participación activa de la red de servicios competente en el territorio.

Los menores sometidos a procedimiento penal son una realidad que antes de configurarse como desadaptación de carácter penal, a menudo se presenta como desadaptación social: en particular el aspecto de la deserción escolar y formativa califica de modo neto y extenso esta forma de exclusión social, este es uno de los fenómenos más evidentes y sintomáticos de la pérdida de un derecho de ciudadanía fundamental de cuya importancia el menor no siempre es, o puede ser, plenamente consciente.

El objetivo fundamental de cada sistema formativo eficaz, es el de promover y garantizar para todos los jóvenes sometidos a restricciones de la libertad, el acceso a planes formativos como derechos de ciudadanía, así como, oportunidades de promoción social, con referimiento particular a los objetivos de elevar el nivel cultural y adquirir los conocimientos básicos y profesionales necesarios para una colocación más eficaz en el mundo laboral, requisito indispensable para el contraste a las formas de vida ilícita.

### **6.9.1 Características y perfil de los y las adolescentes implicados en procedimientos penales**

Este cuadro formal debe cruzarse y contextualizarse con las características de los adolescentes implicados en procedimientos penales.

La definición de las necesidades (derecho a la formación) del menor en el ámbito de la instrucción y de la formación, si bien está estrechamente conectada a una dimensión individual, tiene de cualquier modo un referimiento preciso a un cuadro tipológico de los menores incluidos en el proceso penal, compuesto de adolescentes que presentan, generalmente las siguientes características:

- carencia de conocimientos y de recursos a nivel personal, familiar y social;
- muestran dificultades para permanecer en los planes escolares y formativos tradicionales;
- enfrentan obstáculos para la construcción de planes de estudios/ formación coherentes y continuados;
- están vinculados a tiempos prescritos por el juez, en el caso de jóvenes detenidos.

La referencia a los adolescentes, que al momento del procedimiento penal no asistían ningún curso escolar o lo habían interrumpido, pone al centro de la atención un fenómeno, el del abandono escolar y formativo, el cual se configura en modo difuso como una de las constantes en las biografías de los adolescentes alojados en las cárceles.

El abandono del sistema educativo, es por tanto, un fenómeno que de algún modo precede, desde el punto de vista histórico, el episodio al cual sigue la comisión del delito, sin embargo es un proceso que con facilidad se entrelaza y se alimenta recíprocamente con el curso de vida desviante del adolescente. Al mismo tiempo puede, sin embargo, ser también una consecuencia de la institucionalización y de la asunción de un rol en cuyos componentes se encuentra, precisamente, el rechazo o de cualquier modo la no-participación o adhesión al sistema educativo formal en sus diferentes modalidades.

Respecto a la construcción de planes de formación eficaces, que reflejen los diferentes perfiles de los adolescentes autores de delitos, es central la cuestión del modelo pedagógico, o mejor dicho, del modelo de aprendizaje y de los procesos relacionados: en términos metodológicos resulta fundamental la combinación de contenidos, métodos, lugares y sujetos de aprendizaje.

Por lo tanto resulta evidente como estos elementos son la columna vertebral de la oferta formativa para el área penal de menores, y como se posiciona al interno de los mismos esta oferta de educación y formación profesional, con una autonomía propia de métodos y mecanismos.

Un cuadro *ad hoc* del perfil de estos adolescentes puede ser recabado de una investigación realizada en siete países europeos y dedicada a la inclusión profesional y social de los adolescentes en fase de salida de las estructuras penales (proyecto “Hipótesis de trabajo” Programa Comunitario Equal de la Comisión Europea), que ha explorado las opiniones y los actitudes de los menores detenidos en estructuras penales respecto a las disposiciones educativas y formativas impartidas por el orden penitenciario y por el proceso penal de menores.

En esta investigación se da realce a los puntos de vista y las voces de los muchachos/as y en esto reside el motivo principal de interés y pertinencia de los resultados obtenidos.

Los valores sobre los cuales varias normativas penales de menores fundan el núcleo pedagógico central son, en particular: el trabajo (en programas externos o en condiciones de detención), la escuela, las actividades culturales, recreativas y deportivas, la religión y las prácticas de culto, el cuidado de los lazos afectivos y familiares. Alrededor de estos elementos y de su potencial re-educativo giran los programas sistemáticos para desarrollar las actitudes positivas presentes en cada uno.

Una primera evaluación global de las opiniones de los muchachos/as entrevistados, evidencia que en muchas afirmaciones las respuestas resultan homogéneas, es decir, polarizándose en las vertientes del consenso o del desacuerdo, con una baja dispersión en los puntajes, como si efectivamente los jóvenes en su mayoría compartieran una cultura y un sistema de valores idénticos.

Examinando cada una de las áreas tocadas por la investigación, emerge un gran número de consensos en cuanto valor significativo en absoluto, sin embargo percibido a menudo como distante de sí mismo; concretamente, la dimensión del trabajo, en algunos casos ha sido definida de hecho en términos idealizados como un instrumento de rescate personal

y contextualmente acompañada de sentimientos de exclusión; en otros por el contrario percibida como un deber abstracto, como una tarea que se debe cumplir, pero poco significativa emotivamente.

Estas dos posiciones no parecen facilitar una inversión sistemática y constructiva en el área de la formación y de la transición al trabajo, sin embargo indicaciones adicionales permiten percibir la existencia de algunas leves motivaciones potencialmente útiles para desarrollar una inversión más precisa.

Han surgido, por ejemplo, en las respuestas de los adolescentes las expectativas y deseos respecto a conocimientos especializados de trabajo, ligados a una definición de preferencias en el campo ocupacional bastante detallada (por ejemplo: “¿Qué trabajo desearías hacer cuando seas grande?”: “carpintero o marroquiner” en vez de generalizar “artesano”) que, en cuanto tales, contienen por definición una cierta dosis de motivación.

Ha surgido con cierta claridad, la importancia de los modelos de comportamiento significativos emocionalmente a los cuales los muchachos/as hacen referencia al imaginarse en el mundo del trabajo: son ejemplo el deseo de desarrollar actividades como educador, abogado, “el trabajo de mi padre”, que denotan, en los casos apenas citados, una necesidad de identificación muy concreta, ligada a la vida cotidiana actual, en otros especialmente abstracto: los muchachos/as que declaran, por ejemplo, querer ser directores de banco, personajes del mundo del deporte o del espectáculo.

Los adolescentes implicados parecen anhelar en algunos casos modelos de referencia a los cuales ancorarse para imaginar y posiblemente construir el propio camino de desarrollo.

El uso de este tipo de motivación debería estar especialmente finalizado para concretar algunas de sus fantasías de inclusión social y laboral: imaginarse actores, pero también ceramistas o marroquineros. De hecho consideramos que la realización de cursos profesionales al interno de las cárceles debe ser programada haciendo un esfuerzo de contextualización de las iniciativas formativas respecto a las exigencias reales del territorio en el cual, presumiblemente, se tendrá la “recaída” de la actividad formativa propuesta.

Más aún, los planes de formación pueden constituir una condición necesaria pero no suficiente para la colocación laboral y por lo tanto deberían ser integrados con cursos de orientación profesional, entendido como espacio para aprender a realizar un proyecto de colocación laboral.

Entre las criticidades encontradas durante la investigación, de parte de los muchachos/as, surgió la dificultad de imaginarse en un contexto de realización laboral estable. De hecho salió a la luz una propensión neta en ellos a representarse en actividades de trabajo autónomas, la cual sugiere inserir contenidos ligados a la cooperación en la formación, y también en la organización de actividades deportivas o recreativas, por ejemplo a través del uso de juegos en equipo, que se vuelvan instrumentos adicionales en la arquitectura de los sistemas formativos.

La formación realizable en los institutos penales, en este sentido debería presentarse como una conexión entre las experiencias de los talleres y las escolares, creando interconexiones que amplíen por una parte el conocimiento teórico y la conciencia operativa del “hacer” y por otra parte que construyan un banco coherente de aplicabilidad de los conocimientos ligados al currículo escolar, y por último que evidencien la sustancia relacional, proyectual y comunicativa implícita en cada contexto operativo.

En la investigación se ha encontrado un buen nivel de consenso en el ámbito de la segunda área estudiada, la instrucción, a la cual se le reconoce un significado en términos de valor absoluto.

En contraste, los muchachos/as se diferencian mayormente en mérito a dos cuestiones: la posibilidad de interpretar la cárcel como un lugar donde es posible desarrollar el propio nivel de instrucción y la idea de que las personas sean discriminables en relación a haber seguido o no planes de estudios regulares.

Las indicaciones recogidas en la investigación confirman la necesidad de basar la intervención propia principalmente en los procesos y no en los contenidos, proponiendo una modalidad didáctica que valorice las relaciones interpersonales las cuales consientan una orientación de cada individualidad hacia los valores socialmente compartidos.

Algunos elementos emanados de la lectura total del material recolectado, por otra parte, indican la sensación de soledad presente en muchos adolescentes, que parece estructurarse también a través de la impresión de un escaso reconocimiento del exterior: es necesario, en tal caso, lograr transmitir la sensación de un proyecto preciso y finalizado que les permita sentirse y “ser pensados” al interior de un contexto (que no es ciertamente sólo aquel del instituto penal), donde probablemente en ocasiones perciben su subjetividad como negada.

## **6.9.2 Principios generales para un modelo de formación profesional**

La oferta de cursos, estructurados y organizados, de instrucción y formación profesional dedicados a los adolescentes en el área penal debe resultar inspirada por los siguientes principios generales, los cuales son coherentes con el reconocimiento de la situación que generalmente caracteriza las condiciones de los menores de edad privados de la libertad:

1. la diversificación y articulación de la oferta, sin que eso signifique discriminar ulteriormente a los destinatarios o introducir nuevas formas de etiquetarlos;
2. como para la definición de los proyectos educativos complejos, la personalización de la intervención aún en el sentido de su individualización, centrándola en las características de cada persona, su historia personal y su individualidad. Este principio debe buscarse sin aislar al menor, es decir manteniéndolo en un contexto de relación educativa significativa e interesante, y sin renunciar al uso de categorías generales capaces de ayudar a leer los casos particulares y a individuar cursos de aprendizaje significativos, relevantes y consistentes;
3. la continuidad del curso hasta alcanzar cualificaciones certificadas, garantizando por tanto el respeto al derecho a la instrucción y a la formación, aún en la discontinuidad e intermitencia de la asistencia al curso por parte del adolescente, a través del reconocimiento, transparencia y utilidad en el exterior del aprendizaje obtenido;

4. la flexibilidad de los cursos en un cuadro de garantías institucionales, respetando los estándares de cualificaciones básicas, técnicas y profesionales requeridas usualmente a los estudiantes, y las modalidades de certificación del aprendizaje;
5. la participación y valorización en la planeación y realización de los cursos de formación de una variedad de sujetos institucionales, sociales y productivos capaces de dar continuidad a la discontinuidad individual de los cursos y de las experiencias educativas y de crear un “ambiente de hacerse cargo” del adolescente que además esté capacitado para vigilar y cubrir no solo las dimensiones y los mundos vitales necesarios a la plena recuperación y reinserción social, sino también las transiciones y las conexiones entre los diversos segmentos y componentes de los cursos individuales.

En la organización de un sistema de formación orientado a estos principios, es útil individuar y describir las columnas operativas, los elementos esenciales de referencia, que deben orientar los servicios y las instituciones competentes en esta tarea.

Las columnas operativas que constituyen un sistema adecuado son:

- las formas de intervención, interpretadas tanto en términos de estructura general como de modalidades y de instrumentos adoptados;
- la proyección de las intervenciones;
- la relación y el “trabajo educativo” con los menores destinatarios de las intervenciones;
- los sujetos y los organismos formativos de proyección y de erogación de las intervenciones (la red integrada por sujetos y servicios);
- el sistema de reglas;
- los roles de sostén de la oferta y de los cursos de formación.

## a) La primera columna: las formas de intervención

La intervención del sistema de instrucción y formación profesional dirigido a los adolescentes autores de delitos pueden diferenciarse de acuerdo a modalidades reglamentarias es decir “de ruta” o bien según modalidades no reglamentarias es decir “de acciones básicas”: estos dos niveles deben ser complementarios entre sí, en el sentido de que las “acciones básicas” contribuyen a diseñar los cursos y ambos deben prever acuerdos, acreditaciones y una coherencia precisa con el *sistema formativo ordinario*<sup>10</sup> activo para cada adolescente, ya sea provisto por el Estado o por las autoridades locales.

Los **cursos** se caracterizan de acuerdo a la participación de los adolescentes, en área penal interna (en régimen de detención), en programas externos o bien en comunidades residenciales.

Estos cursos deben garantizar en términos generales los siguientes niveles:

- para el área penal interna: recuperación de la alfabetización básica y de los conocimientos básicos, cursos de nivel primario y secundario para obtener los certificados relativos, actividades modulares (completas o parciales) de instrucción y formación profesional para obtener créditos o cualificaciones, actividades modulares integradas entre instrucción y formación profesional, talleres productivos, de expresión artística o recreativos;
- para el área penal externa: actividades ordinarias en la escuela primaria, secundaria o en un ente/agencia de formación profesional, intervenciones de orientación y de acompañamiento para la inserción (escolar, formativa, laboral), intervenciones de acompañamiento en cursos de preparación y transición al trabajo (orientación, prácticas e inserción laboral), prácticas en empresas con o sin apoyo económico (becas);
- para los adolescentes en comunidades residenciales la intervención se concreta en el acompañamiento a la inserción y apoyo en los cursos de alfabetización básicos, los cursos ordinarios de nivel primaria y secundaria, en actividades modulares (completas o parciales) de

---

10 *Sistema formativo ordinario: se refiere a la regulación de la materia educativa por el Ministerio de Educación.*

instrucción y formación profesional para obtener créditos o cualificadas, en prácticas de orientación, acompañamiento en la búsqueda activa de trabajo, actividades informales y talleres propedéuticos de formación profesional para la inserción formativa y laboral, talleres culturales y recreativos.

Las **acciones básicas** más comunes e importantes, desarrolladas por organismos acreditados y competentes son las siguientes:

- módulos de calificación específicos en colaboración con los organismos formativos competentes, en particular cuando la detención del adolescente interrumpe una itinerario formativo en curso.
- intervenciones de corta duración (en general de las 30 a las 100 horas de formación) finalizadas al desarrollo y la obtención del adolescente de recursos motivacionales de eficacia personal, de “reencuentro” y también cognoscitivas y de utilidad operativa, si bien en modo formal y reconocido, en su ingreso, paso y permanencia con continuidad en los cursos formativos ordinarios. Típicamente estas intervenciones se organizan con actividades de orientación, prácticas, módulos motivacionales, módulos de apoyo a la selección, cursos para la formación de las cualificaciones básicas y técnico-profesionales, talleres productivos).

En seguida se delinean algunas de las características específicas de las acciones básicas que las hacen especialmente indicadas para la formación de los adolescentes sujetos a restricción de la libertad:

- la exclusión de la finalidad directa de la obtención del título de estudio. En las acciones básicas está consentida una elevada flexibilidad en la duración del curso de formación (desde intervenciones breves a intervenciones anuales), en función de los objetivos perseguidos, pero sobre todo de la personalización de los cursos en relación a los niveles de conocimiento y de aprendizaje de cada adolescente en particular.
- la flexibilidad del enfoque didáctico, en términos de duración y articulación en áreas disciplinarias, debe establecerse en base a los resultados formativos previstos para la figura profesional de referencia al

término del respectivo curso ordinario<sup>11</sup> como garantía de transparencia y utilidad de las habilidades adquiridas por los alumnos;

- la variabilidad de los certificados expedidos, en términos de posibilidad de obtener, en el mismo itinerario formativo, certificados de diferente nivel, en relación a los resultados formativos efectivamente alcanzados por cada muchacho/a en particular;
- la posibilidad de construir y estructurar un modelo de certificación de créditos y desarrollar la relación y la integración con las oportunidades formativas presentes en el territorio, para favorecer y formalizar el paso a programas académicos regulares (cursos ordinarios) del sistema educativo y de formación. Visto que las potencialidades de desarrollo y aprendizaje de los alumnos pueden modificarse en el tiempo de acuerdo a las circunstancias a las que son sometidos, lo cual permitiría a los adolescentes que han desarrollado durante la marcha capacidades y resultados adecuados a la inserción de un programa académico regular (curso ordinario), proseguir al exterior un curso formativo sin tener que recomenzar desde cero. Estas soluciones no pueden administrarse solo a nivel de “personalización o individualización u otros mecanismos internos de cada programa formativo, sino que requieren una flexibilidad de entrada y salida entre cursos formativos “ordinarios” y no ordinarios además de flexibilidad entre “dentro y fuera” de la cárcel;
- la diversidad de método de las acciones básicas, ya que tienen como finalidad la motivación y orientación, respecto a los modelos escolares y formativos clásicos en los cuales los muchachos/as a menudo han experimentado el fracaso (o, peor aún, de los cuales han sido apartados), según un enfoque más atento a las necesidades del sujeto, más flexible y centrada en formas diversas de aprendizaje, a través del hacer o la experiencia.

---

11 *Curso ordinario: se refiere a los planes de estudios formulados por el Ministerio de Educación y/o acreditados/convalecidos por el mismo o por alguna otra autoridad gubernamental competente, adoptados por las escuelas públicas y privadas del país.*

En síntesis la necesidad de utilizar intervenciones “no ordinarias” se articula con la exigencia de prever una flexibilidad organizativa adecuada (en tiempos, lugares y modalidades didácticas) en la gestión de las intervenciones.

Cualquier intervención formativa realizada al interno de las estructuras de reclusión y dirigido a adolescentes debe tomar en cuenta las restricciones organizativas y disciplinarias, ya que a menudo la posibilidad de frecuentar cursos de formación está ligada al desarrollo de la vida carcelaria en general, más que a las limitaciones vinculadas al sujeto en sí y a la condición específica de detención, respeto a las variables de duración de la pena, presencia de pre-requisitos mínimos, historias personales, transferencias eventuales y otros factores.

La intervención en el área penal externa es diferente solo parcialmente. También en este caso no puede pensarse en proponer exclusivamente cursos ordinarios y tradicionales, mientras que puede tener más éxito, en una lógica de minimización del riesgo de abandono escolar, lograr intervenir a tiempo y con acciones básicas, en particular en ese grupo de adolescentes que, si bien resultan formalmente inscritos en un curso escolar y/o formativo, de hecho lo abandonan como consecuencia del encuentro con la justicia.

### **b) La segunda columna: la proyección de las intervenciones**

Una oferta eficaz de instrucción, orientada a la tutela del derecho a la formación, requiere ciertamente un conocimiento profundo de los destinatarios para poder sostener mejor la motivación del alcance de los objetivos prefijados.

La contextualización de cualquier intervención formativa en relación al “malestar” adolescencial específico nos informa que la motivación al aprendizaje es el objetivo prioritario que debe perseguirse, si por “malestar” entendemos la dificultad del individuo de valorizar los recursos subjetivos presentes, o de construirlos si son deficientes para poder invertirlos positivamente en el comienzo de formas de vida diferentes una vez concluido el proceso penal.

La posibilidad de llevar a término una tarea formativa para un adolescente detenido, posibilidad entendida como valorización de la persona, por tanto de la propia capacidad de afrontar constructivamente en el específico ámbito social y relacional “cerrado” que se está viviendo, no puede que confrontarse con su motivación al aprendizaje y apego a la propuesta formativa.

La condición previa para activar un cambio por tanto es proporcionada por la creación de condiciones que permitan al sujeto convertirse en protagonista activo de su itinerario formativo, responsable de las iniciativas que desea llevar a cabo y de la dirección que pretende dar al propio cambio.

Cómo facilitar la aparición en sujetos fuertemente desmotivados del deseo y el interés de apoyarse y seguir una propuesta formativa en las condiciones de restricción de la libertad a la cual son sujetos, cómo estar interesado a un cambio de perspectiva, aceptando la transición de ser un individuo cuya identidad está construida y definida por el delito y por las vicisitudes judiciales, a ser un persona con una identidad basada en la aceptación de las reglas sociales, de la legalidad y de la convivencia civil, representa el desafío, el problema principal al centro de la discusión sobre los modelos educativos y formativos adecuados entre diversos servicios e instituciones competentes que se hacen cargo de los menores de edad autores de delitos.

El apego voluntario que debe motivar al sujeto respecto a un proyecto formativo que le interesa (y es el elemento que distingue la obligación de asistir a un curso de formación asignado por un juez como un tipo de pena sustitutiva), requiere que el adolescente modifique los valores que contribuyen a determinar su nivel de autoestima, sustituyendo los valores de la transgresión con aquellos ligados a la demostración de habilidades personales en otros campos, como las habilidades y conocimientos utilizados y aprendidos en la formación.

De acuerdo con el enfoque de la pedagogía sobre el éxito de la educación, se trata de concebir las habilidades poseídas como un patrimonio y un valor y de proponer lo nuevo, no como algo de lo cual el individuo carece,

sino como un elemento que enriquece el patrimonio ya poseído, que le consentirá actuar en el mundo de un modo más eficaz y satisfactorio.

Se trata de mostrarles y hacerles experimentar concretamente que algunas habilidades adquiridas a través de acciones de carácter transgresivo pueden ser transferidas y utilizadas en contextos socialmente aceptados, con carácter complementario de aquellas adquiridas a través de la coyuntura formativa propuesta. Se trata de construir con el sujeto una prefiguración de su futuro creíble y lo más concreta posible, basada en datos reales, con objetivos efectivamente alcanzables y al mismo tiempo con una proporción de “reto” que desarrolle la participación y el deseo de ponerse a prueba.

Se trata, en otras palabras, de pasar de un comportamiento en el cual todo es lícito y posible a un comportamiento responsable en el cual el adolescente ejercita su libertad de elegir al interno de una variedad restringida y específica de opciones posibles.

Este procedimiento de someter a una elección asume además un valor educativo, como adquisición progresiva de conductas responsables ante varias opciones potenciales (es decir: “aprendo a poner en práctica decisiones responsables, evaluando cada vez las condiciones iniciales, las diferentes consecuencias y los resultados diversos de las acciones emprendidas”).

Estas premisas son de gran importancia para el diseño y la organización de las intervenciones que tradicionalmente se produce en la fase de su proyección. La cual ciertamente se configura como etapa de un itinerario (el llamado “ciclo de vida” de la intervención individual de formación profesional), pero es mejor reconocido como una actividad, es decir, como un proceso en sí mismo, que acompaña la realización total de la intervención independientemente de su duración.

En este sentido, con referencia a la esquematización por fases propuesta en la tabla inferior, la proyección se identifica ciertamente con las primeras dos fases esenciales del proceso (detección de las cualificaciones y orientación) pero en realidad entra transversalmente también en su

realización como modalidad a través de la cual se busca constantemente la coherencia entre el itinerario de aprendizaje y de desarrollo del adolescente y el proyecto educativo individual que funge como marco global del programa de intervención.

## **Descripción sintética de las fases esenciales de un curso formativo tipo**

**I.** Fase de *detección* o reconstrucción de las habilidades y de la situación individual al ingreso. El sujeto no es sometido a examen por un evaluador externo, pero ya en esta fase se convierte en protagonista activo de su diagnóstico, mediante el uso de instrumentos de carácter cualitativo, como la biografía, el balance de actitudes y experiencias, la entrevista diagnóstica, simulaciones que requieran ejercer habilidades y capacidades complejas.

La fase de detección se completa en primer lugar cuando el sujeto se vuelve consciente de sus conocimientos y de lo que sabe hacer, construyendo las primeras páginas de su registro de formación, en segundo lugar cuando el sujeto demuestra que sabe utilizar en modo intencional, en diferentes contextos y situaciones lo que sabe y lo que sabe hacer.

**II.** Fase de *orientación* al itinerario formativo. El sujeto es guiado para definir su meta, teniendo en cuenta los vínculos existentes, los recursos ofrecidos (oportunidades a disposición), el patrimonio inicial e intereses propios. Una vez seleccionados los logros a alcanzar, el sujeto es guiado para individuar que necesita para llegar a la meta, en términos de desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades, incluidos eventuales momentos de apoyo y refuerzo para quien no posee la preparación inicial necesaria.

**III.** Fase de *realización* del itinerario formativo. El itinerario formativo será el resultado de las decisiones del sujeto en relación con las oportunidades formativas a disposición y a los vínculos objetivos. Para quien se encuentra en condiciones de dificultad durante el itinerario de aprendizaje se prevén acciones personalizadas de refuerzo y extensión y de momentos de monitoreo continuo a través del uso de instrumentos como el diario de aprendizaje, la entrevista de evaluación de aprendizajes alcanzados en relación con la meta declarada.

**IV.** Fase de *certificación* de resultados. Al finalizar el itinerario el sujeto participa en un período en el cual se le pide que demuestre concretamente las habilidades adquiridas, a través de ejercicios y/o simulaciones en las cuales se le pide usar una o más habilidades entre aquellas definidas como resultados de aprendizaje. Todas las habilidades son validadas y certificadas dentro del sistema de certificación acordado entre todos los sujetos institucionales participantes en el itinerario formativo. Esta certificación completará el registro de formación del sujeto y se convertirá en el documento que lo acompañará en su inserción formativa/laboral y social al finalizar el proceso penal.

**V.** Fase de salida del *itinerario*. Encuadrar las actividades está dentro de la proyección y la realización de un itinerario personalizado de acompañamiento en el tránsito entre el instituto penal y la vida ordinaria, para garantizar al joven la inserción en los cursos formativos externos o en prácticas profesionales, en conjunto y colaboración con los recursos de la red regional (escuelas, agencias de formación, servicios de orientación, servicios sociales y mundo laboral).

Como se ha visto en esta tipificación, la proyección didáctica de las intervenciones realizables al interior de las estructuras para menores debe realizarse a partir de las características y variables de contexto y personales que conciernen a los adolescentes destinatarios de estas intervenciones, entre las cuales es útil recordar: los tiempos de permanencia en el instituto, la necesidad de promover la participación de todos los

operadores con los cuales los jóvenes se relacionan, las funciones educativas, escolares y también de custodia; la necesidad de proponer actividades motivantes, en sí y por las prospectivas de trabajo que generen una vez terminada la detención, estas deben ser vividas por los muchachos/as no como un complemento de la pena; la necesidad de personalizar el compromiso, para favorecer el éxito formativo en muchachos/as que generalmente tienen a sus espaldas historias de fracasos escolares.

Respecto a la proyección estos elementos se traducirán en:

- una proyección altamente modular de intervenciones, de modo que a cada segmento correspondan habilidades específicas, verificables al finalizar el módulo, certificables y por lo tanto “reconocidas” por los organismos oficiales encargados;
- una proyección por habilidades: la necesidad formativa específica será el eje alrededor del cual se diseñarán y articularán todas las actividades programadas en la intervención;
- una opción de método fiel a la pedagogía de la tarea real, es decir, a la realización de “objetos” y de “proyectos” en los cuales los adolescentes puedan tener una prueba visible de su esfuerzo (producto bajo solicitud, alternancia escuela – prácticas en empresa, taller de formación, prácticas con un artesano). Todas las actividades deben ser lo más homogéneas posible a los procesos productivos reales, manteniendo siempre en la base la finalidad de preceder a intervenciones sucesivas de inserción laboral al finalizar la medida penal;
- una diferenciación de las intervenciones en relación al punto de partida de los mismos jóvenes y en dirección al éxito de su proyecto formativo o de preparación profesional.

En muchos sistemas estructurados un instrumento que puede facilitar el tránsito del sistema penal al sistema de instrucción y formación o al mundo del trabajo, además de los certificados y títulos formales, es un documento oficial (registro de formación) que contiene en detalle lo que ha sido aprendido y certificado.

También en términos proyectuales, las acciones básicas encuentran actuación preferiblemente a través de proyectos-marco (una especie de proyectos-contenedores) que pueden comprender un cierto número orgánicamente referido a una cierta estructura, población o territorio y los ponen “en secuencia” de acuerdo a una estructura esencial en fases sucesivas y coordinadas respecto al caso individual (por ejemplo: reconstrucción de las habilidades, orientación, formación, certificación de resultados, proyecto y fase de salida), pero también respecto a la lógica de los cursos vistos con anterioridad.

### **c) La tercera columna: el diseño de método de la relación y del trabajo formativo con los adolescentes**

Esta columna hace referencia al tema de las modalidades concretas de desarrollo de las intervenciones y de las acciones básicas, tanto a nivel de enfoques y métodos de apoyo al cambio y al aprendizaje como en el trabajo cotidiano con los adolescentes. Es a este nivel que se proponen, por ejemplo, los temas de recuperación de las habilidades básicas, de la motivación al aprendizaje, de la construcción de relaciones de confianza, de la reconstrucción de la autoestima, de la valorización de una dotación de habilidades poseídas.

Las intervenciones por lo tanto deberán adoptar como elementos cualificantes desde su concepción y proyectación la referencia a la formación/ aprendizaje experiencial, a la lógica de la alternancia, a la práctica y el hacer entendidos como “depósitos formativos”.

Proyectar y realizar itinerarios formativos en los institutos penales para menores requiere como elemento central la integración, la sinergia y la condivisión de objetivos entre los diversos sujetos y servicios que, en base al campo de intervención individual y en función de su deber institucional, asumen la responsabilidad de convertir el tiempo de la restricción en un verdadero tiempo evolutivo: es decir un tiempo formado por intenciones proyectuales, inspirado en las diferentes modalidades de la demanda de cambio hecha por la sociedad, a la cual constitutivamente la institución penal debe responder.

El tiempo de la restricción es cuantificado de hecho en relación a una necesidad de definición y de desarrollo de habilidades sociales, de producción de legalidad, de convivencia, de ejercicio consciente de la ciudadanía por parte de los muchachos/as sujetos a medidas penales. Es esta evidencia, el tiempo presente de la pena como trabajo orgánico de recuperación de las personas a la responsabilidad de la libre convivencia en la sociedad, que es necesario llevar a su consecuencia lógica, dirigida, en su inspiración general, a un reconocimiento formal de parte de la sociedad del trabajo y de la evolución de los adolescentes acaecida durante el tiempo de la restricción, que la conclusión de la pena promulga formalmente.

Por tanto el objetivo es realizar actividades que lleven a una visibilidad y comprensión social de ese crédito, a ese “más” de habilidades y de responsabilidades sociales que la “pena cumplida” indica que fue adquirido por las personas. Si así no fuere, significa que en el tiempo de la restricción no se cumplió el deber institucional de la recuperación, definiéndose ese período solamente como tiempo de confinamiento.

Afirmar que cada servicio y cada operador activo al interior de la institución penal está llamado a hacer que el trabajo con los muchachos/as sea un trabajo de construcción de un “crédito social”, es simplemente reformular el sentido de la institución penal. Sobre esta reformulación debe concentrarse cada intervención para que el crédito social adquirido, al cumplimiento de la pena, no sea solo la libertad readquirida, sino una libertad socialmente ejercitable en coherencia con el recorrido evolutivo realizado.

Este crédito por lo tanto hace referencia tanto al objetivo de enriquecimiento individual, de adquisición de habilidades, como a la expectativa social, y por tanto a la responsabilidad de las personas, respecto a cuanto ha ocurrido durante el tiempo de la restricción.

Sin embargo el crédito es también el objetivo de un curso que valorice en el período del deber (la detención o los vínculos establecidos por el juez) los derechos de los sujetos en edad evolutiva (educativos y formativos), para que la condición de libertad, una vez terminada la condena, se componer, por un lado, con el deber del ejercicio responsable de la misma, y por otro,

con la posibilidad de una continuidad con el curso seguido, formalmente reconocido por los sujetos institucionales y sociales de referencia.

Cada curso de instrucción y de formación por tanto debe contribuir a que el tiempo de la pena y de la privación se defina en sus objetivos como un aprendizaje a la vida social, caracterizado por componentes cualificantes y certificables, estructuralmente compatibles e integrados con aquellos realizados externamente por las instituciones escolásticas y formativas. De tales componentes cada sistema adoptado debe valorizar no solo los momentos intencionalmente formativos, sino permitir un reconocimiento de estatuto formativo para las varias experiencias, incluyendo las informales, vividas en los institutos.

Los **presupuestos metodológicos** de esta intención cualificante de los programas llevados a cabo residen en las sugerencias del aprendizaje experencial, que se centra en las modalidades no formales de formación (participación a actividades educativas fuera de los contextos institucionales tradicionales, connotadas por tiempos, roles y contenidos definidos sin rigidez) así, aunque informales, derivadas de la realidad cotidiana en la que viven las personas.

En lo específico, con la expresión “formación / aprendizaje experencial” se concibe un conjunto de modalidades que asumen la experiencia como criterio edificante y de ella derivan actividades, instrumentos, deberes y roles. La estrategia didáctica del aprendizaje experencial consiste en la elaboración y realización de situaciones donde los sujetos puedan vivir experiencias reales, complejas, integrales, conectadas a problemas y, a partir de esto, transitar itinerarios de desarrollo de sus propios conocimientos, enriquecimiento y modificación de las opiniones y mejoramiento de las habilidades operativas y sociales.

Se trata por lo tanto de un enfoque de aprender de la experiencia que dedica una atención específica al rol activo del sujeto que aprende, que de hecho determina intencionalmente la dirección de su aprendizaje, en una perspectiva, justamente, auto formativa.

Es posible intentar, en esta perspectiva, utilizar el concepto de “pluralidad de lugares y formas de aprendizaje” y focalizar la atención sobre como es posible valorizar las experiencias y los aprendizajes generados en el ámbito de las estructuras de detención con la finalidad de una integración de estas en los itinerarios formativos reconocidos institucionalmente, hasta alcanzar la certificación de las habilidades adquiridas, este último aspecto es fundamental para impulsar una carrera delineada por la extensión de su posible legalidad.

#### **d) La cuarta columna: los sujetos y organismos de proyección y de erogación de las intervenciones**

Para garantizar un derecho real a la instrucción y a la formación de los adolescentes sujetos a medidas penales, es fundamental y no derogable, que los cursos activados en las estructuras sean gestionados por organismos autorizados y acreditados por los sistemas y autoridades competentes.

Este punto es decisivo: la necesidad, ya mencionada, de dar continuidad y perspectiva al curso, generalmente discontinuo e incierto, de cada menor implica una acción coordinada y acordada con diversas instituciones y sujetos regionales.

Esta acción acordada y coordinada, que podemos identificar con el modelo de la red, se identifica por al menos tres características:

- auxiliar y cubrir las articulaciones y los lugares de conexión y tránsito que se encuentran de cualquier modo al interior del curso educativo;
- auxiliar y cubrir los tránsitos del sistema educativo a otros sistemas relevantes y significativos en el curso de crecimiento del menor (típicamente los sistemas de trabajo, de las relaciones individuales y del tiempo libre);
- prever la realización de intervenciones directamente dirigidos a adolescentes y servicios de proyección, acompañamiento, monitoreo, evaluación, modelaje, investigación que apoye la red coordinada de servicios.

**e) La quinta columna: el sistema de reglas**

Los cursos de instrucción y de formación profesional dedicados a las estructuras penales para menores deben ser completamente coherentes con el sistema estándar y de referencia nacional o local existente en materia de habilidades básicas y técnico – profesionales, de certificados expedidos, de documentación de los cursos de instrucción y formación, de habilidades clave de los ciudadanos. Esto se vuelve esencial también para evitar una discriminación adicional causada por los mecanismos de la acción penal, que a menudo reducen los objetivos de desarrollo para valorizar otros componentes, de seguridad y de control.

**f) La sexta columna: los roles de protección de la oferta**

Son decisivos, el respeto al derecho a la formación y en una lógica de arquitectura de red o más simple de coordinación, al menos dos tipos de roles:

- aquellos que, en una lógica de unidad y continuidad, guían y acompañan el menor al interior del curso específico;
- aquellos que acompañan y se hacen cargo del menor en el tránsito de un curso a otro, de un sistema a otro, de la condición de estudiante a la de practicante o aprendiz o empleado;
- Acerca de este segundo tipo de roles debe recuperarse y valorizarse en primer lugar la función de tutoría y es útil construir un organismo específico, dedicado a tal función: se recuerda que los datos disponibles sobre las reincidencias señalan que los momentos de tránsito, y en particular el primer período de salida del circuito penal, son aquellos con alto riesgo de comisión de delitos, considerada también la variable de la soledad institucional y la falta de referencias para el adolescente.

Tal función específica debe interactuar con tres niveles recíprocamente coordinados y conectados:

- a) el de los sujetos de naturaleza primordialmente educativa (escuelas, entes y agencias formativas);

- b) el de los sujetos institucionales pertenecientes al sistema de la justicia de menores, de los entes regionales y de los centros de acogida;
- c) el de los sujetos regionales económicos, productivos y laborales.

Un servicio de mediación social y laboral dedicado a los adolescentes y jóvenes sujetos a procedimientos civiles y penales debe estructurarse con referencia a las siguientes funciones y actividades principales:

- promover un registro que contenga los datos de los jóvenes asistidos;
- organizar bases de datos especiales que contengan la currícula de los jóvenes y sus relativas solicitudes y la disponibilidad de contratación de las empresas;
- intercambio de información con los Organismos dedicados a la formación, con las escuelas para favorecer la orientación y la predisposición de una adecuada oferta formativa que tenga en cuenta las características de estos adolescentes;
- desarrollar un plan de trabajo y de acompañamiento con los jóvenes que hayan manifestado la intención de abandonar el curso escolar o formativo, o que hayan dejado de asistir a la escuela y a las actividades de formación profesional;
- asignar un tutor tanto para personalizar la intervención orientativa de los jóvenes, como para realizar el monitoreo del curso formativo emprendido, como también, cuando sea necesario para contactar a las familias o activar otros servicios de intervención social.

Si la relación y el “trabajo educativo” son el elemento constitutivo principal de la oferta formativa para estos menores, se deduce que difícilmente podrá disfrutarse de la organización institucional de servicios para el trabajo si no es con la mediación de figuras capaces de auxiliar el plan de la relación con el adolescente.

## 6.10 LA PLURALIDAD DE LOS LUGARES Y DE LAS FORMAS DE APRENDIZAJE

Dirigiéndose a adolescentes que generalmente han experimentado el fracaso de la educación formal y de los sistemas formativos tradicionales o, en muchos casos, la completa exclusión de las oportunidades formativas, una intervención adecuada necesita ser modulada en una multiplicidad de lugares y formas.

Lo cual en razón tanto de las características personales de los adolescentes interesados como en sus necesidades de adquirir una formación aprovechable inmediatamente en términos de requisitos para el acceso al trabajo y, por tanto, de posibilidades concretas de inserción social.

Este último factor (garantizar una formación capaz de desarrollar habilidades adecuadas a las exigencias de las empresas) se vuelve imprescindible sobre todo para los adolescentes que viven ya en condiciones de grave exclusión, casos en los cuales frecuentemente la intervención del juez representa paradójicamente el primer momento de tutela institucional.

De esta pluralidad de lugares y de formas, que se expresa en el modelo de alternancia entre escuela y trabajo, es importante acentuar aquí algunos elementos centrales en la arquitectura de un sistema formativo:

1. la visibilidad y utilidad de los conocimientos: que cosa es necesario conocer para sostener un cambio evolutivo y quien debe acreditar y valorizar los conocimientos adquiridos;
2. la inversión de las perspectivas y de los puntos de partida de los cursos de aprendizaje: dando el focus principal a las habilidades y al producto de los cursos;
3. las relaciones entre alumno – formador – deber real: el formador como facilitador en la definición de instrumentos y de estrategias de solución de problemas;

4. el nexo entre aprendizaje, motivación y proyecto educativo completo: la circularidad entre acciones dirigida al cambio personal, al contexto y a las oportunidades de desarrollo reales.

Los proyectos formativos para aquellos muchachos/as que poseen las condiciones para soportar una confrontación sin mediación con el mundo del trabajo, deberán además orientarse a la creación de asociaciones y de espacios para la cooperación entre los organismos de formación y el sistema productivo del territorio.

En esta dirección también un tercer organismo podría desarrollar un rol estratégico, por ejemplo una cooperativa protegida, que recoja e integre las profesionalidades de los jóvenes, fungiendo para ellos de trampolín de transición hacia una afirmación de autonomía adicional.

Para todas las intervenciones es determinante la definición de criterios de evaluación de los resultados del aprendizaje, según estándares y modalidades de evaluación coherentes y homogéneos con los que regulan el sistema formativo externo, en modo tal que el crédito alcanzado durante el tiempo de la medida penal pueda ser utilizado sustancialmente al término de la misma.

Los cursos formativos de grupo e individuales por lo tanto deben poseer dos perfiles factibles:

- cursos que, aunque con instalaciones aplicativas-laborales, tienen un contenido prevalentemente formativo
- cursos de formación realizados principalmente en contextos operativos y laborales, es decir cursos de preparación al trabajo, a la adquisición y ejercicio explícito de habilidades profesionales, valorizados incluso con compensación económica.

Los cursos del primer tipo generalmente se definen en programas de:

- **alternancia aula/trabajo**, si bien realizados en integración con la institución escolar oficial, articulados en momentos aplicativos alterados a momentos más teóricos y de aula en los cuales desarrollar un dominio más abstracto y general de las materias;

- simulación de procesos empresariales, en la modalidad llamada **“simulación de empresa”**, caracterizados por un enfoque metodológico y didáctico que se realizará con los límites impuestos por el contexto de detención, con el fin de crear cohesión y finalización de las actividades operativas, espíritu de trabajo colectivo, visión general y compleja de los ciclos económicos y del sistema – mercado;
- **talleres** específicos de una sola profesión, con contenidos, objetivos de aprendizaje, estándares de evaluación equivalentes a los realizados externamente en los cursos escolares, por lo tanto integrables a todos los efectos con un sucesivo curso ordinario de formación.

Por el contrario los cursos del segundo tipo se identifican con actividades de prácticas en empresas que representen un período de mediación a una futura inserción laboral y que comuniquen las reglas, las necesidades, las modalidades de relación y de comportamiento propias del mundo del trabajo.

Estas experiencias pueden ser estructuradas usando por ejemplo las actividades de trabajo y de manutención existentes al interior del instituto, las cuales serán evaluadas periódicamente en sentido formativo en encuentros grupales al interior del aula.

Para algunas de estas actividades necesarias al funcionamiento de un instituto podrán ser enucleadas órdenes realizables por grupos de trabajo coordinados por un tutor responsable del proceso, el cual tendrá funciones y responsabilidades análogas a las de un tutor empresarial.

En la realización de una tarea real, basada en una necesidad reconocible, real y explícita (definida en los términos de la orden de trabajo), la motivación de los alumnos encontrará un sostén adecuado.

La metodología basada en la valorización de la pluralidad de los lugares y de las formas de aprendizaje responde, en primer lugar, a una instancia que proviene generalmente de un nivel institucional y de la sociedad en general, para que se reduzca la distancia entre el mundo de la formación y el de los otros contextos de aprendizaje: entre estos últimos los contextos de trabajo obviamente ocupan un lugar central.

La superposición entre los dos contextos, el escolar/formativo y el laboral, normalmente, tiende a representarlos en continuidad y a valorizar, por tanto, la motivación a un compromiso concreto del adolescente en los programas de instrucción y formación.

Sin embargo, en otros aspectos, el valor de la lógica de la pluralidad reside en motivaciones estrechamente conectadas a la formación *tout court*, y se refieren en particular a su eficacia en mejorar los niveles de aprendizaje de los jóvenes, en particular de aquellos que manifiestan dificultades cognoscitivas o antipatía por los métodos tradicionales de enseñanza.

Además estas oportunidades enlazan los aspectos cognitivos a los emocionales, motores motivacionales del aprendizaje.

Una intervención educativa plural en sus contextos de realización, modalidades de aplicación y perfil de método, al interior del cual el estudiante conecta experiencias diversificadas y especulares, tiende a ser siempre personalizado, apegado a las características, a las actitudes y a la realidad cognitiva y emocional de la persona.

En el ámbito de esta breve descripción de las posibles caracterizaciones de un curso plural, podemos individuar tres categorías como referimiento para identificar una experiencia que pertenezca a esta modalidad formativa:

- pluralidad entendida como presencia de modalidades didácticas centradas en el aprendizaje a través del hacer;
- pluralidad entendida como hacerse cargo de la situación de cada persona o más fácilmente del pequeño grupo (individualización o personalización);
- pluralidad entendida como criterio de construcción de un curso de formación profesional completo.

Sin perjuicio de que en la realidad operativa estas tres caracterizaciones se sobrepongan y resulten modos diversos de percibir un mismo curso formativo, se puede afirmar que en la dirección del aprendizaje a través del hacer se define una práctica didáctica y metodológica, un instrumento

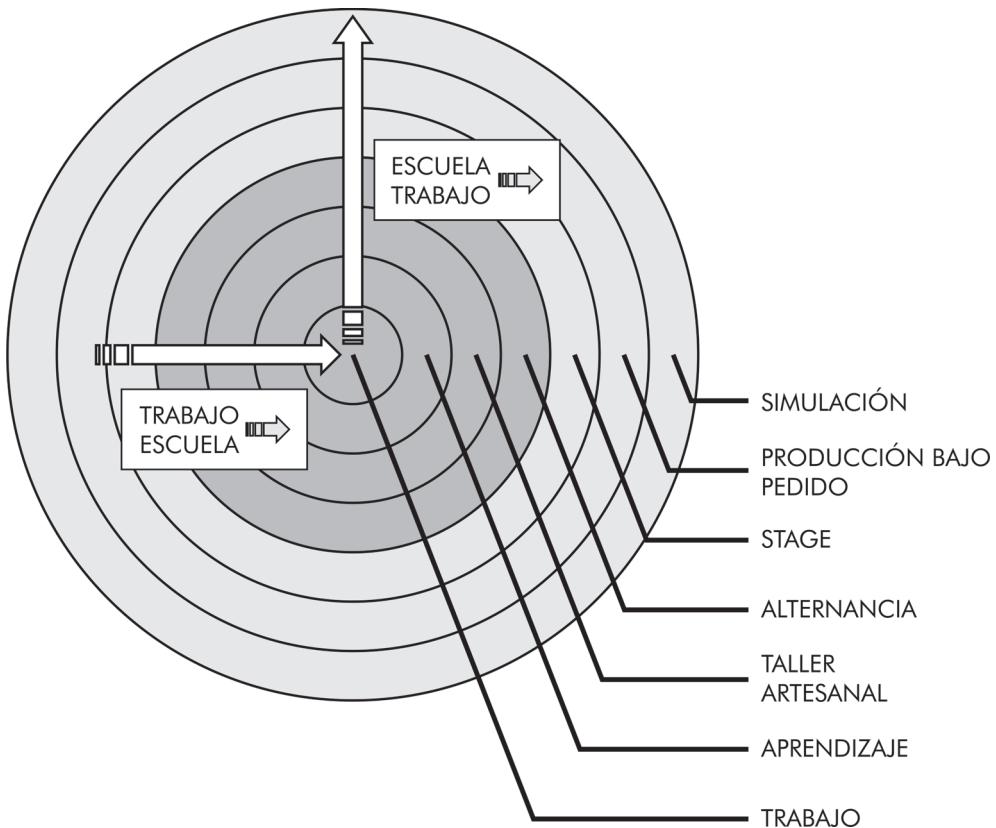
formativo para intervenir en apoyo de jóvenes con dificultades de aprendizaje o bien en poseso de una inteligencia que se activa mejor con modalidades no abstractas y conceptuales de la transmisión de conocimientos.

Se desprende, de lo que se ha dicho hasta ahora, que la lógica de la pluralidad de los lugares y de las formas de aprendizaje responde a la voluntad de superar la separación entre el momento de formación y de aplicación a favor de una combinación que valorice no solo la educación y la formación oficial y codificada, sino también la informal, aspecto que hoy califica los más avanzados sistemas de instrucción.

De hecho este método distingue y caracteriza realidades y experiencias de alta formación, como por ejemplo cursos específicos de formación continua para profesionistas de grado post – universitario o módulos orientados a la simulación de empresa en entornos empresariales avanzados.

La pluralidad, por tanto, se desarrolla en su forma-base en la dualidad de los cursos de formación caracterizados de una fase de actividad de aula o de taller y de una fase “aplicativa inteligente” desarrollada en un contexto extra-escolar, laboral o inspirado en la realidad del trabajo.

Sin embargo, dadas las dos polaridades (contexto extra-escolar *versus* contexto laboral), de acuerdo al relieve de una respecto a la otra podemos poner en secuencia las posibles modalidades, moviéndose idealmente del contexto de la formación hacia el laboral, hasta buscar en el interior de las mismas prácticas de formación empresarial aquellas que puedan ser definidas de algún modo (de acuerdo a su naturaleza) como posibles prácticas metodológicas que declinan operativamente la pluralidad.



En el área exterior del gráfico están colocadas las experiencias de instalaciones empresariales, como cursos de ingreso al trabajo y *"on the job"*, que tienden a satisfacer inmediatamente la necesidad formativa expresada por un específico ámbito empresarial.

Por el contrario en el centro de la gráfica, se encuentran las experiencias de matriz educativa en las cuales el rol de la empresa es prevalentemente de apoyo a cursos y actividades que buscan abrir ventanas de comunicación entre los contextos de formación y las exigencias de habilidades expresadas por situaciones profesionales reales, representadas en modo simulado o en la forma de órdenes de trabajo asignadas a la "empresa" taller, como si fuera un posible proveedor operante en el mercado.

Los vectores que atraviesan las áreas que representan las experiencias indican la tensión ideal del sujeto en formación, que de estudiante se mueve en la dirección del trabajo o viceversa, de trabajador se mueve en dirección de la formación. Al centro del gráfico se encuentra la simulación de empresa y/o el producto bajo orden: la experiencia de alternancia de carácter más típicamente escolar-formativo, y poco a poco las otras, en las cuales se vuelve siempre más relevante la presencia y el peso del socio empresarial, en una apertura progresiva hacia el mundo de la economía real.

## **6.11 LA EXPERIENCIA DEL TRABAJO EN UNA ORGANIZACIÓN COMO CURSO DE APRENDIZAJE**

La experiencia de trabajo en una empresa es la dimensión más eficaz de la alternancia. Desplazando el centro de atención de los contenidos hacia las dinámicas, el contexto y los factores que determinan el aprendizaje del adolescente, la alternancia pone una particular atención a la estimulación del pensamiento crítico, de la autonomía y de la responsabilidad en relación al deber y al contexto.

Esto, con el fin de conjugar aprendizaje e interés, involucramiento profundo del sujeto en formación, en modo de activar sus capacidades de autoformación y de sentar las bases para que este adquiera la capacidad de mantenerse actualizado durante toda su vida.

El contexto profesional puede valorizar, a través de la participación colaborativa en procesos productivos y de servicio con resultados reales, los múltiples estilos de aprendizaje: puede promover enfoques centrados en la solución de problemas (*problem-solving*), estimulando creatividad, expansión hacia la eficacia, autonomía, responsabilidad, sentido de pertenencia y disposición al trabajo en grupo.

El curso centrado en la promoción del aprendizaje aún en contextos no formales, integrándolo a aquel de contextos formales, puede proponer el compromiso, el estudio, el esfuerzo para adquirir nuevas habilidades, como “monedas” que tienen la recompensa de un resultado preciso, una finalidad que el estudiante podrá posteriormente agregar objetivamente a su propia gama de habilidades y destrezas.

La fase en la empresa (o en otra organización productiva) tiende a promover un enfoque holístico del aprendizaje, conectando cuanto se ha adquirido en las diferentes disciplinas en un cuadro orgánico y sinérgico. Puede favorecer además el traspaso de conocimientos entre una generación y otra, y por tanto, una interacción social que constituye un canal de transferencia y de difusión de experiencias.

En la fase *on the job* de los cursos de formación puede desplegarse en todas sus posibles declinaciones la riqueza de un aprendizaje experiential, no lineal y unidireccional como el tradicional, pero en modo circular, hecho de pruebas y de errores, de una exposición controlada a un contexto y a situaciones “no protegidas”, a través de la mediación no de un docente, sino de una figura intermedia como la de un tutor empresarial que muestra como hacer, guía, corrige, ayuda, presentándose en primera persona en la relación con el alumno, encarnando el que será su futuro rol profesional.

El aprendizaje que se obtiene de este modo es circular, ya que está basado en la continua interacción entre el adolescente y el ambiente formativo, en cuanto a los resultados de su acción no son completamente previsibles al interno del plan formativo y reclaman continuamente su iniciativa, para correcciones, pruebas, adaptaciones, concepción de soluciones alternativas.

Esto implica el ejercicio del sentido de responsabilidad, capacidad de decidir, de inserirse positivamente en relaciones funcionales con otros sujetos: en otros términos experimentar y demostrar un sentido de eficacia personal.

Así como esta lógica pide al mundo del trabajo abrirse a las necesidades y a la cultura de la formación, leyendo y organizando las propias actividades de modo que puedan integrarse al interior de un curso formativo, de igual modo pide al sistema educativo formal abrirse a los impulsos que vienen de la sociedad y del mundo del trabajo.

Por lo que respecta a las metodologías didácticas, solicita la adopción de instrumentos y de aplicaciones nuevas, cambiando radicalmente los puntos de referencia y adoptando la lógica del descubrimiento, el criterio

de la finalización del compromiso, la idea de una organicidad, correlación e integración de conocimientos, factores que conjuntamente con las otras técnicas de la didáctica activa, deberían animar los momentos en el aula.

## **6.12 EXPERIENCIAS POSIBLES DE CURSOS DE FORMACIÓN DUALES EN LAS ESTRUCTURAS PENALES PARA ADOLESCENTES**

Realizar cursos de formación duales de acuerdo al modelo de alternancia en las estructuras penales para menores significa necesariamente organizar actividades de talleres aplicativas, homogéneas a las producidas al externo en contextos productivos reales, con la participación de empresas asociadas.

Una forma para realizar estos cursos puede ser la de valorizar y eventualmente promover actividades de manutención y de trabajo existentes en el interior del instituto, de acuerdo con los siguientes elementos:

- enucleando órdenes realizables por grupos de trabajo coordinados por un tutor;
- organizando las actividades del taller como una práctica profesional real;
- promoviendo cursos de “taller artesanal formativo”, en la cual los alumnos acompañen por una parte de la jornada a los artesanos y a los entes activos en el instituto de los sectores profesionales objeto de la formación, y recuperen posteriormente en períodos en aula el aprendizaje obtenido bajo el perfil de la generalización y de la conceptualización.

Por tanto proponemos a continuación una breve descripción de algunas experiencias de referencia para los cursos realizables al interno de una estructura penal para adolescentes.

### **6.12.1 Producción bajo pedido**

Son experiencias estructuradas que conectan las actividades de taller con algunos procesos productivos de industrias o servicios de la región, en la modalidad que podemos llamar “producción bajo pedido” (o bien, definido tarea real).

Más detalladamente, se entiende por “producción bajo pedido” la realización de productos y servicios atinentes al currículo escolar o al perfil profesional de referencia, con el fin de responder, como un proveedor normal, a una solicitud explícita de terceros, privados (empresas) o públicos (ente local).

Se trata de experiencias surgidas con mayor naturaleza en el ámbito de los cursos de estudio que históricamente han consolidado una relación más estrecha con el sistema empresarial (institutos profesionales, formación profesional, así como institutos técnicos).

De estas actividades, nacidas todas de la exigencia de reproducir al interior del ambiente educativo procesos que se acerquen lo más posible a los del contexto laboral, podemos individualizar elementos comunes de sentido y de continuidad, proponiendo aquí especialmente una actitud, empero, de estímulo a la proyección y a la personalización de actividades inspiradas por las misma finalidades.

Por ejemplo existen escuelas y centros de formación emplazados en las estructuras de detención que realizan indumentos y uniformes por cuenta de empresas regionales de insumos para la salud; que efectúan trabajos y mantenimientos mecánicos por cuenta de empresas, que emplean sus alumnos en la realización de servicios y productos socialmente útiles para la región, que en general utilizan tiempos de aplicación profesional real coherentes con el curso de estudios proponiéndose al mercado real como operadores de producto.

Estas experiencias tienen como elementos transversales:

- la presencia de un comitente, es decir de un sujeto externo que solicita explícitamente un producto o un servicio;
- la consiguiente necesidad, de la estructura, de redefinir los procesos de aprendizaje a partir de vínculos (tiempos, elementos cuantitativos y cualitativos, etc.) que caracterizan la solicitud;

- es siempre la estructura educativa la que solicita la “llegada” de un pedido y la existencia de un comitente real está subordinada al grado de iniciativa del ente formativo. Por lo tanto, el pedido es concebido como un recurso, un pretexto para la didáctica y siempre tiene como finalidad el aprendizaje, sin tener nunca una finalidad por sí misma.

Lo que cuenta es el método, el enfoque de trabajo, tanto así, que en ocasiones el comitente podría inclusive no existir y ser solamente simulado por el grupo de formadores activos del proyecto.

Destaca una diferencia sustancial entre las actividades didácticas finalizadas a la realización de un producto profesional de aquellas centradas en la realización de un producto de utilidad social.

En el primer caso, la experiencia ha relevado analogías con las simulaciones de empresa (reproducción de la realidad empresarial al interior del contexto escolar), en el segundo caso por el contrario el curso de aprendizaje es organizado en torno a una idea pedagógica de referencia basada en el protagonismo social de los adolescentes, a menudo también con finalidades restaurativas, a través de la participación a la realización de servicios cuya utilidad se evidenciará en la sociedad en la que viven.

Las experiencias de trabajo didáctico bajo pedido o para productos de utilidad social integran una proyección por habilidades con una didáctica por productos, finalizada a realizar una fuerte contextualización de la formación, con el objetivo de reducir lo más posible la abstracción de la actividad y la división de la concreción de la profesión en particular.

Además, este enfoque permite enfatizar el aspecto del “rendimiento” de su esfuerzo, que debe acarrear el alcance de resultados útiles, significativos, medibles y que respondan a lo solicitado por el comitente, y no solo formalmente adecuados a un procedimiento teórico.

Una situación de trabajo de este tipo, estimula la adquisición de habilidades transversales como: saber administrar las fechas límite, saber adaptarse a los tiempos de trabajo definidos por exigencias no didácticas, saber respetar las especificaciones del producto, saber administrar los conflictos interpersonales, saber maniobrar teniendo como objetivo

la satisfacción del cliente (este define, por último, los resultados de la evaluación del trabajo individual).

De preferencia el pedido se formaliza con un contrato, instrumento importante para estimular el respeto de los compromisos asumidos, definiendo el objeto, los tiempos, los vínculos y la compensación económica.

En esta categoría de alternancia los muchachos/as pueden aprender a moverse con eficacia en el ámbito de relaciones y contextos diversos (adaptabilidad), sosteniendo contrastes personales y controlándose emocionalmente; a enfocar los problemas de modo pragmático, adaptándose a los vínculos de tiempo, a la multiplicidad y fragmentación de los insumos, seleccionando elementos significativos y esquematizándolos en procedimientos útiles, si bien no del todo conceptual y teóricamente precisos.

Pueden adquirir la capacidad de considerar en una perspectiva integrada cuestiones disímiles, buscando soluciones eficaces tanto para el problema que se afronta como para el contexto de referimiento (visión integral), y la de saber mantener la constancia de rendimiento aún frente a obstáculos e imprevistos o en situaciones de estrés.

### **6.12.2 Stage y tirocinio<sup>12</sup>**

Las experiencias de prácticas profesionales, prácticas empresariales, *tirocinio* (período como aprendiz) se dividen de acuerdo a su duración y colocación en el itinerario educativo global, este es un momento que responde sobre todo a la exigencia del sistema formativo de hacer que los jóvenes tomen conciencia de la realidad profesional en la cual se inserirán. Además desea responder a la solicitud del mundo laboral de aproximar los estándares y la realidad de la formación a la del contexto económico real con el cual deberán confrontarse los jóvenes.

---

<sup>12</sup> *Stage* es una palabra francesa que se refiere a una práctica profesional/empresarial de un estudiante o graduando. *Tirocinio* es una palabra italiana con la que se indica un período de aprendizaje en una empresa o industria, con o sin una inserción laboral al finalizarlo.

Por prácticas profesionales o prácticas empresariales (*stage*) se concibe aquí una experiencia de aprendizaje realizada en una empresa por un joven que está frecuentando un curso escolar o de formación más complejo, del cual la práctica es una fase formalmente definida e integrada en el curso global. Con este término se indican experiencias muy diferentes entre sí, tanto por lo que respecta la modalidad de realización como por lo que toca a su finalidad.

De hecho, organizativamente la experiencia puede ser realizada en una única sesión temporal o repetida en varios períodos por un total de horas en ocasiones muy breve y en ocasiones más significativo. Aún en mérito a las finalidades de la experiencia, la realidad ofrece una situación muy articulada: se verifican de hecho prácticas (*stage*) realizadas con fines orientativos, formativos, de apoyo laboral, o bien con más de una finalidad, en base a las exigencias detectadas en el curso de cada alumno en particular.

Respecto al valor de las prácticas, podemos referirnos a:

- valor educativo, cuando las prácticas tienen el objetivo específico de ofrecer a los muchachos/as una experiencia de madurar personalmente en modo total a través de las relaciones con los adultos;
- valor orientativo en este caso se desea ponerlos en contacto con el mundo laboral y la realidad empresarial, consintiéndoles de evaluar la coherencia y proximidad entre imágenes, expectativas, aptitudes, intereses, valores personales y la realidad de las empresas. El objetivo es el de hacerles experimentar eventualmente realidades laborales diferentes, en modo tal de poder escoger una profesión o el curso escolar/formativo futuro más coherente con su proyecto de carrera profesional;
- valor formativo: en este caso las prácticas se fijan como objetivo experimentar en la práctica las habilidades adquiridas, consintiendo además reforzar la motivación hacia el estudio;
- valor profesionalizante: cuando las prácticas consienten integrar el curso formativo con habilidades especialísticas, que consienten al alumno adecuar su actividad a un sector profesional específico, de enriquecer la profesionalidad en términos de habilidades particulares, de utilizar instrumentos, herramientas y tecnologías;

- valor de transición y de apoyo laboral: las prácticas ofrecen la posibilidad futura inserción profesional y laboral, consintiendo al adolescente evaluar su compatibilidad y satisfacción respecto a la organización y de comprender y elaborar una evaluación de la empresa correspondiente.

Resultan bastante generalizadas las experiencias de prácticas realizadas por menores detenidos, a los cuales se consiente la participación a actividades externas de *tirocinio*.

En la orientación de la composición de una experiencia similar al interior de un curso de sentido integral, será necesario integrarlas con actividades formativas realizadas en el instituto, gestionando meticulosamente los objetivos de aprendizaje realizados en las aulas del instituto y externamente, en la empresa.

### **6.12.3 Los cursos en alternancia en la formación profesional**

Los cursos en alternancia están particularmente indicados para los adolescentes que manifiestan en la escuela ordinaria graves dificultades de aprendizaje, con experiencias de exclusión y de separación de los circuitos formativos.

La formación profesional desarrolla para estos una función, además de preparación al trabajo, también de recuperación y de socialización, sentando modalidades didácticas capaces captar su interés y de respetar sus tiempos de aprendizaje, realizando al mismo tiempo un curso de desarrollo no solo profesional sino también personal.

El objetivo principal es el de restablecer las condiciones para poder garantizar a estos muchachos/as el éxito formativo, a través de la adquisición de habilidades técnico – profesionales, en modo tal de contrastar el fenómeno del abandono escolar.

La alternancia formativa explica así, en primer lugar sus potencialidades de activación de recursos no solamente cognitivos del muchacho/a, sino también de su habilidad manual, de su creatividad operativa, su deseo de medirse con tareas adultas y por otra parte, pone en práctica la “formatividad” de actividades altamente orientadas a resultados concretos y mensurables, una pedagogía del trabajo a menudo implícita en los contextos laborales y que viene valorizada mediante un programa.

La experiencia formativa realizada en el contexto empresarial se vuelve central en estos cursos formativos y son, por lo tanto, estructurados en varios períodos para posteriormente ser revisados en aula.

La personalización del curso, la sensibilidad a las necesidades de cada muchacho/a, el respeto de sus cualidades cognitivas, emocionales, relaciones deben ser salvaguardadas del cuidado que el tutor pone al juzgar y reprogramar las experiencias de prácticas sucesivas a la primera, en base a los resultados profesionales alcanzados, pero también teniendo en cuenta variables de contexto que pueden favorecer la inserción del muchacho/a en base a su personalidad.

En detalle, se puede afirmar que las experiencias empresariales, en la formación profesional son esenciales para:

- ayudar a los jóvenes en la elección de una profesión específica, al interior del macro-sector hacia el cual se sienten orientados;
- apoyar la motivación de los alumnos a la dirección profesional elegida: en este caso el focus está más en la necesidad de reforzar/confirmar la elección hecha más que en realizar la elección en sí;
- hacer conscientes a los muchachos/as del valor de los aspectos relaciones en el mundo laboral;
- profundizar las habilidades operativas en situaciones de trabajo real;
- favorecer la adquisición de habilidades manuales en la ejecución de los trabajos;
- hacer que conozcan maquinaria, procesos y procedimientos laborales;

- promover experiencias de trabajo en grupo;
- consolidar y completar la adquisición de técnicas de procesamiento industrial específicas del sector;
- consolidar las habilidades profesionales adquiridas durante el curso de formación;
- crear una posibilidad de inserción laboral, una vez obtenida la cualifica.

A esto debe agregarse posteriormente todo aquello que derive de ser incluido en un contexto adulto, introducido en un sistema de relaciones personales nuevas, formales y no formales, propias de un ámbito laboral real, las cuales generalmente representan solo estímulos positivos para el crecimiento de su autoestima y para su maduración personal y profesional.

Además, en el plano del propio desarrollo personal, ingresar a un contexto organizado necesariamente comporta:

cuidar de sí mismo, individuando y desarrollando un estilo de comportamiento adecuado a los requerimientos del contexto y coherente con las aptitudes y valores propios;

1. atenerse a las reglas organizativas y de comportamiento;
2. desarrollar una conciencia de los propios límites(examen de la realidad efectuado en modo no abstracto) y de los propios recursos (valorización de las capacidades y de las potencialidades ejercitadas en un contexto real);
3. comprender un contexto organizativo empresarial;
4. saber situar el aprendizaje en un cuadro de significados;
5. operar habilidades y conocimientos en un rol específico;
6. desarrollar formas de autonomía para orientarse en contextos notos sin la instancia o apoyo de terceros;

7. saber controlar los estados de tensión emocional relacionados con las solicitudes, con eventos personales o con situaciones de conflicto o de malestar;
8. relacionarse espontáneamente con modalidades conformes al contexto en el cual se opera;
9. efectuar comunicaciones con los otros y adoptar comportamientos finalizados al alcance de un objetivo;
10. mantener un esfuerzo constante y concluir la tarea encomendada.

La eficacia formativa de la alternancia parece remitir, esencialmente, a las potencialidades de un curso estructurado que asocia en modo potente la teoría al ejercicio, la conceptualización a su verificación a través la manipulación de elementos reales.

#### **6.12.4 El taller artesanal formativo**

Entre los cursos formativos caracterizados por la integración de los momentos de formación teórica y los momentos de aprendizaje en ámbito laboral, deben citarse las experiencias llamadas “escuela taller” (*scuola bottega*).

Esta expresión agrupa diferentes actividades caracterizadas por una fuerte valorización de los contextos de trabajo artesanal para los adolescentes refractarios, por índole o por dificultad cognitiva, a las situaciones y a las actividades tradicionales de aprendizaje.

Estas experiencias se caracterizan por centrar el trabajo en el taller artesanal, junto con la asistencia a actividades formativas teóricas inherentes a los conocimientos básicos y técnicos específicos.

Generalmente la escuela y el taller artesanal se alternan en un mismo día: por la mañana el trabajo, por la tarde la formación teórica.

El taller artesanal, como zona profesional de formación, consiente a los muchachos/as de aprender un oficio tradicional y de comenzar a representarse en una nueva identidad laboral, en tanto que ofrece un espacio

relacional educativo para su formación humana. La relación de paridad con el maestro-artesano, consiente desarrollar autonomía, capacidad de comunicarse y de entrar en relación con los demás, motivación y confianza en las propias capacidades, como un modo de recobrar una imagen positiva de sí mismo.

En esta modalidad el peso del momento laboral es particularmente relevante, sin embargo como aspecto determinante, la relación joven-artesano es aún definible como una relación maestro-alumno. En el artesano la intención formativa y educativa debe prevalecer respecto a la estrictamente profesional.

Estas experiencias valorizan la adquisición, más que de las habilidades técnicas específicas, de la capacidad de asumir conductas funcionales en un ámbito laboral, de las capacidades relacionales y comunicativas, de la habilidad de desenvolverse en situaciones de contexto organizado, de la capacidad de afrontar imprevistos y situaciones problemáticas utilizando estrategias adecuadas para afrontarlos.

Al interior de este modelo, el contexto laboral y el maestro-artesano asumen el rol primario de la responsabilidad formativa y educativa. La titularidad del proyecto sigue siendo de los que promueven la formación, pero la experiencia del taller artesanal connota y define su calidad y la naturaleza del proyecto mismo. En este sentido, el trabajo de equipo es determinante para garantizar un auxilio constante de las diferentes actividades que involucran a los jóvenes, relacionando operadores de aula (formadores, educadores, psicólogos) y artesanos.

## **6.13 RECOMENDACIONES GENERALES PARA LA INSERCIÓN**

- 1. Desarrollar programas de intervención que consideren la inclusión social como un itinerario dirigido hacia la adquisición de una autonomía de vida.**

Los sistemas de justicia juvenil deben estar orientados hacia la rehabilitación, siendo necesarios dos niveles de intervención: la formación/orientación profesional y la inserción laboral. Los programas deben

definir claramente los recursos e instrumentos que permitan al joven conseguir las condiciones y habilidades necesarias para el logro de un grado adecuado de autonomía y de inclusión en el mundo laboral.

- 2. Favorecer la integración real de las diversas normativas que hacen referencia al acceso al mundo laboral (jurídica, de educación, de formación profesional) para garantizar la continuidad de los programas de inclusión social destinados a los jóvenes bajo medidas judiciales.**

Es esencial definir los planes operativos, los recursos disponibles y la modalidad de actuación de la práctica adoptada para garantizar la continuidad en el tiempo de los itinerarios de inserción laboral. Los procedimientos e instrumentos deben ser claros y comprensibles de uso fácil, evitando los mecanismos burocráticos que retrasaron el inicio de los programas.

- 3. Desarrollar programas que cuenten con herramientas de apoyo y seguimiento para todas las fases del itinerario de inserción, en especial para la fase de inicio y mantenimiento de la ocupación.**

La experiencia ha permitido aislar dos momentos importantes a tener en cuenta en los procesos de inserción: el inicio de la práctica laboral y el mantenimiento del puesto de trabajo. El programa de inserción debe contemplar herramientas de apoyo para ambos momentos, y, en particular, debe centrarse en la potenciación de las capacidades transversales, es decir de relación, de comunicación, de autoestima, de la capacidad para la gestión de conflictos.

- 4. Apoyar y coordinar el proceso de inserción con las empresas, especialmente aquellas de pequeñas dimensiones con posibilidades de acoger a jóvenes bajo medidas judiciales.**

El apoyo a las empresas, particularmente a las de dimensiones pequeñas, permite hacer un seguimiento durante el periodo de inserción, acompañamiento y tutoría. Estas medidas son particularmente necesarias cuando se presentan situaciones de jóvenes con dificultades

especiales (problemas de drogas o de comportamiento). La acción de seguimiento con la empresa debe ser de una determinada duración para favorecer el desarrollo de la autonomía personal del joven.

## 5. Planificar acciones de verificación del proceso de inserción laboral.

Los programas deben garantizar actividades de seguimiento y verificación durante al menos un año desde el inicio del mismo, con el objetivo de poder activar ayudas eventuales de mediación que permitan la resolución de problemas y de obstáculos específicos.

### **6.14 RECOMENDACIONES PARTICULARES PARA LA CREACIÓN DE TALLERES PRODUCTIVOS DENTRO EN LOS CENTRO EDUCATIVOS**

#### **1. Hacer del trabajo el eje sobre el que gira la vida en el centro educativo**

Crear un taller productivo dentro de un centro educativo debe significar que todos los recursos que el centro tiene en funcionamiento han de ser secundarios para los jóvenes que trabajan en el taller. Al igual que en nuestra vida cotidiana el trabajo ocupa una parte principal y todo lo demás se desarrolla a partir del tiempo libre que queda, para los jóvenes adscritos a un taller productivo el trabajo debe ser equivalente.

#### **2. Conseguir un consenso real entre todos los trabajadores del centro**

Todo el personal del centro (dirección, seguridad y equipo multidisciplinar: educadores, psicólogos, trabajadores sociales) debe participar y respetar los horarios laborales de los jóvenes que trabajan (las actividades extra laborales deben proponerse fuera de los horarios del taller). Los educadores deben vigilar junto con el resto del equipo para que conceptos que tienen que ver con las habilidades laborales como puntualidad, higiene, vestuario, sean las idóneas según las normas del taller. El equipo directivo del centro debe crear una logística adecuada que facilite el trabajo en dos frentes: los jóvenes y las empresas.

## Los jóvenes

Los horarios de los jóvenes que trabajan en el taller se deben adaptar al horario del taller: se les debe permitir levantarse antes, comer cuando acaben su jornada, ducharse cuando acabe la jornada, etc. Es decir, se deben crear unas normas de convivencia en el centro adecuadas para el trabajo que desarrolla. Sería adecuado desarrollar un programa específico para el tiempo libre de los jóvenes fuera de su horario laboral.

## Las empresas

Organizar horarios de entrada y salida sin permitir demoras es de vital importancia para la buena relación y por tanto permanencia de la empresa. Así mismo el centro debe facilitar el acceso a los responsables de la empresa al taller productivo y a los jóvenes que en él trabajan.

Participación de todos los componentes en la planificación del trabajo.

Cada uno de los participantes en el taller tiene que conocer previamente:

- cual es el trabajo a desarrollar;
- Participación en la definición de objetivos del taller y de la planificación del trabajo;
- sueldo bruto y neto que percibirá, en base a que concepto se cobrara (a destajo, -por piezas realizadas- o por hora de trabajo) y como se realizará el cálculo del sueldo que recibirá;
- planificación del trabajo mensual y diario (cantidades que se han de realizar para llegar a cobrar el sueldo estipulado).

### 1. Favorecer la visibilidad social.

El tratamiento no solo es asistencia. La visibilidad es necesaria tanto para las empresas que contratan el trabajo como para los familiares de los jóvenes. Es necesario que los jóvenes reciban refuerzos a su trabajo por parte de todos los actores implicados, especialmente por los agentes de custodia de la institución.

## **2. Crear una comunicación constante y una relación estrecha entre empresa – centro – programa de inserción.**

Se hace necesaria la creación de circuitos estables de relación entre el empresario, el centro educativo y el programa de inserción. La implicación del centro es esencial para el buen funcionamiento de los talleres productivos. La visión global de la necesidad y conveniencia del mismo, así como de los resultados, facilitará posteriormente la resolución de los posibles problemas logísticos que puedan surgir.

## **3. Potenciar la figura del coordinador laboral.**

Debe ser el catalizador del proyecto, el responsable del taller y la persona de conexión entre empresa y jóvenes. Debe contar con:

- conocimiento de los circuitos de formación – inserción;
- conocimiento del funcionamiento del centro educativo;
- conocimiento del programa de tratamiento de cada uno de los jóvenes;
- habilidades de comunicación y negociación;
- habilidades y capacidad de motivación y liderazgo de equipos.

## **SUMARIO DEL CAPÍTULO**

Los sistemas de intervención en la justicia de menores se refieren a diferentes enfoques y principios inspiradores colocados en un *continuum* entre las necesidades de control y de seguridad y las necesidades de inclusión y de inserción social.

La condición óptima comporta, de cualquier modo, la posibilidad de utilizar las diferentes integraciones entre las formas de intervención más que contraponer los varios programas de intervención.

Un programa eficaz, en efecto, tiene que comprender la componente del tratamiento psicológico, un proyecto de educación global e individualizado y un sistema de orientación, formación e inserción en el trabajo para promover un recorrido de real cambio en el adolescente.

Para los programas de intervención psicológica, una actividad relevante y prioritaria del trabajo del operador social y del psicólogo en los procedimientos penales es la observación y la evaluación del adolescente, con la doble finalidad de comprender el sentido subjetivo del gesto criminal, en relación a las características de personalidad y a las necesidades evolutivas y de comprender las reacciones a la intervención de la justicia y a los procedimientos a los cuales un joven viene sometido.

Para esa finalidad es esencial adoptar una serie de precauciones técnicas y operativas que permitan la construcción de una adecuada relación de confianza entre el operador y el adolescente.

La estructura portante de una correcta evaluación psicológica se compone de una serie de elementos necesarios para un adecuado programa de tratamiento, como: el balance evolutivo y de la personalidad, la contextualización del delito, las reacciones a la intervención de la justicia, la comprensión de la capacidad de proyecto y la responsabilidad obtenida.

El operador tiene que dotarse de instrumentos útiles a la evaluación y observación del adolescente y necesarios para la comunicación correcta con los otros servicios encargados del tratamiento: en esta dirección las listas de evaluación pueden ser adoptadas por un servicio en todas las fases de intervención con el adolescente.

En los programas de tratamiento tienen un peso importante variables como el modelo de intervención, el nivel de participación de los operadores, la integridad y la continuidad de realización de las actividades, siempre en un cuadro de sinergia y de coordinación de las diferentes instituciones competentes en el ámbito de la justicia de menores.

Los modelos mayormente difusos y adoptados de psicoterapia aplicada en el adolescente que comete delitos se inspira a la teoría psicoanalítica, al modelo multisistémico y a la perspectiva cognitiva: cada modelo permite considerar posible, aún con específicos acuerdos técnicos, el tratamiento psicológico en cárcel articulado en las fases de la orientación, observación y conclusión.

Las prácticas adecuadas para la proyección educativa se estructuran sobre dos direcciones portantes: el reconocimiento de la necesidad de particularizar las intervenciones, dando consideración al hecho que cada adolescente es único, con necesidades específicas; y con conocimiento de la complejidad de las problemáticas sociales actuales, la evolución en las relaciones entre generaciones, requieren, en cada intervención, pensamiento, capacidad de lectura y de proyección hacia el futuro.

La experiencia educativa, para ser tal, puede ser interpretada entonces como una experiencia orientada y tematizable alrededor del objeto intencional que la caracteriza, en nuestro caso la ejecución penal directa a los procesos de responsabilidad del adolescente.

Las principales dimensiones consideradas en el proyecto individual son la dimensión temporal de la intervención; la referencia a la definición de los objetivos del proyecto; la explicitación de las modalidades, métodos y técnicas ligadas al logro de los objetivos de cambio psicológico, social y educativo; la presencia de una evaluación inicial, de una acción de monitoreo y de evaluación periódica de la intervención; la presencia de interacción con otros servicios e instituciones; la existencia de un servicio y de un operador de referencia; la distinción entre diferentes niveles de proyectualidad; la participación del menor, de la familia, del contexto de vida.

En relación al ámbito formativo, un sistema de justicia de menores tiene que pensar y organizar un dispositivo articulado dedicado a la formación de base y a la formación profesional, orientado a dotar el tiempo de la pena y del castigo como tiempo lleno de significados, de programas por el futuro y de conocimiento utilizable en la vida del adolescente.

En base a diferentes experiencias de éxito, se han definido algunas columnas operativas caracterizadas de un sistema de orientación, formación e introducción en el trabajo adecuado, resumibles en las siguientes dimensiones: las formas de intervención, entendidas sea como estructura general, sea como modalidades e instrumentos adoptados; la proyección de las intervenciones; la relación y el “trabajo educativo” con los menores destinados a las intervenciones; los sujetos y los organismos formativos de proyección y de erogación de las intervenciones (la red integrada de los sujetos y de los servicios); el sistema de las reglas; los roles de protección de la oferta y de los itinerarios de formación. Además se presentan algunas experiencias y modalidades de realización de itinerarios de transición al trabajo, en particular dedicados a los adolescentes en situaciones de detención.

En el ámbito de las buenas prácticas, en el capítulo están indicadas algunas recomendaciones generales relativas a los programas de formación y algunas recomendaciones específicas para la realización de actividades de trabajo en las estructuras de detención para adolescentes.

**AUTOEVALUACIÓN**

4. Presentar los principales modelos y enfoques adoptados de los sistemas penales en la intervención sobre la delincuencia de menores.
4. ¿Cuales son las finalidades prioritarias de las actividades de evaluación psicológica del adolescente sometido a medidas penales?
5. Explicar las modalidades de realización de la observación y de los coloquios del operador con el adolescente en las varias fases del procedimiento penal?
6. Presentar las dimensiones consideradas para desarrollar un correcto balance evolutivo y de la personalidad del adolescente.
7. ¿Cuáles son las dimensiones que se deben indagar en las entrevistas con la familia y con los adultos de referencia?
8. Describir los instrumentos de las listas de verificación y las dimensiones de investigación de las cuales se componen?
9. ¿Cuáles son las principales variables que deben tenerse presentes en la evaluación de los programas de tratamiento?
10. Describir los modelos recientes de psicoterapia de los adolescentes antisociales y las características de cada modelo.
11. ¿Cuáles elementos se deben considerar para la realización de un servicio psicológico en una cárcel de menores?

Ae

12. ¿En el ámbito de las diferentes fases de la detención, cuales son los elementos de interés en la observación psicológica?
13. Definir y explicar el concepto de proyectación educativa.
14. Presentar el esquema de referencia para la definición de un proyecto educativo individualizado y explicar cada dimensión esencial que lo compone?
15. ¿En la encuesta social cuales son los elementos de considerar y evaluar?
16. Describir los aspectos relativos a la estimación de la información útil para la construcción de un proyecto individualizado.
17. ¿En la participación del adolescente en la definición de un proyecto de intervención, cuales son los principios que el operador del servicio tiene que seguir?
18. Definir las tipologías de riesgo sujetadas a las diferentes modalidades de intervención.
19. Presentar los elementos fundamentales de un proyecto de encomienda de un adolescente con medidas penales.
20. ¿Cuáles son los propósitos que debe realizar un sistema formativo eficaz dedicado a los adolescentes sometidos a medidas penales?
21. Describir las características esenciales de los recorridos formativos y de inserción de trabajo en relación y en coherencia a la situación que generalmente caracteriza la condición de los menores en restricción de libertad.

22. Presentar los pilares operativos de los programas de formación y de transacción al trabajo en el sistema penal de menores.
23. ¿Cuales son las acciones elementales más comunes, y sus características, realizadas en el recorrido de orientación y formación?
24. Describir las fases esenciales de un itinerario formativo–modelo.
25. ¿Cuáles son las presuposiciones metodológicas útiles a la proyección de los recorridos formativos pertinentes y adecuados?
26. Definir las funciones y las actividades de un servicio de mediación en el trabajo dedicado a los adolescentes y jóvenes con medidas penales.
27. Describir las características de los programas de alternancia escuela /trabajo, de simulación de empresa, de talleres específicos.
28. ¿Como se pueden valorizar las experiencias de trabajo en situaciones de conocimiento formativo?
29. Presentar algunas de las experiencias de referencia para los itinerarios realizable al interior de una estructura penal para adolescentes?
30. Comentar las recomendaciones generales para la colocación social y de trabajo de los adolescentes con medidas penales y las recomendaciones específicas por la creación de actividades de trabajo en las estructuras de detención para jóvenes.

# G

## GLOSARIO

**Modelo sancionatorio.** Modelo de justicia que recurre principalmente a la detención o a formas de privación y limitación de la libertad en el control del crimen.

**Modelo psicosocial** (rehabilitativo). Modelo de justicia organizado en medida alternativa que se ponen el objetivo de hacerse cargo del menor autor del delito con programas psicológicos, de asistencia social y pedagógicos.

**Modelo diversivo** (*diversion*). Modelo de justicia orientado a evitar la entrada en el circuito penal del adolescente mediante alternativas a los procesos tradicionales.

**Modelo restaurativo.** Modelo de justicia que adopta los programas de mediación, *conferencing*, actividades socialmente útiles, da prioridad a la reparación del daño moral y concreto por la víctima y la sociedad.

**Modelo de protección de los derechos del menor.** Modelo de justicia empernado sobre los derechos individuales aplicados a las fases procesales y a las modalidades de funcionamiento del sistema penal global.

**Modelo terapéutico.** Modelo de justicia que pone el acento sobre las posibles disfunciones patológicas a la base de los comportamientos de delito.

**Evaluación del adolescente.** Proceso técnico que tiene la finalidad principal de: a) comprender el sentido subjetivo del gesto criminal, en relación a las características de personalidad y a las necesidades evolutivas; b) comprender las reacciones a la intervención de la justicia y a los procedimientos a los cuales se somete el adolescente.

## G

**Balance evolutivo del adolescente.** Actividad para comprender el nivel de crecimiento en las diferentes áreas personales del adolescente, como: los procesos de separación e individualización, la colocación social, la integración de la sexualidad en la imagen de sí, la formulación de un proyecto de vida.

**Listas de verificación.** Instrumentos útiles por la evaluación global de la situación, en relación al nivel de riesgo presente en un contexto familiar y a las aptitudes y comportamientos del adolescente autor del delito.

**Proyección educativa.** Actividad dedicada a la construcción de un recorrido organizado e intencional de carácter educativo.

**Estimación de las informaciones.** La estimación consiste en los comportamientos adoptados de los operadores y de los servicios competentes para evaluar y “pesar” las informaciones adquiridas de manera da coordinar las acciones siguientes de acuerdo al contenido de las mismas informaciones.

# *Unidad 7*

## *EL MODELO RESTAURATIVO EN EL SISTEMA DE JUSTICIA DE ADOLESCENTES*

Og

### **OBJETIVO GENERAL**

Comprender la aplicación de los programas de justicia restaurativa en el ámbito penal de adolescentes y las características de los diferentes procedimientos adoptados.

Oe

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Definir los modelos teóricos principales basados en programas de justicia restaurativa aplicados en sistemas penales de adolescentes.
- Conocer las modalidades aplicativas de la mediación, del *conferencing* y del círculo.
- Presentar los modelos adoptados en la práctica en relación a la eficacia restaurativa de los programas.

## 7.1 UN NUEVO PARADIGMA DE JUSTICIA DE ADOLESCENTES

En el ámbito de las políticas inspiradas en el concepto de la nueva penalización, al lado de los modelos inspirados en el control se ubica el modelo de justicia restaurativa, conocido con el término en inglés de “*restorative justice*”. Actualmente, los instrumentos de justicia restaurativa se utilizan al interior de políticas criminales globales, conjunta o separadamente de los instrumentos de política criminal más aflictivos.

Un fenómeno reciente, ligado a la proliferación de programas de justicia criminal, es el hecho de que muchos países occidentales estimulan, por lo menos desde hace unos veinte años, procedimientos alternativos para la resolución de conflictos (*ADR, Alternative Dispute Resolution*), especialmente adoptados a menudo para evitar costos y tiempos de la justicia ‘lenta’ y ‘burocratizada’ de los tribunales.

La observación se refiere a la proliferación de muchos programas definidos como “justicia de barrio”, “justicia de proximidad” o “justicia comunitaria”, caracterizados por la participación de la comunidad no solamente en relación con la gestión de los conflictos, sino también en la elaboración de proyectos de prevención e intervención.

Los proyectos de justicia comunitaria utilizan técnicas de resolución de conflictos adecuadas para reafirmar simbólicamente, mediante el relato de un conflicto, el sentido de las relaciones comunitarias.

El énfasis no está solamente en el hecho-reato, sino en las normas de conducta social y en la capacidad de la comunidad para transformar, mediante la discusión de aquel conflicto específico, estilos de vida y comportamientos individuales, y para robustecer el sentido de pertenencia comunitaria: mediante procedimientos de justicia de proximidad, un conflicto particular se transforma en un problema colectivo.

Estas formas alternativas de justicia nacieron con el fin de reglamentar litigios menores, conflictos familiares, de vecindario, entre adolescentes, etc.

La finalidad de estos procedimientos alternativos es poner en funcionamiento una justicia “social” mas que “legal”, evitando, por ende, la definición de conflictos en términos meramente formales, y por el contrario auspiciando formas sustanciales de hacer justicia, que avancen en el sentido de mejorar las relaciones sociales y hacia un mayor empoderamiento de las partes en conflicto (la conocida concepción de la justicia como cura y mejoramiento, que traduce la expresión anglosajona de *justice as healing*).

La respuesta restaurativa al crimen se inspira en una concepción de justicia que se mueve de manera diferente a su tradicional concepción retributiva y/o asistencial y que, por el contrario, privilegia la idea de justicia como control social, ejercido bajo la forma de participación social, consenso, acción comunitaria (De Sousa Santos).

La justicia restaurativa enfatiza los momentos del diálogo y de la confrontación como instrumentos para la composición del conflicto. Como muchos sostienen, se trata de una justicia con cara humana, que, a través del momento del conflicto, busca reestablecer orden, armonía, en un contexto personal, de relaciones, comunitario marcado por el *vulnus* que representa el reato.

La idea es restituir a la justicia una función pedagógica, educar a los jóvenes y autores de reato a tener sentimientos, emociones, miedos. Es un modelo para la composición de conflictos, considerado capaz de hacernos sentir qué es justo y qué no lo es, a través de las relaciones; por supuesto, este objetivo está más presente en el ideal que en la práctica, más orientada a disminuir la carga judicial y encontrar maneras rápidas para resolver las controversias, al reparo del hiper-garantismo de los procedimientos formales.

La justicia restaurativa es una manera para entender la penalización como un instrumento capaz de profundizar en las relaciones interpersonales entre los actores del conflicto, para enraizar la dialéctica de la pena en el terreno de la comunidad, para no relegarlo únicamente como *techné* instrumental, finalizada únicamente a reducir la criminalidad, particularmente de menores.

La fortuna del modelo restaurativo está ligada a la toma de conciencia sobre la ineeficiencia de los sistemas de justicia penal, fundados únicamente en políticas de disuasión ó bien en programas de rehabilitación<sup>13</sup>: ni el delito, ni el delincuente, se sostiene, pueden constituir el objetivo central de ciencias como la criminología o la psicología jurídica, ni pueden constituir los principios inspiradores de un modelo penal que pretenda ser moderno y eficaz (Debuyst, Walgrave).

La función principal del modelo restaurativo entonces es “reparar” el daño sufrido, único elemento conocido y seguro en el funcionamiento de la justicia. Y no solamente; la esencia de este modelo es considerar el conflicto como un asunto esencialmente privado, algo que pertenece a las partes interesadas en el conflicto (stakeholders), es decir el autor del reato, la víctima y la comunidad<sup>14</sup>.

Los *principios base* que suportan toda práctica restaurativa deben incluir:

1. la *reparación* del daño causado por el crimen;
2. la *participación* de los sujetos involucrados en el conflicto (stakeholders);
3. la *transformación* de las relaciones sociales al interior de una determinada comunidad (Bazemore y Schiff).

En las prácticas de justicia restaurativa, el énfasis se pone en las relaciones más que en la punición: el objetivo es restituir a la víctima y al autor del reato un sentido de identidad al interior de la comunidad.

13 Nótese como ya la Escuela Positiva señala, entre los principios fundamentales de un sistema positivo inspirado en la defensa social contra el delito, el resarcimiento del daño, entendido como sanción que debe sustituirse a la pena carcelaria para pequeños delitos cometidos por delincuentes ocasionales (Ferri, 1892). Al respecto, Raffaele Garofalo escribía: “Según nuestra escuela para muchos reatos, especialmente aquellos más leves contra las personas, la pena de pocos días de cárcel o el arresto podría únicamente sustituirse por una eficaz reparación, la satisfacción que debe darse al ofendido. La reparación del daño podría tornarse un verdadero sustituto penal, si ella, en vez de ser – como hoy – una consecuencia legal, un derecho declarado que se hace valer con las normas de procedimiento civil, se torna una obligación a la que el reo no pudiese substraerse de ninguna manera” (Garofalo, 1882).

14 Gordon Bazemore y Mara Schiff (2005) definen la justicia restaurativa como un proceso mediante el cual los stakeholders del conflicto (autor, víctima y comunidad) tienen la oportunidad de estar activamente involucrados en la actividad de reparación del daño causado por el reato.

El 'reconocimiento de la cara del otro' se torna el lema al interior del cual se mueven los principales modelos de justicia restaurativa (por lo menos en el ámbito europeo) y las principales teorías en materia de justicia formal, entendida como lugar en el que es posible hablar y re-conocerse incluso en la difícil y problemática condición marcada por un reato<sup>15</sup>.

El término 'comunidad' cumple un papel crucial en los programas de justicia restaurativa, bien porque representa un actor fundamental de las técnicas restaurativas, bien porque la inclusión o no inclusión del factor comunitario es el elemento que discrimina entre sí los diversos esquemas de justicia restaurativa (mediación, *conferencing*, círculos).

En la perspectiva comunitaria, el acento está en la primacía del *nosotros*, del bien común, del estar de acuerdo sobre una concepción común de lo que se considera esté 'bien', del énfasis en la responsabilidad social más que en los derechos individuales.

En esta perspectiva, la comunidad se construye mediante un proceso de integración que torna productivo el conflicto entre las variadas culturas, mediante la confrontación de diversos puntos de vista y la predisposición de un horizonte de valores de referencia.

En este contexto, la comunidad desarrolla una función de mediación política, en la que el interés individual de parte se eleva a interés de todos.

Por 'comunidad' se puede entender:

- a) un lugar *geográfico*, como el barrio en el que el conflicto se verificó (una comunidad de lugar): en este sentido, en los programas de reparación pueden participar, por ejemplo, comunidades de ciudadanos;
- b) una definición *social*, como el lugar de trabajo, recreación, religioso, de estudio (una comunidad de intereses): de acuerdo con esta acepción, los stakeholders comunitarios de los programas de reparación

---

15 "Yo entiendo la responsabilidad como responsabilidad para los demás", así Levinas (1984) define la responsabilidad y la tarea del derecho penal, que es tejer de nuevo las relaciones desgarradas por el conflicto.

pueden ser compañeros de estudio y trabajo, asociaciones religiosas y recreacionales, etc.;

- c) una comunidad de protección y tutela, que incluye a todos quienes se sienten en relación, directa o indirecta, con las personas involucradas física y emocionalmente en el conflicto (McCold). En este sentido, los componentes comunitarios de los esquemas de justicia restaurativa pueden estar representados por amigos, grupo de pares, familias, compañeros de la escuela, etc.

Retomando la célebre diferenciación del sociólogo Ferdinand Tönnies entre comunidad (*Gemeinshaft*) y sociedad (*Gesellschaft*), las relaciones comunitarias se concretan en vínculos de pertenencia que se fundan en bases comunes de intimidad, gratitud, igualdad de lenguajes, significados, costumbres y espacios, mientras que el concepto de 'sociedad' reenvía a una estructura de relaciones individuales marcadas por interacciones de continua tensión con los demás, en la que cualquier intento de penetración en la esfera privada se percibe como un acto hostil de intromisión.

La comunidad cumple, por tanto, un papel importante como 'parte' de los programas de reparación y como sujeto capaz de monitorear el cumplimiento de los acuerdos restaurativos y proporcionar al autor y a la víctima actividades de ayuda y asistencia: si desarrollar una actividad restaurativa significa reparar el daño a la víctima, responsabilizar al autor del reato e involucrar a la comunidad, ésta última parece ser el sujeto clave que debe identificarse para que un procedimiento restaurativo funcione correctamente.

La justicia restaurativa es una justicia para las víctimas. Se afirma que la víctima, por largo tiempo, ha sido ajena a cualquier interés por parte de la doctrina criminológica y la investigación empírica, que a menudo ha focalizado su atención especialmente en el autor del reato. Las escuelas de pensamiento jurídico-criminológicas tradicionales en la base del sistema retributivo y rehabilitador, en efecto, han esencialmente descuidado la figura del sujeto pasivo del reato: en las teorías de la Escuela Clásica no hay lugar para la víctima, puesto que el reato se considera un acto dirigido exclusivamente contra el Estado; de manera parecida, para la Escuela

Positiva el reato se resume como un fenómeno ligado a factores bio-psico-sociológicos del delincuente, y el derecho penal se torna un momento para recuperación del autor del reato, con la consiguiente pérdida de valor para las necesidades e intereses de la víctima.

El aumento significativo de movimientos en favor de las víctimas durante los años'70 y '80 es atribuible a tres grandes factores (Goodey):

1. el aumento de las tasas de criminalidad de menores y el pesimismo difuso acerca de la capacidad del sistema de rehabilitación para prevenir la criminalidad;
2. el nacimiento de políticas de control;
3. la afirmación de movimientos para la tutela de sujetos débiles, como mujeres y niños.

El renovado interés por la víctima también se evidencia con la positivización de formas de resarcimiento estatal a las víctimas de reato, que se concretan en intervenciones dirigidas a ciertas categorías de víctimas y financiadas con fondos del estado. Sin embargo, esta forma de compensación no debe confundirse con un modelo de justicia restaurativa *strictu sensu*, puesto que responde más bien a exigencias meramente de resarcimiento.

La nueva perspectiva restaurativa pretende por tanto llevar a la persona que sufrió un daño por el reato de nuevo al centro del sistema penal; junto con la figura de la víctima, también cambia la figura del autor del delito, quien ya no es simple destinatario de una sanción estatal, sino sujeto activo, al que se exige remediar en la práctica a las consecuencias del reato:

*“En vez de pagar su ‘deuda con la sociedad’ mediante la expiación de la pena, estar en deuda con la víctima significa entender y asumir la responsabilidad de lo que se ha hecho. En lugar de una deuda abstracta para con la sociedad,..., el autor del reato tiene una verdadera deuda con la víctima, que debe saldar de manera concreta”* (Zehr).

El modelo restaurativo de justicia penal, entonces, ubica a la víctima y al autor del reato en una posición activa para la búsqueda de la manera más satisfactoria de solucionar el conflicto entre las dos partes.

El *diálogo* y la *mediación* se tornan los instrumentos fundamentales de esta aproximación, en la que la verdad procesal o científica es sustituida por una verdad reconstruida por las partes mediante el diálogo, donde se intenta conciliar dos aspectos diferentes de la situación de conflicto y se intenta llegar a un acuerdo que supla las necesidades de la víctima: el reato ya no es *crimen lesae majestatis*, ni tampoco síntoma de una personalidad criminal que debe ser tratada, sino que se torna situación de conflicto a la que hay que remediar.

En el nuevo paradigma restaurativo, los intereses primarios del Estado, tales como la salvaguardia del interés público, son reducidos a objetivos secundarios: el fin principal de un sistema de justicia restaurativa es ayudar a la víctima y a la comunidad, para que encuentren una solución a los problemas que el reato pone de manifiesto (no solamente el perjuicio económico, sino también el miedo, la ansiedad y el sentido de vulnerabilidad que la víctima y los miembros de la comunidad sintieron), mediante un proceso de responsabilización constructiva del autor del delito acerca de las consecuencias de su comportamiento criminoso, garantizando así la eliminación rápida y ecuánime de los efectos negativos producidos por el reato (Bazemore y Walgrave, Zehr).

El modelo restaurativo de justicia penal implica por tanto una concepción diferente de la pena Junto al carácter afflictivo de la pena según los clásicos, y de tratamiento y resocialización según el modelo rehabilitador, ahora se evidencia el carácter reintegrativo de la sanción.

La sanción restaurativa se torna el resultado de un procedimiento, que se inspira en elementos informales (la mediación autor-victima, el *sentencing circle* o bien el *conferencing*) y se concreta en la reapropiación del conflicto entre las partes: la reparación es al mismo tiempo obligación para el autor del reato, pero también y especialmente resarcimiento para la víctima y la comunidad.

Es bajo esta perspectiva de reapropiación del conflicto que nacen y se desarrollan los programas de mediación y de *conferencing* orientados a la búsqueda, a través de la negociación entre las partes, de un acuerdo ecuánime para la restitución, que satisfaga las exigencias de la víctima del reato y que al mismo tiempo proporcione una base real de intervención para reconstruir las relaciones sociales y comunitarias.

Muchos teóricos de la *restorative justice* afirman que esta práctica de la justicia es profundamente relacional: mediante procedimientos de justicia restaurativa es posible restablecer la dignidad de la víctima, reconocer sus necesidades, mejorar las relaciones sociales al interior de una comunidad: “el reato es ante todo una fractura de las relaciones entre el autor y la víctima, así como entre el autor y la comunidad; secundariamente, la estabilidad de una comunidad depende de la atención que se preste a estas fracturas de las relaciones” (Lilles).

En esta perspectiva, el telón de fondo del modelo restaurativo de justicia es la teoría del *reintegrative shaming* de John Braithwaite. Eje de la teoría de Braithwaite, hoy en día una de las hipótesis de investigación más sometidas a investigación empírica, es la preponderancia del *shaming*, es decir el sentido de vergüenza (culpa, remordimiento) como elemento constitutivo de las relaciones sociales, incluso en edad evolutiva.

Éste puede ser *desintegrativo* ó bien *reintegrativo*.

En el primer caso, los sistemas de justicia fundados en la vergüenza ‘desintegrativa’ se esforzaban por etiquetar y eliminar al culpable de la sociedad, mediante su contención o tratamiento; éstas son ‘criminologías del otro’, que consideran que el actor es un marginado peligroso, un extraño; se trata de concepciones de política criminal inspiradas en el desprecio público y en la estigmatización (y denominación) de la acción desviada; se trata de sistemas y paradigmas de justicia criminal que giran alrededor de rígidos criterios de control.

Los sistemas de justicia fundados en el criterio de la ‘vergüenza reintegrativa o constructiva’, en cambio, se inspiran en una concepción de la justicia penal post-*asistencia social*, es decir en políticas penales que se

apalancan en las habilidades del sistema y del individuo para reconstruir las relaciones sociales, de las que la acción desviada es metáfora y emblemática. Estos sistemas de composición del conflicto privilegian las habilidades de los sistemas de justicia en el reconocimiento de la identidad, papeles y culturas diferentes.

La ‘vergüenza reintegrativa’ funciona allí donde el autor de la acción desviada tiene la posibilidad - tal y como ocurre en los procedimientos de justicia restaurativa, de tener un encuentro ‘cara a cara’ con la víctima y la comunidad de referencia, mediante procedimientos como la mediación, ó bien mediante los ‘círculos comunitarios de paz’, en los que el agresor, la víctima y la comunidad local discuten sobre las modalidades (especialmente psicológicas) de ocurrencia del hecho-reato y sobre las posibilidades de reintegración comunitaria para el actor.

Las técnicas de justicia restaurativa (mediación, *conferencing* y círculos) se apalancan en la posibilidad de una comunicación activa entre las partes en cuestión (autor-victima en la mediación, autor-victima-comunidad en el *conferencing* y en los círculos), de suerte que, aunque no se puedan restablecer, se puedan modular nuevas relaciones entre las partes en conflicto.

Los efectos benéficos de estas técnicas restaurativas son:

- de orden económico: se reduce el costo de la justicia y la carga penal;
- de orden psicosocial: las víctimas tenderían a disminuir su sentido abstracto del miedo en la confrontación directa con el autor del reato y los autores, a su vez, tenderían a reconsiderarse en una óptica de responsabilización creativa, más que sujetos pasivos de sanciones impuestas como consecuencia de procedimientos judiciales extenuantes, en los que la víctima real desaparece, dejando su lugar a interlocutores que con frecuencia el autor del delito no reconoce como válidos (jueces, ministerio público, asistentes sociales).

Bajo la perspectiva restaurativa, fundamental es la posibilidad de instaurar procedimientos de composición del conflicto desde la proximidad social. Los actores de la acción desviada, el mediador, la comunidad deben tratar de reanudar los hilos del tejido comunitario.

El mediador (o el facilitador) es la figura central en estos procedimientos de resolución alternativa de conflictos. Esta figura no actúa como subrogado del juez, no es un tercero neutral, no es objetivo; más bien, es aquel que, apalancado en las vivencias de las partes, trata de perder su propia neutralidad y tornarse algo diferente de las partes en conflicto. Se torna el trámite entre dos culturas y dos mundos: los de la víctima anciana y del joven ladrón, del rico y del pobre, del comerciante del centro y del joven que vive en la periferia. El mediador no debe ser un subrogado del juez y no debe originarse a partir de este carácter de imparcialidad (o peor aún de neutralidad, que es la categoría que identifica en papel de la ciencia), de equidad. El mediador debe ser 'otra cosa', y para ser 'otra cosa' debe tener la libertad de procurar el papel que más satisfactorio considera para arribar a los fines de la mediación. Ante una situación de desequilibrio de las partes, es necesario que altere su posición de equidistancia, si ello puede servir para facilitar la comunicación. En este sentido, el mediador o facilitador de la comunicación es flexible, ésta es la categoría a la que pertenece, típica de la fluidez y viscosidad de los conflictos; ésta es la categoría del mediador, la atribución que lo distingue claramente del juez: flexibilidad y parcialidad que el juez no puede y no debe tener.

La mediación y las técnicas de justicia restaurativa se configuran como experimentos en los que se procuran estrategias de ciudadanía y reconocimiento recíproco. El conflicto entre las partes tan sólo es una laceración de un terreno común, un espacio y un *oikos* que consideramos objetos condivisibles.

## 7.2 LOS INSTRUMENTOS DE LA JUSTICIA RESTAURATIVA

Los instrumentos de la justicia restaurativa difícilmente pueden catalogarse, puesto que las técnicas utilizadas a menudo son muy disímiles entre sí y en algunos casos sólo parcialmente asimilables al modelo en cuestión; algunas indicaciones esenciales han ofrecido, en el nivel institucional, los documentos preparatorios para el Décimo Congreso de las Naciones Unidas "*Prevention of Crime and Treatment of Offenders*", desarrollado en Viena en 2000; y en el nivel teórico, el modelo de clasificación que elaboraron McCold y Wachtel.

En el documento de la ONU se hace un listado de una serie de técnicas consideradas plenamente restaurativas, entre las que destacan las disculpas formales, los *Community/Family Group Conferencing*, los *Peacemaking Circles*, los *Community/Neighbourhood/ Victim Impact Statements (VIS)* y los *Community Restorative Boards*.

McCold y Wachtel clasifican los instrumentos de justicia restaurativa como 'completamente restauradores', 'principalmente restauradores' y 'parcialmente restauradores', con base en el grado de participación de los sujetos interesados por el reato (stakeholders), como el autor del reato, la víctima y la comunidad local; de este modo, existen programas completamente reparadores, como es el caso de los programas de *conferencing* y *peacemaking circles*, los cuales involucran a todos los stakeholders del conflicto (las partes en conflicto y la comunidad); en el grupo de los programas principalmente reparadores, en cambio, están la mediación autor-victima, las comisiones para reconciliación y la verdad; las comunidades terapéuticas comunitarias de ayuda y soporte para los autores del reato, así como las actividades comunitarias de soporte para las víctimas de reato; los programas de *conferencing* que no impliquen la participación de la víctima.

Por otra parte, caben entre las estrategias parcialmente restauradoras los programas que prevén la simple reparación económica a las víctimas de reato o a la familia de los autores de reato; las actividades de escucha de las víctimas, la compensación económica y material por parte del Estado, los proyectos de sensibilización y empatía hacia la víctima para los autores del reato, como en el caso de la detención restaurativa.

La habilidad del operador de la justicia restaurativa está en escoger la estrategia restaurativa adecuada, de acuerdo con la participación y, por ende, el interés efectivamente demostrado por los stakeholder. Por ejemplo, si una mediación clásica entre autor y víctimas no puede darse porque el peso de las partes parece desbalanceado (pensemos en los casos en que la víctima es un niño y el autor es un adolescente), puede hacerse necesaria la inserción del grupo familiar y la comunidad, transformando el procedimiento de mediación inicialmente pensado en un procedimiento de *conferencing*, por ejemplo. Ó bien, puede haber casos en los que el autor es desconocido, y aún así es posible la implementación de los servicios para la víctima y

la utilización, en lugar del autor, de sujetos ‘vinculados’ a él, tales como amigos, familiares y exponentes de la comunidad de referencia.

El criterio para valorar la capacidad de reparar que tiene un programa, por tanto, está constituido por la verificación simultánea de los siguientes tres elementos (Umbreit, Hayes y Daly):

1. la presencia de recorridos para reparación del daño a la víctima (*el principio de la reparación*);
2. la *participación de la comunidad* local en la gestión del conflicto y de las partes directa o indirectamente involucradas, tales como las familias y las comunidades de afecto, por ejemplo (*el principio de la participación de los stakeholders*). El objetivo de los programas de justicia restaurativa es el fortalecimiento de los nexos sociales y comunitarios a través de la re-construcción de relaciones y el soporte y acompañamiento de los miembros de la comunidad a las partes del conflicto;
3. la *responsabilización del autor del reato* y su participación activa en el recorrido para la reparación.



Diagrama - Valoración de la capacidad de reparar de cada modelo de restorative justice

Ahora quisiéramos referirnos brevemente a los principales instrumentos de la justicia restaurativa.

Uno de los instrumentos típicos del modelo de justicia restaurativa es la restitución. La restitución puede definirse como la acción necesaria para remover, material o simbólicamente, los perjuicios ocasionados por el reato.

Se pueden individuar cuatro tipos diversos de restitución:

1. la restitución monetaria a la víctima, que prevé el resarcimiento de los daños para la víctima del reato;
2. la restitución en forma de un servicio a desarrollarse para la víctima;

3. la restitución monetaria a la comunidad, que puede consistir, por ejemplo, en devolver cierta suma de dinero a un ente de beneficencia;
4. la restitución bajo la forma de servicios a la comunidad (trabajos socialmente útiles), ó bien de un servicio en beneficio de la comunidad, a prestarse gratuitamente.

Por lo general, la forma de restitución más aplicada es el resarcimiento monetario a la víctima, aún cuando en el ámbito de menores esta solución a menudo implica la participación de los familiares en la acción resarcitoria.

Cuando lo anterior no es posible, la restitución por lo general se efectúa bajo la forma de un servicio útil para la víctima. Son pocos los casos en los que la víctima prefiere un resarcimiento simbólico del daño; estos casos de restitución simbólica son frecuentes cuando el perjuicio sufrido fue leve y cuando entre autor y víctima del reato existe algún tipo de relación.

Pasemos ahora a la revisión de los instrumentos y técnicas principales de justicia restaurativa.

Todas las técnicas principales de justicia restaurativa deben incorporar tres elementos básicos:

1. la reparación del daño;
2. la participación directa de los stakeholders (autores, víctimas y comunidad);
3. la colaboración de la comunidad de referencia.

Los principales instrumentos de justicia restaurativa son tres:

- la mediación autor-víctima,
- el *conferencing*,
- los círculos.

También en relación con las técnicas de justicia restaurativa, cada modelo debe incluir las siguientes etapas:

1. el *reconocimiento* de su propia responsabilidad, por parte del autor del conflicto;
2. la *comprensión* y el *consenso* sobre los efectos del conflicto, mediante la acogida de los sentimientos de la víctima;
3. el *acuerdo* sobre los términos de la reparación;
4. el *logro* de un acuerdo sobre las modalidades para el control del cumplimiento de la reparación.

### a) La mediación autor-víctima

El acuerdo de restitución en general es la conclusión natural del proceso de mediación. La mediación puede definirse como la negociación entre las partes en conflicto, (víctima y autor del reato), con la asistencia de un tercero, el mediador, que facilita el proceso de negociación (Wright)<sup>16</sup>. El espíritu de la mediación es dar la oportunidad a las partes para expresar sus sentimientos y sus impresiones sobre el evento criminoso y ayudarlas a lograr un acuerdo de restitución.

Generalmente, la mediación se desarrolla por medio del encuentro directo entre las partes, pero si éstas se niegan al encuentro, pueden solicitar que sea el mediador quien haga de puente entre ellas. Los programas de mediación clásicamente encuentran aplicación al interior de programas del instrumento alternativo *diversion*, en las audiencias preliminares y en la etapa ejecutiva de la pena.

---

16 La mediación se define (Folberg, 1983; Lemmon, 1983) también en términos negativos, como un tipo de intervención: a) no terapéutico, puesto que no se fundamenta en la introspección y modificación de las características de la personalidad del sujeto; b) no constituye una forma de “arbitramento”, porque la decisión no se delega en terceros; c) no es una forma de negociación similar a la que por lo general desarrollan los representantes legales de las partes; d) no es una ampliación directa del procedimiento judicial, en cuanto no sigue las mismas reglas; e) no está orientada a proporcionar información de tipo legal a las partes.

Desde la fecha de la primera mediación (1974), los programas se han difundido rápidamente en todo el Canadá, en los Estados Unidos y en algunos países europeos; hoy en día, existen en el mundo más de 1300 programas de justicia restaurativa.

### **b) Conferencing y Family Group Conferencing**

Los primeros programas de *conferencing* nacieron a finales de los años Ochenta en Nueva Zelanda, en relación con conflictos que involucraban jóvenes autores de reato y aborígenes. Los programas de *conferencing* se utilizan para reunir víctimas y autores del conflicto con las familias, para llegar a una solución del conflicto.

A diferencia de la mediación autor-victima, en la que el autor y la víctima se enfrentan en presencia de un mediador, en el *conferencing* se asiste a la inclusión, en los encuentros de reparación, de stakeholders adicionales al autor y a la víctima, tales como los miembros de la familia y los *supporters* ('grupos de ayuda') de las partes en conflicto (Umbreit). La participación de las familias se considera esencial en el proceso de re-educación del menor.

Tal y como ocurre para la mediación autor-victima, los programas de *conferencing* se utilizan al interior de programas del instrumento *diversion* y al final de las audiencias preliminares.

La verdadera innovación que aporta el *Family Group Conferencing* es la posibilidad para la víctima de hacerse representar durante la mediación por un pariente o un amigo, con el fin de no tener que vivir de nuevo personalmente lo ocurrido; por el contrario, en el evento que la parte lesionada decida no adherir de ninguna manera al programa, éste podrá en todo caso desarrollarse con la participación del reo y su familia y de miembros de la comunidad de pertenencia, y por supuesto estará orientado hacia la reintegración.

El instrumento del *Family Group Conferencing* parece particularmente idóneo para aplicarse también en la fase de ejecución de la pena, habida cuenta de la participación del medio familiar del detenido y de la unión entre necesidades de reparación y necesidades de reeducación/reinserción.

### c) Los círculos

La práctica de los círculos se basa en los valores y tradiciones de las poblaciones aborígenes de América del Norte y de algunas poblaciones aborígenes de Nueva Zelanda y Australia. Junto con las prácticas de *conferencing*, los *circles* en años recientes se han transformado en una de las formas más incisiva de justicia restaurativa, especialmente en los Estados Unidos y Australia.

La suerte de los círculos, así como del *conferencing*, se deriva del hecho de que en estos programas existe una participación directa de la comunidad, por ende representa la forma completa, el modelo puro de la justicia restaurativa.

Los círculos se organizan para casos de conflictos penalmente relevantes, pero se utilizan también para prácticas de conflictualidad en las que no se ha iniciado una acción penal.

Usualmente, los círculos se conciben como instrumento de análisis y verificación de las condiciones de recuperación y tratamiento para jóvenes autores de delito.

En este sentido, los círculos son gestionados por los servicios sociales, escuelas y comunidades, de suerte que colectivamente pueda decidirse cuáles son las medidas más adecuadas para la toma de conciencia del menor y la víctima.

Los círculos luego se utilizan como instrumentos de *sentencing*, cuando los constituye un juez, la fiscalía o la policía, para ofrecer a quien aplicará la sanción sugerencias para su flexibilización y transformación en una sanción de tipo restaurativo.

## 7.3 EL DIÁLOGO RESTAURATIVO: ANÁLISIS DE ALGUNOS MODELOS

Por lo general, los procesos de justicia restaurativa comienzan cuando el juez u otros operadores sociales encargados asignan al autor del reato la tarea de seguir un determinado programa.

Muchos programas exigen la admisión de responsabilidad como condición para su inicio. Posteriormente, el caso es remitido a un facilitador que procede a encontrarse con las partes separadamente.

Este primer encuentro informal juega un papel muy importante en todo el proceso: el facilitador recoge las versiones de ambas partes, les explica el programa y las alienta a participar.

La actividad del facilitador en este primer encuentro debe tender a favorecer el buen éxito de la mediación, pero de ninguna manera debe forzar la víctima para que participe en el programa: en este caso, difícilmente se llegaría, se afirma, a un acuerdo satisfactorio.

En el plano teórico, también la adhesión por parte del autor del reato debería ser lo más espontánea posible; sin embargo, en la práctica su participación en el programa a menudo es ordenada por los órganos de justicia formal.

Destacamos como, con frecuencia, los autores de delito no perciben la participación como voluntaria: de hecho, la mediación a menudo es vista como la única alternativa a la detención, y por ende como una elección obligada, por decirlo de alguna manera.

Para el éxito de los procedimientos restaurativos sería preferible una participación que sea lo más espontánea posible.

El fondo del asunto está en garantizar que el consenso de la víctima efectivamente sea libre de cualquier presión de tipo institucional.

El peligro de condicionamientos es fuerte, sobre todo en los casos que involucran a miembros de la criminalidad organizada y, en todo caso, cada vez que la parte lesionada es susceptible de intimidaciones; a menudo, éstas la inducen a no acudir siquiera a la autoridad judicial y, por tanto, seguramente durante el encuentro no le permitirían tener un diálogo sereno y paritario con el reo.

Incluso para los delitos intrafamiliares, la mediación plantea serios problemas de aplicación, esencialmente ligados a motivos de dos órdenes: por una parte, se teme que la voluntad de salvar a toda costa la relación familiar termine por atropellar la satisfacción de las necesidades de la víctima, exponiéndola al riesgo de ulteriores violencias; por otra, se considera que el proceso de conciliación resulte falseado por el desequilibrio de poderes que existe al interior del núcleo, por tal razón la víctima no estaría en capacidad de enfrentar serenamente el diálogo y ponerse en posición paritaria.

A este respecto, algunos autores han subrayado como en situaciones tan extremas sea necesario renunciar a la figura clásica del mediador neutral y sea conveniente proceder con la llamada *mediación indirecta*, evitando el encuentro directo, para alejar el peligro de presiones sobre la víctima o de reacciones violentas.

La finalidad de los programas de mediación es facilitar el diálogo entre los participantes, para permitir una comunicación que debe ser plena, libre de reglas formales y sobre todo finalizada a la manifestación de sentimientos, percepciones y emociones.

Por lo general, antes de emprender un programa de justicia restaurativa, se deben enfrentar los siguientes asuntos:

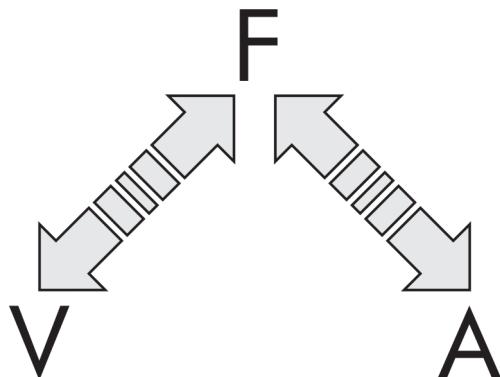
1. ¿Quiénes son los sujetos directa e indirectamente involucrados en el conflicto? Esta etapa no es fácil, puesto que es a través de una primera prefiguración de los sujetos involucrados que es posible identificar el esquema específico de justicia restaurativa que debe adoptarse (mediación autor-victima, *conferencing*, círculos);

2. ¿Cuáles son las necesidades de las partes del conflicto? ¿La víctima solamente quiere una reparación material del perjuicio? ¿La comunidad desea ofrecer ayuda y asistencia a los familiares de las víctimas? ¿El autor del delito no tiene la intención de disculparse, sino solamente de reparar el daño? ¿El autor del reato participa en programas psicosociales? La respuesta a estas preguntas puede conducir al agente de justicia restaurativa a procurar únicamente una reparación material del daño, ó bien una propuesta de servicio y acompañamiento a la víctima.
3. Identificación final del programa de reparación específico que deberá adoptarse (conciliación, reparación, mediación, *conferencing*, etc.).
4. Por último, una vez seleccionado el modelo específico, se debe seleccionar la manera mediante la cual se llevará a cabo la comunicación y el diálogo entre las partes.

Son seis los modelos principales que, por lo general, se utilizan en programas de justicia restaurativa (Johnstone y Van Ness).

**a) El modelo del diálogo indirecto (negociación).**

En este modelo, la víctima (V) y el autor del reato (A) se relacionan directa y exclusivamente con el facilitador (F), mas no entre ellos.

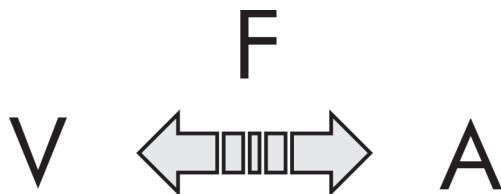


Este modelo se aplica en algunos programas para mediación entre autor-víctima, ó bien para todos aquellos casos en los que se plantea un problema de desequilibrio entre las partes, como es el caso de un autor o víctima menor de edad.

El papel del facilitador es transmitir informaciones de una parte a la otra; está claro que de la manera como transmite la información, el facilitador, de manera consciente o inconsciente, influye sobre el contenido de la información. Este modelo de diálogo también recibe el nombre de modelo diplomático o de la negociación.

### **b) El modelo del diálogo facilitado ‘autor-víctima’**

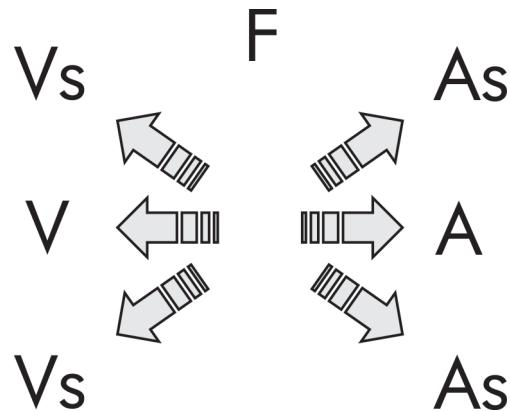
En este modelo de diálogo, las partes interactúan directamente entre ellas, con la asistencia de un facilitador que procura crear un ambiente efectivo para la comunicación.



El facilitador instruye a las partes acerca del sentido del programa y las ayuda a gestionar eficazmente la comunicación. Este modelo es el prototípico de intervención para muchos programas de mediación ‘autor-víctima’.

### **c) El modelo facilitado ‘autor-víctima-supporter’**

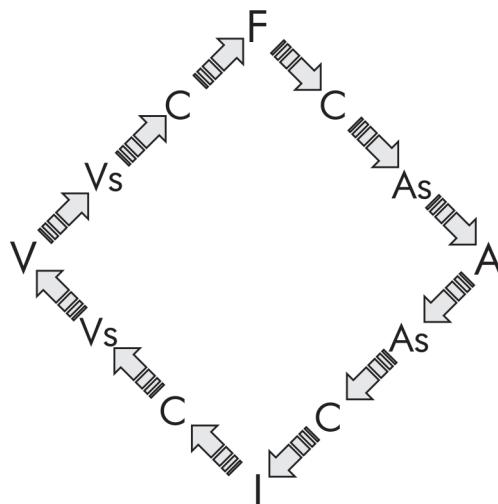
Este modelo es un desarrollo del anterior, con la adición de los supporters (que entran a participar de la ‘comunidad significativa de referencia’), tanto en apoyo del autor (As), como en apoyo a la víctima (Vs).



Este modelo es el prototipo de los programas de *conferencing*. Las partes dialogan directamente entre ellas, mientras el facilitador guía la comunicación. En este tipo de modelos, a menudo la discusión tiende a ir más allá del conflicto específico, abarcando asuntos relativos a las necesidades y problemática del autor y de la víctima del conflicto.

#### d) El modelo facilitado general

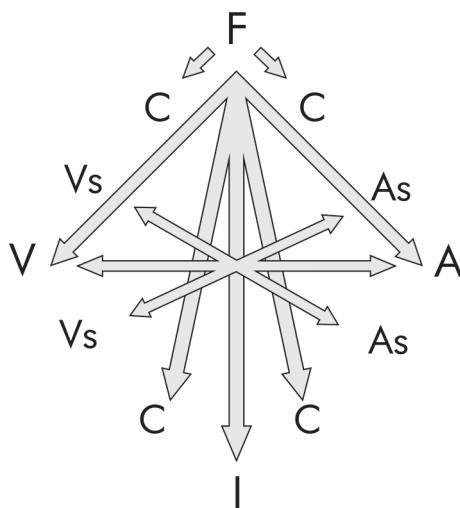
Este modelo constituye el prototipo del modelo de diálogo adoptado en los círculos. En este modelo los miembros de la comunidad (C), los miembros de la institución (I), las personas de los servicios sociales o de la administración de justicia, ó bien cualquier otra persona que esté indirectamente interesada en la reparación del conflicto, se unen a los autores, víctima y comunidad significativa de referencia en una conversación facilitada.



También para este caso, la discusión tiende a ir más allá del evento específico y a tomar en consideración asuntos conexos con las necesidades y problemáticas que atañen no solamente al autor del reato y a su víctima, sino también a la comunidad.

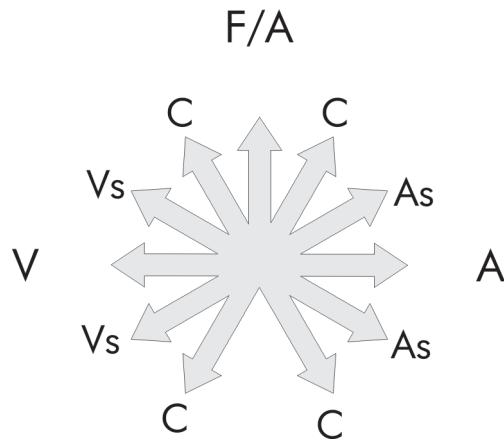
### e) El diálogo guiado

Este modelo puede ponerse en práctica también en los modelos anteriores. La diferencia entre éste y los demás modelos se debe al hecho de que el facilitador no tiene solamente el papel 'pasivo' de conducir y guiar la comunicación, sino más bien juega un rol 'activo': genera cuestionamientos, hace comentarios, resume las posiciones de las partes presentes. Esta aproximación se usa en algunos programas para mediación autor-victima, como también en algunos programas de círculos.

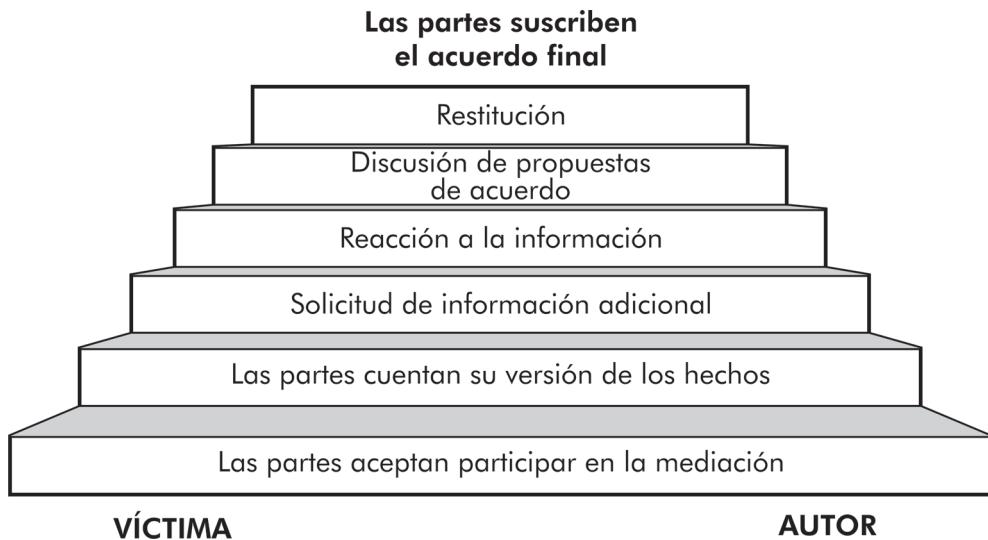


### f) El modelo del diálogo directo (conciliación).

En este modelo, el facilitador asiste a las partes durante la conversación, para luego pronunciar una decisión (usualmente, formada en equidad). Pese a su similitud con ellos, este modelo no se generó a partir de los procedimientos judiciales comunes, en los que las partes tratan de persuadir al juez; en este caso, el facilitador trata de ayudar a las partes en encontrar un terreno común. En este sentido, el facilitador asume también la parte del conciliador y del árbitro (A).



Tomemos ahora en consideración el caso de la mediación autor-víctima clásico con dos partes en conflicto, el autor y la víctima del reato. El diagrama a continuación nos indica las varias fases del procedimiento típico.



Esencialmente, una vez que las partes manifestaron su disponibilidad para participar, el facilitador organiza un encuentro y abre la sesión de mediación, explicando cuáles son sus responsabilidades, invitando las partes a guardar un comportamiento correcto e informándoles acerca de las modalidades en que se desarrollará la reunión. Esta exposición

introductiva tiene la importante función de trasmitir a las partes la seriedad e importancia del encuentro, incluso si éste se desarrolla de manera informal y por fuera del contexto judicial.

La primera parte del encuentro está dedicada a la reconstrucción del hecho reato, a las modalidades con las que se desarrolla, a los motivos que llevaron al comportamiento criminoso; en esta parte, la víctima tiene la oportunidad de dirigir directamente al autor del reato preguntas que difícilmente encontrarían una respuesta en un procedimiento penal ordinario<sup>17</sup>; además, también en este momento, la víctima es alentada a expresar los sentimientos que experimentó como consecuencia del reato.

Ésta es una de las fases más delicadas de todo el proceso: la fuerte tensión emocional, el rencor de la víctima, la postura hostil del autor del reato, pueden perjudicar el logro de un acuerdo; mucho se confía a la capacidad del mediador para mantener siempre una posición de 'equi-proximidad' frente a las partes.

Él debe garantizar que el encuentro se desarrolle de la manera más correcta posible: debe evitar que la víctima sea amenazada de nuevo por el autor, pero, al mismo tiempo, también que ésta no ultraje verbalmente al autor del reato, no trate de arrollarlo o incluso intimidarlo.

Nótese que encontrarse cara a cara con la víctima es para el autor del delito una prueba muy difícil: muchos de ellos se avergüenzan, no saben cómo explicar las razones de su comportamiento o cómo responder a las preguntas que la víctima plantea.

A menudo, tanto la víctima como el autor del reato llegan a la mediación convencidos de saber a qué tipo de persona se enfrentarán y, con igual frecuencia, al final del proceso se dan cuenta que su propio estereotipo de ninguna manera correspondía a la realidad.

---

17 *En línea general, la víctima plantea interrogantes que pueden ayudarle a entender por qué el delito fue perpetrado justamente contra ella, las modalidades con las que se desarrolló, etc.*

Cuando las partes han concluido la discusión acerca del reato y las consecuencias perjudiciales para la víctima, se da inicio a la segunda fase del encuentro, en la que se procede a cuantificar el perjuicio y se define un acuerdo para el resarcimiento.

También en esta fase, el mediador debe controlar que la víctima no solicite un resarcimiento demasiado alto y que sus pretensiones sean justas. Si las partes llegan a un acuerdo, el proceso se concluye; si no lo logran, el caso regresa al órgano que había solicitado la asignación al programa.

Se diferencia de la mediación el instrumento de la *conciliación*, que usualmente se aplica en muchos países como instrumento alternativo para la solución de conflictos.

En realidad, la conciliación no es un instrumento alternativo para la solución de conflictos, puesto que el procedimiento se orienta únicamente a la reparación económica del perjuicio: no se da la presencia de representantes de la comunidad y de caminos para la responsabilización del autor del reato.

Adicionalmente, en la conciliación el mediador asume un papel más activo, dirige las partes y las ayuda concretamente a lograr un acuerdo, mientras que en la mediación se trabaja a partir del reconocimiento de las necesidades y valores de las personas en conflicto, y por ende, se procura potenciar la posibilidad que las partes lleguen a un acuerdo estable y duradero.

El conciliador tiene un papel activo en la definición y solución de la disputa: sugiere las modalidades para el acuerdo y su actuación se orienta siempre al cierre de un acuerdo negociado entre las partes, puesto que la conciliación es un proceso que lleva a un resultado, que es justamente el acuerdo entre las partes.

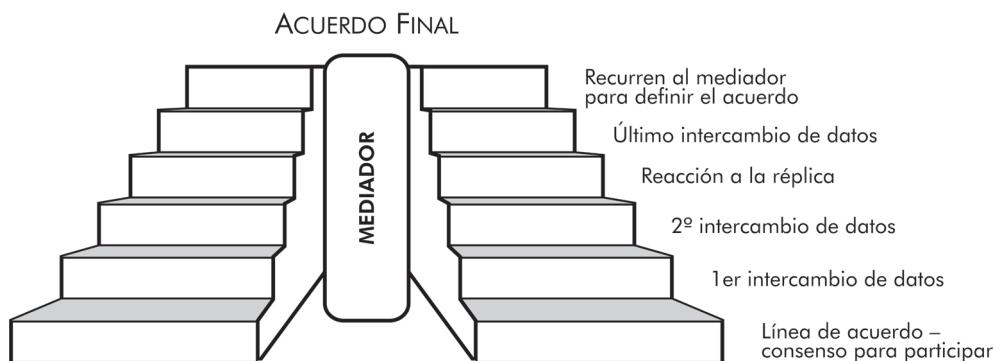
En la conciliación, el procedimiento tiende tan sólo mínimamente a la manifestación de vivencias y sentimientos (hostilidad, miedo, rabia) que nacieron a raíz del conflicto. Más bien, la conciliación sigue el modelo arbitral, en el que el énfasis está en la solución del conflicto, sin conside-

ración alguna al estado emocional de los sujetos, ni mucho menos a las relaciones sociales y comunitarias.

A continuación, se presenta el esquema general de una sesión de *conciliación* en el que se evidencian los diversos pasos del proceso.

En el diagrama, la *línea de acuerdo*, es decir la primera plataforma, que representa la base para la recomposición del conflicto, es la participación en la sesión de conciliación; este evento, aunque no permite hacer previsiones sobre el resultado, evidencia cierto interés de las partes en llegar a un acuerdo, a un potencial compromiso resolutivo.

La conciliación se articula luego en las dos etapas de intercambio de datos (en las que las partes en conflicto aclaran y justifican sus posiciones, expresan sus sentimientos, cuantifican los daños, etc.).



En la teoría, después de estas etapas, las partes ya deberían estar en capacidad de formular un acuerdo entre ellas; sin embargo, es más probable que, en este momento, las partes se enroquen en su posición respectiva, tratando de evaluar la veracidad de la información que recibieron (por ejemplo, respecto de las justificaciones del comportamiento criminoso), ó bien de reaccionar a las pretensiones de la contraparte (por ejemplo, considerando excesiva la cuantificación del daño): ésta es la etapa de reacción a la información respectivamente recibida, en la que la posición de las partes parece nuevamente divergente y la solución del conflicto parece alejarse.

Por lo general, las posibilidades de solución del conflicto se determinan con base en dos variables: el *compromiso del sujeto* para colaborar y el *nivel de gravedad* del conflicto. Diversos autores han individualizado, al respecto, cinco posiciones estándar.



Las posiciones A (anulación o fuga ante el conflicto) y C (competencia) se caracterizan por un compromiso bajo o incluso nulo por parte del sujeto en solucionar el conflicto; en la posición A, éste tendrá la tendencia a negar sus responsabilidades o por lo menos a ignorarlas, y en la posición C huye ante cualquier perspectiva de cooperación, tratando de aventajar la parte adversaria. Las posiciones E (acomodación) y D (colaboración) representan situaciones intermedias, en las que el compromiso de colaboración del sujeto tiene una intensidad media: en la situación E es una especie de condescendencia de una de las partes y en la situación D es un intento de predominancia.

Por último, la situación B (compromiso) indica una buena probabilidad de resolución del conflicto e ilustra la situación en que las partes asumen las responsabilidades respectivas en orden al conflicto, demuestran una buena capacidad crítica y autocritica y buscan nuevas soluciones para poner fin a la situación conflictiva.

En este momento, la intervención del conciliador se torna importante: solamente si tiene la capacidad de sugerir una solución que parezca justa a las contrapartes, su intervención muy probablemente tendrá un buen final. Luego, las partes deberán examinar la propuesta de acuerdo, definir algunos detalles y adaptar eventualmente el acuerdo a las exigencias de ambas. Aquí es cuando el acuerdo puede decirse definitivo.

## 7.4 PROGRAMAS DE JUSTICIA RESTAURATIVA Y JUSTICIA FORMAL

A nivel internacional, las iniciativas de justicia restaurativa se pueden conjugar con los sistemas de justicia formal en tres modalidades diferentes (Dignan):

- a) como *alternativa* a la acción penal, tal y como ocurre en los programas de el instrumento *diversion*;
  - b) en *sustitución* a la condena;
  - c) como *suplemento* que puede acompañar 1) al rito ordinario en etapa procesal, o bien 2) a la pena en fase ejecutiva.
- a) En el primer caso están catalogados los programas de justicia restaurativa que operan en la etapa preprocesal y que encuentran fundamento en la discrecionalidad de la policía o de los servicios sociales para dirigir a los autores de reato hacia programas de justicia restaurativa. En esta fase, los programas restaurativos, así como los programas de naturaleza rehabilitadora, pueden consistir en prescripciones relativas a las 'cauciones con condición', es decir medidas usando el instrumento *diversion* para jóvenes autores de reatos sin antecedentes penales. Un ejemplo de ello es el *Criminal Justice Act* inglés del año 2003, que prevé estas formas de reparación del daño en etapa preprocesal.
- b) En cambio, en lo que atañe a la posibilidad de poner en práctica procedimientos restaurativos como la sustitución de la condena, existen algunos programas de justicia restaurativa para jóvenes autores de reato. Con base en estos programas que usan el instrumento *diversion*, los

adolescentes que hayan cometido un solo reato y hayan sido declarados judicialmente responsables pueden acceder, en virtud de un 'mandato de remisión', a un programa de *conferencing*, en el que opera una comisión integrada por miembros de la comunidad y de los servicios sociales, en la que el/la joven y sus padres, los miembros de la comisión y la víctima discuten algunos asuntos concernientes al conflicto y tratan de alcanzar un acuerdo de reparación que toma la forma del 'contrato', instrumento al interior del cual pueden incluirse medidas de rehabilitación o reparación.

- c1) Por lo que respecta a los programas de justicia restaurativa que se desarrollan al tiempo que los procedimientos de conocimiento o ejecutivos de la justicia formal, un ejemplo en muchos países de *common law* es la sentencia diferida, que permite a una corte suspender la pena por un período de tiempo determinado, durante el cual el autor del reato debe obligarse con actividades restaurativas y debe someterse a programas específicos de *conferencing* o de mediación autor-victima.
- c2) En relación con la predisposición de programas de justicia restaurativa en etapa ejecutiva de la pena, existen numerosos programas que alientan la reparación entre autores de reato en estado de privación de la libertad y sus víctimas.

En términos generales, todos estos proyectos están orientados a la toma de conciencia por parte del agresor acerca de las vivencias de la víctima: la finalidad es dar a conocer a los autores de delito las experiencias de sus víctimas, en orden a permitirles desarrollar una relación con ellas, saber escuchar sus historias y por ende reflexionar críticamente sobre los crímenes cometidos.

Por lo general, estas intervenciones se estructuran así: a) se hace un trabajo de reflexión crítica sobre el delito cometido; b) se procede a realizar encuentros con las víctimas de reatos símiles, pero no directamente involucradas en los delitos; c) posteriormente, cada reo escribe una carta a su propia víctima, solicitando un encuentro. En la última etapa, se comunica a la parte lesionada la existencia de esta carta, depositada en asociaciones de soporte para las víctimas de delitos, y se espera la decisión de la víctima en orden a la aceptación o no aceptación del contacto.

Los estudios sobre la eficacia desincentivadora de estos instrumentos, muestran como las formas restaurativas durante el período de detención sin duda alguna disminuyen el riesgo de reincidencia, incluso cuando otros estudios muestran como, en realidad, los sujetos que se someten a programas de detención restaurativa son quienes poseen mayores recursos individuales y culturales y que, por ende, muy probablemente correrían un menor riesgo de reincidencia, incluso sin la intervención de estos programas.

## 7.5 LA EFICACIA DE LOS PROGRAMAS RESTAURATIVOS

En relación con el nivel 'externo' de análisis de eficacia de los programas restaurativos, los investigadores se concentran particularmente en el riesgo de reincidencia para los autores de delito. Los resultados de los estudios en mérito son bastante divergentes. En efecto, si bien los primeros estudios, desarrollados al principio de los años '90, detectaban un porcentaje menor de sujetos reincidentes entre aquellos que habían participado en programas de mediación, los estudios más recientes, finalizados a analizar este riesgo no solamente en relación con los programas de mediación sino en línea general de todos los programas de reparación, han demostrado una diferencia mayor, en términos de reincidencia, entre quienes habían participado en un programa restaurativo frente a quienes habían seguido la vía de la justicia ordinaria.

Usualmente, los estudios sobre reincidencia utilizan una metodología comparativa, confrontando el grupo experimental integrado por autores de reato que son parte de un programa, contra un grupo de control, homogéneo por tipo de reato, género, edad y antecedentes penales, integrado por autores de reato que, en cambio, siguieron un camino de tipo rehabilitador o el encarcelamiento<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Los estudios de impacto de los programas de reparación sobre la reincidencia pueden clasificarse según las metodologías de análisis que adoptan. Existen los llamados 'análisis de prevalencia', en los que por eventos de reincidencia se entiende el número de sujetos reincidentes entre los sujetos que participaron en el programa restaurativo; existen también los llamados 'análisis de incidencia', que toman en consideración el número de eventos criminales que se verificaron en un determinado contexto territorial, mediante la observación con metodologías longitudinales, que toman en consideración un período de *follow up* usualmente de 12 meses, a partir de la asignación de un sujeto a un programa restaurativo.

En síntesis, la investigación reciente entre riesgo de reincidencia y programas de justicia restaurativa muestra que:

1. Autores, víctimas y stakeholders de los programas restaurativos es positivamente satisfechos por los programas de reparación.
2. Muchos programas restaurativos, particularmente el *conferencing*, reducen el riesgo de reincidencia respecto de los procedimientos judiciales normales.
3. En todo caso, las características de los autores (la carrera criminal, la edad de comisión del primer delito, el género, la pertenencia a una minoría étnica) son altamente predictivas.

## SUMARIO DEL CAPÍTULO

Hoy en varios sistemas de justicia de menores se están afirmando proyectos de justicia de comunidad que utilizan programas de resolución de los conflictos que quieren reafirmar simbólicamente, a través la narración de un conflicto, el sentido de las relaciones comunitarias.

La atención no es solo sobre el hecho-delito cuanto sobre las formas y conducta social y sobre la capacidad de la comunidad de transformar a través la discusión de esa particular situación, estilos de vida y actitudes individuales y de reforzar la afiliación comunitaria: a través los procedimientos de justicia de proximidad lo que es un conflicto privado viene transformado en un problema colectivo.

Los principios base que sostienen cada práctica separativa deben incluir la reparación del daño causado del crimen, la participación de los sujetos implicados en el conflicto (stakeholders) y la transformación de las relaciones sociales al interior de una determinada comunidad.

La justicia restaurativa es esencialmente una justicia para las víctimas nacida de la consideración de la crisis de los modelos clásicos debida al crecimiento de las tasas de criminalidad de menores y el consecuente pesimismo difuso sobre la capacidad del sistema rehabilitativo de

prevenir la criminalidad, y el afirmarse de movimientos a tutela de los sujetos débiles como mujeres y niños.

El diálogo y la mediación se presentan como los instrumentos fundamentales de este enfoque, donde a la verdad procesual o a la verdad científica se sustituye la verdad reconstruida por las partes a través del diálogo, en el cual se intenta conciliar los dos diferentes aspectos de la situación conflictual y buscar un acuerdo que desagravie las exigencias de la víctima.

La vergüenza y el sentido de culpa son aquí considerados elementos que consienten promover actividades de mediación entre autor y víctima del delito y cualquier otra acción dirigida a la reparación del daño material y simbólico.

El mediador (o el facilitador) es la figura central en estos procedimientos de resolución alternativa de los conflictos. Los instrumentos de justicia restaurativa se pueden clasificar como “completamente restaurativos”, “principalmente restaurativos”, y “parcialmente restaurativos” en base al grado de envolvimiento de los sujetos interesados del delito (stakeholder), como el autor del delito, la víctima y la comunidad local. Los elementos necesarios a un programa para desarrollar una real función restaurativa radican en, la presencia de vías de reparación del daño a la víctima, la participación de la comunidad local en la gestión del conflicto causado por el delito y la responsabilización del adolescente autor del delito y su participación activa.

Los principales instrumentos de justicia restaurativa son tres: la mediación autor víctima, el *conferencing*, los círculos. Cada modelo y práctica aplicativa debe comprender las siguientes fases: el reconocimiento de su responsabilidad de parte del autor del delito; la comprensión y la coparticipación sobre los efectos del conflicto, a través de la admisión de los sentimientos de la víctima; el acuerdo sobre los términos de la reparación; la conformidad de un acuerdo sobre las modalidades de control sobre el cumplimiento de la reparación.

Los modelos utilizados en la práctica se pueden subdividir en seis modalidades en relación al modelo de diálogo y de comunicación que se estructura entre las partes, al grado de participación de otros sujetos y servicios, al papel del mediador.

En todos estos programas se ha visto que las posibilidades de resolución del conflicto están determinadas en base a la obligación del sujeto a colaborar y al nivel de gravedad del conflicto.

## Ae

**AUTOEVALUACIÓN**

1. ¿Cuáles son los principios y las lógicas que constituyen los programas de justicia restaurativa?
2. Presentar los tres significados de la palabra comunidad.
3. ¿Cuáles son los instrumentos esenciales del enfoque restaurativo?
4. Definir los significados de la vergüenza y del sentido de culpa en la teoría de Braithwaite.
5. Describir la función del papel del mediador en los programas de justicia restaurativa.
6. ¿Cómo vienen clasificados los instrumentos de justicia restaurativa en base al grado de participación de los sujetos interesados del delito?
7. Lista los tres elementos necesarios de un programa para desarrollar una real función restaurativa.
8. ¿Cuáles son los principales modelos de restitución?
9. Describir la mediación autor – víctima, el *conferencing* y los círculos, en particular por las funciones desenrolladas del mediador o facilitador.
10. ¿Cuáles son las principales características de los seis principales modelos que vienen generalmente utilizados en los programas de justicia restaurativa?
11. Indica las fases operativas del procedimiento de mediación.

12. ¿Cuáles son las características de la conciliación y en cosa se distingue de la mediación?
13. Describir las variables que influencian las posibilidades de resolución de los conflictos en ámbito penal.
14. Presentar las relaciones que hay entre los programas de justicia restaurativa y la justicia formal.

## G

### GLOSARIO

**Alternative Dispute Resolution.** Los mecanismos alternativos para la resolución de los conflictos se encuentran en los acrónimos “ADR” “Alternative Dispute Resolution” en inglés y en castellano MASC o MARC: Mecanismos Alternativos de Solucion de Conflictos.

La definición comprende procedimientos de justicia informal de diferentes tipos que presentan como rasgo común el propósito de obtener un esclarecimiento de las disputas a través de un procedimiento informal al cual las partes contendientes recurren de manera voluntaria y consensual.

**Restitución.** La restitución puede ser definida como la acción necesaria a remover, materialmente o simbólicamente, los daños causados por el delito.

**Mediación.** Proceso a través del cual un tercero imparcial intenta, a través la organización de intercambios entre las partes, permitir a estos mismos confrontarse e intentar con su intervención una solución al conflicto que los opone.

**Conciliación.** Procedimiento finalizado únicamente a la reparación económica del daño.

# B

## BIBLIOGRAFÍA Capítulo 1

- ARDILA E. (2005), *¿A donde va la justicia en equidad en Colombia?*, Region, Bogotá
- BATEMAN T., Pitts J., *The RHP Companion to Youth Justice*, Russel House Publishing, Lyme
- CIAPPI S. (2007), *La nuova punitività. Gestione dei conflitti e governo dell'insicurezza*, Rubettino Editore, Catanzaro
- CIAPPI S., Coluccia A. (1997), *Giustizia criminale. Retribuzione, riabilitazione e riparazione: modelli e strategie di intervento penale a confronto*, Franco Angeli Editore, Milano
- CIAPPI S., Padovani A. (2008), *La progettazione integrata in Europa, "Nuove esperienze di Giustizia Minorile"*, Dipartimento Giustizia Minorile – Ministero della Giustizia, n. 1, Roma
- CRAWFORD A., Newburn T. (2003), *Youth offending and Restorative Justice*, Willan, Cullompton
- FEELEY M., Simon J. (1992), *The New Penology, "Criminology"*, n. 30
- GARLAND D. (2004), *The culture of Control*, Oxford University Press, Oxford
- ROY N., Wong M. (2004), *Juvenile Justice. Modern concepts of working with children in conflict with the law*, Save the Children Publication, London

# B

SHERMAN L., Farrington D., Welsh B., MacKenzie D. (2002), Evidence-based Crime Prevention, Routledge, New York

SHONKOFF J., Phillips D. (2000), From Neurons to Neighbourhood: the Science of early childhood development, National Accademy Press, Washington

UNITED NATIONS (2007), CRIME AND DEVELOPMENT IN CENTRAL AMERICA, OFFICE ON DRUGS AND CRIME, UNITED NATIONS PUBLICATION

## Capítulo 2

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000), DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS (DSM - IV), AMERICAN PSYCHIATRIC PRESS, WASHINGTON

ANZIEU D. (1987), L'Io - pelle, Borla, Roma

BONINO S., Cattellino E., Ciairano S. (2003), Adolescenti a rischio. Comportamenti, funzioni e fattori di protezione, Giunti, Firenze

BOWLBY J. (2000), Attaccamento e perdita, vol. 1-2-3, Bollati Boringhieri, Torino

CIGOLI V. (1997), Intrecci familiari. Realtá interiore e scenario relazionale, Raffaello Cortina, Milano

COLEMAN J.C (1980), THE NATURE OF ADOLESCENCE, METHUEN, LONDON

ERIKSON E.H. (1984), Gioventú e crisi di identitá, Armando, Roma

# B

JEAMMET P. (1992), Psicopatologia dell'adolescenza, Borla, Roma

KERNBERG O.F. (1984), Disturbi gravi della personalità, Boringhieri, Torino

LAUFER M., Laufer M.E., Adolescenza e breakdown evolutivo, Boringhieri, Torino

MAHLER M., Pine F., Bergman A. (1978) La nascita psicologica del bambino, Boringhieri, Torino

NOVELLETTO A., Biondo D., Monniello G. (2000), L'adolescente violento. Riconoscere e prevenire l'evoluzione criminale, Franco Angeli, Milano

SCABINI E., Cigli V. (2000), Il familiare. Legami, simboli e transizioni, Raffaello Cortina, Milano

WINNICOTT D.W. (1986), Il bambino deprivato. Le origini della tendenza antisociale, Raffaello Cortina, Milano

## Capítulo 3

ALEXANDER B.K. (1990), The empirical and theoretical bases for an adaptive model of addiction, *The Journal of Drug Issues*, n. 1, New York

BARRA ORTEGA J.M. (2006), Jóvenes infractores de ley, consumidores problemáticos de drogas, *Revista de estudios Joven*, n. 24, Instituto mexicano de la juventud

BERGERET J. (2001), Chi è il tossicomane. Tossicomania e personalità, Raffaello Cortina, Milano

BERGERET J. (2002), La personalità normal e patologica, Raffaello Cortina, Milano

# B

CANCRINI L. (1994), *Tossicomanie. Consumo e spaccio di stupefacenti: cause, interventi e cure possibili*, Editori Riuniti, Roma

CIRILLO S. (1996), *La famiglia del tossicodipendente*, Raffaello Cortina, Milano

EASSON W. (2000), *L'adolescente gravemente disturbato*, Borla, Roma

EUROPEAN MONITORING CENTRE FOR DRUGS AND DRUG ADDICTION (2005), *THE STATE OF THE DRUGS PROBLEM IN EUROPE, ANNUAL REPORT 2005*, OFFICE FOR OFFICIAL PUBLICATIONS OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, LUXEMBURG

KAUFMAN E. (1992), *Recent Developments in Understanding and Treating Drug Abuse and Dependence*, Hosp Community Psychiatry, n. 43

MALAGOLI TOGLIATTI M., ARDONE R. (1993), *Adolescenti e genitori. Una relazione affettiva tra potenzialità e rischi*, La Nuova Italia Scientifica, Roma

MILLER D. (1990), *Adolescenza e terapia*, Borla, Roma

MINISTERO DELLA GIUSTIZIA – DIPARTIMENTO GIUSTIZIA MINORILE (2007), *I NUOVI FENOMENI LEGATI ALL'ABISO DI SOSTANZE PSICOTROPE IN AMBITO PENALE MINORILE*, ROMA

OLIEVENSTEIN C. (1984), *Il destino del tossicomane*, Borla, Roma

# B

## Capítulo 4

ASSOCIATION FOR THE TREATMENT OF SEXUAL ABUSERS (2006), REPORT OF THE TASK FORCE ON CHILDREN WITH SEXUAL BEHAVIOR. Problems, University of Oklahoma, USA

BURTON D.L. (2003), Male adolescents: sexual victimization and subsequent sexual abuse, *Child and Adolescent Social Work Journal*, 20 (4).

CIAPPI S., Palmucci V., Scala P., Toccafondi I. (2006), Aggressori sessuali. Dal carcere alla società: ipotesi e strategie di trattamento, Giuffrè Editore, Milano

CORRADO R.R., Vincent G.M., Hart S.D., Gierowski J.K. (2002), Multi-problem violent, The Netherlands, IOS Press

FEDERATION FRANCAIS DE PSYCHIATRIE (2001). Psychopathologie et traitements actuel des auteurs d'aggression sexuelle, John Libbey, Paris

HUNTER J.A., Hazelwood R.R., Slesinger D: (2000), Juvenile – perpetrated sex crimes: patterns of offending and predictors of violence, *Journal of Family Violence*, 15 (1)

HUNTER J.A. (2002), The Effective Management of Juvenile Sex Offenders in the Community, Virginia Department of Juvenile Justice

KNIGHT R.A., Carter D.L., Prentky R.A. (1989), A system for the classification of child molesters: reliability and application, *Journal of Interpersonal Violence*, 4

LOVELL E. (2002), Children and young people who display sexually harmfull bahaviour, UK National Society for the Prevention of Cruelty to Children.

# B

LOEBER R., Farrington D.P. (2001), *Child delinquents*, Sage Publications

MAGGIOLINI A. (2002), *Adolescenti delinquenti*, Franco Angeli, Milano

MARSHALL W.L., Laws D.R., Barbaree H.E. (1993), *The juvenile sex offenders*, Plenum, New York

PALMUCCI V., Traverso G.B. (2004), *La valutazione del delinquente sessuale nelle esperienze di ricerca e di intervento in campo internazionale*, Rivista italiana di criminologia, 1 – 2

PETRUCCELLI I., Pedata L.T. (2008), *L' autore di reati sessuali. Valutazione, trattamento e prevenzione della recidiva*, Franco Angeli, Milano

PITHERS W.D., Beal L.S., Armstrong J., Petty J. (1989), *Identification of risk factors through clinical interviews and analysis of records*, in Laws D.D., *Relapse prevention with sex offenders*, Guilford, New York

PRENTKY R.A., Knight R.A., Rosenburg R. (1988), *Validation analyses on a taxonomic system for rapist: disconfirmation and reconceptualization*, Annals of the New York Academy of Sciences, 528.

RYAN G., Lane S. (1991), *Juvenile sexual offending: causes, consequences and correction*, Lexington Books

ROESCH R., Corrado R.R., Dempster R. (2001), *Psychology in the courts: international advances in knowledge*, Routledge, London

# B

SHERMAN L.W., Farrington D.P., Welsh B.C., MacKenzie D.L. (2002), Evidence-based crime prevention, Routledge, London

WAGGONER R., Boyd D. (1941), Juvenile aberrant sexual behaviour, *The American Journal of Orthopsychiatry*, 11.

WEINROTT M. (1988), Empirically-based treatment interventions for juvenile sex offenders, Child Abuse Action Network and the State Forensic Service, Augusta.

WORLING J.R., Curwen T. (2002), Adolescent sexual offender recidivism: success of specialized treatment and implications for risk prediction, *Child Abuse and Neglect*, 24

## Capítulo 5

BARBAGLI M. (2005), Prevenire la criminalità, Il Mulino, Bologna

DAZZI S., Madeddu F. (2008), Devianza e antisocialità, Raffaello Cortina, Milano

DE LEO G. (1990), La devianza minorile, Carocci, Roma

DE LEO G., Patrizi P. (1992), La spiegazione del crimine, Il Mulino, Bologna

DE LEO G., Patrizi P. (1999), Trattare con adolescenti devianti, Carocci, Roma

EMLER N., Reicher S. (2000), Adolescenza e devianza, Il Mulino, Bologna

MATZA D. (1976), Come si diventa devianti, Il Mulino, Bologna

# B

GIBBONS D. (1965), *Changing the lawbreaker*, Prentice Hall, Englewood

LEMERT E.M. (1981), *Devianza, problemi sociali e forme di controllo*, Giuffrè, Milano

ROSSI L. (2004), *Adolescenti criminali*, Carocci, Roma

VALENTINI P. (1997), *Cultura preventiva e azione comunitativa con i ragazzi autori di reato*, Franco Angeli, Milano

## Capítulo 6

ALIPRANDI M., Pelanda E., Senise T. (1990), *Psicoterapia breve di individuazione*, Feltrinelli, Milano

ALVAREZ-CORREA E.M., Parra S.P., Louis G., Quintero J., Corzo L. (2007), *Pescadores de ilusiones. Niños y jóvenes infractores de la ley penal*, Procuraduría General de la Nación, Bogotá

ALVAREZ-CORREA E.M., Mendoza V., Rodriguez M., Parra S., Corzo L. (2008), *Semillas de cristal. Sistema de responsabilidad penal para adolescentes, Ley 1098/2006, alcances y diagnóstico*, Procuraduría General de la Nación, Bogotá

BALIER C. (1987), *Un'area terapeutica in carcere*, Borla, Roma

BANDURA A., Walters R.H. (1963), *Social learning and personalidad development*, Holt, New York

BARUCH G. (2001), *Community based psychotherapy*, Brunner – Routledge, Hove.

# B

BLEIBERG E. (2001), *Treating personalitá disorders in children and adolescents*, Guilford Press, New York.

CIAPPI S., Padovani A. (2007) A quick glance at the main theories of female delinquency, en Mastropasqua I., *For a gender perspective within the Juvenile Justice System*, Carocci, Roma

CIAPPI S. Palmucci V., Toccafondi I., Scala P. (2006), *Aggressori sessuali. Dal carcere alla società*, Giuffré, Milano

COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA (1987). *Reaciones sociales ante la deninuencia juvenil*, Recomendación n. R (87)20, Strasburgo

COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA (1988). *Social reactions to juvenile delinquency among young people coming from migrant families*, Recomendación n. R (88)6, Strasburgo

COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA (1990). *Educación en carcel*, Recomendación n. R (89)12, Strasburgo

COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA (2000). *The rights of children living in residential institutions*, Recommendation (200)5, Strasburgo

COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA (2000). *The role of early psychosocial intervention in the prevention of criminality*, Recomendación n. R (2000)20, Strasburgo

COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA (2003). *Las nuevas formas de tratamiento de la delincuencia juvenil y el papel de la justicia juvenil*, Recomendación n. R (2003)29, Strasburgo

# B

COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA (2005). The rights of children living in residential institutions, Recommendation (2005)5, Strasburgo

COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA (2006). European Prison Rules, Recomendación n. R (2006)2, Strasburgo

COMITÉ ECONOMICO Y SOCIAL EUROPEO (2006). La prevencion de la delincuencia juvenil, los modos de tratamiento de la delincuencia juvenil y el papel de la justicia del menores en la Union Europea, Dictamen 2006/C110/13, Bruselas

COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA SOBRE LAS REGLAS EUROPEAS PARA INFRACCIONES JUVENILES SOMETIDOS A SANCIONES O MEDIDAS, RECOMENDACIÓN (2008)11. Strasburgo

CORRADO R., Roesch R., Hart S., Gierowski J.K. (2002), Multi-problem violent youth, IOS Press, Nato Science series, The Netherlands

DEFENSORIA DEL PUEBLO (2007). La defensa publica frente al sistema penal para adolescentes, Defensoria del Pueblo, Bogotá

DÍAZ- AGUADO M.J. (2004), Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia, Instituto de la Juventud, Madrid

FARRINGTON D.P. (2005), Integrated developmental and life course theories of offending. *Advances in criminological theory*, vol. 14, Transaction Publishers, London

# B

FUNDACION DIAGRAMA (2007). Manual de orientaciones para la organización de procesos de inserción laboral de jóvenes en riesgo de exclusión social, Fundacion Diagrama, Murcia

FUNDACION DIAGRAMA (2007). Estudio de buenas prácticas europeas de inserción laboral de jóvenes en riesgo de exclusión social, Fundacion Diagrama, Murcia

FUNDACION DIAGRAMA (2005). Justicia de menores e intervención socioeducativa, Fundacion Diagrama, Murcia

GARAIGORDOBIL M (1998). Intervencion psicologica con adolescente, Piramide, Madrid

GARRIDO V (2005). Manual de intervencion educativa en readaptacion social, Tirand lo Blanch, Valencia

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR (2007). Lineamientos tecnicos administrativos para la atencion del adolescente en el sistema de responsabilidad penal en Colombia, ICBF, Bogotá

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR (2007). Lineamientos tecnicos para los centros de emergencia, ICBF, Bogotá

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR (2007). Lineamientos tecnicos. Proceso administrativo de restablecimiento de derechos, ICBF, Bogotá

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR (2007). Lineamientos tecnicos administrativos para la atención de niños y niñas menores de 14 años que incurren en la comision de un delito y adolescentes mayores

# B

de 14 y menores de 18 años por comisione de delitos no judicializados, ICBF, Bogotá

LEY 1098 DEL 8 DE NOVIEMBRE DE 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia, Colombia

MAGGIOLINI A. (2002), Adolescenti delinquenti, Franco Angeli, Milano

MARTINSON R. (1974), "What works? Questions and answers about prison reform", The public interest, n. 10

MASTROPASQUA I. (2002), I minori e la giustizia, Liguori, Napoli

MCGUIRE J. (1995), What works:reducing reoffending. Guidelines from research and practice, Wiley, Chichester.

MILANI L. (1995), Devianza minorile. Interazione tra giustizia e problematiche educative, Vita e Pensiero, Milano

NACIONES UNIDAS (1985). Reglas minimas para la administracion de la justicia de menores, Resolucion 4/33

NACIONES UNIDAS (1990). Diretrices de RIAD, Resolucion 45/113

OTTEN J ET AL (2005). Motivational interviewing within juvenile custodial institutions, Zutphen, Work-Wise Nederland

PADOVANIA. (1991), Il tentativo di suicidio nell'adolescenza, Revista Il Bambino Incompiuto, n. 3, Unicopli, Roma

# B

PADOVANI A. (2001), Ha ancora senso valorizzare la responsabilitá degli adolescenti che commettono reati?, en "Una riforma annunciata. Quale giustizia per i bambini e gli adolescenti?", Revista DIKE, Eurispes, Roma

PADOVANI A. (2006), Esperienze ed interventi, en De Natale M. L., Giustizia per i minori: strategie e progetti, Universitá Cattolica e Dipartimento Giustizia Minorile, Ministero della Giustizia, Roma

PADOVANI A. et al (2008), Ipotesi di Lavoro. Programmi di inclusione di minorenni sottoposti a provvedimenti penali, Programma Comunitario Equal, Commissione Europea e Ministero del Lavoro Italia, Istituto don Calabria, Verona

PADOVANI A., Balahur D., Brutto S. (2008), Probation and Restorative Justice in Romania and Italy, Universitatti Alessandru Ioan Cuza, Iasi

PADOVANI A., Brutto S. (2007), Le difficoltà di un mediador tra teorie, pratica e...propri vissuti, Rivista SottoTraccia – Saperi e percorsi sociali, n. 1, Navarra Editore, Palermo

PADOVANI A., Brutto S. (2008), The Azimut project: A good practice oriented towards a dynamic capacity building : Characteristics of a youth integration project, European Foundation Street Children, en <http://www.efsc-eu.org/index.php?pid=87>, Brusellas

PADOVANI A., Ciappi S., Masin S. (2005), Mafia Minors, Istituto Don Calabria, Verona

PADOVANI A., Ciappi S., Masin S. (2008), Mafia Minors. Intervention Procedures, Istituto Don Calabria, Verona

# B

PADOVANI A., Ciappi S. (2007), The complexity of drug treatment in the criminal justice system in Italy: an application of a multidisciplinary approach, en *www.oijj.org*, Brusellas

PADOVANI A., Ciappi S. (2008), Le esperienze di giustizia riparativa nella fase esecutiva della pena, *Rivista SottoTraccia – Saperi e percorsi sociali*, n. 1, Navarra Editore, Palermo

PADOVANI A., Mattina G. (2006) *Ne vale la pena. Contributi, esperienze ed interventi sperimentali rivolti agli adolescenti inseriti nel circuito penale in Sicilia*, Navarra Editore, Caltanissetta

PADOVANI A., Rincon C. (2007), *Buenas Practicas para la Insercion en Justicia Juvenil. El trabajo como herramienta de insercion*, Centre d'Iniciatives per la Reinsercio CIRE, Departament de Justicia Generalitat de Catalunya, Barcelona

UNICEF (2004). *Justicia Penal Juvenil: Buenas pràcticas en America Latina*, Panama

UNITED NATIONS RULES FOR THE PROTECTION OF JUVENILE DEPRIVED OF THEIR LIBERTY (1990). General Assemblt Resolution 45/113

ZARA G. (2006), *La psicologia criminale minorile*, Carocci, Roma

## Capítulo 7

BAZEMORE G., Schiff M. (2005), *Juvenile Justice Reform and Restorative Justice: Building Theory and Policy from Practice*, Willan, Cullompton

# B

- BAZEMORE G., Walgrave L. (1999), Restorative Juvenile Justice: Repairing the Harm of Youth Crime, Criminal Justice Press, New York
- BRAITHWAITE J. (1989), Crime, shame and reintegration, Cambridge University Press, Cambridge
- BRAITHWAITE J. (2002), Restorative justice and responsive regulation, Oxford University Press, Oxford
- DE SOUSA SANTOS B. (1990), Stato e diritto nella transizione post-moderna. Per un nuovo senso comune giuridico, Sociologia del diritto, 5
- DEBUYST C. (1990), "Presentation et Justification du Thème", en Tulkens F, Acteur Social et Delinquance. Hommage a Christian Debuyt, Mardaga, Bruxelles
- DIGNAN J. (2005), Understanding Victims and Restorative Justice, Open University Press, Maidenhead
- FOLBERG J. (1983), A Mediation Overview: History and Dimensions of Practice, en Lemmon J., Dimensions and Practice of Divorce Mediation, Jossey-Bass, San Francisco
- GAROFALO R. (1882), Ciò che dovrebbe essere un giudizio penale, Archivio di Psichiatria, 1
- GAROFALO R. (1884), La riparazione alle vittime di reato, Bocca, Torino
- HAYES H., Daly K. (2003), Youth justice conferencing and re-offending, Justice Quarterly, n. 20
- JOHNSTONE G., Van Ness D. (2007), Handbook of Restorative Justice, Willan, Cullompton

# B

- LEVINAS E. (1984), *Etica e infinito. Il volto dell'Altro come alteritá etica e traccia dell'infinito*, Cittá Nuova, Roma
- LILLES H. (2001), *Circle sentencing: part of the restorative justice continuum* en Morris A., Maxwell G., *Restorative Justice for Juveniles*, Hart Publishing, Oxford
- MCCOLD P., Wachtel T. (2003), "A theory of Restorative Justice", XIII World Congress of Criminology, Rio de Janeiro
- ONU (2000). *Prevention of Crime and Treatment of Offenders*, Vienna
- PADOVANI A., Ciappi S., Masin S. (2005), *Cromlech: Modéles de médiation penal pour les mineurs*, Istituto Don Calabria, Verona
- UMBREIT M. (1998), *Family Group Conferencing: Implication for Crime Victims*, Centre of Restorative Justice and Mediation, School of Social Work, University of Minnesota
- UMBREIT M. (2001), *The Handbook of Victim-Offender Mediation*, Josey-Bass, San Francisco
- VINYAMATA E. (2003), *Manual de prevención y resolución de conflictos*, Ariel Barcelona
- WALGRAVE L. (2002), *Restorative Justice and the Law*, Willan, Cullompton
- WRIGHT M. (1991), *Justice for Victims and Offenders. A Restorative Response to Crime*, Open University Press, Milton Keynes, Philadelphia.
- ZEHR H. (1990), *Changing lenses: A new focus for crime and justice*, Herald, Scottsdale

Septiembre de 2010





## Homenaje a los Magistrados y Magistradas Inmolados en el Holocausto del Palacio de Justicia 1985 – 2010



### Ricardo Medina Moyano

Magistrado de la Corte Suprema de Justicia, 1985

Nació en Bogotá el 14 de marzo de 1930 en el hogar de don Jorge Medina López y doña Beatriz Moyano Rey. Casado con Gladys María Rodríguez, con quien tuvo cuatro hijos. Realizó su educación primaria en el Instituto de la Salle en Villavicencio; su educación secundaria en el Colegio Salesiano Maldonado de Tunja, y los estudios profesionales en la Universidad del Cauca (Popayán), donde se graduó de abogado en 1953.

Se licenció en la Escuela Superior de Administración Pública, ESAP (1962 – 1963). Se especializó en Derecho Internacional en la Academia de Derecho Internacional de la Haya (1969). Cursó estudios en la Universidad de los Andes. También realizó estudios de Derecho Constitucional en la Academia Colombiana de Jurisprudencia en Bogotá en el año de 1964. Se especializó en Derecho Canónico y en Derecho Penal, en la Pontificia Universidad Javeriana (1959 – 1961).

Cursó estudios en el Instituto de Ciencias Penales de la Universidad Nacional (1955 - 1956). Otra de las especializaciones fue en Casación Civil y Penal, cursadas en el Colegio Mayor del Rosario (1958 – 1959); igualmente adelantó estudios de Derecho Laboral en la Pontificia Universidad Javeriana, en 1957.

A partir de 1955 ocupó, entre otros, los siguientes cargos: juez cuarto penal municipal, juez quinto penal municipal, juez primero penal del circuito de Facatativá, juez tercero penal del circuito de Bogotá, juez cuarto superior de Bogotá, juez décimo superior de Bogotá, fiscal del juzgado quinto Superior de Bogotá (1960 – 1962), magistrado del Tribunal Superior de Bogotá.

Fue profesor de Derecho Constitucional Colombiano y Derecho Penal General en las Universidades Nacional, Externado de Colombia, Gran Colombia y Andes. Fue coautor del código penal tipo para América Latina. Dirigió el Diario Jurídico (1953 – 1973). Fue condecorado con la orden Camilo Torres, en 1977, al cumplir 15 años como profesor de la Universidad Nacional. Al morir en los luctuosos hechos del Palacio de Justicia, se desempeñaba como magistrado de la Corte Suprema de Justicia, Sala Constitucional.



UNIÓN EUROPEA



UNIVERSIDAD MILITAR  
NUEVA GRANADA



MINISTERIO  
DEL INTERIOR Y DE JUSTICIA

Justicia de Adolescentes.  
Perspectivas y Programas de Intervención