

Marco general de interpretación y estrategias de reinserción social en adolescentes infractores de la ley penal

Alejandro Tsukame

Caracterización cuantitativa de la delincuencia de adolescentes

Volumen y composición de las detenciones de adolescentes

Para abordar el tema de las características cuantitativas de la criminalidad de los adolescentes, es preciso tratar de ofrecer una respuesta a algunas visiones sobre su evolución e incidencia. Entre las más representativas, tenemos las siguientes:

- a) Los adolescentes cometen más delitos que los adultos;
- b) Los delitos cometidos por adolescentes han crecido mucho;
- c) La mayoría de los adolescentes comete delitos;
- d) Los adolescentes cometen muchos delitos graves.

Estas concepciones se encuentran más o menos alejadas de la realidad, como tendremos ocasión de ver.

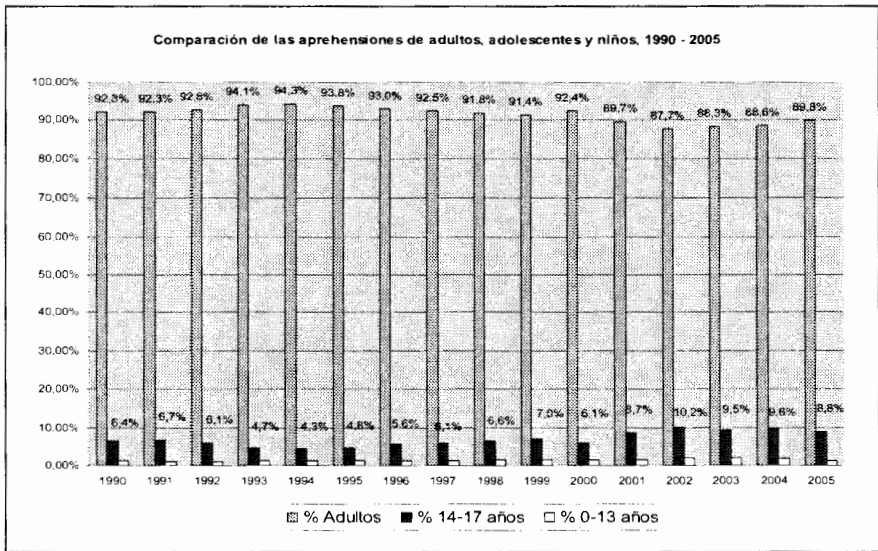
Atendidas las limitaciones existentes en las fuentes y en la confiabilidad de los datos disponibles sobre la incidencia de los delitos cometidos por los adolescentes, se opta aquí por utilizar los datos registrados por Carabineros de Chile, por ser ésta la fuente más idónea en la actualidad. No obstante, al tratarse de detenciones, e incluso de "retenciones", si se considera que éstas no se limitan a materias constitutivas de delito los datos no pueden ser tomados como indicadores de la participación real o de la culpabilidad de los adolescentes en los hechos que se le imputan, sino que sólo puede hablarse aquí de una imputación o sospecha de la participación en delitos.

Hecha esta aclaración, se contrastan a continuación las visiones indicadas con los datos que arroja la fuente escogida:

a) “Los adolescentes cometen más delitos que los adultos”

El siguiente gráfico muestra la incidencia relativa de los delitos de que son sospechosos los adolescentes y niños en comparación con los adultos, según las aprehensiones de Carabineros:

Gráfico 1

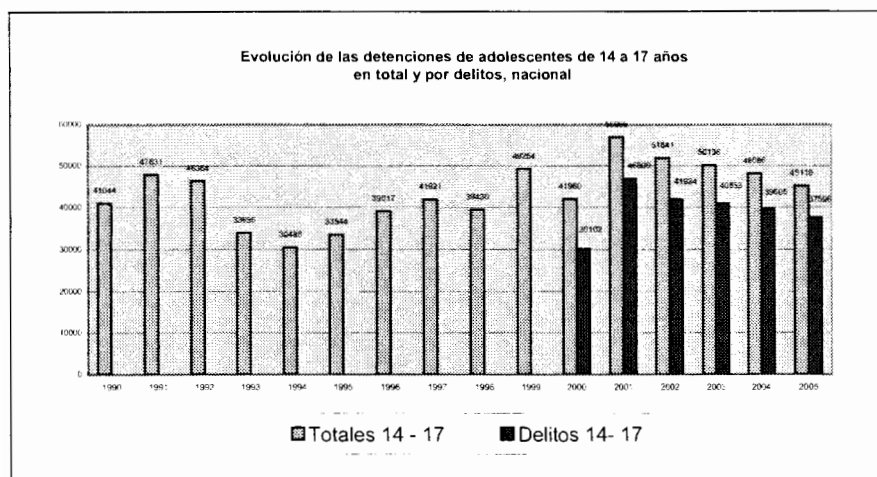


Fuente: Datos de detenidos por Carabineros de Chile.

De acuerdo con el gráfico, la proporción de menores de edad en el total de aprehendidos bordea el 10% entre los años 1990 y 2005. No obstante tratarse de un porcentaje reducido de participación, en el caso de adolescentes entre los 14 y 17 años ha habido un aumento relativo entre 2000 y 2005. Hasta el año 2000 la proporción de aprehensiones en este grupo de edad con relación al total de aprehensiones a nivel nacional fluctuaba entre el 4,3 y el 7%, mientras que en lo que va corrido de la década de 2000 esta participación ha fluctuado entre el 6 y el 10% del total de aprehensiones.

b) "Los delitos cometidos por adolescentes han crecido mucho"

Gráfico 2

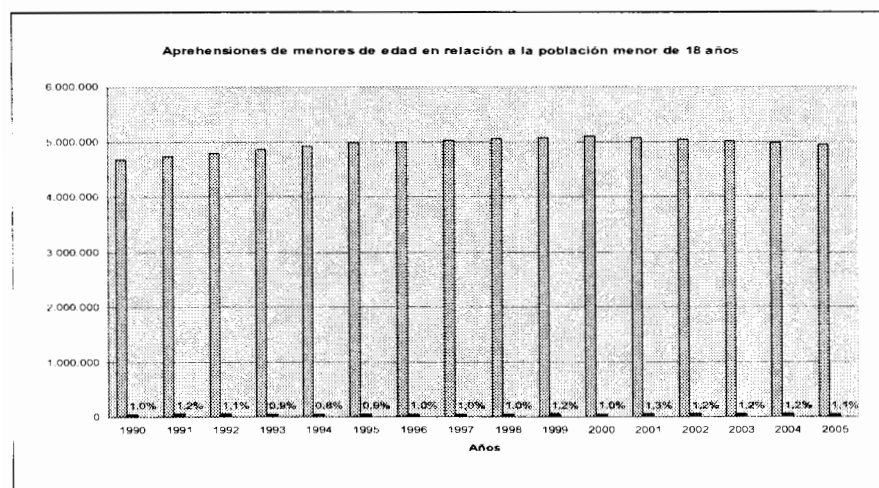


Fuente: Datos de detenidos por Carabineros de Chile.

Como se observa en el gráfico, hay una participación en descenso de las detenciones de adolescentes entre 14 y 17 años entre 2000 y 2005, tanto por cualquier materia en general, como sólo por delitos. En cuanto a los delitos, se observa una disminución de 19,7% entre 2001 y 2005 (pasa de 46.800 detenidos a 37.596)

c) "La mayoría de los adolescentes comete delitos"

Gráfico 3

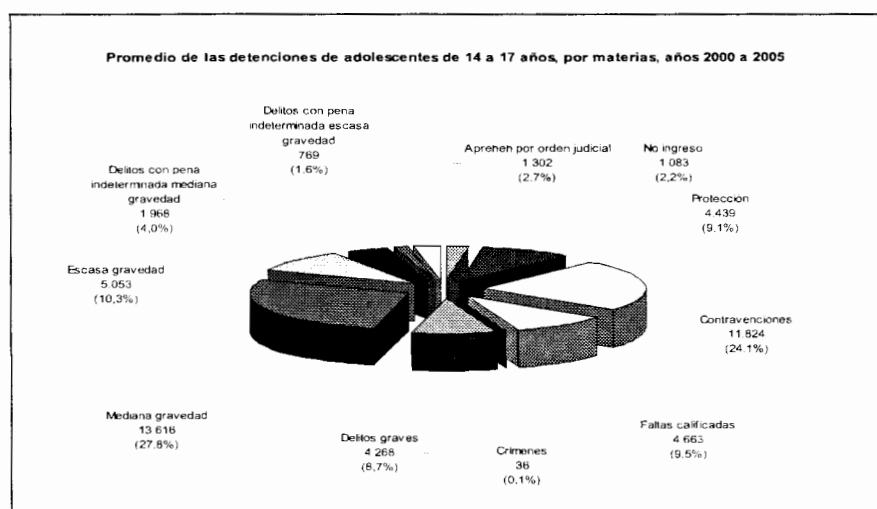


Fuente: Datos de detenidos por Carabineros de Chile.

La cantidad de niños y adolescentes que han sido aprehendidos por Carabineros en los años señalados bordea el 1% de la población total de menores de 18 años. La proporción más baja corresponde al año 1994, con un 0,8% (39.812 personas), mientras que la proporción más alta se dio el año 2001, cuando el 1,3% (67.419 personas) de los menores de 18 años del país fueron aprehendidos por Carabineros por algún motivo. En general, en la década de 2000 la proporción de aprehensiones a menores de edad entre el total de la población menor no ha bajado del 1%, hecho que sí se dio en la mitad de la década de los 90.

d) “Los adolescentes cometen muchos delitos graves”

Gráfico 4



Fuente: Datos de detenidos por Carabineros de Chile.

Finalmente, el gráfico muestra la composición promedio de las detenciones de adolescentes por materia, donde nuevamente se observa lo lejana que está la imagen de la realidad: las detenciones por delitos graves y crímenes corresponden sólo a un 8,8% del total.

Este gráfico fue construido después de haber clasificado las distintas materias de acuerdo a las sanciones estipuladas en la ley 20.084, considerando, además, el criterio de rebaja de la penalidad contemplado en el artículo 21. Es importante observar que:

- Las detenciones por materias que no constituyen delito suman un 11,3% (incluye protección);
- Las detenciones por delitos de escasa gravedad y faltas (incluye delitos con pena de menos de 60 días, faltas calificadas y contravenciones) llegan a un 45,6%;
- Otro hecho importante se refiere a las aprehensiones motivadas por la supuesta comisión de crímenes. En términos absolutos, en ningún año la cantidad de

aprehensiones por crímenes ha alcanzado el centenar de casos, mientras que la proporción más elevada de aprehensiones por crímenes se dio en el año 2001 cuando se alcanzó el 0,12%. Por otro lado, se observa que este motivo de aprehensión ha disminuido significativamente a través de los años, llegando el año 2005 a abarcar sólo el 0,02% de los casos, lo que en otras palabras significa que dos de cada diez mil aprehensiones realizadas a adolescentes entre 14 y 17 años tienen como motivo un crimen.

Un esquema preliminar de agrupaciones de delitos

La política criminal en materia de adolescentes infractores se enfrenta a necesidades diversas. El tipo de problema planteado variará en función del delito cometido por el adolescente (su mayor o menor gravedad, como indicador del grado de involucramiento en el desarrollo de una "carrera delictiva"), su asociación con la etapa cronológica representada por la adolescencia, y con el proyecto de vida del adolescente en particular.

La siguiente clasificación es aproximada y provisional, pero se apoya en la estructura del sistema de sanciones y medidas cautelares de la ley 20.084, sus instituciones procesales (principio de oportunidad, salidas alternativas), los criterios de determinación de las sanciones y algunas características de la adolescencia en los sectores populares de nuestro país.

De esta manera, y tomando en cuenta el criterio de rebaja de la gravedad de la pena asignada a los delitos de acuerdo con lo establecido por el artículo 21 de la ley 20.084 (a nuestro juicio, esta disposición hace a la propia naturaleza del reproche hecho al adolescente, en cuanto a la gravedad misma de la infracción que se le atribuye) se propone trabajar con las siguientes agrupaciones típicas de delitos de adolescentes:

- a) Adolescentes que cometen delitos de edad y de escasa gravedad: se trata de infracciones cometidas por los adolescentes, que es razonable atribuir a características normales de esta etapa de la vida. Serían conductas episódicas, reversibles, de carácter leve o no grave, y cuya comisión no obedece, en términos generales, a una opción delictiva. Están motivados por rasgos propios del periodo adolescente (moratoria, confrontación con la autoridad, búsqueda y prueba de límites, búsqueda de la vocación, búsqueda de identidad, sobre exposición a riesgos, aventura, sobreestimación de las propias capacidades, pertenencia a grupos de pares estigmatizados de la población, etc.). Si se acude a la información proporcionada por el gráfico de composición de los delitos, este grupo correspondería a la sumatoria de las detenciones por no delitos, protección, contravenciones, faltas y delitos de escasa gravedad, la que alcanza a un 56,8% del total.
- b) Adolescentes que cometen delitos de mediana gravedad. Estos adolescentes se encontrarían en una etapa intermedia en el desarrollo de una opción delictiva, con importantes elementos de falta de responsabilización. Según el gráfico de composición, las detenciones por delitos de mediana gravedad (con penas que van de 61 días a tres años) alcanza a un 31,8% del total.
- c) Adolescentes avanzados en una carrera delictiva. En este grupo las infracciones graves representan un paso adelante en una opción delictiva respecto de las de mediana gravedad. En términos aproximados, correspondería a la

sumatoria de delitos graves y crímenes (con penas que van de los tres años y un día a cinco o diez años, según límite de la ley), que alcanza a un 8,8% del total.

Factores que permiten comprender la delincuencia de adolescentes, según investigaciones nacionales e internacionales

En lo que sigue se revisa cómo influyen distintos factores que, de acuerdo con la investigación comparada, permiten comprender la formación de una carrera delictiva en adolescentes infractores de la ley penal.

El término de "carrera delictiva" es poco elegante, pero forma parte del patrimonio teórico de la perspectiva de la reacción social, según la cual la carrera delictiva es algo así como la historia de cómo se le va poniendo la etiqueta de malo a alguien, y de cómo este alguien justifica esta etiqueta mediante su comportamiento. En este texto se propone mirar la carrera delictiva como el resultado de una compleja interacción entre un conjunto de factores y procesos objetivos y subjetivos, materiales y culturales, individuales y sociales, en la biografía de un adolescente que incursiona en el mundo del delito.

Como sea, se ha avanzado poco en la identificación y ordenación temporal y biográfica de los factores que empujan a un adolescente a una vida delictiva y en el significado que dicha trayectoria tiene para el propio joven.

Un estudio comparado entre una muestra de adolescentes encarcelados¹ y un grupo de control, realizado por el SENAME en la década de los 90, mostró que los factores más relacionados con la conducta delictiva son, de mayor a menor importancia: la deserción escolar, el desempeño de un trabajo informal, la autovaloración disminuida y el abandono temporal del hogar familiar. Es significativo que temas como el maltrato infantil, la pobreza subjetiva o la familia disfuncional, considerados en la encuesta, no figuraran entre los factores más directamente asociados.

Características de los jóvenes y sus familias	Encarcelados α	Nunca encarcelados %
1. No estudian	74	28
2. Llevan dinero al hogar a temprana edad*	28	6
3. Realizan algún tipo de trabajo informal	66	32
4. Abandono temporal del hogar familiar	34	10
5. Autovaloración disminuida	46	13
6. Fuman marihuana	48	22
7. Consumen alcohol	65	44
8. Primer embarazo de la madre	14	8
Viven con ambos padres.	44	64

*: Antes de los 13 años.

Fuente: SENAME, 1992.

¹ Souza D.; González P.; Gutiérrez S.; Muñoz C., y Vega P., "Estudio Descriptivo de Jóvenes Encarcelados en Chile", PRONARC, SENAME, 1992.

El estudio también arrojó evidencia sobre otro proceso importante: El efecto del paso por la red SENAME en la trayectoria delictiva de los adolescentes. En el estudio se pudo determinar que del total de adolescentes ingresados a la red del SENAME, uno de cada 4,5 es encarcelado. En cambio, uno de cada 36 jóvenes que no lo ha hecho llega a la cárcel.

Ambos hechos no se traen a colación aquí de manera casual. Para entender correctamente el comportamiento de los “factores objetivos estructurales”, se debe considerar su íntima relación con mecanismos de inducción cultural e institucional que configuran un proceso progresivo de criminalización de la trayectoria de vida del adolescente. La interacción entre ambas clases de factores desencadena un proceso que asemeja un espiral ascendente (o descendente, según se prefiera): la acción de los factores estructurales va determinando grados de *vulnerabilidad* del sujeto, pero esta vulnerabilidad obedece asimismo a grados crecientes de *estigmatización y criminalización*. Así, mientras mayor es la criminalización, mayor es la vulnerabilidad del adolescente. Y a la inversa: mientras mayor es la vulnerabilidad, mayor es la estigmatización y criminalización.

Educación y mercado laboral

Las prácticas delictivas se instalan en el horizonte de la realidad juvenil popular, precisamente en la precariedad integradora de la educación y el mercado laboral. La escuela lo mismo retiene y promueve que en algunos casos expulsa y sobrecarga de estigma sus fracasos. El mercado laboral lo mismo incluye, que excluye, como es la forma clásica del trabajo temporero y –o de subsistencia social, que hace, además, discutibles los sentidos posibles del “trabajo”.

Un estudio recientemente realizado para SENAME sobre infractores graves y no graves², indica que de cada dos adolescentes que han cometido delitos, uno asiste a la escuela (48%); incluso los infractores graves lo hacen con más frecuencia (55%). Es decir, la comisión de una infracción de ley vendría a colapsar definitivamente procesos en los cuales los adolescentes se encuentran todavía interactuando con la escuela, y no necesariamente han hecho abandono de ella. A su vez, casi todos han repetido curso alguna vez, siendo los infractores graves los que tienen peor rendimiento escolar. Sumado a lo anterior, un porcentaje importante declara ser o haber sido desordenado en el colegio.³

Aparte de mostrar una relación truncada con la escuela, se identifican con el mundo del trabajo, pero una minoría estaba trabajando al momento de ser detenido (28%), mientras que el resto se encontraba cesante o buscando trabajo por primera vez. Es significativo que su experiencia anterior no sea la cesantía, ya que la mayoría (73%) ha trabajado antes, especialmente en un empleo informal (el 69%) o temporal (el 18%). Por último, el estudio no arrojó influencia significativa de los factores familiares o de la relación del adolescente con los grupos de pares.

² Canales M., y otros, Estudio “Factores que inciden en la comisión de delitos graves”, Escuela de Sociología de la Universidad de Chile, SENAME, noviembre 2005.

³ *Ibid.*

La tensión entre oposición y desafección escolar

Se ha señalado la importancia de la relación del adolescente con el sistema escolar como factor protagónico de una historia delictiva. La desafección escolar no es sino un resultado tardío de una relación previa, conflictiva, de los adolescentes con el sistema escolar, mientras se encuentran aun insertos en él. La relación conflictiva de los adolescentes con el sistema escolar no implica, no obstante, que los adolescentes que están inmersos en estas relaciones o han hecho abandono de la escuela necesariamente rechacen o valoren negativamente la experiencia escolar. Ya sea por su potencial promocional, por su deseabilidad social o por el recuerdo de interacciones significativas con amigos o profesores, los adolescentes de los sectores populares, infractores de ley y no infractores, valoran en muy alto grado la posibilidad de seguir estudiando o bien de reinsertarse en la escuela. El estudio reseñado señala que del segmento de adolescentes infractores que no asisten a la escuela, al 85% le gustaría volver a ella.

Fue Cohen⁴ el primero que vio en la resistencia subcultural franca a la escuela, a través de grupos opositores contra escolares tipo banda juvenil, manifestaciones culturales reactivas de grupos de adolescentes frente a una escuela que niega los valores inculcados y no facilita la promoción social⁵.

La desesperanza promocional, o *renuncia*⁶, en la que un adolescente que aspira a "ser más", termina renunciando a la promesa ofrecida por la escuela, y renuncia, por tanto, a los caminos aceptados de promoción social, enriquece las explicaciones basadas en las tesis de la conflictividad cultural contra escolar. Con el tiempo el fin de la promoción social se va desvirtuando hasta quedar reducida a una

⁴ Cohen, A. *Delinquent Boys. The Culture of the Gang*. The Free Press, Nueva York, 1971.

⁵ La existencia de prácticas culturales contra escolares en la dirección señalada por Cohen, parece quedar de manifiesto en la existencia del siguiente "decálogo", elaborado por uno de estos grupos en Santiago de Chile:

1. No trabajarás;
2. No estudiarás;
3. No atenderás;
4. No respetarás;
5. No confiarás;
6. No volverás;
7. No perdonarás;
8. No pagarás;
9. No obedecerás;
10. No recordarás.

⁶ Frente al dilema de una escuela que niega su propia oferta de promoción social, el dilema que se le plantea al joven de sectores populares es el siguiente: a) o sigue el camino de la promoción, pero para ello debe invertirse total y "aventuradamente" respecto a los resultados finales, sobreesforzarse y jugársela a fondo, con un constante miedo al fracaso; b) o se abate y repliega suspendiendo la opción, administrando el tiempo de la escuela, como en una moratoria anestésica de la cuestión abierta por la integración social o la reproducción en la frontera; o bien c) se rebela, renunciando a la esperanza promocionista y reenganchándose en otro orden y su ley, debiendo para ello invertirse también totalmente y también aventuradamente, pero esta vez, además del miedo a fracasar, carga con la cuestión de la conciencia del "mal" o forma perversa del transgresor (siempre racionalizando, disculpándose, atribuyendo culpas, etc.). Es sobre ese fondo dilemático y crucial donde cabe entender lo que ocurre en la escuela y en el mercado del trabajo. Es eso mismo, también, lo que puede resonar en la cultura barrial o los grupos de pares y de ocio (Canales y otros, 2005).

valoración superlativa del dinero, como equivalente general de todos los logros (“todo está en la plata”, y otras fórmulas discursivas semejantes).

Se puede sumar a lo anterior el proceso de selección escolar de los estudiantes candidatos a la delincuencia, mediante procesos de estigmatización. El concepto de estigmatización se utiliza queriendo significar una situación de desmedro en el ejercicio de los papeles sociales de una persona, y que le acarrea consecuencias de desinserción social y estrechamiento de su horizonte vital. No obstante, el conocimiento de los factores que explican los procesos de estigmatización de “alumnos problema” es todavía muy incompleto. Se supone que en este caso operan mecanismos como el “juicio por la fachada”⁷, que lleva a los maestros a juzgar el comportamiento, la moralidad o el rendimiento de algunos alumnos como incorrecto, reprochable o deficiente.⁸

Algunos testimonios:

-Yo estaba en segundo medio cuando me sali del colegio. Me sali porque era muy malo, pasaba peliando todo el día...

-El profe decía que era maldadoso, que era malo, que en este colegio era malo yo”.

-Porque me tienen mala los c....

-No. Es que los profes se aprovechan del poder.

-Porque tú podís ser el más piola, pero te mandaste un condoro y está en el piño... te mandaste un condoro y te tienen marcado, yo voy a ser el culpable siempre po. Si estay piola, a quién le van a echar la culpa, a uno po. ...y uno es pa volverse loco” (Canales y otros, 2005).

⁷ Se trataría de rasgos como las posturas, vestimenta, corte de pelo, forma de hablar y gesticular, formas de usar el lenguaje, etc. (Varela, J. y Álvarez-Uría, F., “El síndrome de Oliver Twist. Sociología, escuela y delincuencia”, en *Arqueología de La Escuela*. Ediciones de La Piqueta, Madrid, 1993).

Hace algún tiempo, la psicología educacional viene destacando el papel de los supuestos del maestro bajo la figura de la profecía de autorrealización, también conocido como “efecto Pigmalión”. Según esta tesis, los niños muestran un trabajo superior cuando así lo espera su profesor. Por su parte, cuando no se espera que algunos alumnos realicen dicho trabajo superior, este hecho le parece indeseable al profesor. ¿Cómo ocurre esto? Al parecer el profesor transmite sus expectativas a través de mecanismos de comunicación sutiles como lo que dice, cómo lo dice, la expresión de su rostro, sus posturas, etc.; al mismo tiempo que existiría una modificación de sus técnicas de enseñanza, y los alumnos obrarían de modo confirmatorio. Todo esto incidiría en el concepto que el niño tiene de sí mismo, sus expectativas, su motivación y sus destrezas cognoscitivas. Estos procesos no son necesariamente explícitos, sino que están también presentes en los mecanismos internos de la escuela: los juicios, etiquetas, premios y castigos otorgados por los profesores; los rituales cotidianos de la institución; las relaciones entre sus estamentos, etc.

⁸ Algunos hitos en el “currículum vitae” de un adolescente infractor parecen estar intensamente relacionados con esta manera de ayudarlo a construir su desviación, al otorgar a los neófitos sucesivos “diplomas” de mal comportamiento:

*“El sistema escolar es una organización que produce, en el curso de sus actividades, una variedad de carreras propias de adolescentes incluida la de delincuente” (Kitsuse, J. y Cicourel, A., “The Social Organization of the High School and Deviant Adolescent Careers”, en Rubington y Weinberg, Deviance. *The Interactionist Perspective*. The Macmillan Company, Nueva York, 1968. También Cicourel, A. *The Social Organization of Juvenile Justice*, Nueva York, John Wiley & Sons, Inc., 1967).*

El trabajo informal y temporal

La realidad ocupacional de los adolescentes y jóvenes en las tres últimas décadas en Chile ha sufrido un agudo deterioro, según lo muestran numerosas cifras⁹. En este escenario, los adolescentes deben asumir un horizonte ocupacional precario, el subempleo o el empleo temporal, una cultura autoritaria en la relación con el empleador, bajos sueldos, trabajo no especializado y abusos.

Desde el punto de vista de las motivaciones de los adolescentes hacia el trabajo, estudios realizados concuerdan en que los jóvenes ansían satisfacer una vocación y mejorar su empleabilidad. No descartan seguir estudiando, y desean seguir disfrutando de una moratoria como trabajadores jóvenes. En efecto, los jóvenes se perciben hoy día de una manera distinta de las generaciones de jóvenes populares de décadas anteriores, en la medida en que tienen abierto ante sí un período de moratoria juvenil que, por ejemplo, en términos laborales se expresa en la capacidad de administrar un tiempo de espera antes de la inserción laboral estable.

Debido a esto, el trabajo informal no es por sí mismo un elemento inductor, pero lo es cuando el adolescente suma a este tiempo de espera antes de la inserción estable unas incursiones en actividades delictivas. La primera detención del adolescente puede llegar a colapsar su sistema de subsistencia a través del trabajo informal.

Por el solo hecho de ser objeto de un control social formal, el trabajo informal produce una frágil integración social. Aunque el trabajo informal pueda proporcionar un aprendizaje sustituto de habilidades y destrezas, y algunos ingresos, es un terreno peligroso en cuanto está sujeto a ser criminalizado.

La familia. ¿Es un factor?

La parte de la familia en la explicación de la delincuencia de adolescentes ha sido sobredimensionada, si nos atenemos a la estructura de la familia (los "broken home"), es decir, a la influencia de una familia "irregular" donde falta uno de los miembros de la pareja o ésta se ha recompuesto. La investigación comparada ha demostrado que no hay influencia, y ésta es apenas significativa, por un tiempo breve, en el caso del consumo de drogas¹⁰ o en comportamientos problemáticos

⁹ Entre 1960 y 1970, el desempleo en la población activa menor de 24 años se redujo a menos de la mitad (pasó de 6.4 a 2.5%). Entre 1971 y 1982, la desocupación juvenil se multiplicó por diez, el porcentaje de jóvenes obreros se redujo a la mitad y las ocupaciones informales (programas de subsidio a la cesantía, servicio doméstico, comercio callejero, etc.) más que se duplicaron. Durante toda la década de los 80 y los 90, la tasa de desempleo juvenil superó el 15%, mientras que cerca de un 40% de los jóvenes que trabajaban lo hacían en el sector informal. Este quiebre en la tendencia reproductora de la fuerza de trabajo juvenil especializada ha tenido un fuerte impacto en el mundo juvenil. Según cifras más recientes, entre los jóvenes de 15 a 18 años, que representan el 2% de la fuerza laboral, el desempleo llegaba al 27.8%; mientras que entre los jóvenes de 19 a 29 años, que representaban el 26.3% de la fuerza de trabajo, el desempleo alcanzó a un 41,5% (Encuesta Casen 2000).

¹⁰ Johnson, R., "Family structure and delinquency. General patterns and gender differences", *Criminology*, 24, 1, 1986, págs. 65-84.

Los estudios más confiables parten por advertir que las investigaciones que sólo se basan en los jóvenes encarcelados no permiten medir la influencia del factor familiar. Valiéndose de las encuestas de autodenuncia, que se generalizaron en la investigación criminológica en los años 90, llegan a determinar que el porcentaje de jóvenes provenientes de familias disocia-

(*status offenses*), mientras que otros estudios han negado esta relación¹¹. Los estudios que analizan simultáneamente las formas de la familia (íntacta o disociada) y la calidad de las relaciones familiares han llegado a los mismos resultados.

La situación es diferente si se considera el ámbito de las relaciones familiares. Las investigaciones realizadas permiten concluir que los modelos de familias en las que se dan relaciones patológicas pueden explicar una pequeña parte de la delincuencia en general: delitos como el maltrato infantil, el incesto, las agresiones sexuales a niños, diversas violaciones y homicidios. La idea de que existe un ciclo intergeneracional de la violencia parece estar bien asentada actualmente: la exposición precoz a la violencia física es el mejor predictor de la futura violencia física de un individuo, especialmente en la relación con sus hijos. También puede verse involucrado en diversas formas de agresión, incluyendo las agresiones sexuales¹².

das. más fuertemente sancionados por la justicia de menores era mayor que el porcentaje que revelaban las encuestas de autodenuncia. Este hecho acarrea un doble efecto: por una parte, refuerza el prejuicio según el cual la familia monoparental es menos capaz de promover y controlar a sus hijos que la familia estable, en apariencia unida y, por otra parte, alimenta el trabajo de los servicios sociales, con la consecuencia de que la severidad de la intervención en la situación de un menor delincuente tiene que ver más con su situación familiar que con la gravedad de la infracción cometida.

¹¹ Revisiones como la de Wells y Rankin. "Broken homes and juvenile delinquency: an empirical review", *Criminal Justice Abstracts*, 17, 2, págs. 249-272, 1985; "Broken homes and juvenile delinquency: an empirical review", *Criminal Justice Abstracts*, 17, 2, págs. 249-272, 1985 y "Families and delinquency: a meta-analysis of the impact of broken homes", *Social problems*, 38, 1, pp. 71-93, 1991), dejan establecido que la relación entre la familia disociada y la delincuencia es ínfima o nula en el caso de los delitos graves (robos, comportamientos violentos), un poco más fuerte con el consumo de drogas y significativa en el caso de comportamientos problemáticos, como fugas, ausentismo escolar o problemas de disciplina en clases. Los estudios del programa "International Self-Report Delinquency Study" (Junger-Tass, J., Ribeaud, D., "The international self-report delinquency study. Some preliminary findings on socio-demographic variables and delinquency", *Congreso de la American Society of Criminology*, Toronto, Canadá, 1999) indican igualmente que los *broken home* están relacionados con el consumo de drogas y con los *status offenses*, no con la delincuencia y la criminalidad.

¹² Así, se ha podido determinar que las manifestaciones de agresividad exagerada y precoz del niño están directamente ligadas a las actitudes negativas de la madre en su relación con él: agresividad, desvalorización, prohibición de relacionarse con su padre, etc. La aproximación psicoanalítica ha logrado esclarecer la génesis de las agresiones sexuales, logrando establecer, por ejemplo, las diferencias etiológicas entre los agresores sexuales de mujeres (expuestos a un ambiente de relaciones familiares incestuosas o de violencia sexual desde su infancia) y los agresores sexuales de niños (expuestos ellos mismos a agresiones directas), aparte de que estos últimos suelen "especializarse" en su delito, no así los primeros (Jacob, M. Mc Kibben, A., Proulx, J., "Etude descriptive et comparative d'une population d'adolescents agresseurs sexuels", *Criminology*, 26, págs. 133-162, 1993).

En general, los psicoanalistas postulan que hay dos tipos de organización de la personalidad, la perversa y la psicopática, responsables de los actos de violencia grave, de tipo sexual y no sexual. Las perspectivas psicológicas sistémicas han aportado por su parte a la comprensión de la transmisión familiar del maltrato y de problemas de comportamiento sexual, tales como el incesto y la pedofilia. Deudores directos de la Escuela de Palo Alto (Bateson, Watzlawick, Birwhistel, etc.) esclarecen las causas de los trastornos señalados, centrándose en las causas de los procesos patológicos de comunicación en el seno de la familia. En cuanto a los padres incestuosos, su comportamiento es atribuido a la existencia de tres tipos de familias: las rígidas y totalitarias (donde el padre es un pequeño tirano doméstico); las fusionales (donde el padre, ligeramente carenciado, se mueve entre el placer sexual y el placer afectivo), y las caóticas (inestables y cerradas al mundo exterior (Hayez, J. De Becker, E. y L. *Enfant Victime D'abus Sexuel et sa Famille: évaluation et traitement*, Presses Universitaires de France, 1997).

La influencia de la familia a través del control parental decae, a su vez, a medida que el niño entra en la adolescencia.

A pesar de lo señalado, no hay que confundir la falta de influencia de la familia en la causalidad de la delincuencia con la importancia real que ésta tiene para el adolescente.

El grupo de pares y la banda

En la carrera, tiene importancia el momento en que los adolescentes asumen comportamientos que serán etiquetados posteriormente de "problemas conductuales" o "delictivos", como consecuencia del paso de los grupos de pares de la escuela o del barrio a la "banda" de los amigos proclives a la transgresión.

Los grupos de pares en general no son criminógenos: lo mismo tienen una influencia adaptativa, e incluso ayudan a los adolescentes a invertir los estigmas que portan: como son en ocasiones responsables de actos delictivos asociados a la edad y condición, como infracciones del tránsito, vandalismo, pequeños hurtos, desafíos y ultrajes a autoridades públicas, incluyendo a los profesores y a la policía.

Otro es el caso del contacto o creciente involucramiento del adolescente en un grupo con identidad delictiva. Este es un proceso de *afiliación* del adolescente, es decir, de aprendizaje de técnicas, códigos, lenguaje y "valores" del mundo delictivo, y la oportunidad de que contemple la actividad delictiva "desde dentro" y se convenza, es decir, "se haga la idea".

La *conversión* completa el paso iniciado con la *renuncia*, aunque tal como aquélla, tampoco supone un hito definitivo, en cuanto la conducta se sigue reconsiderando. Nunca se está demasiado lejos de la duda o el arrepentimiento¹³, aunque a veces se llegue a un callejón sin salida. Evidentemente, puede darse el caso de una actividad delictiva emprendida en forma solitaria, pero para que dicha actividad se prolongue en el tiempo, la persona necesita convertirse a una conducta nueva para ella pero conocida para otros¹⁴.

El proceso de criminalización. Las paradojas del control social formal

El control social formal es el testigo de las fases anteriores de estigmatización del adolescente como una persona anormal o desviada de las normas.

La primera detención es un momento muy significativo en lo que hace a la construcción de la *significación* desviada de los actos: la aprehensión y rotulación que el adolescente sufre, como delincuente, es un paso adelante en la construcción de una identidad desviada. Pero no solamente al nivel de la identidad: Kalb y Williams, aislando posibles factores ocultos que pudiesen ser la causa tanto de la infracción que dio origen al primer arresto como de las infracciones posteriores a él, han

¹³ Matza, D. *El Proceso de Desviación*. Taurus, Madrid, 1981.

¹⁴ Becker, H., *Los Extraños. Sociología de la Desviación*, Editorial Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1971.

mostrado que el primer arresto tiene un efecto directo e independiente en la probabilidad de arrestos futuros¹⁵. Como se mencionó, hay más probabilidad de llegar a la cárcel cuando se ha pasado por la red SENAME. Este es un fenómeno típico de todos los sistemas de justicia de menores, pero no siempre es tenido en cuenta e investigado en detalle¹⁶.

Se sabe de los efectos criminalizantes de los espacios de privación de libertad, en que se vulneran los derechos y se tiene a la mano la posibilidad de hacer aprendizajes desviados. Esto ocurre por la inevitable participación del adolescente detenido en la conversación delictiva que se da en los centros privativos de libertad¹⁷. Por otra parte, como numerosos autores lo han señalado, la permanencia de adolescentes en recintos carcelarios de adultos en el pasado reciente ha significado para ellos un duro aprendizaje del dolor y del hacer sufrir. En lo que respecta a la integridad sexual, también se dan dinámicas de sometimiento y abuso de determinados adolescentes, a menudo los llamados “pajaritos nuevos” y “violetas”. Estas conductas son muy difíciles de detectar, pues las mismas dinámicas de poder que se dan en esos espacios garantizan una relativa impunidad de los autores.

Esquema explicativo resumen



¹⁵ Couso, J. Barros P. y Ramm, A., *Estudio sobre las necesidades institucionales y programáticas para la implementación de la futura Ley de Responsabilidad Penal de Adolescentes*. Centro de Investigaciones Jurídicas, Universidad Diego Portales-SENAME, septiembre de 2005.

¹⁶ En un estudio de reincidencia realizado por Gendarmería y la Escuela de Sociología de la Universidad de Chile en 1999, de una muestra de adultos reincidentes encarcelados el 32% había pasado por hogares de menores durante su niñez o adolescencia. Este resultado no incluyó a las mujeres. Por otra parte, es todavía más significativa la relación que existe entre el nivel de reincidencia y el paso por los centros, en que se advierte una clara relación entre los niveles de reincidencia y la frecuencia del paso: De entre los que tenían 2 causas, un 27,4% había pasado por centros de menores; de los que tenían 3 causas, un 30,7%, y de los que tenían más de 3 causas un 45,9%.

¹⁷ Un testimonio: "Estuve nueve días en un centro de (...) De ahí salí más malo, le juro. Uno pasa todo el tiempo hablando de robos, de fierros, de planear asaltos (...) Algunos caen una vez, por una equivocación y después quieren cambiar y ya no pueden".

La revisión de los factores que inciden en la construcción de una trayectoria delictiva en adolescentes realizada hasta aquí permite construir un esquema de factores de la práctica infractora en tres contextos o planos:

- a) Una interacción con una sociedad y unas instituciones que no integran o no contienen las trayectorias biográficas de los adolescentes, generando estados de vulnerabilidad creciente.
- b) Un historial de estigmatización y de criminalización, que incrementa estados y dinámicas de vulnerabilidad, y
- c) Un proceso autobiográfico, por el que el adolescente va atribuyendo sentido a su vida ("opción", camino, proyecto de vida), en un proceso de transformación hacia una identidad criminalizada.

Este último plano, subjetivo, subsume y proyecta la articulación entre los estados de vulnerabilidad y los procesos culturales e institucionales de criminalización.

Una mirada a las estrategias de reinserción social

Al revisar las estrategias que se han implementado históricamente en el trabajo de reinserción social de los adolescentes infractores de ley, emerge nuevamente, y de manera central, la cuestión educativa. Es decir, hay un espacio en común entre lo educativo, en cuanto factor que condiciona la conducta delictiva, y las estrategias que se ponen en práctica para corregirla o sancionarla. Los diferentes modelos de intervención que se han ido desarrollando en el tiempo conciben e interpretan de diferentes modos esta relación.

En efecto, la relación entre el profesional de reinserción social y el adolescente ha sido tradicionalmente definida como una relación educativa e, incluso, pedagógica. Todas las estrategias inventadas para lidiar con la conducta delictiva tienen una pretensión educativa (o reeducativa): pedagogía correccional, libertad asistida, reparación del daño.

Como veremos con más detalle luego, en el enfoque que orienta los esfuerzos actuales de intervención con los adolescentes para el logro de su reinserción social, el punto de partida es el respeto de éste como sujeto de derecho y como portador de una identidad y visión particular del mundo. El trabajo debe fomentar el pleno ejercicio de sus derechos, poniendo límites a la intervención en los aspectos referidos al control social. El denominado "principio de separación de vías" distingue claramente dos formas de abordar las situaciones que afectan a los adolescentes que cometen delitos, y que tienen relación con una mirada de integral de sus derechos:

- a) La intervención sancionadora que, aunque en forma garantista, limitada por el respeto a los derechos y garantías del adolescente, implica para él cierta limitación de sus libertades y la imposición de obligaciones frente al Estado de su parte, como responsabilizarse por el delito cometido, debiendo focalizarse la intervención especializada en la naturaleza del acto infraccional.
- b) Por otro lado, y diferenciada de la anterior, la intervención de resguardo o restitución de sus derechos, que están siendo o han sido vulnerados. Esta relación se concibe como una relación de ayuda y motivación del adolescente, desde una perspectiva socio-pedagógica.

En el contexto de la legislación tutelar de menores aún vigente, y desde el paradigma de la situación irregular que la acompaña, no asumir que las “medidas de protección” son sanciones penales encubiertas lleva la pretensión de querer aplicar restricciones más intensas y más amplias a los sujetos cuanto más carenciados o vulnerables son percibidos éstos. En la visión actual se trata, al contrario, de restringir la sanción a una respuesta proporcional a la gravedad del hecho punible, cometido en este caso por un adolescente; sobre todo cuando queremos, por otra parte, establecer con él una relación de ayuda que permita, entre otras cosas, apoyarlo en el acceso en mayor grado al disfrute de sus derechos sociales y económicos.

El vínculo significativo en la relación pedagógica

Un elemento central del proceso es el desarrollo del *vínculo* que temporalmente *cruza toda la presencia del joven en un programa específico de intervención*. El eje central de la intervención pasa por la relación pedagógica y los objetivos socioeducativos, donde se busca generar vínculos significativos y presenciales, que puedan acompañar y facilitar la incorporación constructiva del adolescente en la vida social¹⁸. Este atributo de la acción educativa se ve posibilitado por la *presencia* (que es también presencia física) del educador en la *vida* del educando. Esta es una presencia significativa, dada por la naturaleza y contenido del vínculo comunicativo construido en la relación¹⁹. De mayor alcance aún es la acción de levantamiento de los estigmas, consecuencia del desarrollo del vínculo significativo: “En este momento es preciso comprender al educando considerado en sí mismo, y no en relación con las normas y patrones que haya, por ventura, transgredido. Situarlo en una historia singular, única, que es la suya, permitirá, entonces, *retirarlo del rótulo*, de la categoría que amenazaba aprisionarlo”²⁰

¹⁸ Refiriéndose a los enfoques adoptados por los educadores, Gómez Da Costa señala: “El tercer enfoque –adquisición– procura partir de lo que el adolescente es, de lo que sabe, de lo que él se muestra capaz, y a partir de esa base, busca crear espacios estructurados en los que el educando puede ir emprendiendo, por sí mismo, la construcción de su ser en términos personales y sociales (...) Sin ignorar las exigencias y las necesidades del orden social, el educador no acepta que su función debe ser sólo adaptar al joven a eso que allí está. Él va más lejos. Él quiere abrir espacios que permitan al adolescente convertirse en fuente de iniciativa, de libertad y de compromiso consigo mismo y con los otros, integrando de manera positiva las manifestaciones desencontradas de su querer-ser.” (Gómez Da Costa A., *Pedagogía de la Presencia*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1995. Págs. 36-38). El modo particular como el deseo de querer ser más se ve realizado contradictoriamente en la actividad delictiva (frustración de la aspiración promocionista, estigmatización, afiliación y criminalización) es una constante teórica relevante que apoya esta mirada enfoque: pero es muy sugerente también la idea de trabajar con ese deseo en una dirección socialmente constructiva.

¹⁹ “Estudiar su situación, comprenderla y actuar constructivamente en relación con ella, dando la posibilidad al adolescente para que se enfrente con su realidad de forma cada vez más madura, es la tarea que, en orden de importancia, antecede a todas las demás. Su realización permite al educando, superar el aislamiento y la soledad” (pág. 40).

²⁰ Pág. 47. La presencia es, entonces, acción comprensiva: “...es a través de presencias humanas solidarias y atentas a su alrededor, que el adolescente en dificultades recibe la prueba para sí mismo, de su valor y de su unidad. La conciencia de estar en el mundo ya es entonces, conciencia de aceptación, de abrigo, de pertenencia, de integración, de comodidad” (pág. 48).

Por su parte, es preciso encuadrar también esta relación pedagógica en los objetivos de una intervención educativa formal (enseñanza en todas sus modalidades y niveles educativos). Sin embargo, luego de discutir sobre los procesos que afectan a los adolescentes que interactúan de manera conflictiva con la escuela y no logran una buena adaptación a ella, es preciso aclarar que esta pedagogía debe ser diseñada desde una óptica de pertinencia, entregando respuestas diferenciadas a partir de las historias y rasgos personales de los adolescentes, en una suerte de "pedagogía de la diversidad", guiada por la promoción del derecho a la educación de los adolescentes infractores.

Naturalmente, lo anterior no significa que la relación establecida con el adolescente sea sólo una relación educativa. Las diversas dimensiones distinguibles en una concepción general de la reinserción social, como la protección de los derechos, la responsabilización, la reparación, la habilitación y la inserción del adolescente infractor traen aparejada una interacción entre componentes diversos, que se relacionan entre sí como otros tantos elementos significativos en la vida del adolescente.

Los contextos: enfoques criminológicos y tratamiento de los adolescentes infractores

A. En una primera etapa, el tratamiento de la delincuencia de los menores de edad se dirigió hacia una especial categoría de infancia refractaria, poniendo en práctica las ideas y orientaciones de un modelo pedagógico correccional.

A fines del siglo XIX, en un contexto intelectual caracterizado por la idea de que la delincuencia es innata, y que existe un tipo criminal caracterizado por presentar rasgos atávicos, no morigerados por una adecuada educación; el correccionalismo se desarrolló como el método consagrado para el tratamiento de los delincuentes juveniles. Su origen se remonta a la escuela y al esfuerzo por instaurar un sistema nacional de enseñanza, con miras a moralizar a la raza chilena (segunda mitad del siglo XIX y principios del XX).

En un principio, la rígida disciplina imperante en las nacientes escuelas no se distinguía de un cuasi sistema penal²¹. Posteriormente, y después de un cierto

²¹ A manera de ejemplo, parte del reglamento de una escuela del sistema nacional de enseñanza, de 1854, que regula "delitos" y "penas", y mediante el que se recurre ampliamente al castigo físico:

"Art. 21. Los delitos se dividen en dos clases: leves i graves. Son leves: 1°. Faltar a la escuela sin permiso una vez en diez días; 2°. Faltar al orden, conversar en horas de silencio, tomar un asiento ajeno, un libro u otro utensilio ajeno sin ánimo de retenerlo i dar voces impropias en horas de recreo; 3°. Una mala lección en cada diez dadas, 4°. Ensuciar bancos, libros o papeles ya sean propios o ajenos (...):

Art. 22. Son faltas graves: 1° las injurias verbales o de obra; 2° tirar pedradas en la calle, aunque no se haga daño alguno; 3° verter espresiones groseras e inmorales; 4° el hurto de cualquier cosa, 5° responder al preceptor en alta voz, en tono ofensivo o despreciativo o diciendo palabras injuriosas (...);

Art. 23. Las faltas leves se castigarán... con una represión, con la privación de descanso con postura de rodillas o de plantón por media hora, o con dos guantes en las manos; la palmeta queda prohibida;

Art. 24. Los delitos graves se castigarán con cuatro o seis guantes con postura de rodillas por una hora o dos, con una hora de encierro, con la degradación haciéndole descender a asientos

desarrollo, la pedagogía correccional se separó de las escuelas en una institución especializada: el reformatorio²².

inferiores a su clase por un tiempo que no pase de 15 días, con la expulsión temporal; pero este último castigo se impondrá solo cuando el alumno fuese mui reincidente:

Art. 25. Los castigos enunciados en el artículo anterior se impondrán según la mayor o menor gravedad del delito; pero, cuando este fuere demasiado grave i merece un castigo más serio, se pondrá en conocimiento de los padres o guardadores del delincuente para que ellos lo verifiquen, más si se desentendiesen i el niño continuase con su mala conducta o reincidiese en su falta, se expulsará del establecimiento con acuerdo del Inspector de educación o de la autoridad”.

Se puede comparar el reglamento expuesto con una reglamentación del año 1863, que aconseja en su lugar una escala graduada de sanciones:

- 1° Reprensión privada al alumno con palabras de cariño, de estímulo i al mismo tiempo de rigor.
- 2° Reprensión pública en el establecimiento evitando toda palabra ofensiva e injuriosa.
- 3° Postura de pies o de rodillas en medio de la sala, o en un sitio separado, por un tiempo que no pase de dos horas.
- 4° Postura de pies con los brazos extendidos, o levantados hacia arriba.
- 5° Tarea extraordinaria.
- 6° Privación de recreo en el patio.
- 7° Aviso a sus padres o apoderados para que los castiguen en su casa.
- 8° Encierro de una hasta dos horas en el establecimiento después de la salida de sus condiscípulos, con la obligación de estudiar o copiar varias veces un trozo de un texto de enseñanza.
- 9° Reprensión por parte de los superiores, inspector de educación, visitador de escuelas i del jefe político del departamento” (Publicado en El Monitor de las Escuelas Primarias, tomo 10, N° 14, 1865, págs. 256 y 257).

Hacia fines del siglo, con el predominio de las sanciones disciplinarias por sobre las sanciones corporales, se plantean también normas que establecen que el preceptor de la escuela debía comportarse, en parte como un padre de familia, o como lo haría un futuro magistrado de menores: severo y al mismo tiempo indulgente, teniendo en cuenta la corrección del alumno.

“Formemos nuestro carácter... que sea suave afectuoso i complaciente con alumnos dóciles, sumisos y morales, que no salgan de la senda del deber; pero que sea también fuerte, serio, grave i sentencioso sin capricho, odiosidad o prevención, para con niños que acostumbrados al vicio, regalo de sus padres, i a ser los amos de su casa, ni están dispuestos a obedecer, ni preparados para el orden, trabajo i régimen del establecimiento (...) Su voz debe ser la de un majistrado que sentencia sin apelación y con la calma que da la rectitud de conciencia de causa probada. Manifestará en su semblante la dulzura mezclada a la gravedad (...) Cada niño debe conservarse en la clase i asiento que se le ha asignado i no puede perderlo fuera de tiempo sin cometer un delito (...) Ha de estar constantemente ocupado durante el trabajo, sin que sea causa saber su lección, haber escrito o resuelto su cuenta para entregarse al ocio: debiendo haber un tiempo para cada clase, este debe ser ocupado sin interrupción por los alumnos. Destiérrese el perjudicial sistema tolerado para el niño, que apenas lee un cuarto del tiempo destinado a la lectura; que escribe solo una plana en 60 minutos i en el tiempo sobrante, mira, conversa o se distrae con juguetes, que resuelve una cuenta en el tiempo en que podía resolver cuatro”.

²² En su memoria de la escuela correccional de niños de Santiago” (1910), su director, Joaquín Lavín Urrutia señalaba: “...todos estos niños se encuentran sometidos a un severo régimen de instrucción, educación y trabajo, del cual carecían en las antiguas prisiones y a una extremada vigilancia durante todas las horas del día y de la noche, lo que tiene necesariamente que influir en la morigeración de sus malos hábitos y costumbres”.

No obstante esa pretensión educativa, a los internos se les llamaba todavía “reos” o simplemente “castigados”. El día comenzaba a las cinco de la mañana, y tras el aseo personal y de

En consonancia con los argumentos correccionales, se plantea a principios del siglo 20 una discusión sobre la permanencia de los menores en las cárceles²³. La razón principal que se daba para proponer la sustracción de los menores de edad del proceso penal de adultos era la falta de un verdadero arraigo del "impulso criminal" en el niño, un ser todavía en formación²⁴. Con todo, con la promulgación de la Ley de Menores en 1928, si bien se elevó la edad de inimputabilidad penal de 10 a 16 años, no se prohibió el ingreso de menores en trámite de discernimiento a los recintos penitenciarios de adultos, sino que se especificó secciones separadas para ellos en dichos recintos²⁵.

El reformatorio sería durante largo tiempo el dispositivo para lidiar con los niños "anormales" y delinquentes²⁶. Junto al menor abandonado, la infancia anormal y

las habitaciones, se daba paso al desayuno en los comedores. En las actividades de talleres era necesario mantener un absoluto silencio. Lo mismo en los recreos, donde se prohibía cualquier gesto de excesiva familiaridad.

Las recompensas y castigos iban desde insignias, grados, felicitaciones o una comida especial para la conducta destacada, se reprimían faltas como no prestar atención en clases, la infracción a la regla de silencio, desaseo, etc. Los castigos iban desde una amonestación pública a estar de pie frente a una muralla, quitarles el recreo, la comida y las visitas, hasta llegar al encierro en el calabozo con esposas y grilletes.

²³ "No se puede golpear tan rudamente una vida apenas comenzada, ni se puede juzgar incorregible y posible de pena a un ser que no se ha tratado de corregir. Sólo cuando la sociedad haya cumplido su deber respecto del niño como de su miembro futuro, que le haya dado la educación necesaria para evitar el delito, podrá exigirle que respete el orden jurídico establecido (...)

La educación correccional en colonias agrícolas, industriales o marítimas, como lo enseña la experiencia en los países más adelantados, es la única manera de arrancarle al adolescente los malos hábitos contraídos en una vida de desórdenes, y de inculcarle los buenos; para inspirarle gusto por el trabajo y darle instrucción primaria, o enseñarle un oficio u arte.

En todo caso se necesitan esfuerzos sostenidos y perseverancia sostenida por algún tiempo y no algunos días de prisión para castigarles sus pequeñas e inconsideradas flaquezas, consiguiendo de esta manera la desmoralización precoz del individuo".

(Monsalve M., "I el silencio comenzó a reinar". *Documentos para la historia de la instrucción primaria 1840-1920, Fuentes para la Historia de la República*, Volumen IX. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Universidad Católica Blas Cañas, Santiago, 1998).

²⁴ Los niños en las prisiones", en León M., A., *Sistema carcelario en Chile: visiones, realidades y proyectos (1816-1916)*. Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 1997.

²⁵ Según estadísticas de la población interna en la cárcel de Valparaíso en 1914, aproximadamente un 40% correspondía a menores inimputables o en edad de discernimiento (menores de 20 años).

²⁶ El Cuarto Congreso Panamericano del Niño (1924) recomendaba una educación especial para niños anormales y delinquentes: "Escuelas especiales para anormales mentales o clases especiales para anormales o delinquentes, sin establecer diferencias entre ambos grupos y asilos colonias para niños ineducables ...pues los débiles mentales serán considerados una amenaza para el bienestar social y el futuro de la raza" (Iglesias, S.; Villagra, H., y Barrios, L., "Un viaje a través de los espejos de los Congresos Panamericanos del Niño", en *Del Revés al Derecho: La condición jurídica de la infancia en América Latina*, UNICEF-UNICRI-ILANUD, Editorial Galerna, Buenos Aires, 1992).

En 1925, un decreto ley crea Establecimientos Especiales para Prevenir la Delincuencia Infantil. En estos establecimientos se podía internar a menores de 18 años que se encontrasen en situación de abandono físico o moral, vagancia o recogidos por la policía; a los que recibían malos tratos de sus padres o guardadores; a los que no asistían a la escuela por desobediencia a los padres o guardadores y, por último, a los que el director del establecimiento considerara conveniente admitir. También se admitía a aquellos menores cuyos padres lo solicitaban y pagasen la pensión correspondiente a su estadía.

delincuente conformaría la trilogía tutelar del derecho de menores²⁷. En efecto, ni antes ni después de la promulgación de la ley de instrucción primaria obligatoria (1920) se pudo integrar al espacio escolar a ciertos niños que no se adaptaban a sus normas y estructura:

- La “infancia delincuente”, conformada por los niños “perversos” y aquellos que no cumplían con la asistencia obligatoria escolar, y preferían la calle, la “escuela de los delincuentes”;
- La “infancia anormal”, formada por los niños que no se adaptaban a las normas y reglamentos escolares (“inestables”) ni asimilaban los aprendizajes (“retrasados”).

Este escenario ha presidido las políticas de actuación frente a la infancia abandonada, anormal y delincuente que, al menos en lo que se refiere a los menores “en conflicto con la justicia”, se enfrenta con la contradicción de que apenas es posible ofrecer alguna clase de amparo o protección de sus derechos, previa declaración de las formas de incapacidad indicadas e imposición de formas de segregación coactivas. Como señalan Rusche y Kirchheimer, en la conclusión de su obra de 1939²⁸:

“La conclusión a la cual se llega en el texto es la de que la condición necesaria para la reinserción social del detenido es el sometimiento incondicional a la autoridad, punto que permaneció prácticamente inalterado en los programas de reforma hasta hoy en día. Si los detenidos se resignan a una existencia silenciosa, regular y laboriosa, la pena les resultará más tolerable, y una vez que la rutina se haya transformado en hábito, se habrá cumplido el primer paso rumbo a la rehabilitación continua, inclusive después de que el detenido haya sido puesto en libertad”.

En nuestro país, la Congregación de Terciarios Capuchinos desarrolló hasta hace poco tiempo una pedagogía correccional, puesta al día, conocida como “proyecto pedagógico amigoniano”. Este sistema tiene como objetivo central: “la reeducación de jóvenes con graves problemas de conducta, es decir, su readaptación personal, social y familiar”²⁹. El proceso reeducativo está estructurado en tres fases: fase de acogida y diagnóstico, grupo terapéutico (“orientado a erradicar hábitos nocivos e inculcar conductas socialmente aceptadas”) y fase de reinserción social (“se prepara al joven para reinsertarlo en su familia, la escuela, el trabajo y la sociedad en general”), que incluye una etapa de pre-egreso y otra de egreso y seguimiento.

²⁷ En el mensaje de la primera ley tutelar de menores, del año 1928, se lee:

“La infancia desvalida, abandonada y delincuente es un hecho de tan grave y notoria trascendencia social, que no es posible continuar más tiempo ante él en una actitud de simple expectación. En efecto, por una parte, el niño abandonado o delincuente es síntoma de grave mal que urge remediar; por otra, es en sí mismo un peligro permanente que es indiscutible corregir (...) las causas del abandono y la delincuencia infantil, son en primer término (...) la constitución irregular de las familias y la desorganización de éstas, por irresponsabilidad o inmoralidad de los padres. En cuanto a las consecuencias, de íntimo interés para la conservación de la sociedad y de la raza, son tan visibles... que no ha menester insistir para convenir que la solución de este problema es de suma urgencia” (mensaje ley 4.447, de 1928).

²⁸ Rusche, G., y Kirchheimer, O., *Pena y Estructura Social*. Editorial Temis, Bogotá, 1984.

²⁹ Blasco M., *Reconstrucción de persona. Proyecto pedagógico amigoniano*, impreso por Salesianos S.A., Villa Alemana, 1988.

Como es natural constatar, los límites de la enseñanza normal son también los límites de la pedagogía correccional:

"Según ellos, dicen que es para cambiarnos, pero no pueden cambiarnos porque nuestra forma de ser es distinta de ellos, tenemos nuestras propias formas de pensar, nuestros propios ideales, nuestras costumbres, cosas que ellos no nos pueden cambiar a nosotros".³⁰

B. Una segunda etapa en el abordaje de la delincuencia de los menores de edad está representada por el surgimiento del paradigma de la situación irregular. El nuevo enfoque criminológico, si bien en continuidad con el anterior, muestra el creciente interés por la influencia del medio social. Si antes el atavismo del pequeño criminal justificaba la pretensión educativa (correccional), ahora ésta pone el acento en los procesos de socialización. En consecuencia, la delincuencia comienza a ser vista más como un hecho aprendido que como un hecho innato. Surge el interés por las zonas de desorganización social, por los desajustes de la estructura social y por los procesos desviantes que se desarrollan al interior de una subcultura. Se desarrollan historias de vida de delinquentes y se elaboran las primeras tipologías de especialidades criminales.

El concepto de menor en situación irregular es representativo de la mirada criminológica de esta etapa³¹. A pesar del cambio de énfasis, desde los factores constitutivos del individuo a los factores macro sociales, en el trasfondo del concepto de "menor en situación irregular" se encuentran las figuras de la infancia abandonada, anormal y delincuente, características de la etapa anterior. Y al lado de ellas, la mirada normalizante del juicio escolar y sus procesos.

En esta nueva etapa se desarrolla la libertad vigilada o a prueba y más tarde la libertad asistida. Esta sanción surge como alternativa frente a las penas privativas de libertad de corta duración; pero, por sobre todo, como una opción para enfrentar los problemas de socialización del adolescente en la familia, el grupo de pares, la escuela y el trabajo. La alternativa del trabajo pedagógico es ofrecer modelos de vida prosociales, antes que, desviados o delictuales. La socialización (o resocialización, según se prefiera) es entendida como la perfecta identidad entre

³⁰ Van der Schraft Munizaga y Guajardo, *Evaluación de la política de rehabilitación de jóvenes*, Instituto Nacional de la Juventud (Injuv), octubre de 1999.

³¹ El concepto se desarrolló a partir de 1940, aproximadamente, y se encuentra en las definiciones de misión de la Protinfa, en 1942, cuando el campo de menores se organizó desde el Ministerio de Salud, del CONAME, antecesor del actual SENAME, y de este último; en ambos casos cuando el campo volvió a estar bajo la férula del Ministerio de Justicia. PROTINFA, 1942: "Se entenderá que un menor se encuentra en situación irregular cuando su adaptación sufre alteraciones, se encontrare moral o materialmente abandonado o en peligro de estarlo, o hubiere delinquirado cualquiera sea su estado civil". CONAME, 1967: "Menores que presenten graves problemas derivados del ambiente y leves problemas conductuales. Menores que sufren alguna irregularidad física o psíquica que les van a producir una inadaptación social. Menores en conflicto con la justicia. Menores cuya irregularidad está condicionada por problemas económicos. Menores en peligro moral". SENAME, 1979: "Menores que carecen de tuición o que teniéndola, su ejercicio constituye un peligro para su desarrollo normal integral; los que presenten desajustes conductuales y los que estén en conflicto con la justicia". (Tomado de: Cillero M., "Evolución histórica de la consideración jurídica de la infancia y adolescencia en Chile", en *Infancia en Riesgo Social y Políticas Sociales en Chile*, Piloti, F. (coord.), Instituto Interamericano del Niño, Montevideo, 1994.

los hábitos de una persona y el marco normativo y legal de la sociedad. En esta visión, el comportamiento ajustado del adolescente es lo importante a lograr.

En principio se desarrolló un modelo único y estandarizado de intervención, que se ha ido diversificando en la actualidad, de acuerdo con el delito cometido. Así, por ejemplo, actualmente en Inglaterra y Gales el Probation Service ofrece un conjunto de programas dirigidos a comportamientos específicos, como los de los agresores sexuales, los conductores en estado de ebriedad, los autores de violencia intrafamiliar y los consumidores abusivos de alcohol y drogas³².

A pesar del avance anterior, el gran defecto de este modelo es la amplitud y rigidez de sus supuestos criminológicos. Esta amplitud es tal, que contamina la práctica. Se estima que en muchos casos no es necesario extender la intervención a todos los campos que se supone explican los comportamientos delictivos de los adolescentes. La adscripción de los programas a comportamientos específicos y acotados, normalmente en función del delito cometido, no altera en lo fundamental el marco de comportamiento ajustado y conforme que se espera lograr.

C. Desde los años 50, y particularmente en los años 60 y 70 del pasado siglo, se desarrollaron con fuerza, primero el enfoque de la reacción social, y luego el de la criminología crítica. El primero de ellos desarrolló una visión de las carreras delictivas como carreras "morales" de sujetos sometidos a procesos de estigmatización, y estudió las instituciones totales y las "ceremonias de degradación del yo".³³ Pero no logró incidir en las estrategias de intervención que se habían venido desarrollando. Este enfoque avanzó en el conocimiento de la delincuencia, al definir la criminalidad como un hecho atribuido, pero no se tradujo en prácticas de intervención sino hasta mucho más tarde.

D. La criminología crítica tuvo mejor suerte. Integró la perspectiva de la rotulación y propuso pasar del análisis del fenómeno criminal al análisis del funcionamiento del sistema penal. Esto permitió conocer con más detalle la actuación de las agencias de control social, la construcción administrativa de los casos criminales, y la relación entre vulnerabilidad social y criminalidad. La criminalidad aparecería en adelante como un hecho producido.

Entre fines de la década de los 80 y principio de los 90, se dio un particular debate en las filas de la criminología crítica, entre tendencias minimalistas, abolicionis-

³² Couso y otros, 2005.

³³ Quien mejor parece haber descrito esta perspectiva no son sus teóricos sino un conocido antropólogo, en su investigación de las Islas Trobriand: "Un día, un súbito coro de gemidos y una gran conmoción me hicieron comprender que había ocurrido una muerte en algún lugar de la vecindad. Me informaron que un muchacho conocido mío (...) se había caído de un cocotero y había muerto (...) La verdad es que había quebrantado las reglas de exogamia y su compañera de delito era su prima materna, la hija de una hermana de su madre. Esto era sabido desde hacía cierto tiempo y generalmente desaprobado, pero no se había hecho nada hasta que un pretendiente despreciado por la muchacha tomó la iniciativa (...) Entonces, una noche insultó al rival en público y lo acusó de incesto ante la colectividad, lanzándole ciertos epítetos intolerables para un nativo. Para el infortunado joven había un solo modo de escapar a la vergüenza. A la mañana siguiente se atavió y adornó con sus galas de los días festivos, subió a un cocotero y se dirigió a la comunidad (...) despidiéndose de ellos (...) Luego (...) saltó del cocotero que tenía unos veinte metros de alto y se mató en el acto. A todo esto siguió una lucha dentro del poblado en la que su rival fue herido; la pelea se repitió durante el funeral" (Malinowsky, B., *Crimen y costumbre en la sociedad salvaje*, Ariel, Barcelona, 1991, págs., 93-95).

tas y neorrealistas³⁴. En América Latina, la corriente minimalista llegaría a tener aceptación e inspiraría la mayoría de los sistemas de justicia juvenil existentes. Paralelamente, en los 90, surge un renovado interés por la figura de la víctima, y se renuevan los planteamientos desde la justicia restaurativa, en favor de la resolución alternativa y desjudicializada de los conflictos.

En el entrecruce con el nuevo paradigma de la protección integral, se desarrolla la idea de la responsabilización, como componente pedagógico de la intervención. A su vez, como nuevas estrategias y prácticas de intervención se proponen la desjudicialización, la intervención mínima y la reparación.

La reparación no se ha implementado bajo un solo enfoque, pero todos ellos tienen en común la "responsabilización" del autor del delito, como reconocimiento del daño causado, variando en su reconocimiento de la víctima o en la importancia del restablecimiento de las relaciones dañadas por el delito. En el acento puesto en la responsabilización del autor, interesa el proceso de aprendizaje que vive el adolescente, la exigencia de empatizar con la víctima y las competencias para lograr esa actitud. En el acento puesto en la víctima, a veces no se esperan necesariamente cambios socioeducativos en el adolescente. En el acento puesto en la rehabilitación del adolescente frente a la comunidad se exige un gran despliegue a todos los que participan en el proceso de reparación.³⁵

A partir de esta revisión histórica de los enfoques de tratamiento e intervención con los adolescentes, y en relación con los factores que se han revelado como significativos en la comprensión de la conducta infractora, se propone a continuación un modelo de cinco componentes para una estrategia general de intervención.

Componentes de un modelo general de reinserción social

De acuerdo con lo expuesto, es posible concebir un modelo general de intervención que considere las particularidades criminológicas de los adolescentes infractores y procure su reinserción social.

El marco de referencia teórico que hemos desarrollado para comprender la conducta delictiva de los adolescentes y explicar las vicisitudes de las carreras delictivas adquiere plena visibilidad al articular adecuadamente las herramientas teóricas con propuestas concretas de organización de las actividades prácticas, es decir, con el desarrollo de los programas de intervención.

El punto de partida es el conocimiento específico de la situación de cada adolescente: es necesario realizar un diagnóstico, acotado a cada caso particular, donde se indague acerca de los factores generales que hemos revisado (experiencia esco-

³⁴ Martínez, M., *¿Hacia dónde va la criminología moderna?*, editorial TEMIS, Bogotá, 1990.

³⁵ Como tendencia de desarrollo reciente de los servicios en beneficio de la comunidad, se puede encontrar una ampliación en su utilización (llegando a rivalizar con la libertad asistida) debido a su mayor eficacia, menor intromisión en la vida y derechos del adolescente, bajo un modelo de justicia más atento a la proporcionalidad entre la gravedad de los delitos y la severidad de las respuestas penales, y un mayor valor simbólico para la opinión pública, en la medida que está más asociada (que la libertad asistida, por ejemplo) a las ideas de "responsabilidad" y "sanción".

lar, experiencia laboral, tipo de delito y reincidencia, relaciones familiares, ingresos anteriores a la red del SENAME y al sistema de justicia juvenil, motivo y causal de egreso de los programas, inmersión en los códigos delictivos, grado de responsabilización del sujeto, avance en el proceso de estigmatización/criminalización, etc.), en su articulación con la experiencia y situación individuales de cada adolescente: aspectos macro sociales y aspectos micro sociales, aspectos objetivos y aspectos subjetivos, aspectos materiales y aspectos culturales, necesidades no satisfechas en general y necesidades ligadas a la práctica delictiva, potencialidades de cada adolescente y herramientas generales disponibles.

La manera cómo se combinen o utilicen los recursos de la intervención, más allá de la articulación concreta de los componentes de intervención que se haga en cada caso, va a depender también de los casos concretos. Por ejemplo, un proceso de reinserción social ligado a la responsabilización del autor puede verse acompañado de la sustitución o remisión de la pena, o de beneficios en el cumplimiento; un proceso de reparación de la persona del autor del delito será seguido o se articulará con procesos de habilitación y desarrollo de competencias; el acceso a una oferta de servicios educativos o de capacitación puede estar precedida por una intervención reparadora y articulada con un proceso de habilitación, etc.

La construcción de un sistema de indicadores, si se revela útil, puede ayudar en la construcción de un índice general de reinserción social a futuro.

En lo que sigue, se realiza una propuesta de definición de los principales componentes de un proceso de reinserción social. La reinserción social y la no reincidencia se complementan. Para algunos, esta última sustituye a la primera. En este texto no se propone ni se discute un indicador de reincidencia. A cambio, se caracteriza la reinserción social como un tipo de intervención compleja e integral, estructurada en torno a los cinco componentes que siguen.

Asimismo, se acompañan algunos indicadores para dar cuenta de los cinco componentes de la reinserción social.

Limites de la penalización. Opción por un derecho penal mínimo de adolescentes

El derecho penal juvenil es derecho penal, pero con particularidades derivadas del interés superior del adolescente y la protección integral de éste, expresadas como principio educativo³⁶.

Los principios del interés superior y de protección integral del adolescente fueron adoptados por la doctrina de la protección integral, habiendo formado parte de la de la situación irregular. En esta última visión perdían importancia las garantías procesales y penales en nombre del interés superior del niño. En cambio, en una visión de auténtica protección integral, ha de reclamarse que el principio educativo nunca ponga en peligro los derechos fundamentales del adolescente. Ello tiene

³⁶ En nuestro caso, el artículo 20, sobre la finalidad de la ley 20.084: "Hacer efectiva la responsabilidad de los adolescentes por los hechos delictivos que cometan, de tal manera que la sanción forme parte de una intervención socioeducativa amplia y orientada a la plena integración social".

implicancias con respecto a las sanciones y sus alternativas. La principal es que el interés superior del adolescente y la protección integral de éste no pueden ser utilizados para aplicarle una sanción superior a la que corresponde a su culpabilidad, bajo el argumento de que es conveniente para él desde un punto de vista educativo³⁷.

Hay reglas procesales propias en el derecho penal juvenil, pero cuando se asumen las garantías propias del derecho procesal de adultos, como es nuestro caso, adquiere gran importancia la aplicación supletoria de éste³⁸. Por eso, lo más característico del derecho penal juvenil son las sanciones y sus alternativas.

Entendido que la pena es un mal causado al infractor, trata, en primer lugar de evitar el primer arresto o de disminuir su impacto. Posteriormente, busca alternativas al proceso y a la pena. Con base en los dos principios mencionados, evita la imposición de una sanción, y cuando ella es inevitable dispone la menor restricción de derechos posible, tratando de no imponer una sanción privativa de libertad. En general, se trata de poner límites a la intervención penal sobre los adolescentes.

Aparte de las garantías generales, comunes a los adultos pero especialmente desarrolladas, como los principios de legalidad, necesidad e intervención mínima, proporcionalidad y, finalmente, culpabilidad, el adolescente debe contar con otras garantías, como recibir una respuesta orientada a la integración social, cuantitativamente menos aflictiva, y gozar de garantías especiales durante la ejecución de las penas, especialmente de la privación de libertad. Estas opciones se traducen en prioridades como las alternativas al proceso y a la sanción (soluciones reparatorias, apoyo social, principio de oportunidad, suspensión del procedimiento) y medidas cautelares y sanciones no privativas de libertad, en alternativa a las penas privativas de libertad que, en todo caso, deben estar sujetas a remisión o sustitución, cuando su efecto criminógeno lo haga necesario.

La sanción es criminalizante en esencia, pues busca señalar en forma negativa a quien se le impone. Por ello, una vez impuesta la pena, se trata de limitar el mal causado, velando por el respeto de los derechos de los adolescentes (principio de protección integral). Estos derechos se ven constantemente amenazados durante la ejecución de las sanciones.

- En los casos de criminalidad leve o de mediana gravedad ocasional, la mejor alternativa es la aplicación del principio de oportunidad³⁹.
- En los casos de criminalidad leve habitual, sigue siendo posible una suspensión condicional, con condiciones vinculadas al acceso a prestaciones sociales y, en su caso, terapéuticas, pero también se requerirá de salidas reparatorias.
- En los casos de criminalidad mediana habitual, la mejor solución pueden ser las medidas reparatorias y, particularmente, los servicios en beneficio de la comunidad, idealmente con acompañamiento educativo; aun cuando puede

³⁷ Tiffer, C. y Llobet, J., *La Sanción Penal Juvenil y sus Alternativas en Costa Rica*, UNICEF-ILANUD-Unión Europea, 1999.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ En esta parte se adoptan algunos de los criterios de Couso y col. (2005).

requerirse de un mayor nivel de control, tipo libertad asistida, orientado a entregar herramientas al adolescente para una vida futura sin delitos.

- Finalmente, en caso de criminalidad grave, es preferible la sanción de internamiento en régimen semicerrado, para evitar una experiencia carcelaria franca.

Algunos indicadores de la intervención penal mínima:

- Aplicación de una sanción menos gravosa, pudiendo haberse escogido otra más gravosa;
- Sustitución de la sanción (de sistema cerrado a sistema semicerrado; de sistema semicerrado a libertad asistida especial y así sucesivamente);
- Remisión de la sanción (antes de la mitad del período de cumplimiento o bien antes de finalizar el último tramo de la condena original).
- Acceso a beneficios de cumplimiento de la pena (salida diaria, salida en fin de semana, salida dominical).
- Cumplimiento de la pena sin quebrantamiento;
- No sufre maltrato ni abuso.

Desde el punto de vista de los programas que ejecutan sanciones, su preocupación debe estar en ofrecer garantías en todas las etapas de su oferta metodológica y hacer uso de la coacción con el solo objeto y mandato de aplicar una sanción responsabilizando al joven, como actor, del hecho cometido.

Habrá que hacer uso de todas las acciones posibles para “descontaminar” la oferta socioeducativa (como relación de ayuda) de los aspectos sancionatorios de la medida. Para lo anterior se debe explicitar al joven:

- El motivo por el cual el juez aplicó la sanción penal.
- El tiempo y la frecuencia con que debe concurrir al centro o programa.
- La responsabilización como contenido de desarrollo fijado para los encuentros.
- Que toda relación de ayuda se acordará de forma voluntaria por parte del joven, e idealmente vincularla con programas fuera de la medida penal⁴⁰.

Por lo tanto, nuestra oferta programática debe dotarse de garantías mínimas hacia el joven que limiten los aspectos sancionatorios y orienten correctamente la intervención de ayuda.

Responsabilización - reparación del daño

La responsabilización pasa por ser el componente donde se hace un abordaje directo y explícito de la situación que trae el joven al programa, en función de responder por la violación de los derechos de terceros, incorporando como contenido educativo el respeto por el orden normativo.

⁴⁰ Vásquez, O., “Sobre la responsabilización dentro de los programas socioeducativos para jóvenes que han cometido infracción a la ley penal”, manuscrito del autor, 2002.

Pero es preciso ir más allá de las limitaciones de la noción jurídica de responsabilidad y entenderla en dos significados concurrentes:

- a) Responsabilidad, como responder de algo, como composición y auto composición (rehabilitarse frente a...): frente a la víctima del delito, frente a la comunidad y frente a sí mismo. Esto puede lograrse por vía de un acuerdo reparatorio, una reparación del daño causado o mediante trabajos en beneficio de la comunidad o de personas en situación de precariedad.
- b) Responsabilidad, como respuesta a sí mismo, como “hacerse responsable” de los propios actos y de las propias decisiones, en su impacto sobre la biografía individual.

Una planificación temporal de la intervención, teniendo en cuenta los alcances jurídicos del trabajo de responsabilización, con una apertura a un significado socio-pedagógico de la primera acepción de la responsabilidad (letra a) y encuadrado en una concepción de intervención penal mínima, correspondería a un desarrollo en tres momentos:

- Frente al hecho punible, el juez, en el contexto de un debido proceso, determina la aplicación de una sanción proporcional al acto, como consecuencia jurídica de la declaración de responsabilidad del adolescente. De acuerdo a la ley, el juez determina la cuantía, naturaleza y modalidad de ejecución de la sanción penal correspondiente. El rol de los programas será el de ejecutar la sanción en las condiciones establecidas por la judicatura.
- En un segundo momento-eje, la responsabilización se materializa mediante el encuadre en la sanción penal, explicitando al adolescente el motivo de su ingreso, las condiciones en que se materializará el contenido obligatorio de la sanción y la gradualidad de su ejecución (ya sea en privación de libertad, con salida gradual al medio libre, en semilibertad, o de acuerdo con una frecuencia y obligaciones prefijadas para el encuentro con un delegado), y abordando un trabajo de *confrontación del adolescente con el acto cometido, como transgresión de derechos a terceros*. Este eje no tiene como objetivo la modificación conductual del joven, ni el trabajo de un proyecto de vida para la reintegración a la sociedad de éste. Por lo que no mediará la respuesta que dé el joven frente a tales requisitos.
- En un tercer momento-eje, la responsabilización se entiende como una relación de ayuda socioeducativa, en la que a partir del reconocimiento por parte del joven de sus actos y capacidades de aprendizaje, se genera una demanda de apoyo. Toda esta etapa debe darse dentro de un encuadre en que el joven reconozca voluntariamente la necesidad de ayuda⁴¹.

Desde el punto de vista cualitativo, existe una significativa diferencia sociocultural entre los jóvenes infractores que cometen delitos graves y los que cometen delitos menos graves:

En concordancia con su segunda acepción (letra b), la responsabilización deberá ir acompañada de una actuación que busca asegurar la retención en los sistemas habituales –la escuela– y no criminalizar o penalizar al contener y asistir al adolescente. Este trabajo implica hacer frente a la “desresponsabilización” natural e inicial de un adolescente inmerso en una incipiente trayectoria delictiva, que

⁴¹ Vásquez, *op. cit.*

supone que sus actos todavía no lo condenarán, que no corre un riesgo real. Responsabilizarse es hacerse cargo, entonces, del impacto de la infracción en la propia trayectoria biográfica⁴².

En esta línea, es posible proponer el recurso de la conversación asistida, como una metodología fundamental para cambiar el discurso del compromiso delictivo en los adolescentes. Esta modalidad de intervención se puede implementar de manera colectiva en los espacios de reclusión, donde sus efectos alcanzarán tanto a los adolescentes como a los funcionarios-educadores, permitiéndoles entenderse, precisamente no como “funcionarios” e “internos” (escenario de criminalización), sino como sujetos que hacen allí su vida. Se trata no sólo de que los adolescentes (y, en menor medida, los educadores) *hagan* otras cosas, sino que también *hablen* de otras cosas.

Una intervención mediante conversaciones trata de generar un cambio en la conversación de modo que la propiamente “del delito” quede encapsulada y sea analizada y reflexionada. Puede entenderse, de este modo, a la conversación como un método de consejería y autocuidado, que dota al joven de recursos “mentales” o, más, ampliamente, subjetivos y culturales, para que él mismo deshaga las huellas de la criminalización que lleva ya en su formación, si es el caso, y sobre todo, los riesgos inminentes que debe enfrentar o padecer.

La conversación asistida permite poner en cuestión los sentidos responsabilizadores o desresponsabilizadores que maneja el adolescente, las técnicas de neutralización utilizadas y los ejes del discurso delictivo. Se puede traer a colación aquí un ejemplo, a partir de la vieja discusión teórica sobre si existen subculturas que alimentan valores alternativos característicos del mundo del delito, o bien, la práctica delictiva es incapaz de generar versiones culturales alternativas a la cultura general, y sólo puede hacer uso de racionalizaciones ad-hoc, como “técnicas de neutralización” frente a la gravedad moral de la empresa del delito. En el siguiente esquema se puede apreciar la presencia de ambas realidades: racionalizaciones y significados, que dan pistas sobre el tipo de intervención que se puede realizar en este ámbito:

*Técnicas de neutralización y discurso delictivo*⁴³

Técnicas versus significados

1. El delito como un trabajo: “*Si uno es pobre se la anda ganando como puede*”;
2. Negación del daño: “*Hay delincuentes que son malos y otros que la piensan bien*” “*Nosotros mismos les damos trabajo a ustedes*”.

⁴² Los infractores graves hablan desde la urgencia de la decisión del próximo paso hacia delante, en la cultura del delito y su sistema –de modo de no ser ya reversible-, o hacia atrás –saliendo del camino delictual. Todavía dudan, o mejor dicho, todavía no han dado el paso final hasta consumir o concluir el proceso de criminalización “subjetiva”: de asumirse como delincuente, y de criminalización objetiva –tener papeles de delincuente–. Al mismo tiempo, esta decisión significa la entrada al universo del oficio en forma, correctamente ejercido. Por otra parte, los infractores menos graves se imaginan entre las puertas de una escuela y/o mercado que no retiene o expulsa, y el camino del delito que atrae, pero al que todavía se evita y no se percibe como definitivo. Se perciben en esta frontera pero con el tiempo a su favor y aun fuera de la cultura y el habla propiamente delincencial (Canales y otros, 2005).

⁴³ “El discurso delictivo y la identidad de ladrón desde la metodología del grupo de discusión”, inédito, Madrid, 1992.

3. Negación de la víctima: “*Es pecado robarle a un pobre, porque no tiene*”.
4. Rechazo de los juzgadores: “*Si en el centro, con dos lucas se bajan los pacos*”.
5. Chivos expiatorios: “*Según la sociedad uno es el malo*”.
6. Negación del hacer por el ser: “*Malo en el sentido de robar, no más. Pero en la forma de ser, no*”. “*El ladrón es la persona que tiene más sentimientos*”. (Tener corazón).
7. Desplazamiento del ámbito de la ilegitimidad: “*Hay gente con corbata, que roba más que uno*”.

La conversación sobre el delito y, sobre todo, la tematización de la identidad delictiva, causan incomodidad, y una disposición de ánimo muy parecida a la vergüenza, aspectos que no se pueden dejar de considerar en la intervención. Como ejemplo, el siguiente fragmento de una reciente entrevista a un adolescente:

“...Por que me dijo, si lo apañaba o no, y yo estaba entre no y sí, y dije ¡ya! Si lo hago es pa’ aprender, qué va a pasar si caigo preso o no, cómo va ser mi destino.

¿A qué te refieres con aprender, ¿Qué quieres aprender?

Para ver cómo son las cosas, si caigo preso y veo que es feo, pa’ tirarme pa’ el otro extremo, de estudiar, salir adelante, y ser un cabro humilde trabajador y de ahí sale la enseñanza.

¿Qué pasa si caías preso?

No lo sigo haciendo no más.

¿Por qué?

Porque igual se ve que fea la cuestión, de andar cogoteando, más encima andar con una cuchilla así...⁴⁴.

Indicadores de responsabilización y reparación del daño causado:

- Reparación del daño causado a una víctima concreta o en beneficio de la comunidad;
- Responsabilización frente a sí mismo y su momento vital;
- Acceso a un programa de conversación asistida.

Reparación del propio autor del delito

Reparación es también reparación del propio autor del delito en un sentido estricto, o en adelante, no criminalizarlo o penalizar al contenerlo y asistirlo. Se trata de implementar acciones específicas de descriminalización, que neutralicen lo que la propia acción tenga de criminalizadora, como también de lo que el propio sujeto

⁴⁴ Entrevista realizada en julio de 2006 por la psicóloga Gabriela Ordóñez.

lleva ya como marcas de intervenciones anteriores y de su propio desarrollo en la cultura del delito.

No se puede olvidar el impacto de la detención, del proceso y de la pena sobre el condenado y el efecto que sobre el mismo tiene el haberse puesto contra la ley. Incluso más allá del cumplimiento de la pena, al ex condenado lo persigue todavía la extendida red penitenciaria: su estigma se ha vuelto visible para demasiadas personas, entre ellas la policía. En este último sentido, porta en sus acciones y en su comportamiento una marca visible de lo penitenciario⁴⁵.

La reparación es también una resignificación de la identidad del adolescente, en cuanto lo despoja de sus estigmas y lo ayuda a reconstruir su biografía. O para restaurar su sentido de opción y ayudarlo en la construcción de una alternativa, a través de un proceso reflexivo de recomposición biográfica.

Una línea de implementación práctica del componente de reparación del autor, aparte de otros conocidos recursos de tipo terapéutico e intervenciones profundas, de reparación de daños; la podemos encontrar en las propuestas de tipo artístico (como el teatro, utilizado como herramienta reflexiva) o en la realización de "talleres" de psicodrama, que enfatizan un proceso reflexivo y reconstructor de las historias vitales de los adolescentes.

El psicodrama "históricamente representa el punto decisivo en el apartamiento del tratamiento del individuo aislado hacia el tratamiento del individuo en grupos, del tratamiento del individuo con métodos verbales hacia el tratamiento con métodos de acción. El psicodrama pone al paciente sobre un escenario, donde puede resolver sus problemas con la ayuda de unos pocos actores terapéuticos. Es tanto un método de diagnóstico como de tratamiento"⁴⁶.

Las ventajas de esta técnica para los adolescentes son su impronta de encuentro y vínculo grupal, su sentido lúdico, las historias montadas sobre la acción, la espontaneidad, el espacio abierto y contenedor y la risa. El psicodrama posibilita a la persona resignificar las experiencias duras y las gratificantes, desde diferentes lugares de la escena, respetando ritmos e identidades personales, a la vez que grupales.

En un segundo momento, la reparación debiese permitir en el adolescente, a partir del reconocimiento de sus actos y capacidades de aprendizaje, generar una demanda de apoyo.

⁴⁵ Véase el capítulo respectivo en el ya clásico estudio de Michel Foucault: *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*, Editorial Siglo 21, México, 1976.

⁴⁶ Obst J., *El Psicodrama de Jacob Levi Moreno*, en: www.Catrec.org. "La actuación dramática es un estado interior intermedio, un intermediario entre la fantasía y la realidad. La modalidad es ficticia pero la experiencia es muy real. La modalidad ficticia nos permite hacer cosas que aún se encuentran fuera de nuestro alcance en la vida real, tales como expresar emociones temidas, cambiar patrones de conducta o exhibir nuevos rasgos. Una vez que las hemos vivenciado, aunque en modo ficticio, estas nuevas experiencias pueden formar parte del repertorio de nuestra vida real" (Ibid).

Indicadores de reparación del autor:

- Acceso a un programa de reparación especializada de los derechos:
- Acceso a un programa de intervención especializada en la reparación de los daños:
- Acceso a un programa de salud mental o tratamiento en drogas:
- Acceso a talleres de psicodrama u otros recursos de tipo artístico-reflexivos.

Habilitación

La habilitación constituye un paso adelante en el trabajo de reinserción social del adolescente, en cuanto implica apoyarlo en su proceso de resubjetivación, a través del desarrollo de habilidades y destrezas o de competencias.

En el campo de la habilitación caben todas las acciones que busquen el desarrollo de competencias complementarias a las habilidades y destrezas educativas y laborales, como las habilidades para el autocontrol y el reconocimiento de recursos individuales o familiares para la construcción de nuevos vínculos, nuevos compromisos, nuevas metas, etc. Caben aquí también todas las acciones que buscan intervenir en la formación de su identidad a través de la construcción de un proyecto vital renovado.

Indicadores de habilitación:

- Acceso a programas de competencias pro sociales:
- Acceso a programas de empleabilidad juvenil:
- Acceso a programas de manejo de la violencia:

Podemos poner también como ejemplo algunas modalidades de intervención innovadora desarrolladas recientemente, en que el objetivo de responsabilización se acompaña de objetivos de habilitación del adolescente. Es el caso del programa socioeducativo para el control de violencia y de la agresión sexual, formulado por la Corporación OPCIÓN. El programa de entrenamiento en control de violencia, establece como objetivos específicos:

- El joven logra apertura hacia sus propias emociones, su historia y la de otros.
- El joven se reconoce como observador que coexiste con distintos observadores.
- El joven abre una reflexión y confrontación con los actos delictivos protagonizados y con su responsabilidad en éstos.
- El joven logra cuestionarse conductas que implican un daño a otros.
- El joven logra reconocer la utilidad práctica de las distinciones lingüísticas trabajadas.
- El joven logra visualizar otros mecanismos para resolver sus conflictos y tensiones.
- El joven establece compromisos de modificaciones en sus conductas infractoras, los que pueden ser monitoreados⁴⁷.

⁴⁷ Justicia juvenil. Programa socio-educativo para el control de violencia y de la agresión sexual. Editorial Corporación OPCION. Santiago, marzo de 2005

En la misma dirección, sería deseable poder desarrollar también programas y metodologías de reparación y habilitación del autor.

Integración o inclusión social

Por último, la integración o inclusión social consiste en ayudar al adolescente para que acceda realmente a programas y beneficios sociales que le permitan integrarse socialmente, teniendo en cuenta los elementos específicos que precisa en cuanto a educación, trabajo y acceso a la red de protección social.

Esta labor se puede concebir como “ayuda real” u “oferta dura”, que requiere también de un acompañamiento y de un seguimiento.

La oferta que se haga al adolescente en este plano no tiene que estar situada necesariamente al final del proceso, como pareciera deducirse del orden seguido en la descripción de los componentes de la intervención. No obstante, según el caso, puede ser necesario realizar acciones previas de reparación y de habilitación, antes que el adolescente esté en condiciones de beneficiarse de la oferta señalada.

La inclusión implica una política que se haga cargo de los derechos sociales y económicos de los niños y adolescentes, de modo de posibilitar su reingreso a las redes socializadoras regulares o normales.

Indicadores de inserción o inclusión:

- Acceso a un programa de reinserción escolar;
- Término exitoso del año escolar;
- Término exitoso de una capacitación laboral certificada;
- Inserción laboral en un trabajo calificado;
- Acceso a programas especializados con asistentes personales;
- Acceso a programas de apoyo y seguimiento para la reinserción.