

FORMACIÓ I INVESTIGACIÓ  
SOCIAL I CRIMINOLÒGICA

DOCUMENTS DE TREBALL

INVESTIGACIÓ

# L'adaptació de la norma als centres de menors

Estudi del Centre Educatiu L'Alzina

Autors

Blai Guarné i Pablo Rivarola

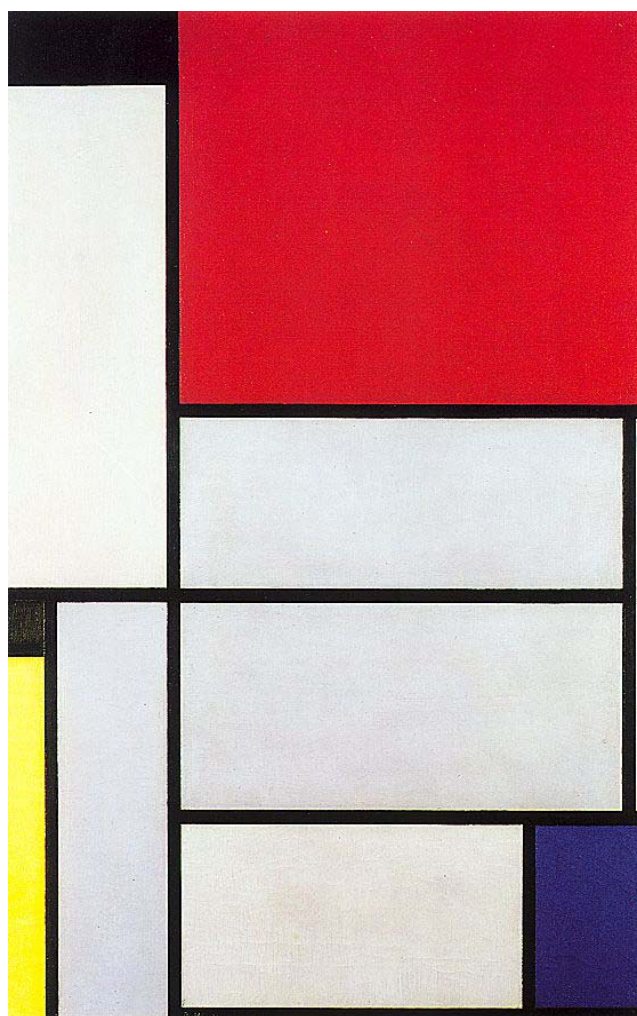
Any 2001



Generalitat de Catalunya  
Centre d'Estudis Jurídics  
i Formació Especialitzada

# L'adaptació de la norma als centres de menors

Estudi del Centre Educatiu  
L'Alzina



Blai Guarné i Pablo Rivarola

El Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada ha editat aquesta recerca respectant el text original dels autors, que en són responsables de la correcció lingüística.

# Índex

1.	A manera de presentació.....	4
2.	La norma com a ideal .....	6
2.1.	El règim del Centre .....	6
3.	La norma en la realitat .....	10
3.1	L'aplicació de la norma .....	10
3.2.	De l' <i>aplicació</i> de la norma a la seva <i>adaptació</i> .....	16
3.3.	Fugues i inconsistències.....	18
3.3.1	Pas i progrés .....	18
3.3.2	Medicació, demanda i necessitat .....	23
3.3.3	Sanció, recompensa i càstig.....	26
3.3.4	Sobre <i>no forçar, tu mateix, mà esquerra</i> .....	37
3.4	Alògiques i sentits.....	43
3.4.1	Autolesions.....	43
3.4.2	La narrativa com a reinvenció .....	53
4.	La norma com a convenció.....	62
4.1	La simulació com a mecanisme.....	63
5.	Bibliografia .....	72

# 1. A manera de presentació

El propòsit de tota investigació no només és la comprensió de la vida social per part de l'investigador, sinó també compartir aquesta comprensió amb altres persones<sup>1</sup>. Amb aquest objectiu presentem en aquest informe les conclusions de la investigació<sup>2</sup> que hem desenvolupat a l'entorn de la incorporació de la norma<sup>3</sup> en un centre de justícia juvenil de règim tancat, el Centre Educatiu L'Alzina, en un intent per redefinir l'àmbit de la intervenció educativa com un espai intermediari entre l'ideal que inspira la norma i la seva adaptació a la realitat del Centre.

Descriure situacions a la investigació social ha d'implicar, ja d'entrada, formular hipòtesis. Creiem que aquest també és el cas de la present recerca, que potser no proposa res de nou, però que aposta per reinterpretar la lògica funcional del centre i ofereix noves claus per a la seva comprensió.

Atès que no podem millorar la nostra comprensió del funcionament del centre si no examinem i reformulem les assumpcions i criteris bàsics que acríticament i inqüestionablement assumim, hem intentat apropar-nos a la institució<sup>4</sup> més enllà de la senzilla descripció de la situació de cada un dels seus membres<sup>5</sup> i dels seus propòsits i objectius, en un esforç per visualitzar la racionalitat subjacent a la seva pràctica, la lògica implícita en la intervenció educativa que

---

<sup>1</sup> (TAYLOR I BOGDAN, 1998)

<sup>2</sup> La investigació ha estat desenvolupada al Centre Educatiu L'Alzina durant l'any 2001 per Pablo Rivarola, psicòleg, i Blai Guarné, antropòleg social.

<sup>3</sup> Més enllà de la normativa de funcionament i del projecte educatiu del centre, per *norma* entenem el compendi entre el sentit comú de la institució, les regles de funcionament implícites i explícites, i la experiència pròpia dels seus membres.

<sup>4</sup> Per *institució* entenem el centre, considerant que, en última instància, una institució és tan sols una convenció i que, com a convenció, per convertir-se en una institució social legítima, necessita una convenció paral·lela d'ordre cognitiu que la sustenti.

<sup>5</sup> Per *membres del centre* entenem tant els professionals com els interns, atès que ambos donen sentit, amb les seves accions, a la dinàmica de la institució. Com assenyala M. Douglas "No mereix el títol de societat un grup qualsevol de viatgers d'autobús o una aglomeració fortuïta de gent: per ser una societat hi ha d'haver algun tipus de pensament o sentiment comú entre els seus membres. Però això no significa que un grup corporatiu disposi d'actituds pròpies, ho fa a causa de la teoria jurídica que la dota d'una personalitat fictícia. Ara bé, no n'hi ha prou amb l'existència legal. Les presumpcions jurídiques no atribueixen un biaix emocional a les corporacions. No podem afirmar que un grup es *comporti*, ni molt menys que pensi o que senti pel fet d'estar legalment constituït". Si bé tot el que s'ha dit és literalment cert, bona part del pensament social ho nega de forma implícita. (DOUGLAS, 1996, p.27)

hi ha darrere de nocions tan centrals com les de *progrés, retrocés, sanció, càstig, recompensa, activitat esportiva o pauta mèdica*.

Les contínues referències al present en les entrevistes mantingudes amb els informants ens van portar a centrar el nostre interès investigador en la situació que actualment viu el Centre, immers en un context de transformacions i canvis<sup>6</sup> a conseqüència de l'aplicació de la nova Llei reguladora de la responsabilitat penal dels menors (Llei orgànica 5/2000).

En aquest sentit, som conscients que la situació de transició per la que passa el Centre pot haver afectat la visió del funcionament de la institució que se'ns ha descrit a les entrevistes. No s'ha de negligir que, en una recerca social, les fonts d'informació, siguin procedents d'informants o basades en dades registrades, responen en última instància a la visió particular dels qui les expressen o consignen. Per aquest motiu, la contextualització en primera persona de les declaracions dels nostres informants, es proposa que el lector no oblidí que, en tot moment, descriuen la visió dels seus manifestants i que no necessàriament han de ser enteses com l'opinió general.

Atès que hem basat la nostra investigació en dades de tipus qualitatiu, a partir de la consulta de la documentació interna del Centre, i que la principal tècnica d'investigació és l'entrevista i la nostra pròpia observació participant, hem optat per redactar aquesta memòria final a partir de fragments dels relats dels informadors en un intent per exposar una aproximació fenomenològica a la institució. Considerem que apostar per aquest tipus d'exposició intertextual constitueix la manera més encertada d'exposar les nostres conclusions davant l'amenaça d'allunyar-nos de l'objecte d'estudi i entrar en el terreny de l'abstracció i el distanciament de la realitat investigada.

---

<sup>6</sup> La Llei orgànica 5/2000, reguladora de la responsabilitat penal dels menors, estableix noves mesures judicials que afecten principalment els internaments cautelars, els internaments en règim semiobert, la creació de nous espais com el mòdul obert i el mòdul inicial, la unificació dels grups de progrés i la creació d'un grup intensiu amb dos tipus d'intervenció diferenciats.

## 2. La norma com a ideal

### 2.1. El règim del Centre

“Al pretendre ser la reacció jurídica dirigida al menor infractor una intervenció de naturalesa educativa, tot i que per descomptat amb especial intensitat, rebutjant expressament altres finalitats del Dret Penal d'adults, com la proporcionalitat entre el fet i la sanció o la intimidació dels destinataris de la norma, es pretén impedir tot allò que podés tenir un efecte contraproductiu per al menor [...]” Llei reguladora de responsabilitat penal dels menors 5/2000

D'aquesta manera la nova Llei reguladora de responsabilitat penal dels menors, en l'exposició de motius, fa referència a la intervenció que cal dur a terme sobre els menors.

El Centre Educatiu L'Alzina és un centre de règim tancat, a excepció d'un nou mòdul creat recentment, nomenat *obert*, que coincideix amb la implementació de la nova Llei reguladora de responsabilitat penal dels menors 5/2000. El funcionament del Centre està regit per un sistema progressiu de fases que compta, per aquest procés, amb els grups: *inicial (progressos I i II)*-, *finalista (obert)* i, fora d'aquest sistema, tot i que li dóna coherència ja que es presenta com el que ha de ser evitat, el grup o departament intensiu, on tenen estada aquells menors que han comès algun tipus de falta greu o molt greu, d'acord amb el reglament del Centre. Cada un dels grups esmentats es regeix per una normativa de funcionament propi que, a la vegada, respon a la normativa *mare* del Centre i al Projecte educatiu del Centre.

El funcionament del Centre es descriu a partir d'un disseny de programa ambiental, orientat a la inserció social dels interns, fonamentat en quatre grans eixos:

- Educació reglada
- Formació ocupacional i tallers productius
- Programes generals i específics de tractament de la delinqüència
- Programes d'activitats d'animació sociocultural

Aquests eixos donen compliment al que assenyala l'exposició de motius de la nova Llei reguladora de responsabilitat penal dels menors: “L'internament en règim tancat pretén l'adquisició per part del menor dels suficients recursos de competència social per a permetre un comportament responsable en el si de la comunitat, mitjançant una gestió de control en un ambient restrictiu i progressivament autònom.”

Dins del Centre Educatiu L'Alzina s'ha desenvolupat el disseny d'un sistema motivacional adaptat a les necessitats concretes que es requereixen en un sistema progressiu de fases com el que vertebrava el seu funcionament, d'acord amb el qual s'estableixen una sèrie d'objectius que han de complir els interns. Aquests objectius, específics, són progressius entre els diferents grups, on hi ha d'haver una gradació entre el grup inicial i l'obert, de menys a més responsabilització i conscienciació.

El sistema motivacional consisteix, en la seva implementació dins del Centre, a promoure comportaments prosocials a partir de les estratègies que es dissenyin en el Programa educatiu individualitzat (PEI). Com diu la Llei 5/2000 sobre les noves mesures: “[...] fonamentalment no poden ser repressives, sinó preventives especials, orientades cap a l'efectiva reinserció i el superior interès del menor [...]”.

Aquesta tècnica troba una implicació directa dins la teoria cognitivo-conductual, sense que l'abasti per complet, i pot, per tant, aplicar-se segons els seus principis i correspondre mútuament a la teoria i a la pràctica. Si bé un dels



aspectes més importants en la teoria cognitivo-conductual consisteix en la funció del càstig com a inhibidor de conductes no desitjades o reprovables pel sistema educatiu, la tècnica motivacional proposa un reforçament del contrari, és a dir, els premis a conductes aprovades i desitjades o esperades. La tècnica consisteix bàsicament a motivar en el jove una actitud o acció que pugui ésser assimilada per mitjà d'una reflexió crítica positiva. La motivació és un terme que designa els determinants de: la decisió d'iniciar l'esforç per fer una determinada feina, la decisió d'aconseguir un determinat nivell d'esforç i la decisió d'insistir en el manteniment d'aquest esforç durant un determinat període de temps.

La sanció dins de la funció educativa suposa un tall, una suspensió de la quotidianitat, de manera que serveix com a marca de referència perquè l'acció que ha comportat tal sanció s'associï a l'esmentat tall. Si una sanció actua, per exemple, com l'anul·lació directa del que es considera en altres situacions com un premi, el que s'obté és una desvaloració del premi o recompensa i no una valoració de la sanció com a tal.

Dins d'un sistema motivacional, la idea de sanció hi és molt present, però amb la diferència concreta consistent a valorar si s'ha reeixit a l'hora d'internalitzar una meta com a desitjable; per exemple: disposar de més temps lliure o anar a dormir més tard, tal meta es constitueix com un objectiu concret i la seva no consecució és pròpiament un càstig, d'aquesta manera la sanció passarà a dependre del jove i deixarà de ser un element coercitiu extern.

La tècnica motivacional es troba directament lligada a l'educació en valors, tal com exposa L. Kohlberg en la seva teoria del desenvolupament moral. El fet de dur a terme tals accions o tals altres per la seva acceptació social o rebuig, pels seus premis o càstigs, no és assimilable de manera directa només per les seves conseqüències. Darrere ha d'haver-hi una reflexió que justifiqui catalogar una acció de bona o dolenta. És aquí on es donaria la conjunció entre la tècnica motivacional i l'educació en valors, ja que els valors no són el resultat d'una comprensió ni molt menys d'una informació passiva, ni tampoc d'actituds sense significació pròpia per al subjecte. És una cosa més complexa i multilateral, ja que es tracta de la relació entre la realitat objectiva i els

components de la personalitat el que s'expressa a través de conductes i comportaments, per tant, com a conseqüència lògica, tan sols es pot educar en valors a través de coneixements i d'habilitats de valoració i reflexió en l'activitat pràctica que disposi d'un significat assumit. Es tracta d'obtenir comportaments com a resultat d'aprenentatges conscients i significatius en el camp racional i en el camp emocional. Integrar els valors en l'aprenentatge de manera intencionada i conscient no únicament significa pensar en el contingut, com coneixements i habilitats, sinó en la relació que aquest contingut té amb els valors.

Com a objectius centrals del sistema motivacional dins del Centre tenim: assumir la consecució dels objectius del Projecte educatiu del Centre i del Projecte educatiu individual de cada jove; assumir la implicació del jove en la intervenció educativa; millorar la qualitat de vida dels interns a mesura que vagin obtenint un comportament prosocial, i, finalment, aconseguir un bon clima social.

Cal destacar que el sistema motivacional dins del Centre encara es troba en els seus inicis, però, en tot cas, en la realització de la seva feina com a *centre educatiu* aquest sistema o tècnica es va incorporant en el discurs d'una manera positiva, tant amb el personal com amb els joves que estan al seu càrrec.

### **3. La norma en la realitat**

“El fet de pensar té més a veure amb el fet d'intervenir que amb el de representar”. Ian Hacking.

La norma descriu un ideal que s'ha de conjugar amb una realitat. La competència en aquest encaix es desenvolupa en un espai intermedi, que es desplaça de l'ideal de la normativa a l'aplicació que se'n fa.

Els programes d'intervenció de tipus motivacional han dotat de coherència l'estructura normativa dels centres educatius de justícia juvenil. S'ha volgut veure en el sistema de fases progressives un contrastat mètode d'intervenció, amb capacitat per produir una optimització del clima general dels centres que permet obtenir l'emissió de comportaments prosocials i la reducció del nivell de conflictivitat entre els interns. Amb aquest objectiu s'han iniciat diversos programes cognitivo-conductuals i de competència psicosocial com a estratègies de tractament dels menors condemnats judicialment amb una mesura educativa d'internament.

#### **3.1 L'aplicació de la norma**

Com assenyalàvem en l'apartat anterior, en els centres de menors el sistema motivacional de fases progressives ha construït una lògica coherent per ella mateixa, mantinguda a l'entorn de les nocions de premi i sanció, recompensa i càstig. Tanmateix, per tal que el sistema funcioni necessita la col·laboració de tothom; l'entrada de tots els implicats en la seva lògica i la mútua cessió, voluntària o no.

L'activitat esportiva treballa en aquest sentit per l'ideal de la norma, posa en pràctica els valors de solidaritat, joc net, treball en equip, corregir individualitats... valors en les quals s'inspira la intervenció educativa. En

definitiva, posa en moviment l'essència de les normes de socialització com si l'educació s'autopropulsés en la consecució dels propis objectius amb la força de cada pas. Un membre del personal del Centre assenyalava:

“L'esport en un centre tancat i amb adolescents és una de les activitats fonamentals des de qualsevol punt de vista. Com a joc, educació física, aprenentatge de relacions socials, sotmetiment a regles, creació de rols basats en habilitats esportives normals, descompressió de tensions físiques, emocionals i, fins i tot, sexuals. Però a mi me n'interessen dues per sobre de tot: com a joc i com a creació de nous rols socials fonamentats en habilitats normals i normalitzades. En aquest sentit, els esports que m'interessen més són els més pròxims als seus gustos, en concret el futbol. També l'atletisme, si tinguéssim unes instal·lacions acceptables, perquè permetria una diversificació més gran de rols i una expressió més simple de les seves forces brutes: velocitat, potència, resistència i així poder reforçar el seu deteriorat ego sobre valors normalitzats i no en relació amb la quantitat de droga que són capaços de ficar-se dins del cos. Estic en contra de convertir l'esport en una activitat desagradable i descontextualitzada del seu àmbit. És a dir, en contra d'esports no integrats en les seves arrels culturals. Des d'aquesta perspectiva l'educador compleix funcions d'animador i si pot entra en una relació d'igual a igual en una activitat pautada per aquestes habilitats; crea confiança i respecte. En aquest context pot jugar el paper d'exemple pel que fa al respecte de les normes, els contraris etc. i no només el paper d'ordenador i limitador que tenim habitualment.”

En les investigacions que la sociologia, l'antropologia i la psicologia de l'esport han dut a terme, la manifestació esportiva ha estat interpretada principalment com un reeixit instrument per a la sublimació del conflicte, per al desplaçament del conflicte de l'àmbit polític a la pista esportiva. En aquest sentit s'ha volgut veure en la posada en escena esportiva la ritualització de l'enfrontament lesiu, la seva substitució pel *fair play* del camp de joc.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Cal assenyalat que interpretar la manifestació esportiva com a estratègia de pacificació social, de canalització de l'agressivitat social i individual, negligeix que, com a mecanisme de drenatge, genera en grau similar tants conflictes com els que apaivaga. (PADIGLIONE, 1994)

“El ritu és un intent de crear i mantenir una determinada cultura, una determinada sèrie de supòsits mitjançant els quals es controla l'experiència [...] Els ritus representen la forma de les relacions socials i, en donar a aquestes relacions una expressió visible, permeten que la gent conegui la seva pròpia societat. Els ritus actuen sobre el cos polític per mitjà de l'instrument simbòlic del cos físic” (DOUGLAS, 1996, p.173, §8)

En l'actualitat l'activitat esportiva constitueix una de les manifestacions simbòliques més valorades socialment i política<sup>8</sup> en la nostra societat. Com assenyala Vincenzo Padiglione (PADIGLIONE, 1994), recuperant aquest concepte de l'obra de Marcel Mauss, tenen la categoria de *fets socials totals* aquells ritus que posen en moviment la totalitat de la societat i de les seves institucions, que es configuren i actuen com a sistemes socials complets; l'esport afecta àmbits heterogenis del social.

“El concepte de fet social total suggereix la imatge de l'esport com un esdeveniment capaç de connectar dimensions i elements molt heterogenis entre ells. Aquesta imatge ofereix, per tant, la possibilitat d'un examen de l'esport en una perspectiva macrosocial, com a institució que viu de les interconnexions que efectua a nivells diversos de les pràctiques socials, la qual cosa representa fer entrar en una situació específica el món més ampli d'una manera emmascarada, regulada i controlada.” (PADIGLIONE, 1994, p.92)

Hem de veure, doncs, a l'origen d'aquesta capacitat d'*emascarar, regular i controlar* el món per tal de produir combinacions i interconnexions significatives, una dimensió ritual. En una societat com la nostra, organitzada sobre la base de l'intercanvi econòmic, la pràctica ritual explícita s'ha vist desarticulada, condemnada i desprestigiada cada cop més<sup>9</sup>. En aquest sentit, s'ha assenyalat

---

<sup>8</sup> L'obra de K.Blanchard i A.Cheska (BLANCHARD, K.; CHESKA, A. *Anthropology of Sport*. Boston: Bergin and Garvey, 1985) editada en castellà com *Antropología del deporte*, per Edicions Bellaterra, Barcelona, 1986, és un clàssic de referència obligada per a l'estudi social i cultural de la pràctica esportiva.

<sup>9</sup> Per a una anàlisi més detallada de la condemna social del ritualisme recomanem la lectura del capítol 3, “El irlandés de las marismas”, del llibre de Mary Douglas *Símbolos naturales*, Alianza:Madrid (1978)

que la decadència dels cerimonialismes en tants àmbits de la vida social fa que ressalti encara més la seva recuperació magnificada en el *setting* esportiu (PADIGLIONE, 1994)

“L’esport deu una gran part del seu èxit a la capacitat simbòlica de representar la tensió entre la unitat i el múltiple, l’ordre i el caos, la interpretació compartida i el rumor polisòmic. El ritu ofereix a aquesta tensió la possibilitat d’expressar-se sense arribar a resoldre’s mai, com succeïa en les societats tradicionals. Atorga una forma dramatitzada i expressiva que esdevé, per als subjectes, ocasió privilegiada de reflexionar sobre la seva cultura [...] L’esport posa en escena al mateix temps una dramaturgia de les passions essencials, un repertori d’estils caracterials, una representació de models interpretatius. En el rostre de l’atleta podem copsar-hi la por, la concentració, la joia, el dolor, la ràbia; unes emocions totes elles necessàries en el seu context de producció. Els jugadors exhibeixen caràcters diversos, tots potencialment idonis: l’eficaç i l’elitista, el fred i l’emotiu, el generós i l’egoista, el dur, l’elegant, el correcte i el deslleial, el fantasiós innovador i l’executor repetitiu. D’acord amb les relacions i el moment, cadascun d’ells podrà resultar adequat i indispensable” (PADIGLIONE, 1994, p.94-95)

És la capacitat per produir combinacions i interconnexions significatives derivada de la dimensió ritual de la mateixa pràctica esportiva la que caracteritza la pràctica esportiva com a metàfora del social. La seva aproximació sintètica a la realitat conjura i transforma en un joc d’hibridacions dramàtiques d’elements contradictoris i conflictius guanyar o perdre, triomf o derrota, competència i comunió, esforç i trampa, la qual cosa permet unir “allò que la vida ordinària separa”, conjurant les “oposicions antagòniques, diametral, en identifications comunes”, com assenyala el mateix autor. Aquest simulacre de la realitat que escenifica la competició esportiva arriba a tal punt que “els conflictes, les tensions, poden manifestar-se mitjançant respostes vitalistes o negatives, només amb la condició que assumeixin una existència virtual, *sui generis*, traslladada del pla real que els ha originat. Això significa que el deure fonamental de cada ritual és la producció d’un món artificial, metàfora simplificada del real” (PADIGLIONE, , 1994, p.92-97)

Així, doncs, podem afirmar sense por a excedir-nos que l'interès social que desperta la manifestació esportiva ha de ser entès a partir d'una estreta relació amb la seva capacitat per *parlar-nos de nosaltres mateixos*, per dibuixar un retrat simbòlic de la nostra quotidianitat social, desxifrabla als nivells individual i col·lectiu.

“L'esport constitueix un comentari continu sobre la vida i l'experiència quotidiana perquè té una gran capacitat de produir diferències dins de setting definitius. L'imaginari esportiu reflexiona sobre els fonaments de la cultura contemporània quan s'interroga sobre els límits del progrés, sobre la labilitat del real, sobre les insuficiències de la racionalitat i l'especialització, sobre les restriccions d'un nacionalisme, però també sobre la impossibilitat de perdre les arrels d'una pertinença local. Si cada victòria és al mateix temps una tragèdia i ambdues són visibles alhora en el context esportiu, evidentment la reflexió a què indueix l'esport afecta problemes de fons de la nostra existència”.

(PADIGLIONE, 1994, p.96-97)

Des d'aquesta perspectiva, l'activitat esportiva al Centre mereix la nostra consideració més enllà de l'evidència de la seva pràctica, com a representació metafòrica de la sociabilitat al Centre, i s'apropa, com assenyalàvem abans, a l'ideal de la norma i escenifica les eines simbòliques en què s'inspira la intervenció educativa.

Ara bé, cal que l'escenificació del joc normatiu en l'activitat esportiva (de sentiments i passions, d'afectes i desafectes, de convencions i acords de la nostra reglada societat) no ens faci perdre de vista que la seva pràctica es veu caracteritzada per un fet ideal: mentre que en l'àmbit esportiu les normes resulten clares i explícites, en la vida quotidiana la indecisió contínua sent la *norma*.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Una rígida estructura normativa caracteritza la nostra idea d'esport, fins al punt de no tenir capacitat per concebre el joc sense unes regles mínimes. L'estricta reglamentació de les manifestacions esportives en les que participem s'ha convertit en el denominador comú que ens permet reconèixer-les. La mateixa idea de competició estaria més relacionada amb l'observació de la regla que amb la idea de joc. Pensem per exemple en esports com el

No ha de sorprendre, per tant, que precisament en aquest àmbit apareguin una gran quantitat de conflictes entre interns i entre els propis educadors. Conflictes que, en la majoria dels casos, són disculpats com a *faltes tècniques* per la implicació en el desenvolupament del joc.

Si l'activitat esportiva evidencia conflictes, potser és perquè *revela* el decalatge entre l'ideal de la norma i la seva incorporació a la pràctica real; entre el *jugare en equip, passar la pilota i no jugar individualment*, perquè *no importa qui guanyi i l'hem guanyat, juguem contra, anem a per la revenja*. Fins fa poc, en algun grup es premiava els interns que havien jugat millor, a la vegada que perdre implicava un determinat nombre de voltes al recinte.

Alguns educadors reclamen millores del camp de futbol i al·ludeixen que una instal·lació dotada de zones de joc clarament delimitades amb línies precises acabaria amb moltes de les discussions que ara sorgeixen davant la dificultat d'interpretar certes jugades. L'única via possible que es veu per solucionar aquesta situació és un *augment de la precisió normativa*, pintar les línies del camp de terra, assenyalar els marges. La metàfora és perfecta: davant del conflicte que comporta la multiplicitat d'interpretacions possibles a l'entorn d'una mateixa jugada, es demana una major precisió normativa que possibiliti corregir els desajusts, les disfuncions de la regla, que aboquen la realitat en la incertesa.<sup>11</sup>

“L'únic que funciona amb cap i peus, al marge que s'estigui o no d'acord en la manera, és l'apartat de les aules reglades, però perquè està reglat i reglat per un departament diferent al nostre, pel Departament d'Ensenyament, perquè me'n ric, jo, de si haguéssim de que regalar nosaltres. Quina por que hem fa!”.  
(Personal del Centre)

---

bàsquet, on el xiulet de l'àrbitre atura obsessivament el partit, és a dir, la possibilitat de moviment, del mateix joc, en atenció a la normativa.

<sup>11</sup> En el grup especial, en el qual la normativa gestiona d'una forma més intensiva tota l'activitat, l'esport s'entén com la realització d'una taula de gimnàstica, d'un exercici reglat, una repetició mecànica en què el joc es reserva a un espai final. A ningú se li havia d'escapar la correspondència entre els objectius de treball d'aquest grup i la interpretació que es fa de l'esport.



“Aquest és el centre que més pautes escrites té aquí tot queda bastant pautadet i escrit”. (Personal del Centre)

“Aquí hi ha dos aspectes que els professionals tenim clar que hem de fer, i un altre que, tenint-lo clar, no l'apliquem; aquí tots hem de funcionar com una cadena, som les peces d'un rellotge i a la que en falla una... Tot ha de funcionar alhora, deixar pautes clares per part de l'equip (...) precisió i que tothom tingui clar el que hem de fer, i després que ho apliquem de la forma que s'acorda (...) Això no vol dir que tots som responsables de tot perquè aleshores ningú és responsable de res, cadascú té el seu àmbit de responsabilitat, però que tingui clar que el seu àmbit de responsabilitat ha d'arribar fins al final, i a vegades penso que no ho tenim molt clar aquí”. (Personal del Centre)

### **3.2. De l'aplicació de la norma a la seva adaptació**

De fet, aquest no és l'únic àmbit en el qual la incertesa es manifesta en el Centre. La interacció entre educadors i interns disposa de fórmules com *no forçar, mínim, tracta d'aguantar, mà esquerra, temps fora, tu mateix* i la ja suprimida *només un plat*, que ens porten a un espai tan desdibuixat com el de les inexistent línies d'un camp de futbol; un espai obert a les interpretacions que, sense cap dubte, és el veritable àmbit en què es desenvolupa la intervenció educativa, on es manifesta el conflicte i la seva resolució, on el personal del Centre exerceix el màxim esforç en la seva labor.

Un espai liminar, intermedi, que es presenta als educadors a les cruïlles d'indeterminació per les que s'han de moure. Més que entre l'ideal de la norma i la seva *incorporació* a la pràctica real, a la demanda de l'intern, a la pròpia interpretació, a la pròpia justificació de l'actuació professional, sempre dins d'un marge d'ambigüitat: "el punt es guanya sempre amb mà esquerra", "està estancat en aquest grup", "no assumeix les expectatives". Això ens obliga a plantejar-nos què representa en la pràctica utilitzar "mà esquerra", les

“expectatives” de qui no vol assumir-les i que implica “estar estancat” com a argument de progrés.

Hem anomenat aquestes expressions, utilitzades pel personal del Centre i pels propis interns, fugues i inconsistències del sistema, ja que deixen una porta oberta a la lliure interpretació, tant de l'educador com de l'intern, del seu significat. Una interpretació eminentment contextual. Per aquest motiu desenvoluparem el següent punt a partir de les cites extretes de les entrevistes realitzades als membres del Centre, amb l'objectiu de dibuixar una imatge al més ajustada possible a aquest espai liminar intermedi entre la *normativa* i la realitat, de la seva aplicació a la seva adaptació, en què s'emmarca la intervenció educativa.

De fet, el terme *adaptació* troba el seu sentit en la lògica del propi sistema normatiu. En el Projecte educatiu del Centre. El punt 7.6. “Dinàmica del treball terapèutic i de seguiment del menor”, apartat a, diu:

“El treball terapèutic a de procurar:

L'assoliment dels objectius generals del Centre i els assenyalats com a propis de cada una de les etapes i en concret que, *partint d'una situació inicial d'agressivitat social, es vagin fomentant en el menor els valors positius i el suficient repertori de conductes adaptatives que el permetin integrar-se en la societat.* “

“Els objectius de l'obert són idíl·lics i ens agrada molt un grup obert. Tenir actualment un grup obert que és el més semblant al règim obert. La realitat és que potser hem de ser menys exigents amb els objectius de l' obert en aquests moments i acceptar altres possibilitats. És el que nosaltres voldríem? No, però cal adoptar una realitat. Nosaltres tenim un centre, unes places i un encàrrec, i a partir d'aquí ens hem de readaptar. I a vegades cal una readaptació no constant, però sí dinàmica”. (Personal del Centre)

### 3.3. Fugues i inconsistències

#### 3.3.1 Pas i progrés

La necessitat d'adaptar *l'ideal de la norma a la realitat de la intervenció* qüestiona nocions tan fonamentals en la lògica del sistema motivacional de fases com les de *progrés, retrocés* o *sanció*.

L'ideal de la norma estableix el *pas* del grup per *progrés*, és a dir, per la consecució dels objectius grupals i personals de l'intern que canvia d'un grup per incorporar-se a la dinàmica d'altre, més avançat en el sistema de fases; però la realitat, sobretot durant aquest any de transformacions viscudes pel Centre amb motiu de l'aplicació de la nova Llei reguladora de la responsabilitat penal del menor (augment de la població del Centre, gran nombre d'ingressos cautelars, i ingressos en règim semiobert), sembla haver estat en alguns casos una de ben diferent, i s'ha progressat per l'imperatiu ineludible de l'espai.

Així mateix, la saturació en què en alguns moments s'ha vist el grup intensiu ha obligat els mateixos agents a adaptar la norma amb l'objectiu de justificar el no-retrocés d'un intern en el grup i la consegüent sanció de règim especial (complir el mateix règim de vida que en l'intensiu dins del seu propi grup).

“És veritat que en l'actualitat, sobretot aquest any, hi ha falta de places. A nivell general de centres, hi ha poques places, ens estem omplint més del que ens imaginàvem i això sí que afecta el sistema de fases. Quan dius 'és que en passen més perquè no hi caven', és una realitat, no ens enganyem. Crèiem que tindríem un joc d'un 10 places i estem veient que no és així per problemes col·laterals que no tenen res a veure amb L'Alzina. Pensàvem que si no hi havia més places en altres centres, que no n'hi ha hagut, seria una realitat més conjuntural que estructural. El que passa és que si aquesta realitat dura massa haurem de fer una redefinició del sistema de fases [...] pensar que aquesta situació pot canviar en mig any, un any o un any i mig i estar preparats

per mantenir aquesta situació si pensem que s'ha de fer algun canvi. Però aquest és un any que, en principi, tampoc és molt representatiu ja que hi ha hagut molts cautelars, pocs judicis, moltes entrades i sortides, i no és apropiat per fer grans canvis, ni molt menys, sinó per fer els mínims possibles, per tal que tingui certa solidesa i coherència el Projecte educatiu, que els professionals ens sentim a gust i, evidentment, que els nois entenguin que hi ha un sentit [...]. També entenc que el tutor d'un noi que veu que realment hi ha aspectes per treballar però que, d'un dia per un altre, els ha de passar, tingui una frustració en el sentit de 'Uf. Els objectius d'aquest grup no s'han treballat' [...]. Els objectius dels progressos dels grups educatius, els hem de treballar molt, moltíssim, per tant, sóc del parer que cadascú faci un repàs i, en tot cas, digui 'Doncs, mira, dels deu objectius que vam marcar inicialment en treballem cinc, o en treballem tres, o en treballem set, però els hem d'anar fent tots' I es van treballant, perquè, en tot cas, el que hem de fer és saber si realment podem treballar allò que ens pensàvem que es podria fer." (Personal del Centre)

“Si el Centre és concebut com un tren de fases, que des del vagó de cua has d'arribar al vagó restaurant, al primer vagó, al més bonic, si realment el menor anés evolucionant d'acord amb els seus progressos, la interiorització dels objectius, doncs, perfecte; però tots sabem que per cada un que aconseguim passar, perquè s'ho ha currat, n'hi ha d'altres que passen per pressió, per *numerus clausus*. Les fases mai haurien d'estar pressionades o imposades per *numerus clausus*, els nanos haurien de passar de grup pels seus treballs, perquè els seus objectius haguessin estat mínimament assolits”. (Personal del Centre)

“Els nois, els joves, passen i són passats no segons el que han après i adquirit sinó segons el temps que hi han estat, l'hagin o no l'hagin fet”. (Personal del Centre)

Aquesta situació, la pressió per la falta d'espai al Centre, ha comportat un límit, en ocasions ambigu i imprecís, entre el pas i el progrés de grup, i ha posat en

el punt de mira la consecució dels propis objectius perseguits per la intervenció educativa.

“Es donarien dos progressos: el personal i el funcional. Sembla clar que el funcional, llevat excepcions, s'aconsegueix, però en el personal és on hi ha més dubtes”. (Personal del Centre)

“Crec que els èxits no són tan importants, el que importa és el moment en què es troba el Centre, la inspiració dels professionals de torn, però bàsicament són les places que tingui el Centre. Els sistemes progressius tenen una filosofia i cal argumentar, amb un més que amb un altre, el que ha de progressar, ja que si un té lloc i l'altre no, això no significa res. El criteri és totalment aleatori i el nano no entén el progrés. Entén que vol anar a aquell grup, perquè té més beneficis, però no entén el que cal fer per aconseguir-ho”. (Personal del Centre)

“Tinc en quarantena si els objectius programats estan treballats o no, si els objectius recollits en el PEI de cada intern estan realment assolits, perquè sigui possible assolir-los i perquè s'hagi treballat la problemàtica que va portar-los aquí dins. Tinc clar que amb els d'agressions sexuals no; i surten al carrer, i sortiran al carrer. Com cal abordar això? No ho sé, en els altres centres no ho sé, però aquí sí que sé que les agressions sexuals han estat un tema tabú, un tema... 'mejor no meneallo', com diuen els gallecs, n'hi ha hagut que formalment han anat molt bé i jo hi he estat parlant com ara estic parlant amb tu. Com també, quan hi havia l'anterior psicòleg, era un tema que el portava ell exclusivament, gairebé com un vedat personal... No ho sé, ho tinc molt en quarantena...”. (Personal del Centre)

“L'òrgan que ha de decidir el progrés d'un noi és el de la reunió de casos, teòricament, de l'equip interdisciplinari. El tutor ha d'aportar tota la informació del seu grup, perquè és molt important el que passa en la vida quotidiana. A vegades hi ha certes discussions en què es considera que la valoració del grup hauria de tenir més importància, no únicament la de l'equip interdisciplinari. Però, pel que fa a la meva opinió, crec que el criteri del grup educatiu és importantíssima i és bo que el portaveu sigui el tutor. També cal tenir present

que hi ha altres àrees que cal valorar que són molt rellevants: la implicació personal del noi a l'escola, al taller, al seu tractament psicològic, per exemple, si es tracta d'un agressor sexual i 'no va amb mi', doncs, mira, si no tenim cap tipus d'internalització dels temes en què intervenim... En fi, l'òrgan que ha de decidir si un noi progressa o no és l'equip interdisciplinari en les reunions de casos, a partir del compliment d'uns objectius. Està clar que això és el plantejament ideal però, què passa en la realitat? Doncs que aquest any s'han complert el màxim d'objectius, però de vegades si que és veritat que no han estat suficients ja que en una situació normalitzada caldria plantejar més objectius. Aquest any no és així i em fa por que el que ve tampoc, per això el proper mes de gener farem vaga per tal d'intentar canviar alguna cosa...". (Personal del Centre)

“Els mínims (de progrés) cada cop són més mínims, per desmotivació, debilitat, fatiga, incredulitat, impossibilitat, números que empenyen, gent que entra... i, o això canvia molt de veritat i donem la volta a aquesta situació entre tots, o acabarà sent un gran aparcament on es retira la gent de la circulació normal i es deixa aquí durant un temps, amb l'encàrrec de 'facin amb ell el que puguin...” (Personal del Centre)

En aquest sentit, les dificultats d'espai, i la seva correspondència en el temps en forçar canvis de grup com a progressos, han condicionat, en alguns casos, el desenvolupament de les intervencions educatives previstes i la consecució dels objectius programats a nivell individual i grupal, la qual cosa a forçat una adaptació de la norma més propera a la realitat que al seu ideal. El coneixement del funcionament del Centre en altres anys evidencia que, si no hi hagués hagut aquests tipus d'elements externs a la pròpia dinàmica del Centre, les intervencions educatives es podien haver fet en la línia prevista.

“Aquest any (en el qual hem fet la investigació, al 2001), que tampoc podem agafar-lo com a referència per valorar si funciona el sistema de progressos ja que s'han donat moltes variables que han dificultat una mica poder desenvolupar el model com creiem que s'ha de fer. Però això es va donar l'any passat. En una situació més bona, en que no tinguem *over booking*, el que

s'ha de plantejar és que s'identifiquin necessitats, capacitats, un temps de treball i implicació. A partir de l'estudi de totes aquestes variables, l'equip interdisciplinari, format pel tutor, el psicòleg, l'assistent social, els mestres, el coordinador, i presidit pel subdirector, ha de valorar: quin pla de treball s'ha d'aplicar al menor, quins són els objectius institucionals que s'han de treballar en el grup on hi ha el noi en qüestió.... i, finalment, els objectius individuals del menor, que serien, per exemple, si hi ha un greu problema de toxicomanies, com s'ha de treballar... La progressió dependrà del compliment dels objectius que es vagin assolint". (Personal del Centre)

"El sistema de fases progressives és un sistema que aquí, més o menys, ens funciona, sobretot quan ens trobem amb nois molt primaris i amb poques perspectives de futur. El fet que tu els expliquis que, si hi ha una implicació en el seu procés, tindran una situació de més privilegis, més autonomia, menys control, en principi els agrada. Aquest sistema, en principi, ens funciona". (Personal del Centre)

No podem, per tant, considerar el Centre com una realitat independent d'un sistema judicial amb unes demandes i uns recursos determinats. A més dels problemes d'espai i la seva correspondència en l'adaptació dels objectius de progrés treballats amb els interns, l'aplicació de la nova Llei reguladora de la responsabilitat penal dels menors ha comportat canvis en els tipus de mesures objecte de la intervenció del Centre. En aquest sentit, els ingressos cautelars, o els mateixos ingressos en règim semiobert, han generat, en alguns casos, disfuncions en l'àmbit institucional que han posat en qüestió la mateixa noció de progrés. Situacions paradoxals que han enfrontat el Centre amb l'evidència del reingrés d'un jove reincident directament al grup finalista, quan aquest mateix menor s'havia desinternat anteriorment sense haver completat el cicle de progressos o, també, el cas de joves amb greus problemes de toxicomanies que reingressen amb mesures de règim semiobert, i la consegüent problemàtica que plantegen per adaptar-se a un grup amb una lògica funcional situada en un nivell de progressos més alts.

“Si objectiu (el dels interns) és arribar a finalista per poder sortir al carrer i si això es pot aconseguir en un mes, no n'hi estaran dos. Serà funció de l'educador, del tutor, de l'equip educatiu que estigui treballant amb aquest grup de nois, que els facin veure que, si l'últim objectiu és sortir al carrer, abans cal saber sortir-hi. I no n'hi ha prou de rentar-se, vestir-se, etc., això només és l'embolcall. Cal estar mínimament preparat i ara, aquest treball, no es pot fer”. (Personal del Centre)

“Ara hi ha molta gent finalista que no hauria d'estar en aquesta fase. Haurien d'estar en els progressos... No hi haurien d'estar per un progrés inadequat... Se l'ha passat per problemes d'espai”. (Personal del Centre)

“Jo entenc l'educador que diu 'Doncs estic frustrat, perquè a la fase finalista no tinc el típic noi de finalista'. Jo t'entenc, però potser en aquests moments, que devem estar entre 50 i 55 (interns), hauríem de redefinir una mica els objectius, no passa res. I al gener ens hi posem i decidim si mantenim aquest model o no el mantenim, quin discurs hi ha, pros i contres, i ja està. I jo crec que això ens pot desangoixar perquè, internament, ens hem d'organitzar amb el que tenim, i potser després d'aquesta reflexió diem: doncs potser ja ens quedem amb el que tenim, però cal fer-la”. (Personal del Centre)

### **3.3.2 Medicació, demanda i necessitat**

“Som responsables de la qualitat de vida d'aquests nois i la medicació pot ajudar a millorar aquesta qualitat de vida, perquè al carrer també és així, perquè nosaltres som un reflex del que passa a fora”. (Personal del Centre)

No hi ha cap dubte que el paper de la *medicació* dins dels centres de Justícia és de gran importància, tenint present que la medicació disposa de dos discursos paral·lels, conforme dues realitats que es visualitzen i conflueixen en les conductes dels interns. Des dels nostres objectius d'investigació (descriure l'adaptació a la normativa dins d'un centre de menors) podem destacar el paper de la medicació com un element més en el procés d'adaptació i, per tant, no pot



ser descartat ni en la seva utilització en el funcionament del Centre, ni en la seva observació per la nostra part.

Hem de destacar que quan analitzem la funció de la *medicació* dins del Centre estem referint-nos a la *demanda* i no a la concessió. Citem l'opinió d'un professional del Centre:

“La majoria no necessiten prendre cap medicació, com ho demostra el fet que quan es produeix un progrés de fase la medicació es redueix. Deixen la medicació per demostrar-se, primer a ells mateixos, i després a la resta de la societat d'aquí dins, que per sortir al carrer no necessiten prendre cap medicació. Es tracta com una mena de xantatge no escrit: 'M'ajudes a sortir al carrer i jo t'ajudo que puguis dir que he deixat de prendre la medicació”.

(Personal del Centre)

Quan ens referim a la *medicació* dins del Centre, que d'alguna manera pertany a un terme de la narrativa institucional, s'està fent referència als psicòtrops. Ens limitem a ells i no a tota mena de medicació, per exemple, el paracetamol no entra dins de tal concepte tot i ser un medicament. Aquesta limitació és perquè la demanda de medicació per part dels joves gira a l'entorn dels psicòtrops; per això quan es diu aquesta paraula tothom sap al que es refereix, sense més especificacions.

“Hi ha molta gent que no necessita medicació. Jo no en necessito, però a vegades tens moments de nervis i per això ho proves la primera vegada, o la segona, i després vols la teva dosi, vols passar-ho bé i dormir tranquil”. (Intern del Centre)

El paral·lelisme de discursos a l'entorn de la medicació no significa un desconeixent entre les dues parts implicades. Per part de la institució, la medicació ha d'ajustar-se a les necessitats dels joves, ja que no ha de tractar-se de consumir pel fet de tenir addicció a les drogues i continuar consumint dins del Centre amb fàrmacs supletoris. Des de l'òptica dels interns que demanen aquest tipus de medicació, es troba l'habitució pel consum i, per una

altra part, l'evasió de la realitat que produeix aquest consum. Aquesta evasió és, sense cap dubte, una forma d'adaptació a la norma, per tal com permet evitar conflictes, situacions d'estrès, pèrdues de l'autocontrol, etc.

No hi ha dubte que l'adaptació a què s'arriba d'aquesta manera és la d'una carència d'esforços, que està arrelada en un *no saber el que faig* i, per tant, la responsabilització dels actes no existeix.

“L'intern el que vol és, bàsicament, col·locar-se. Quan parla de la seva ansietat i descontrol, el que vol és estar penjat per no tenir les pèrdues de control, però, ara per ara, tampoc té estratègies immediates per exercir aquest control. Si no els hi donem, els estem condicionant a aquest sistema disciplinari, a haver d'estar a baix, a l'intensiu”. (Personal del Centre)

“Home, que en demani no vol dir que se li doni. No hauria de voler dir-ho. Aleshores el que passa és que hi ha nois que realment són incapaços d'apartar-se a aquesta situació, i en els casos en què, amb un esforç per part de tots nosaltres i especialment d'ell, podrien, se'ls ha de transmetre la percepció que no hi ha una correlació directa entre demanda i donació. No sempre és així, perquè això és un canvi de mentalitat important [...] Sí que és veritat que moltes vegades coincideix intensiu amb més medicació i altres grups amb menys mediació. En alguns casos, perquè la demanda es porta a quí realment cal i en d'altres, perquè veritablement hi ha una necessitat. Hi ha nois que no saben adaptar-se a aquesta situació”. (Personal del Centre)

En el procés que es fa en el sistema progressiu de fases sol efectuar-se una reducció de la demanda de medicació, una reducció que està relacionada amb la major autonomia exigida en les fases més avançades.

“Per què passa en una situació més normalitzada? No és el mateix estar intern en un grup de progrés que estar-ho en el grup finalista, on surts els caps de setmana. El nivell d'ansietat és bastant més baix, en principi, llevat que el cap de setmana pensis a fer-ne alguna de grossa, però si no ho penses... I sobretot si són tan addictius, és a dir que tenen una addicció tan elevada, és

normal que, a més a més, en una situació tan estressant, en necessitin més. I per què en el grup intensiu se'n demana més? Doncs, perquè estan en una situació molt dura, i per tant són incapaços per ells mateixos d'enfrontar-la". (Personal del Centre)

### **3.3.3 Sanció, recompensa i càstig**

Sancionar és donar sentit a una acció, sigui en positiu o en negatiu, reforçant o extingint aquesta acció o comportament. Si ens atenem al que diu el Projecte educatiu del Centre:

“Punt 8.3.1. El terme sanció, l’entendem en el seu sentit més ampli, que inclou la recompensa i el premi, per una banda, i, per l’altra, la penalització i el càstig”.

En la dinàmica del Centre, el terme sanció s'identifica bàsicament amb el *càstig* i no amb la *recompensa*. Aquesta identificació s'evidencia en el fet que els termes *càstig* i *sanció* s'utilitzen com a sinònims en l'ús quotidià del llenguatge de la institució. En aquest sentit, en el Centre s'identifica l'aprovació d'una conducta amb el *reforç* i el seu càstig amb la *sanció*. És a dir, en l'ús del terme sanció es prioritza, quasi exclusivament, la seva accepció com a càstig quan, paradoxalment, el sistema motivacional aposta per positivitzar la intervenció educativa des del mateix nivell lèxic, des de la pròpia terminologia que n'articula la pràctica, i s'estableix com a criteri bàsic que:

“Punt 2. Ha d'utilitzar sobretot el reforç positiu, l'extinció per reduir els comportaments inadequats i el càstig per a comportaments inadequats. I aquest, sempre que sigui possible, se substituirà per una reparació”

Aquesta mateixa situació sembla trobar una correspondència encara més reveladora en converses formals i informals o en les mateixes reunions de grup, en què, tant per l'extensió dedicada, com pel tipus d'exemples i anècdotes amb què s'il·lustren, semblen privilegiar els aspectes més estretament relacionats amb el component de càstig i punició de la vida al

Centre, en detriment dels aspectes més positius com el reforç de conductes, premis i recompenses, o els mateixos progressos. En aquest sentit, un informant assenyalava els perills de veure el Centre fonamentalment com una institució de càstig:

“El model de l'educació dels nois ha de partir d'una educació i un control, i és així perquè, a més, l'encàrrec del Centre és una custòdia i partim d'unes premisses que nosaltres no podem canviar. Però l'objectiu també és fer una reinserció, una rehabilitació, i hem de treballar bàsicament amb els aspectes positius que, a més, mai han conegut aquests nois. Ni els han conegut, ni els han treballat, ni han tingut un model, una pauta prosocial amb la que es puguin guiar i, per tant, és un punt de vista (la recompensa abans del càstig) que especialment els centres de règim tancat, com L'Alzina, tenim tendència a oblidar. És el primer que oblidem, o és l'últim que prioritzem, però, en tot cas, el que a mi em preocupa i m'interessa és que sigui un aspecte que sempre estigui sobre la taula, de com podem millorar el sistema motivacional del Centre. Ho hem començat, però ens està costant Déu i ajuda. No ens costa tant el sistema sancionador, tenim tots bastant clar que hi ha un sistema sancionador i quin n'és el mecanisme, però ens costa més arriscar sistemes motivacionals, prova d'això és que només s'ha provat en dos grups i sembla que costa una mica, o sigui que és més difícil premiar que castigar. En general en la societat també costa més premiar que castigar i això és una microsocietat que reproduceix el que passa a la general. Tots tenim més o menys clar que hi ha sancions, multes administratives, sancions penals i civils, etc., però és clar que el premi que ens dona la societat és: 'Si et portes be no anirà a la presó' i 'si treballes cobraràs un sou' i punt [..]. De vegades el que es pot destil·lar del nostre funcionament és això”. (Personal del Centre)

El càstig finalitza conductes, però no n'ensenya d'alternatives. Aquí és on ha d'entrar el component educatiu del càstig, el càstig entès com a sanció, com a element clau de la intervenció educativa en un centre tancat. En aquest sentit, la majoria dels informants entrevistats del personal del Centre coincidien en la inutilitat d'una sanció que no disposi d'un component educatiu.

“És evident, dins del propi sistema, del propi submón que és un Centre com aquest, si algú incompleix la norma ha de rebre una sanció. Deixem el terme de càstig, perquè sona com a molt privatiu. Aquesta sanció ha de complir-se en el grup intensiu, fins i tot si la sanció és greu, però mai s'ha d'oblidar el component educatiu que tota sanció ha de tenir”. (Personal del Centre)

“La sanció per la sanció no serveix de res si no va unida a un component educatiu. És fàcil agafar un problema, treure'l del mig i aparcar-lo en un altre lloc. Això sap fer-ho tothom molt bé. Però, aquest problema, qui el treballa? Si el tutor, el grup educatiu, l'equip interdisciplinari, no incideixen en les causes, el noi complirà la sanció i tornarà al seu grup de referència. I, què s'haurà aconseguit? Doncs la tranquil·litat d'un grup durant un determinat període de temps. Res més. Es tracta de pa per a avui però gana per a demà”. (Personal del Centre)

“Mira, a L'Alzina fem dues feines: l'una és adaptar el noi al Centre, seguir el sistema... (tots els centres ho fan i, atenció, que la majoria dels centres només fan això) que el noi no trenqui el sistema... Bé, i l'altra, treballar la seva mesura”. (Personal del Centre)

Si el càstig és un element destacat en els mecanismes d'informació i comunicació, formals i informals, del Centre podria explicar-se tenint en compte dos nivells. Un primer nivell, més funcional, relatiu al seu paper fonamental en la intervenció educativa i l'interès que desperta entre el personal del Centre, la seva proporcionalitat, l'adequació a la conducta sancionada, la seva utilitat i la interiorització que en fan els interns.

“El que fa el càstig és afirmar conductes... el problema dels càstigs és probablement que es corresponen malament amb... És a dir, aplicar un càstig que sigui, al mateix temps, rehabilitador i ajustat al problema del noi és molt difícil”. (Personal del Centre)

“El noi és sancionat, perquè ha aconseguit abans algun tipus de benefici; m'explico, un noi pot ser sancionat, perquè ha pegat un educador i se'n va

sancionat, però content, ja que ha posat l'educador *al seu lloc*. Amb la qual cosa s'entén que el nivell o tipus de sanció aplicada no és proporcionada a la gravetat de la falta". (Personal del Centre)

En un segon nivell, més institucional, podríem dir que si el càstig és un element destacat dels mecanismes d'informació i comunicació, formals i informals del Centre, és degut a la lectura que els seus agents fan de la seva formulació per entendre'l com una qüestió extensament normativitzada, sotmesa a la rígida precisió de la normativa i del Projecte educatiu. Marc que es veu capaç d'oferir una de les poques seguretats de funcionament, de constituir una de les poques línies marcades en el camp de futbol.

"Entenc que a les entrevistes la gent parli més del tema sancionador i que es desdibuixin els objectius. És una realitat, primer perquè ens dóna seguretat física i psíquica i, en segon terme, perquè potser demà ens posem en 54 places d'interns i el màxim són 55 i hem de dir que sí, [...] és una cosa que vam assumir quan vam fer el projecte i tots ho sabíem". (Personal del Centre)

"Per tradició, per una història molt dura que ha passat L'Alzina, en què hi ha hagut situacions dures d'agressivitat de nois i d'inseguretat per part dels professionals, es va buscar un model on primés la seguretat del Centre, un model sancionador que fos clar per a tothom, per als professionals i per als interns. La història ens marca més especialment a la gent que ho ha viscut i per aquest motiu tenim necessitat que tots aquests aspectes estiguin clars. Pensem en la societat, tots volem lleis clares, que siguin revisades, etc. D'alguna manera sembla que els sistemes reforçador i motivacional ens donen menys seguretat. Jo penso que això és un model que podríem explicar dient que 'a vegades és més segur premiar que castigar'. Ara bé, hi ha molts tipus de seguretat, la seguretat que està en l'acció sancionadora potser és un 50% però l'altra és al Projecte educatiu. Entenc la reacció de molta gent que necessiti tenir clar això ja que dóna seguretat. Allà, en el grup educatiu, un està sol amb 10 nois i no sap mai per on et sortiran; necessites pautes clares, saber quines respostes hi ha i una seguretat que t'ajudi. Això és totalment comprensible perquè som humans i a ningú ens agrada tenir la sensació que per darrere ens

la poden clavar, això és totalment humà, el que passa és que acabem al dia a dia i això fa que ens costi molt i molt canviar les coses, tirar més cap a la motivació. La por al canvi és brutal, por al canvi de premiar, és terrible, no? La por a premiar més, perquè, en el pitjor dels casos, què ens pot passar? Que el noi tingui una trucada més a la setmana? I què? Fantàstic, però això ens costa moltíssim. Finalment, què és premiar? Que l'intern tingui més temps de visita? Que a la nit tingui una estona més la llum encesa? Pot afectar negativament en educatiu el procés del noi? Jo crec que no, en tot cas potser no hi haurà conseqüències positives, però segur que no n'hi haurà cap de negativa, i a pesar d'això és un procés que ens costa molt". (Personal del Centre)

Aquest fet, privilegiar el càstig i la punició en l'atenció als menors del Centre, per tal com ofereix més seguretat i s'ajusta a la norma de la sanció punitiva, podria trobar una correspondència en la mateixa intervenció educativa, en l'aplicació i ús del càstig, amb la qual cosa s'incorreria, en última instància, en el que un informant considerava com una sobreutilització del càstig.

"En el Centre no es podria entendre l'estructura sense la sanció, però està sobreutilitzada i, en qualsevol cas, a més està mal estratificada. No hi ha cap sistema de progressivitat ni de regressivitat. Per exemple, un noi en fase finalista, per fumar haixix, té la mateixa resposta que un noi que es baralla en la fase de progrés. La condició necessària de progressivitat, de proporcionalitat, és virtual i reflecteix finalment el que integren els nois. La sanció és injusta en la mesura que els menors no participen en la decisió de com ha de ser imposada i, així, no és acceptada, fonamentalment perquè tampoc nosaltres els donem les fórmules alternatives de fer-se responsables de les seves actituds problemàtiques. Ho viuen malament quan la sanció no té un caire clarament objectiu, com quan et diuen: 'no em van veure' o 'no poden demostrar que vaig ser jo' i es tracta de la paraula d'un contra l'altre, o es tracta de la impunitat de l'educador, la impunitat quan aquest presenta conductes que també poden arribar a provocar". (Personal del Centre)

"La impressió que tinc de la sanció, evidentment n'hi ha algunes que són tan clares que no cal entrar-hi, però hi ha nois que els costa molt remuntar i tornar

a la normalitat. El mecanisme disciplinari sancionador és habitual, és com molt automàtic". (Personal del Centre)

En aquest sentit convé recordar com està recollit el càstig en el Projecte educatiu del Centre:

"Punt 7.4.1. Educar és transmetre sociabilitat i aquest concepte d'educació té una significació molt adient per als menors de L'Alzina. L'educador ha de fer veure al menor que existeixen uns límits i que ell, com qualsevol ciutadà, els ha de respectar, sense detriment de la seva capacitat crítica.

Punt 7.4.14. (L'educador ha de) Saber desdramatitzar les situacions conflictives no veient-hi ni més gravetat ni malícia que la que tenen.

Punt 8.3.1. [...] Creiem que s'ha d'arribar al càstig com a darrer recurs, però, quan sigui necessari s'ha d'aplicar sense feblesa procurant que el menor entengui la seva infracció i que aquest reconeixement interioritzat reposadament, signifiqui el punt de partença de la seva esmena. Aquesta reflexió resultarà més fàcil al menor si el càstig li és comunicat, i així ho interpreta, sense excitació, ni agressivitat, ni revenja. L'educador col·laborarà perquè aquest objectiu es pugui assolir evitant prendre les faltes del menor com ofenses personals.

Per tal que la sanció punitiva no es converteixi en un recurs fàcil que generi un cercle viciós, cal que els educadors del CE L'Alzina esgotin totes les tècniques pedagògiques al seu abast per no haver d'arribar-hi."

És a dir, la definició de càstig que es proposa és sempre un últim recurs i mai s'ha d'entendre com "el mecanisme disciplinari sancionador a l'ordre del dia, com molt automàtic", tal com l'ha caracteritzat algun informant. Tot i això, sembla que en certes ocasions "no donar respostes punitives" pot ser entès com "deixar de castigar", per, feblesa o manca de decisió. De nou, el personal del Centre sembla moure's més còmodament entre les segures línies del camp



de futbol, des dels marges de la precisió normativa, des del càstig, que no des de la recompensa, des d'unes poc visibles línies de joc.

En aquest sentit podem entendre com il·lògiques i sense sentit educatiu frases com “me'n vaig a l'intensiu”, “a l'intensiu no s'hi està tan malament”, verbalitzades per alguns interns.

“Clar, hi ha nois que prefereixen anar a l'intensiu perquè és més fàcil viure-hi, no suposa cap esforç ni mental, ni emocional”. (Personal del Centre)

De fet el grup intensiu té sentit dins l'estructura de progrés del Centre com un temps fora del conflicte, un espai en el qual es dimensiona, psíquicament i cognitivament, el conflicte i l'actuació que s'hi desenvolupa i, al mateix temps, com un temps fora de la tensió, com un espai de descompressió, de reestructuració, en el qual, a partir de consignes clares, de normes precises i sense ambigüitats, tornar a situar-se en el lloc de cada un dins del Centre.

“Crec que l'intensiu queda justificat des de l'estructura progressiva que s'ha generat i queda justificat des del punt de vista tècnic com un departament de temps fora, en el qual es reprimeixen les conductes d'autèntica falta de control. Des d'un punt de vista formal és la unitat de càstig del Centre. Històricament sembla que es va crear amb aquesta funció, la funció de fer por. Però, des d'un punt de vista tècnic, es vol vendre l'intensiu com un departament de temps fora. Des de la concepció actual que es té del Centre, no el podríem entendre ni concebre sense aquest departament i aquest departament hi és i hi seguirà sent, perquè el personal el requereix i el vol [...] Des de la meua perspectiva, s'utilitza massa aquest recurs i, evidentment, s'està fent perdre la funció que hauria de tenir. Per aïllar problemes i per intervenir en les conductes problemàtiques, s'està desvirtuant el model. En fi, a això se sol dir que és un mal necessari”. (Personal del Centre)

“És que hi ha nois que en el grup en què finalment es troben a gust, psicològicament a gust, és en l'intensiu, perquè saben què han de fer, no els molesten els companys. No hi havia dubte, no han de temptar i això als *kies*

(líders) els descansa molt... perquè allà no tenen problemes d'aparentar. Per un temps no han de fer res. Perquè a un noi tu li dones un marge de dubtes i t'estarà sempre temptant i, en canvi, al grup intensiu, com que no hi ha marge, poden relaxar-se i descansar". (Personal del Centre)

"És que la relació entre els menors també és problemàtica, entre ells mateixos pateixen molt. Un adolescent qualsevol, eh?, no els nostres. La tensió amb què viuen és molt forta. Imaginem, doncs, en aquests grups, això crea molta ansietat a tots els adolescents i si hi ha un grup en què no hi ha un marge per temptar, doncs ja no cal fer-ho. El grup intensiu no els agrada, ho passen malament, però poden dir-se que ha de ser-hi, que els ha tocat, per ser més home...". (Personal del Centre)

"La primera vegada que vaig baixar a intensiu i vaig veure tot allò, els lavabos a les habitacions, els aïllaments, vaig pensar que era el pitjor del Centre, però, amb el temps et vas acostumant, perquè no hi ha problemes, no hi ha baralles. A la nit pots fer flexions, abdominals i dutxar-te per poder dormir tranquil. Tens la teva dutxa i lavabo, i els cuides ja que ningú més pot utilitzar-los". (Intern del Centre)

La idea de *temps fora*, *temps per pensar* i de *grup de càstig*, caracteritza la funció de l'intensiu als ulls del personal del Centre o dels mateixos interns. Un espai on un intern pot ser segregat de la resta del grup de referència, durant un temps determinat, com a sanció a una falta greu o molt greu.

"A l'intensiu és on baixa la gent que la lia. Perquè estiguem més tancats, més xapats, perquè tinguem gelosia dels que estan a dalt. També et serveix per pensar, quan et ratlles al xabolo, però és també per a putejar, perquè quan fas alguna cosa malament, en comptes de sancionar-te amb l'habitació –que poden fer-ho- i que també et fa pensar, et porten a l'intensiu, que és un lloc on hi ha tota la gent que més o menys la lia". (Intern del Centre)

"És un grup de càstig, perquè des de qualsevol perspectiva educativa hi ha d'haver la part més dura. A l'igual que hi ha l'obert, que seria la cara amable del

sistema, ha d'existir la cara oculta de la moneda, la cara més fosca, el grup de càstig. Penso que cal començar a dir que hi ha gent que és impermeable a qualsevol tipus de tractament. Potser no és políticament correcte però és la realitat i cal que aquest grup existeixi". (Personal del Centre)

"L'intensiu significa un temps extern, en què, no ja a través de la seguretat, sinó a nivell institucional, diem als nois el que han pogut fer i que ens en preocupem, i això, els nois que han passat per L'Alzina, ho aprenen. Són nois que no han aguantat l'escola, que sempre han fet el que han volgut. I aquest és l'èxit de L'Alzina, perquè en altres centres no se'ls ensenya aquesta regla bàsica. Si no hi hagués intensiu, el nivell de confiança dels nois amb els educadors seria insostenible". (Personal del Centre)

Però la major seguretat que ofereixen les respostes de càstig entre els membres del Centre, interns i professionals, pot convertir aquesta idea de temps extern, d'espai per pensar, en una correspondència física del que ara mateix un informant manifestava com l'amenaça de la sobreutilització del càstig.

"S'ha creat el departament (l'intensiu) perquè existeixi un treball de tractament, hi hauria de ser, però a ningú l'importa, amb la qual cosa no es fa aquest treball i el departament es converteix en un espai d'aïllament. No es fa el que inicialment es pretenia. Aquest és l'error formal del departament. Si el que es fa és la intervenció intensiva de la conducta problemàtica del noi que ingressa. S'hauria d'haver treballat una altra manera d'intervenció, més dirigida a les conductes que l'han portat aquí i utilitzar estratègies diferents a les actuals.

Perquè no es fa depèn de molts factors, però no és que siguin especialment complexa. En tot cas, la complexitat es deriva de les conductes emeses, però jo crec que fa de més bon intervenir la conducta violenta, impulsiva, agressiva, manifestada i objectivada al Centre, que la problemàtica d'agressió sexual, que és més complexa. Però crec que aquesta complexitat rau més en el que fan i creuen els treballadors del Centre que en la realitat. No ens creiem que la intervenció intensiva sigui un instrument útil en el Centre. Si t'hi fitxes, els nois de l'intensiu repeteixen en un 90%, amb la qual cosa el resultat de la

intervenció fa evident que no ha provocat cap efecte, i et dic que encara és més que això, perquè no creiem en l'eficàcia de la intervenció intensiva en un departament d'aquestes característiques. En tot cas sempre justifiquem aquest departament. Aquest lloc es veu com un espai d'aïllament, de càstig, i prou. Els nois no milloren ni augmenten competències a partir del seu pas per aquest departament". (Personal del Centre)

“Jo crec que no era popular tenir el grup intensiu a dalt i quan vaig assabentar-me que seria traslladat al fons, vaig pensar que s'intentava d'alguna manera, encara que fos projectiva, allunyar-lo i perdre'l de vista. Evidentment, per la ingratitud de la seva funció i així és en aquest espai que jo no crec gratuït. A les presons passa el mateix, és com el símil de les masmorres. I que s'hagi dotat de tot aquest tipus d'artefactes de seguretat activa, perquè sembla que no sabem treballar amb seguretat passiva, crec que ens dona confiança als professionals. Però això fa que la intervenció no tan sols sigui més relaxada, sinó que pot ser-ho tant que tinguem el risc d'allunyar-nos encara més dels principis de la intervenció: 'Que donin cops a la porta, total no passa res'. Mentre que a dalt, si estiguessin tot el dia donant-hi cops, s'hauria d'intervenir d'una manera diferent perquè se sentia molt més. Les mesures de seguretat són molt útils per al personal, perquè ens donen confiança i ens ajuden a treballar, el que no acabo de veure és que siguin excessivament dissuasòries per als nois. Jo estic per la seguretat, però un lloc com l'intensiu em posa la pell de gallina. El mateix em passa amb l'inicial, com a professional, imagina't com a intern..., en fi, tampoc sé com es podria millorar". (Personal del Centre)

Des d'aquesta perspectiva resulta pertinent considerar com la pròpia intervenció educativa afecta les situacions conflictives, des del seu reconeixement, fins a la seva transformació, per part de tots els membres del Centre.

“Les nostres respostes condicionen molt les dels nois. Hi ha moments que oblidem que ells estan aquí per complir unes mesures, que tenen molta pressió durant molt de temps i que estan també cansats d' exercicis de poder incomprensibles o excessius. I això és el que els nois assenyalen com a més

injust: una sanció després d'un procés en el que l'educador tenia un mal dia i que ells han d'aguantar. I si es produeix injustícia darrere injustícia tenim el risc de produir una institució insana, patològica i que els nois la percebin així, i així ho transmetin". (Personal del Centre)

“Quan et sancionen, a la primera saltes per la cara, perquè tu mateix no vols entendre les raons. A vegades per la cara, però altres vegades no. Algun cop penses que és millor, que m'haurien d'haver xapat. Depèn de la sanció que et posin. Si és curta, millor, pots dormir, però si et claven una sanció llarga et ratlles, et cabreges amb l'educador que t'ha xapat. A vegades se te'n pot anar una mica l'olla, però, això, hi ha educadors que no ho comprenen, que a la primera ja te la claven. Et xapen a la primera, saps? Un parell de vegades crec que no ho mereixia, però, en tot cas, es podia haver parlat”. (Intern del Centre)

En síntesi, podem considerar que el personal del Centre troba en el càstig una precisió superior que en la recompensa. Molta més seguretat funcional que en la sanció positiva, exposada sempre a un desengany d'expectatives. La intervenció educativa no es desenvolupa en un espai de seguretats i precisió, en un camp esportiu amb línies clarament marcades i en el qual les faltes estan acuradament previstes per un reglament acceptat per tothom, sinó en un espai intermedi entre la norma i la realitat, entre l'ideal i la seva aplicació.

Per aquest motiu, encara que en un primer moment es generin dubtes i desconcerts, davant l'alternativa d'una precisió normativa asfixiant i inoperant, l'única opció possible és la flexibilització de la norma. La seva adaptació continuada, dinàmica i creativa per part de tothom. Cal reconèixer, d'una manera conscient i positiva, que la intervenció educativa està sempre subjecta a un joc d'adaptacions entre la normativa i la realitat, entre l'adaptació a la realitat de la norma (per part de l'intern) i de la norma a la realitat (per part de l'educador) i que aquesta adaptació constitueix, precisament, l'element funcional del sistema.

“Si som un equip segur, madur, amb experiència, que assumeix que un noi, en un moment donat, pugui llençar una cadira contra la paret, perquè 'Etic

nerviós perquè no m'ha vingut a veure la família' i 'Ai, perdó, vaig a reparar-ho', hem d'intervenir en el mateix grup. I això no ens ha de fer pensar que som febles, que no hem estat capaços de baixar-lo. Aquestes paraules que se senten de línia dura, o no línia dura, en el fons no tenen sentit. Per a mi és línia més dura el que és capaç, en un moment donat, de treballar el conflicte en el mateix grup. Això és més dur i més difícil, el més fàcil és temps fora. (Personal del Centre)

#### **3.3.4 Sobre *no forçar, tu mateix, mà esquerra***

La flexibilització de la norma, la seva adaptació constant, constitueix un element clau en el funcionament del sistema. De tal manera que la intervenció educativa es desenvolupa en un joc de marges entre el tàcit i l'explícit, entre el dit i el callat, entre l'amagat i el manifest. En definitiva, en l'espai entre la realitat i la norma dins l'àmbit de l'*adaptació*.

“Entenc que la norma serveixi per a uns moments determinats, però cal actualitzar-la constantment, revisar-la i adaptar-la als nois, i aquí és on l'educador es veu enganxat, vol que es mantinguin criteris per a tot i que tothom passi per aquests criteris, amb la qual cosa desatén la individualitat del subjecte”. (Personal del Centre)

“L'educació no pot ser una cosa rígida, té una gran varietat. El Centre necessita una normativa que ens delimiti l'espai de maniobra, quin és el límit que no podem passar, però, a partir d'aquí, no té perquè ser rígida. La normativa, per ella mateixa, ja és rígida i aquí està el *savoir faire*, tenir mà esquerra. El que en el carrer és normal, fer-ho normal al Centre. El procés educatiu es desenvolupa amb naturalitat i normalitat, mai per mitjà de la imposició. Hi haurà moments en què el professional haurà d'aplicar estrictament la norma i n'hi haurà d'altres en què caldrà fer-la flexible segons la necessitat del moment. I aquí hi ha el bonic de la nostra feina”. (Personal del Centre)

“Aquí sempre hi ha la cançoneta que sentim quan arriba un suplent o un substitut al Centre: 'Clar, és que tu apliques la normativa d'una manera estricta' i això ha estat un error dels titulars del Centre i del mateix Centre. La normativa hi és, però hem d'aprendre a moure'ns amb ella... el professional és qui l'estreny més o menys, la limita o l'obre més”. (Personal del Centre)

“Hi ha una normativa que està molt bé i que ha de cobrir tots els aspectes de la vida del règim dels nois, però que no ha de ser estàtica. Ha de ser dinàmica ja que és bo que també es pugui adaptar en certes situacions i això no vol dir que, si un noi la fa grossa, hi ha qüestions que no es qüestionen, per exemple, la introducció de drogues ha de ser sancionada. Però hi ha altres tipus de conductes, com respostes agressives o faltes d'autocontrol que, segons qui sigui el noi, potser es pot donar un tipus de resposta no tant *agressiva* com és el retrocés. Sempre que pensem que això té un cost important ja que, d'alguna manera, quan no complim la normativa estricta al 100%, sempre hi ha una mena de permanent sensació d'inseguretat, perquè no l'hem feta complir. Per a mi és una seguretat poder adaptar la norma en un moment determinat. Dit d'una altra manera, la interpretació que faig és que la norma és tan potent que em puc permetre adaptar-la als fets”. (Personal del Centre)

En aquest sentit, la dinàmica del Centre, la interacció entre educadors i interns, està farcida d'expressions com *no forçar, tu mateix, tenir mà esquerra*. Les següents declaracions dels nostres informants il·lustren fins a quin punt poden arribar a ser viscudes amb desconcert i intranquil·litat les situacions d'indeterminació, manifestades per expressions inconsistentes, quasi mecànicament implicades a conformar contextos en què la prova dels límits, les plantades que no arriben a materialitzar-se, els desafiaments i les escalades en les demandes dels interns, generen angoixes que *cremen, ratllen i rosteixen* a tothom, interns i educadors, perquè negligeixen o deprecien directament el seu paper funcional i perquè, a través de l'ambigüitat<sup>12</sup> del seu sentit, més enllà del

---

<sup>12</sup> D'una ambigüitat que *clama al cel* en un intent per conciliar els contraris, per superar el repte de la anomalia i les interferències del sistema.

seu aparent ús indeterminat, contribueixen, gairebé mecànicament, al sosteniment del sistema<sup>13</sup>.

“Aquestes frases 'Tracta d'aguantar i si no pugues d'aules' o 'si no crido al metge', etc. ens fan funcionar. No les hauríem de qüestionar en una professió com la nostra, que està dins les ciències socials, on hi ha totes aquestes expressions i jo em sento orgullós de poder-me moure en el seu context. Però si la normativa és molt rígida no podrà ser així, em lligarà i no me'n podré sortir. Si la normativa diu: que quan tu vegis agredir amb la mà oberta el membre de seguretat cal respondre amb reducció i aïllament, no puc fer-hi res, perquè així ho diu la norma escrita, concisa i clara. Però jo crec que en el noranta per cent dels casos la norma ha de permetre que la interpreti i que pugui dir, per exemple, que resistència no vol dir que un noi em digui tres vegades que no. La norma m'ha de permetre mobilitat, ser flexible. Perquè, per exemple, els nois formen per seure a taula i quan se'ls mana s'asseuen, això jo ho veig denigrant, però, clar, se m'explica que és la manera d'organitzar-se, etc. Però això que avui sembla inflexible, vindran de la direcció un dia i ens diran que ja no és norma. I desapareixerà”. (Personal del Centre)

*Mà esquerra* vol dir que és important que coneguem les característiques del noi, les seves capacitats i intentar fer un discurs el més proper a ell, en el sentit de tenir en compte el seu nivell intel·lectual. Que a vegades ens pensem que són unes llumeneres i la veritat és que, en alguns casos, tenen problemes de capacitat o d'autocontrol. Per tant, intentem dir les coses de la manera més tranquil·la possible. Som humans i a vegades ens disparem nosaltres i, en definitiva, apropar-nos al màxim al nostre usuari, a la persona sobre la qual hem d'intervenir, i fer-ho de la forma que li arribi més, millor i amb més eficàcia. *Mà esquerra* no vol dir *deixar de dir-li coses per què...*, sinó que vol dir *dir-li les coses al més adequadament possible segons de les seves capacitats*. A patir

---

<sup>13</sup> Tota societat compta amb mecanismes de pseudoinsurrecció que periòdicament drenen la tensió i l'angoixa que genera la vida en comunitat. Amenaces que no arriben a materialitzar-se, ritus d'inversió simbòlica, *carnestoltes i festes de bojos*, que a la vegada ironitzen, formulen una representació satírica i, tan sols formalment, questionen l'ordre establert, però contribueixent a la seva perpetuació i enforceixen la legitimitat i l'*estatus quo* instituit. L'obra de Max Gluckman (GLUCKMAN, 1963) és un clàssic de referència obligada en la consideració d'aquestes qüestions.



d'aquí cadascú de nosaltres té un estil. L'important és que les respostes de tot tipus que es donin siguin el més coherents possibles. Això és important, la coherència entre tots nosaltres: un té un estil més impositiu, més autoritari, i un altre és dialogant, més compressiu. Això està clar, però també és bo. Cal que el noi conegui que hi ha moltes maneres d'interrelacionar-se, però, el més important de tot, és que tots donem una resposta coherent. I això és difícil, perquè el nostre Centre és molt gran, ara som 101 (hem augmentat unes 30 persones) i es nota". (Personal del Centre)

És en aquest joc on la norma és actualitzada, revisada i adaptada, on l'educador es veu més enganxat, des d'on es reivindica més precisió normativa (com en la demanda de línies precises de joc en el camp de futbol) i es proposa eliminar els no forçar per passar-los a rebaixats per sempre.

"Bé, jo crec que el *tenir mà esquerra* o el *tracta d'aguantar* indica llacunes, deficiències nostres, pasterades finament, perquè hi ha alguna cosa que no va bé i que no és la normativa, sinó la seva aplicació. Cal acabar amb això". (Personal del Centre)

"El problema no està en la pauta sinó en la interpretació que fem de la pauta, i això també és una falta de coordinació per part nostra. Pautes clares de com s'han de coordinar aquestes coses i que després el professional les dugui a terme. Si vol *no forçar* s'entén que farà activitat de matí o tarda, si fos cap de setmana, i aquí l'equip directiu, els coordinadors, tenen un pes important a l'hora de donar pautes per tal que la gent sàpiga a què atènyer-se". (Personal del Centre)

Però, a més a més, fórmules com *no forçar* deixen la porta oberta a l'adaptació de la norma per part de l'intern. Com per exemple, el suprimit *només un plat*, present en les pautes mèdiques, que, en alguns grups, es traduïa en la *llibertat* de l'intern per triar quin dels dos plats del dinar o del sopar prefereix menjar; o *l'aguanta una mica i mira de dormir* o *tracta d'aguantar i si no pots pugues de l'aula* que pot traduir-se per: *crida ja al metge, que m'estic emparanoiant* o per *tinc mal de cap, pujo abans*; el *mínim*, la quantitat mínima de menjar que és

obligatori ingerir, que remena amb la mateixa cullera de servir la subjectivitat, la norma, el sentit comú i el regateig constant.<sup>14</sup>

“Home, a la pràctica no forçar implica que el noi al matí no et juga a volei, perquè no li agrada, però després, a la tarda, juga a futbol, perquè això sí que li agrada o, fins i tot, al frontó”. (Personal de Centre)

“El *mínim* és diferent, però el *només un plat* i el *no forçar* son per no tenir conflictes. El noi diu: 'Em fa molt de mal el peu', i el metge li contestarà: 'Doncs no tens res', i el noi: 'Em fa molt de mal, molt de mal', i el metge acaba conclouent: 'Bé, doncs no es força i ja està', no li posaré *rebaixa* perquè no té res, però poso *no forçar* i el noi està més tranquil... i home, en aquest moment et treus de sobre el conflicte. Després el tindran els altres, però tu ja no el tens. Tant li fa si el noi vol jugar a futbol i no a volei, el metge escriu *no forçar* a la pauta i ja està. No crec que els educadors pensin que això pot crear-los cap conflicte... i si ho pensen, ho adapten als seus interessos i ja està. Igual que en els grups on es permetia *un únic plat* i no hi havia més conseqüències”. (Personal del Centre)

El perill, per tant, de la flexibilització de la norma és en la seva adaptació interessada, descoordinada i partidista, més enllà de la seva utilitat funcional en el sistema.

“La norma, l'entenc flexible, perquè, si no, el perill està que la flexibilitzi cada un a la seva conveniència, des del 'Sóc el garant de la norma i sobre tot en el meu territori, en el meu grup'. Si la norma és molt estricta i em lliga tant que no puc moure'm, jo estaré molt malament i la flexibilitzaré des d'una òptica molt individual i, més a més, provocaré problemes, perquè deixaré al descobert el meu company, perquè, potser, ell veu una altra interpretació de la norma. Això a mi em posa nerviós perquè jo prefereixo que tinguem una concepció de la

---

<sup>14</sup> Resulta pertinent recordar que freqüentment en les institucions normatives “molts dels interessats pel canvi subscriuen un sistema de definicions i creences que es suposa compartit per aquelles persones de l'escenari a les que pretenen canviar. Amb tot i això, aquestes darreres, poden actuar amb perspectives totalment diferents. El resultat és una connexió pobre entre l'agent del canvi i l'escenari, aquest que inevitablement limita l'eficàcia potencial del canvi” (TAYLOR I BOGDAN, 1998, p.230)

norma prou flexible, per això l'expressió *tu mateix* em sembla correcta. 'Fes-t'ho com vulguis, però jo et diré quin és el límit: no et deixis pegar, no provoquis un conflicte general i no arrisquis la seguretat del Centre ni la vida dels nois'. Així, quatre coses molt clares, perquè l'únic que provoquem sent rígids és la ruptura de criteris i l'enfrontament entre nosaltres. Però a vegades, des dels educadors se sent: 'A mi no em diguis el que he de fer', 'A mi no em paguen per pensar', i és injust que una persona digui això. Sí que et paguen per pensar, i per pensar molt. Tens una responsabilitat educativa immensa, et paguen per tal que tinguis mil estratègies, perquè sàpigues conduir aquestes persones en el que serà el seu entorn més pròxim, tens l'obligació de tenir mà esquerra, l'obligació de ser un professional. Entenc que la norma serveix per uns moments determinats, però cal actualitzar-la constantment, revisar-la i adaptar-la a la canalla, i aquí és on l'educador es veu atrapat. La norma vol que es mantinguin criteris per tot i que tothom passi pel criteri, desatenent la individualitat del subjecte. El que volem els educadors és que, per exemple, se'ns digui *no fa esport, rebaixat*, perquè el que digui *no forçar* t'emprenya, perquè no acabes d'entendre que és. Com t'ho diuen al carrer? Quan vaig al metge i em diu *no forçar*, sé què vol dir, ho interpreto. Clar que és més fàcil dir *no vagis al carrer*. Crec que hem d'educar els nois en el sentit comú". (Personal del Centre)

## 3.4 Alògiques i sentits

### 3.4.1 Autolesions

En intentar percebre, tant pels relats com per les evidències escrites (llibres dels grups, actes de reunions, etc.), el procés que desenvolupen els menors internats dins del Centre per incorporar les diverses consignes normatives, ens trobem davant un fenomen que, a l'inici de la investigació, no havíem previst: les autolesions.

Aquest fet forma part de la realitat quasi quotidiana del Centre, com també d'altres centres de menors i, en general, del sistema penitenciari<sup>15</sup>. Per això creiem convenient incorporar, dins de les entrevistes, un apartat que reculli l'opinió, tant del personal com dels interns, pel que fa al motiu de les autolesions, com són viscudes i com es comporten en produir-se.

Tenint la present investigació un caire qualitatiu, sobre tot per intentar recollir el vivencial més que el conductual, vam establir el tema de les autolesions com l'articulació entre la normativa del Centre i la voluntat dels individus. Una articulació *extrema* ja que sorgeix com un element dins de la vida quotidiana del qual no s'ha pogut generalitzar la motivació.

Les autolesions a què ens referirem són aquelles que apareixen amb més freqüència i son les que representen una autoagressió amb sang: els talls al cos, principalment als braços.

“Si es fes una història del control social, es podria mostrar que, fins a finals del segle XVIII, el cos dels individus era essencialment la superfície en la qual s'exercien els suplicis i les penes: el cos estava fet per ser ajusticiat i castigat. En les instàncies de control que van sorgir a partir del segle XIX, el cos ja va adquirir una significació totalment diferent. El cos va deixar de ser allò que

---

<sup>15</sup> "Protocol d'intervenció en autolesions" del Centre Penitenciari de Joves de Barcelona. Direcció General de Serveis Penitenciaris i de Rehabilitació

havia de ser ajusticiat, per passar a ser el que havia ser format, reformat, corregit; allò que debat adquirir aptituds, rebre un cert nombre de qualitats, qualificar-se en tant que cos capaç de treballar” (FOUCAULT, 1999, p.252)

Les actuals institucions tancades, en especial els centres de menors, consideren el cos dels interns com una cosa que ha de ser cuidada. Ja en les normatives de funcionament intern apareixen apartats en aquest sentit, com per exemple l'atenció i higiene del cos, als quals cal afegir l'alimentació adequada i l'exercici diari. Tot això considerant que es tracta de joves en desenvolupament i que han d'aconseguir un estat saludable del cos. D'alguna manera, un cos sa és la projecció d'una vida sana i una ment sana, és a dir, el contrari de la vida que, suposem, han tingut abans d'entrar en la institució. Una vida on les drogues i la mala alimentació van produir estralls i que ha de ser, d'alguna manera, purificada.

En el Projecte del Centre, es presenta el Programa d'hàbits bàsics i d'habilitats domèstiques amb l'objectiu general de: “Dotar els joves dels hàbits bàsics d'higiene, salut, dietètics i de convivència, i ensenyar-los habilitats domèstiques com: neteja, ordre, nocions de cuina, atenció de la pròpia roba, etc., per tal d'augmentar el nivell d'autonomia personal i social dels joves”. Entre els objectius específics se citen: “Fomentar els hàbits d'higiene i d'atenció personal, així com una utilització apropiada de la vestimenta. Aprendre a seguir un horari regular en què es tinguin en compte els espais per a l'alimentació, el descans i l'activitat, i es valori la necessitat d'aquests espais per tal d'assolir un bon funcionament vital.”

La normativa de Centre intenta obtenir un màxim de control sobre els interns per, d'aquesta manera, iniciar un procés educatiu sobre ells. Aquest control es fa necessari atès que falten dos elements bàsics i naturals que són imprescindibles per a tot procés educatiu: la voluntat i l'afecte. Ja que no hem d'oblidar que els nois estan dins la institució contra la seva voluntat i, a partir d'aquí, tot el que els sigui proposat ho veuran com imposat.

Citem l'opinió d'un membre del personal del Centre sobre les autolesions:

“Cada noi em sorprèn d'una manera diferent i cada autolesió crec que s'emmarca en una problemàtica molt vivencial per al propi subjecte. L'autolesió aquí no respon tant al fet que el noi ens vulgui ensenyar alguna cosa sinó que respon a alguna cosa molt interna. Quan els he demanat per quina raó ho havien fet m'han respost que per descansar, per treure la tensió o també per aconseguir alguna cosa o la resposta del no sé. (Personal del Centre)

El control exercit dins d'aquestes institucions recau sobre el cos, les conductes que són vistes, però no es podrà anar més lluny d'això ja que sempre hi haurà alguna cosa que estigui fora del control: voluntat, imaginació, pors, desitjós, etc. Que serà, sobre tot, el que s'intentarà treballar a través de l'educació.

“El noi mai s'autolesiona per lliure, sempre ha tingut un estat inicial emocionalment advers. Per exemple, tots els temes familiars, que aquí es plantegen sovint, sembla que es correlacionen amb l'autolesió. Seria la manera de manifestar-nos aquest malestar i que l'escoltem. Crec que cada resposta autolesiva té un significat molt evident, el més comú és un exercici de poder que realitza aquest noi sobre nosaltres.

Crec que un gran instrument de prevenció de les autolesions són les tutories, perquè el noi té necessitat d'un vincle pseudoafectiu i aquest vincle evita moltes autolesions ja que es poden establir pactes (i de fet els establim), pactes de No autolesió o de Crida'm quan estiguis malament. I així ens anticipem una mica en aquest exercici de poder del noi sobre nosaltres, perquè així sembla que no l'ha de fer, és com si ja cobríssim aquest espai. Penso que sí, es poden anticipar. Aquí he vist poques autolesions intenses, amb autèntic argument de mort. L'intent de suïcidi no hi és present”. (Personal del Centre)

El tancament posa en escena la normativa com a límit, com a paret, i aquesta tanca el cos en la normativa. Com recollim en una entrevista amb un intern, el tall o l'autolesió apareix, d'alguna manera, com a sinònim d'impotència ja que funciona com evidència de la impossibilitat de traspasar la paret, tant la paret real com l'escripta en la norma.

“La primera vegada que em vaig axinar va ser per una bajanada, però va ser per a descarregar els nervis, la ràbia que tens, per no pegar-te contra la paret. No sé com es pot explicar això, és ràbia. Et talles tu mateix per veure't la sang, per saber que estàs patint, tu saps que pateixes. Per demostrar que estàs rabiós amb la gent. Que tant et fa. Et poden fer mal, però tu mateix et pots fer mal si vols, no fa cap falta que et sancionin ells, tu també et pots axinar. No sé pas com explicar-ho”. (Intern del Centre)

Que un intern es faci mal, es xini, la institució ho presenta com un problema, mentre que es troba a la cruïlla de la intervenció. Com es pot intervenir davant un acte tan íntim i privat? Perquè no hi ha cap dubte que la primera interpretació que se'n fa és la que significa un acte manipulador plantejat per tal d'obtenir alguna cosa que per diversos motius no se li ha donat. Per això, qualsevol actitud davant el tall es mesura per tal de no donar el que es demana i, d'aquesta manera, evitar que l'intern obtingui la percepció que si s'autolesiona obtindrà el que vol. Això crearia una controvèrsia amb la normativa, ja que si la demanda de l'intern representa una cosa que la normativa no permet i es concedeix a causa de l'autolesió, s'està deixant una porta oberta a les seves exigències i, així, es legitima l'autolesió com a mitjà de demanda.

“No hi hauria una correlació entre una angoixa més gran i un tall més gran, no és aquest el tema. El tema està en el tipus de demanda. Si el noi el que vol és aconseguir la presència del metge per diverses raons, per sortir del grup, etc. es farà una lesió més o menys greu segons el grau de dificultat que hi ha per obtenir el que vol, i aquí és on cal estar vigilants perquè pot haver-hi un dany important al tendó o una autolesió que comporti una mort involuntària. Cal vigilar-lo, veure quin tipus d'atenció cal en cada cas. Però aquí convé no reforçar la seva història i cal parar atenció. Crec que darrere de cada autolesió hi ha una crida d'atenció, més enllà del que demana quan es fa el tall. I el que hem d'atendre és el que hi ha darrere de tot això”. (Personal del Centre)

És en aquest cas quan el personal es troba davant d'una gran dificultat, una cruïlla. Perquè, si respon a la demanda, està deixant de costat la normativa. Si,

en canvi, respon a la normativa, està deixant d'atendre el tall. I si, en un tercer cas, atén amb la normativa la lesió, és a dir, cura el tall i no intervé en la demanda, estarà, tal vegada, deixant de costat el noi i les seves circumstàncies.

“Alguns s'axinen perquè estan nerviosos; uns altres, perquè el que volen és medicació per estar penjats i així pagar menys condemna. Perquè un dia despert i dos dies dormint no és el mateix; aquests dies no els has pagat de presó, perquè estàs dormint, estàs en una altra paranoia. Per això la gent demana medicació, per no estar. Estar sense ser-hi”. (Intern del Centre)

Hem de tenir present que actuar sobre el propi cos no sempre es fa amb l'objecte de *cridar l'atenció*. Pensem, per exemple, en els tatuatges que, de maneres rudimentàries, es fan principalment en els centres penitenciaris i en alguns centres de menors; aquestes grafies corporals no poden ser vistes fins que estiguin acabades, perquè, d'alguna manera, tenen un aspecte obscè si estan a mig fer. Un cop fets, ja poden ser exposats a la vista de tothom. Les autolesions ja es presenten d'una manera molt diferent perquè, en la realització d'una bona part d'elles, els joves necessiten un testimoni, l'educador és cominat a presenciar el *tall* quan ja s'ha iniciat. Són poques les vegades (segons dades de l'estudi) en que l'autolesió es fa en absoluta soledat.

“Sense cap mena de dubte, les autolesions són un tema que preocupa al Centre, però s'han reduït considerablement i tampoc és possible generalitzar-les a tots els interns del Centre. Crec que els interns que s'autolesionen es poden dividir en dos tipus: aquells que ho fan amb l'objectiu de cridar l'atenció, com a mecanisme de demanda, i els altres, que són els que tenen característiques depressives i s'autolesionen amb intencions de suïcidi. Són aquests últims els realment preocupants i sobre els que tots hem d'estar molt atents”. (Personal del Centre)

A diferència de la *queixa* o de la *crida*, que en certs moments poden transformar-se en paraules buides, paraules que no fan res més que repetir i repercutir sobre allò que ja des de l'inici era una negativa, per exemple



demanar un canvi de centre o ingressar a la UCA (Unitat de crisis adolescents), l'autolesió crida l'atenció perquè les demandes, quan es fan sobre una cosa impossible de donar, poden no ser escoltades, però, al contrari, el tall és molt vist, la sang té una potent veu pròpia i cal fer-la callar com més aviat millor.

“Les autolesions també es poden provocar amb les nostres respostes, per exemple dir-li 'Vine a veure'm' i després no el rebem. Evidentment estem generant una resposta per la seva part: "Estic desatès" Als educadors, en la seva relació diària, estic segur que se'ls plantegen múltiples demandes d'autolesió que són canalitzades, perquè hi ha quatre tornos de dos educadors en cada un i això permet dissuadir moltes autoagressions”. (Personal del Centre)

D'alguna manera, es produeix un tàcit diàleg d'ingrituds: pel que fa a l'intern, aquest mostra el seu rebuig, el seu descontent, i, pel que fa a l'educador, també es viu un rebuig al rebuig, mentre que la seva actitud educativa es veu desvalorada davant un gest en què no hi ha tingut res a veure i del qual només és espectador. En l'acte de l'autolesió, l'intern surt del sistema ja que ni obeeix ni respecta, perquè la seva acció no pot ser ni premiada ni castigada; s'ubica fora del sistema normatiu i educatiu.

“Condicionem tant els cossos, que els ensenhem que som infal·libles. De tant en tant surt la ràbia, però som tan contundents reprimint-la que només els queda menjar-se la ràbia, i aquesta és l'expressió que utilitzen. Crec que l'autolesió és la guerra psicològica de l'intern cap a nosaltres, ens està dient que ell fa el que vol amb ell mateix. L'autolesió és l'únic espai en què l'intern pot dir que és lliure. Jo crec que aquest simbolisme és interessant. A la institució total nosaltres, els educadors, controlem tots i cada un dels seus moviments, controlem tot el que és el subjecte. Hem creat el control total, però això no ho podem controlar, ho intentem, perquè, fins i tot, els requisem les fulles d'afaitar, però ells són capaços de fer-se mal, i ens ho diuen. Per exemple, donant-se cops de cap o, fins i tot, autodestruint-se amb els medicaments que pren i els excessos de dolor que es provoca. Crec que, així, manifesta la seva llibertat. La manifestació oral és: 'No sé pas perquè ho he fet, se m'ha escapat de les

mans', que té un munt de significats amb una càrrega inconscient molt gran. I això, en aquells casos que no saben, però en els que s'exhibeixen, aquests, s'esforcen molt per transmetre la idea de 'Jo faig el que em sembla'. No crec que les autolesions siguin normalment una acció instrumental del menor per aconseguir alguna cosa, perquè, si fos així, s'extingiria en el cent per cent dels casos; hi ha nois als quals no extingeixes la resposta perquè potser no et demanen res". (Personal del Centre)

El fet mateix del tall no s'entén, no hi ha paraules per descriure concretament un acte d'aquesta naturalesa, precisament per ser un pur acte, on el pensament no hi és present. I podem afirmar-ho per tal com, ni el subjecte ni la institució poden donar una resposta concreta del perquè s'ha fet. El que no falten són conjectures, possibles interpretacions del que ha motivat l'acte. Motivacions que apareixen com les úniques respostes que, des d'una lògica funcional, poden ser enteses, per exemple: "Ha rebut una trucada de la seva mare", "S'ha assabentat que han empresonat el seu germà", "No va rebre la visita esperada", "Vol que li pugin la medicació", etc.

El moment puntual de l'autolesió no s'entén; sí que s'entenen els moments posteriors, la seva successió lògica. Donant diverses versions informals, com les citades, s'apel·la a les anècdotes del dia, a les emocions, però el moment mateix no s'entén. Sobrepassa. És el moment en què l'intern surt del sistema, de la institució, del cos disciplinat per la normativa i, d'alguna manera, talla la norma i en franqueja la lògica.

A l'entrevista, on s'exposa el punt de les autolesions, primer es pregunta sobre l'opinió que es té d'aquests actes i després es puntualitza sobre la possibilitat de la seva utilització per part dels joves com una estratègia de demanda. A les respostes s'experimenta un gir prou inesperat ja que, en la primera pregunta, tant els interns com el personal, responen sobre l'autolesió com una manera de manipulació, però en insistir sobre el tema el que s'obté és una refutació del que s'ha dit abans i es podria resumir en: "Hi ha alguna cosa més que una demanda darrere del tall".

El fet que hi hagi la possibilitat d'alguna cosa més que una demanda de metge, de trasllat, de tabac, etc. i que per això es presenti el fet com inexplicable, ens aproxima a la idea que, tal vegada, es tracti precisament d'un acte buit, un acte sorgit de la impotència gramatical on el que es pretén sigui un sentit, un lloc dins la lògica institucional i, potser, de la lògica social on ells, com a protagonistes exclosos, no tenen ni troben cap sentit.

Tal vegada aquest sentit, del que moltes vegades es troben mancats aquests menors i que els porta a ingressar al sistema de judicial, sigui el més difícil de determinar.

“El sentit mai està només en un dels dos termes d'una dualitat que oposa les coses i les proposicions, els substantius i els verbs, les designacions i les expressions, ja que és també la frontera, el límit o l'articulació de la diferència entre els dos, atès que disposa d'una impenetrabilitat que li és pròpia i en la qual es reflecteix” (DELEUZE, 1994, p.50)

Gilles Deleuze, en el seu treball sobre la lògica del sentit i, més puntualment, en les paradoxes que del sentit s'originen, fa una interessant reflexió que creiem possible aplicar a les diverses situacions que se succeeixen a la relació entre els interns i la institució, particularment en aquest punt que estem desenvolupant sobre les autolesions.

Aquest autor, citant Bergson, ens fa veure que el sentit com a tal és una cosa sobre la qual no es parla, sinó que, al contrari, el sentit és una cosa que apareix de cop, és un lloc des d'on ens ubiquem per efectuar les diverses proposicions. Quan es comença a parlar, en aquest moment mateix un es posiciona en el sentit del que diu sense necessitat d'haver d'explicar-ho, el sentit seria allò que guia les paraules i que no és explícit:

“(…) puc sempre prendre el sentit del que dic com l'objecte d'una altra proposició de la qual, a la vegada, no dic el sentit. Entro llavors en la regressió infinita del pressupost. Aquesta regressió testimonia a la vegada la major impotència d'aquell que parla i la més alta potència del llenguatge: la meva

impotència per dir el sentit del que dic, per dir a la vegada alguna cosa, juntament amb el seu sentit, però també el poder infinit del llenguatge de parlar sobre les paraules. En resum: donada una proposició que designa un estat de coses, sempre pot prendre's el seu sentit com el designat d'una altra proposició" (DELEUZE, 1994, p.50)

Pel que fa a les autolesions, el tall que es fan els joves, no hi ha dubte que tenen un missatge: parlen, per tal com són expressions físiques, marques sobre un cos que necessita ser cuidat i que, tot i això, és descuidat pel seu posseïdor. El mal que s'ha fet no pot ser desatès, no pot quedar sense sentit i per això és cal que se'l lligui a una estructura de sentit on, com fèiem referència amb Deleuze, la manera d'articular-ho és amb proposicions, amb frases que signifiquin per tal que no quedin buits. Per això la institució els proveeix d'un significat que, encara que no respongui al sentit primigeni, li permet discórrer entre els camins admesos per la normativa; d'aquesta manera s'aconsegueix tancar el tall.

“Quan m'he tallat, no he pensat en res, no puc, perquè si penso em fa mal. Un cop veig la sang ja està, i crido l'educador”. (Intern del Centre)

És possible fer una diferència, si ens remetem a Deleuze, entre el so i el sentit. Per una part, el so seria allò que té a veure tant amb el llenguatge com amb el visible, és a dir, allò sobre el que ràpidament es pot intervenir i al que se li pot adjudicar un significat. Això és el que passa principalment en les institucions, on el que està en el seu lloc i el que està fora de lloc s'ha definit històricament. Per exemple, dins del Centre, si un intern es posa pantalons texans i surt al pati, la qual cosa no és permesa, si el veu un educador, aquest li marcarà la transgressió, significarà la situació. D'aquesta manera la norma fa la seva aparició donant garantia a les paraules o, el que és el mateix, segons Deleuze, al seu so.

Hi ha un exemple que Deleuze pren de Lewis Carroll i que apareix a *Alícia a través del mirall* que permetrà comprendre el que aquí exposem: Alícia té una trobada amb la duquesa, personatge que es caracteritza per treure

ensenyances de tot el que es diu. La duquessa, en un moment determinat, li diu:

“-Estàs pensant alguna cosa, estimada, i això fa que t'oblidis de parlar”. Però en el moment en què Alícia parla, la Duquessa troba les ensenyances “-El joc va millor ara, oi?”, diu Alícia. “Així és –diu la Duquessa- i l'ensenyança d'això és: “¡Ah, l'amor, l'amor, posa en marxa el món!” – “Algú va dir –xiuxiuejà Alícia- ¡Que aniria molt millor si tothom és cuides de les seves coses!” – “Ah, bé, ve a ser el mateix –va dir la duquessa..., i l'ensenyança d'això és: “Tu cuida el sentit, i els sons ja s'en cuidaran d'ells mateixos” (DELEUZE, 1994, p.52)

Fer del sentit l'objecte d'una nova proposició, és a dir, tenir cura del sentit, en condicions tals que les proposicions proliferen, els sons es cuiden d'ells mateixos. A instàncies de la normativa, com el que articula el funcionament del Centre, els sons flueixen: actes i paraules troben un lloc dins del qual estructurar-se. La norma és allí el que dona sentit i a partir d'ella es podrà sancionar o premiar.

En el cas que ens ocupa, les autolesions funcionen com un dissentit ja que poden rebre molt variades interpretacions i intervencions, perquè precisament són pur so, pur acte, però que no troben dins del sentit normatiu un espai on emmarcar-se, queden fora del sentit.

Abans, al Centre, les autolesions eren sancionades amb l'objectiu que fossin considerades pels interns com actes negatius i que, d'alguna manera, els talls es deixessin de costat com a mecanismes de demanda o reclam. Actualment aquests comportaments no són sancionats i les persones que estant a càrrec d'ells els intenten reconduir. Tot i això, el fet mateix de les autolesions es presentarà com un acte fora de la circulació del sentit, per ser, com dèiem a l'inici, el punt límit entre la norma i la voluntat dels interns, ja que no entra en el terreny del sentit, ni de un, ni de altre.

### 3.4.2 La narrativa com a reinvençió

Un element que apareix en l'estudi de l'adaptació a la normativa dins del Centre, i en el qual tindrà una especial importància el que s'ha detallat més amunt pel que fa al so i al sentit de la institució, és el que hem nomenat com la narrativa que s'efectua de l'intern.

La narrativa és d'una gran utilitat a l'hora d'entendre el procés d'adaptació en la vida quotidiana del Centre, en el context del present treball.

Aquest element sorgeix arran del fet que, entre el material que s'havia proposat per dur a terme la investigació, hi havia els llibres diaris dels grups finalista i intensiu. La funció d'això consisteix a detectar com es desenvolupava el procés d'aquells joves que estaven en els grups extrems, és a dir, el que es considera dins de la institució com els grups antagonistes: el grup de Recompensa i el grup de Càstig. En aquests llibres, cada torn d'educadors apunta el que ha passat al llarg del dia amb cada un dels interns que són al grup. Així, es destaca el més rellevant de cada un d'ells per tal de poder fer un seguiment individualitzat.

Denominem narrativa la formulació discursiva que es produeix en el seguiment de l'intern, per la qual cosa es va construint una imatge d'aquest intern per mitjà de les diverses descripcions que fa el personal i que tenen la particularitat de ser dissenyades des de la confluència entre els comportaments i el que s'espera per la normativa o el funcionament de cada grup.

Com assenyala l'antropòloga Mary Douglas (DOUGLAS, 1996) en el seu estudi sobre la relació entre mentalitats i institucions, en una institució tots els seus membres funcionen d'acord amb els seus compromisos institucionals.

“El pes de la inèrcia aconsegueix que una sèrie d'imatges mogudes assoleixin el grau de fixació necessària per tal que resulti possible la comunicació [...] Reconèixer la implicació de la persona individual en la construcció d'institucions

des del començament mateix de l'empresa cognitiva, no pot resultar més que beneficiós per a l'enfocament de la cognició individual en el seu conjunt. Fins i tot els senzills actes de classificar i recordar estan institucionalitzats" (DOUGLAS, 1996, p.96-101:)

Aquesta caracterització del subjecte es fa, tant en el pla formal dels informes, les reunions de casos, etc., en aquells espais on quedi plasmada de forma escrita la descripció del subjecte, com també en el pla informal o verbal, en els quals el discurs sobre el subjecte es construeix en els diàlegs, com per exemple en els encavalcaments entre un torn i l'altre.

A tall d'exemple, exposem el que s'escriu d'un mateix intern en el transcurs de diversos dies i per diversos educadors:

- "De sobte canta i crida..., al moment s'asserena i calla. Amb alts i baixos, per una altra part normal en ell."
- "Tot el matí capbaix i pensatiu."
- "Molt bona actitud en l'esport, animant els companys i sense protestes. Caldrà veure quan dura."
- "S'exalta manifestant un sadisme preocupant que espanta fins i tot els seus companys. La seva actitud es debat entre esforços per controlar-se i els seus jocs agressius. Prepotent. Respecte al grup passa moltes estones sol, escrivint."
- "Nerviós. Busca confrontacions dialèctiques i s'automargina de l'esport."
- "Brots d'agressivitat continguda i distorsió cognitiva en l'activitat de l'esport."
- "En la seva línia."

- Animat, emocionat amb la sortida i amb la ment ocupada amb els seus plans per al permís. Controlat. Pensant molt amb els seus (família i amics) i declaracions de bones intencions.
- Més animat. A última hora canvia de xip.”

La construcció narrativa es produeix a cada canvi de torn, com s'ha vist en l'exemple. Les diferents mirades donen suport a una representació que tindrà el Centre del subjecte i que, d'una manera o una altra, serà la imatge en què es veurà reflectit. Aquesta imatge serà la que el resituarà en el seu procés adaptatiu i que rebrà a cada trobada tutoria com una devolució de la percepció que institucionalment es té d'ell.

“H. K. Bhabha entén l'estereotip com una formulació narrativa en què la producció i circulació de subjectes i signes es veu limitada a una totalitat reconeixible, la pròpia del repertori de posicions de poder i resistència, de dominació i dependència que construeix el subjecte” (GUARNÉ, 2001, p.48)

D'alguna manera, i tal com desenvolupen filòsofs com Michel Foucault o Jacques Derrida en les seves teories, l'absència d'aquesta narrativa o construcció discursiva és impossible per tal com, el que caracteritza els subjectes és justament aquesta subjecció al llenguatge, a la paraula, com a única possibilitat d'accedir al món i així posseir-lo.

Foucault fa referència a un tipus de poder, denominat poder epistemològic<sup>16</sup> i que es desenvolupa fonamentalment en institucions com les presons, els hospitals, etc. Aquest poder s'evidenciarà per mitjà de l'extracció d'un saber dels subjectes, saber que es refereix als mateixos individus sotmesos a la mirada, al control. Aquest poder neix de l'observació, la classificació, el registre i l'anàlisi del comportament dels subjectes i de la seva comparació.

---

<sup>16</sup> (FOUCAULT, 1999)



Foucault reconeix primerament aquest tipus de poder dins els hospitals de malalts mentals; els malalts són productors de saber, ens diu, d'un saber que ells no sabran mai però que, en tot cas, serà a partir d'aquests coneixements que s'intentarà curar-los.

En l'àmbit dels sistemes tancats, com és el cas de les institucions de justícia, aquest saber implicat en el poder epistemològic té la mateixa sort, però amb una excepció. Segons Foucault, la missió de dits instituts és la de reinventar subjectes, reinsertar-los socialment i, per això, aquest coneixement ha de retornar-los mitjançant orientacions explícites.

El sistema motivacional coincideix amb aquesta possibilitat de la reinvenió, per tal com genera un discurs que ha de ser interioritzat pel subjecte; així ha de valorar totes les seves accions en la recerca d'un benefici i en la por d'una pèrdua.

“És més típic i satisfactori considerar el poder de la mateixa manera que qualsevol mitjà de comunicació, com una cosa que limita el ventall de seleccions de l'altre” (LUHMANN, 1995, p.17)

El saber sobre l'altre és el que constitueix i manté la formulació discursiva des de la qual el subjecte serà mirat (vegeu, per exemple, les següents anotacions de diversos dies sobre diferents subjectes en llibres diaris del grup finalista)

- “Dia x/x: Poc actiu. Callat la major part de la tarda. Possiblement enfadat per no haver pogut baixar al poble a per les pel·lícules.”
- "Dia x/x: Com sempre, infantil."
- "Dia x/x: Irònic i menyspreador. Es controla perquè té molt a perdre. Nervios perquè surt el cap de setmana.”

Les diferents valoracions només seran possibles a partir del moment en què hi hagi discursos que conformin el saber sobre el subjecte. En aquest sentit, els esdeveniments serien el resultat de les accions individuals, és a dir, que la realitat com a tal – allò que podem reconèixer- no és més que la creació dels individus, i no únicament es genera en els seus actes sinó, més aviat, en la valoració d'aquests actes.

Cal concebre el discurs com una violència que s'exerceix sobre les coses, en tot cas, com una pràctica que els imposem. És en aquesta pràctica on els esdeveniments del discurs troben el principi de regularitat.

És l'*altre* qui, proveint de sentit les paraules i els actes, produeix el reconeixement i així consolida la identitat<sup>17</sup>. Per això podem dir que no hi ha identitat sense alteritat, i el llenguatge, la paraula, és el vincle per mitjà del qual té lloc entre els individus aquest fenomen. L'esmentat *reconeixement* busca la seva redefinició de manera constant dins del Centre ja que, per els subjectes, resultarà imprescindible saber el concepte que es té d'ells per tal d'esperar o no algun tipus de benefici. Per exemple: Els interns solen expressar: “Haig de millorar el meu autocontrol”; “Estic bé d'hàbits d'higiene”; “Avui he col·laborat amb els altres”, etc. Aquestes expressions cada dia estan presents i són rebudes pels educadors; mostren en quin grau el discurs sobre els menors es mesura i condiona des de les exigències normatives.

“-Ja veus. ¡T'has cobert de glòria! (li havia dit burleta Humpty-Dumpty).

-No sé pas què vol dir amb això de la *glòria* –observà Alícia.

Humpty-Dumpty va somriure despectivament.

---

<sup>17</sup> “La nuesa és un luxe que només l'home càlidament envoltat per la multitud dels seus semblants pot atribuir-se sense perill. Per a Robinson, mentre no hagués canviat d'anima, representava una prova de temeritat homicida. Desposseït d'aquests pobres parracs –usats, estripats, bruts, però nascuts de diversos mil·lennis de civilització i impregnats d'humanitat-, la seva carn s'ofereix vulnerable i blanca a la radiació dels elements purs.”(TOURNIER, 1994)

-Doncs clar que no..., i no ho sabràs fins que jo no t'ho digui. Vol dir que *aquí t'he donat amb un argument que t'ha deixat ben aixafada* .

-Però *glòria* no significa *un argument que deixa ben aixafada* -objectà Alícia.

-Quan jo utilitzo una paraula –insistí Humpty-Dumpty amb un to de veu més aviat desdenyós- vol dir el que jo vull que digui..., ni més ni menys.

-La qüestió –insistí Alícia- és si es pot fer que les paraules signifiquin tantes coses diferents.

-La qüestió –va concloure Humpty-Dumpty- és saber qui és el que mana..., això és tot.”<sup>18</sup>

L'altre com a alteritat és singularització des de la unitat i se sobreposa a l'estrat de la determinació de la identitat. La idea del subjecte sostingut pel llenguatge, un subjecte que parla i és *parlat* -com dirà Jacques Lacan en la seva teoria psicoanalítica-, té per el llenguatge la propietat de la temporalitat. L'home no és estrany al temps gràcies al llenguatge, ja que pot ordenar i racionalitzar el seu passat com també anticipar la seva imatge a un futur encara incert. Citant a George Steiner:

“La capacitat de l'home per preveure el futur –per ell mateix un escàndol metafísic i lògic-, l'habilitat per *somiar el futur* i la necessitat de fer-ho, la seva capacitat d'esperar, fan d'ell una criatura única. Aquesta capacitat és inseparable de la gramàtica, del poder convencional del llenguatge ja que existeix amb anterioritat a allò que designa. El nostre sentit del passat, no com a reflex condicionat o innat, sinó com a selecció modulada de records, és també radicalment lingüístic. La història, en el seu sentit humà, és una xarxa de llenguatge llançada cap a enrera. Cap animal pot recordar històricament; la seva temporalitat és l'etern present de les criatures sense parla.”<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> (CARROL, 1973, p.115-16)

<sup>19</sup> (STEINER, 2000, p.94)

El subjecte no pot ser indiferent a la narrativa, ja que aquesta no tan sols és el seu contingut, sinó que també donarà compte del subjecte, serà l'explicació dels seus actes. Els interns del Centre coneixen i es reconeixen en aquest discurs, els arriba a l'espai tutorial. En aquest espai, que és eminentment *dialògic* i que té un caràcter primordial per a l'adaptació dins del Centre, l'intern rebrà de part del tutor les diverses consignes del que s'espera d'ell, com també rebrà, de part de l'intern, dubtes, crides d'atenció, necessitats i dades que es ajuntaran amb la narrativa que ja es tingui del menor.

La contenció que es fa en el Centre no es limitarà al tancament del menor per un temps determinat. El que pretén, i que és d'alguna manera la intenció de la nova llei, és la comprensió del subjecte en tot el que aquest compren, dins d'un procés de responsabilització.

“Totes les penes poden suportar-se si les situem en una història o expliquem una història sobre elles.”<sup>20</sup>

A tall d'exemple de la contínua adaptació de la norma, dels riscos que implica una flexibilització descoordinada del sistema i dels seus usos i pràctiques narratives, considerem a continuació la següent anàlisi d'un cas, basat en la descripció d'una intervenció real, i fins a quin punt els conflictes que formen part del quotidià en un Centre tancat de menors poden ser gestionats en aquest espai intermedi entre la normativa i la realitat on, per exemple, simular una crisi nerviosa pot no tenir sentit en si mateix, però, tot i això, adquirir-lo dins d'una lògica de funcionament institucional:

“Des del seu ingrés al Centre, E. M. ha estat un cas difícil de definir, amb una personalitat de trets immadurs i que presenta conductes tant de nen com de jove. Fet que es vincula perquè té dos noms i dues edats (unes són dades dels seus documents i les altres són les proporcionades per ell en el seu primer

---

<sup>20</sup> (ARENDETT, 1974, p. 233)

ingrés en un centre anterior al citat en el present exemple) i la indefinició que això comporta dóna bastants elements com per ser, d'alguna manera, interpretable o classificable.

Les conductes que hem pogut veure en aquests últims dies fan que es presenti com un cas problemàtic per les diverses respostes que el Centre pot donar. En destacarem algunes:

- Dia x/x/x. Es nega a baixar a les aules. A causa d'aquesta negativa, quan arriba l'hora de fumar la cigarreta del mati, no rep la seva. S'adreça a l'educador i li demana. Se li nega per les raons exposades i, després d'insistir, se'n va cap a la seva habitació. Posteriorment es comencen a sentir cops i és ell qui dóna cops de puny a les parets i també amb el cap (sobre el suro de la paret). Se'l tranquil·litza i se li parla perquè, d'aquesta manera, reflexioni sobre la situació. Després d'un moment torna als seus cops i es lliga un cordó al coll. Es crida a seguretat mentre se li treu el cordó. Entra seguretat i es fica un element a la boca. Se li parla, acompanya i insisteix en el canvi d'actitud. Resolta la situació i com que encara està una mica nerviós, es proposa donar-li una cigarreta per calmar-lo. S'escolta aquesta frase: 'Per favor, E. posat bé que així no obtindràs res'. Mentres tant E. encén la seva cigarreta... Aconseguir res?...

- Dia x/x/x. E. està a l'especial. Té cinc punts. Després d'esmorzar, mentre els seus companys desparen la taula i renten els plats, E. vomita el menjar al passadís. E. està a l'habitació, només s'aixeca del llit per agafar la cigarreta mentre els seus companys veuen la pel·lícula de després de dinar. Resta a la seva habitació fins que manifesta que vol incorporar-se a la dinàmica del grup. En aquest moment E. aprofita per retirar el cordó de les sabates d'esport i lligar-se'l al coll. Seguretat el redueix. Aquest dia, E. no perd el punt.

Recordem que el grup especial és on les *condicions* són imposades ja que el seu funcionament depèn quasi mil·limètricament del comportament quotidià.

- Dia x/x/x. En el grup especial, un dels joves té un atac que suposem originat pels ronyons ja que es queixa de no poder orinar i de tenir un fort dolor a la part baixa del ventre. Té convulsions i es crida el metge. Com que segueix la crisi el porten a l'hospital. Al dia següent, E., que ja està en el seu grup (P2), s'aixeca i demana per veure el metge, perquè li fa mal la part baixa del ventre, diu que no pot orinar i s'estira al terra (simulant una pèrdua de coneixement).

- Dia x/x/x. Té lloc una reunió de grup on el tema central és E. i es qüestiona quines mesures cal prendre (quina paciència s'ha de tenir) per treballar el seu problema i fins on s'ha de cedir per baixar-lo a l'especial. D'aquesta reunió surten noves mesures de tolerància que se sumen a les que ja ha posat en pràctica el seu tutor. Es planteja llavors què cal fer amb algú que pertorba el grup i altera la vida quotidiana. D'aquí sorgeix, per exemple, que: si s'enfronta als educadors se'l sancionarà, si es nega a fer una activitat se'l sancionarà. També s'estableix, d'una manera més clara, que cal tenir molta més consideració cap a ell que amb la resta del grup, donar-li suport, escoltar-lo, dedicar-li temps, etc.

Hem de destacar a més que el grup té una tolerància molt baixa amb E. ja que no li deixa cap error sense assenyalar i l'aïlla. Els comentaris que es feien paral·lelament a les decisions dels educadors, eren: (del grup d'interns) Que havia d'anar a l'especial, per què trigava tant en baixar. Mentre esmorzava li deien: 'Que et fa mal avui?', 'Ja no baixaràs a l'aula?'. Comentaris que, d'alguna manera, representaven l'opinió *silenciosa* dels educadors i que d'aquesta manera veia la llum en la boca del grup.

Dia x/x/x. Un dels joves interns beu lleixiu i el porten a la UCA. Al dia següent, E., també beu lleixiu i el porten a l'hospital. Al següent dia torna a fer el mateix i, després de l'hospital, el porten a la UCA.

## 4. La norma com a convenció

“Reduïda a la seva mínima expressió, una institució és tan sols una convenció”. (Mary Douglas)

Podríem dir que tots els membres del sistema, tant professionals com interns, s'impliquen i són implicats, per activa i/o passiva, a nivell conscient i/o inconscient, en dinàmiques d'adaptació de la normativa, de flexibilització del sistema, fins i tot quan explícitament articulen demandes d'una major precisió normativa.

Més amunt apuntàvem com la intervenció educativa es caracteritza per desenvolupar-se en un àmbit format d'inconsistències i ambigüitats, entre el tàcit i l'explícit, el dit i el callat, el confós i el manifest; en el que els marges, en ocasions tan difosos com les inexistent línies de joc del camp de futbol, constitueixen, entre l'aplicació de l'ideal de la norma i la seva adaptació a la realitat, l'únic marc possible per a la intervenció educativa.

Podríem afirmar que l'adaptació de la norma no és només un procés constant i dinàmic de la intervenció educativa. En el funcionament del Centre, és un element necessari per a la seva supervivència.

Ara bé, l'adaptació de la norma, la flexibilització del sistema, es fonamenta en un element que a la vegada possibilita el seu funcionament i pot arribar a posar-lo en qüestió: l'actuació, la simulació funcional de tots els seus membres.

“Moltes vegades actuem perquè acabem sent actors com els nois. Aquí tots acabem actuant, una mica segons les circumstàncies”. (Personal del Centre)

“A l'igual que ells, utilitzem la normativa moltes vegades, segons la nostra conveniència”. (Personal del Centre)

## 4.1 La simulació com a mecanisme

Si, per un costat, el personal del Centre expressa els seus dubtes a l'entorn de la utilitat de les sancions aplicades; les seves sospites pel que fa a la no interiorització de l'intern sancionat de les conseqüències de la seva acció, i els seus recels i inquietuds a l'entorn de la implicació del personal en plantejar la resposta sancionadora; si la demanda proactiva de psicòtrops, per part dels interns, és de tots sabuda i la inquietud pel que fa a la seva utilitat i conveniència, en el context d'una resposta objectiva, és present en les converses dels professionals. I, per l'altre costat, observem que la interacció entre educadors i interns té formules inconsistentes com *no forçar, només un plat, mínim, aguanta i si no..., tracta de dormir, mà esquerra, tu mateix o temps fora*; potser no sigui gaire aventurat pensar que ens trobem davant un element cabdal del funcionament del Centre, tant a nivell conscient com inconscient, present en diferents nivells, pràctiques i membres, ja siguin interns o professionals; un element proper a la *simulació*, com la caracteritza Jean Baudrillard (BAUDRILLARD, 1978).

“No es tracta ja d'imitació ni de reiteració, ni tampoc ni de paròdia, sinó d'una suplantació de la realitat pels signes de la realitat, és a dir, d'una operació de dissuasió de tot procés real pel seu doble operatiu, màquina d'índole reproductiva, programàtica, impecable, que ofereix tots els signes del real i, en curt circuit, totes les seves peripècies [...] Dissimular és fingir no tenir el que es té. Simular és fingir tenir el que no es té. L'un remet a una presència, l'altre a una absència. Però la qüestió és més complicada, atès que simular no és fingir: 'Aquell que fingeix una malaltia simplement pot ficar-se al llit i fer creure que està malalt. Aquell que simula una malaltia n'aparenta tenir alguns símptomes' (LITTRÉ). Així, doncs, fingir o dissimular deixen intacte el principi de realitat: hi ha una diferència clara, només que emmascarada. Per la seva part, la simulació torna a qüestionar la diferència del *veritable* i del *fals*, del *real* i de l'*imaginari*. *El que simula, està o no està malalt, si comptem que presenta veritables símptomes?* Objectivament no es pot tractar com a malalt ni com a



no-malalt. La psicologia i la medicina s'aturen aquí, davant una veritat de la malaltia introbable en endavant” (BAUDRILLARD, 1998, p.11-12)

El diàleg entre dos educadors que reproduïm a continuació resulta bastant il·lustratiu d'allò a què ens estem referint:

“-Jo no crec que els nois facin cap elaboració en l'intensiu de la situació que els ha portat aquí. Pugen de l'intensiu i si demanen disculpes a l'educador, les estan demanant a l'educador d'aquest grup. Si volen progressar i gaudir de més beneficis van a parlar amb altres educadors... Això del progrés és molt subjectiu, pots posar com exemple el que tu vulguis pel progrés d'un noi i que no hagi interioritzat res.

- Però qui vol que interioritzin res? Si això és un esquema de la societat: 'Tu passa allà, que t'interessa, i per fer això socialment vull que et comportis d'aquesta forma', i ja està, és un esquema de la nostra societat.

- Veuràs, si el tema normatiu se'l creuen o deixen de creure no ho sé, el que sí que sé és que el dominen” (Personal del Centre)

“Si qualsevol símptoma pot ser *produït* i no es rep com un fet natural, tota malaltia pot considerar-se simulable i simulada i la medicina perd llavors el seu sentit en no saber tractar més que les malalties *veritables* segons les seves causes objectives (...) per salvar per sobre de tot un principi de veritat i escapar així de la problemàtica que la simulació planteja –és a dir: que la veritat, la referència, la causa objectiva, han deixat d'existir definitivament. Què pot fer la medicina amb el que fluctua en els límits de la malaltia o de la salut, amb la reproducció de la malaltia en un discurs que ja no és vertader ni fals? Què pot fer la psicoanàlisi amb la repetició del discurs de l'inconscient dins d'un discurs de simulació que mai podrà ser desemmascarat en haver deixat de ser fals? (...) Fins i tot la psicologia militar retrocedeix davant les claredats cartesianes i es resisteix a fer la distinció entre el vertader i el fals, entre el símptoma *produït* i el símptoma autèntic: 'Si interpreta tan bé el paper de boig és que ho és'. I no s'equivoca: en aquest sentit, tots els bojos simulen, i aquesta indistinció

constitueix la pitjor de les subversions. Precisament contra ella s'ha armat la raó clàssica amb totes les seves categories, però les ha desbordat i el principi de veritat ha quedat de nou cobert per les aigües” (BAUDRILLARD, 1998, p.13-14)

Per a Baudrillard, la realitat ha estat suplantada pel simulacre de la seva representació, curtcircuitada en un joc de confusió entre la imatge i el seu referent, que ha duplicat la realitat a través dels seus signes. Com a estratègia de la realitat, de naturalesa neorreal, hiperreal, permet sempre suposar, més enllà del seu objectiu, que “*l'ordre i la llei mateixos podrien molt be no ser altra cosa que la seva simulació*” (BAUDRILLARD, 1998, p.47) i que, per tant, articular demandes d'una major precisió normativa davant les inconsistències i dissentits del sistema equivaldria a voler embotellar l'aire, amb la qual cosa s'oblida que la intervenció educativa es mou sempre en una inestabilitat estructural, en una adaptació contínua, que troba l'únic sentit possible en la seva flexibilització.

“Mentre que la representació intenta absorbir la simulació interpretant-la com a falsa representació, la simulació compren tot l'edifici de la representació prenent-lo com a simulacre” (BAUDRILLARD, 1998, p.18-19)

“Allò que tota una societat busca, en seguir produint i superproduïnt, és resuscitar la realitat que se li escapa. Per això tal producció *material* es converteix avui en hiperreal. Reté tots els trets i discursos de la producció tradicional, però no és més que una metàfora. D'aquesta manera, els hiperrealistes fitxen amb una semblança al·lucinant una realitat de la qual s'ha esvaït tot el sentit, tota la profunditat i l'energia de la representació. I així, l'hiperrealisme de la simulació es tradueix per tot arreu en l'al·lucinant semblança del real amb si mateix [...] D'aquí neix la histèria característica del nostre temps: la de la producció i reproducció del real. L'altra producció, dels valors i mercaderies, la de les bones èpoques de l'economia política, manca de sentit propi des de fa molt de temps”( BAUDRILLARD, 1998, p.53)

El simulacre de la pràctica es revela com l'única estratègia possible per a una realitat canviant i porosa, farcida d'inestabilitats i paradoxes, de fugues i contrasentits, en la qual els sistemes es defineixen més per les seves

inconsistències que per les seves determinacions. E. Durkheim<sup>21</sup>, pare de l'anàlisi sociològica, i abans d'ell David Hume, va plantejar com en la nostra experiència més enllà de lleis o necessitats, que tan sols trobem successió i freqüència.

Com diu M. Douglas, “el registre antropològic actual ens mostra que les societats de dimensions reduïdes no són ni estàtiques ni autoestabilitzadores, sinó que es van construir gradualment per mitjà d'un procés de regateig i negociacions racionals. Les categories del discurs polític i les bases cognitives de l'ordre social es negocien constantment. Quan l'antropòleg dispara la seva màquina de fotos i engega el seu magnetòfon en una fase qualsevol d'aquest procés, el normal serà que registri algun equilibri momentani de satisfaccions, on cada individu es troba temporalment condicionat pels altres i per l'entorn” (DOUGLAS, 1996, p.52)

El sociòleg Zigmund Bauman estableix un paral·lelisme que ens pot resultar útil si comparem la nostra reglada societat amb la quadrícula plàstica dels quadres de Piet Mondrian. Les grosses franges negres ens marquen i incomuniquen amb una cartografia de colors sistemàtics que, en última instància, no pot deixar de parlar-nos d'un ordre creat artificialment, persuadit, fins a l'extrem, per la poètica d'una classificació *racional, coherent*, dotada de la seva pròpia *lògica*, que diu desordre als ordres alternatius i caos a tot allò que se li escapa.

“Taxonomia, classificació, inventari, catàleg i estadística són les supremes estratègies de la pràctica moderna. L'habilitat moderna consisteix en el poder de dividir, classificar i distribuir –en el pensament, en la pràctica, en la pràctica del pensament i en el pensament de la pràctica. Paradoxalment, és per aquest motiu pel qual l'ambivalència és l'infortuni de la modernitat i la més preocupant

---

<sup>21</sup> A E. Durkheim i M. Mauss (DURKHEIM I MAUSS, 1971) devem l'estudi dels orígens socials del pensament individual. Autèntics pares de l'anàlisi sociològica, Durkheim i Mauss van ser els primers d'assenyalar que és la posició de les coses en la societat la que determina l'ordre que els distingim dins la natura. En aquest sentit, la classificació del món natural reproduïx l'esquema d'una classificació sociocèntrica prèvia, regida per criteris jeràrquics i estratificadors. Tota classificació implica d'aquesta manera una regulació especial del món, una demarcació en categories que té per objectiu sumir la realitat en taxonomies, operacions lògiques i metàfores orientadores de l'acció social.

de les seves feines. La geometria mostra com seria el món si fos geomètric”  
(BAUMAN, 1996, p.91)

Una lògica paral·lela a la realitat explicada, en la qual els entramats que s'articulen des de les normes i les seves adaptacions ofereixen sentit al funcionament dels qui hi participen.

Però el món no és geomètric, les seves entitats no es poden inserir a pressió en les categories d'una quadrícula, d'un recorregut de fases, d'una estructura de progressos, si no des de la cessió constant de tots els seus membres, des de la seva actuació constant, des de la seva simulació.

“-En cap altre centre surts al carrer tan tranquil amb els nois com a L'Alzina,

- Sí, però per la por que tenen. És una política de por..

.

-Bé, por és càlcul, no? Doncs per càlcul. Això és normalitzar la gent en aquesta societat, és dir-los 'Així tindràs uns avantatges, i així....' i que, entre escapar-se o tenir tots els permisos que puguin obtenir, assumeixin..., que aprenguin a calcular els riscos i els avantatges, les possibilitats d'aconseguir una vida millor...

-Sí, però com més hàbil sigui el noi, més et dirà el que t'agradi sentir, i mai sabrem si de veritat ho ha elaborat o no quan et demana disculpes pujant de l'intensiu (al·lusió a una cita recollida més amunt)

-Doncs, si fan això, és que està aprenent alguna cosa, encara que no sigui el que pensem”

(Extret d'un diàleg entre dos educadors del Centre)

La situació seria similar a la que creem quan ensenyem a un nen la prohibició de creuar un semàfor en vermell i ens contradiem i el passem agafats de la mà i corrent, mentre li diem: "El que fem ara tu no ho facis mai sol, eh?", i afegim: "I

encara que estigui verd, tu mira igual que si estigués vermell". Quan un semàfor està en vermell no es pot creuar, o sí?

“Una convenció sorgeix quan totes les parts tenen un interès comú que existeixi una regla a fi d'assegurar la coordinació, cap d'elles té interessos conflictius i no se'n derivarà cap, sota pena de perdre la coordinació desitjada (Lewis 1968). Així, per definició, una convenció es troba en una mesura subjecta a autocontrol (...) però Thomas Schelling, que tant ha contribuït a cridar l'atenció sobre la coordinació (1960), també ha recopilat molts exemples que mostren com es poden pertorbar fàcilment les convencions que s'assenten sobre una base d'autocontrol (1978). Tots desitgem que hi hagi convencions per als passos de vianants, però som els primers de no complir-les, sempre que podem fer-ho amb impunitat” (DOUGLAS, 1996, p.74)

Així, doncs, quin és el missatge que transmetem al nen passant a l'altra vorera d'aquesta manera? Que l'important és creuar en verd? Que l'important és creuar? Que l'important és aprendre a relacionar els colors del semàfor amb el perill? O que l'important és la competència que de l'ús adaptatiu d'aquesta norma sapiguem fer?. El que de veritat compta és saber fins o es pot arribar sense ser vist i, si ens veuen, quines són les conseqüències a assumir en la garantia de l'ordre.

“Només amb la simulació d'un camp de perspectiva restringit, convencional, en el que la premissa i les conseqüències d'un acte o d'un esdeveniment siguin calculables, pot mantenir-se certa versemblança política (i, naturalment, l'anàlisi *objectiva*, la lluita, etc.). Si es contempla el cicle complet, de no importa quin acte o esdeveniment, d'un sistema on la continuïtat lineal i la polaritat dialèctica ja no existeixin, d'un camp trastornat per la simulació, tota determinació s'esmuny, tot acte queda abolit després d'haver estat aprofitat per tothom i haver-se esventat en totes les direccions. Un atemptat a Itàlia, per exemple, és obra de l'extrema esquerra?, provocació de l'extrema dreta? o un muntatge centrista per desprestigiar els extremismes terroristes i refermar-se en el poder?, més encara, es tracta d'una farsa policíaca?, d'un xantatge a la seguretat pública? Tot això és veritat al mateix temps i la recerca de proves, és

a dir, de l'objectivitat dels fets, no és capaç d'aturar aquest vertigen interpretatiu" (BAUDRILLARD, 1998, p.40)

En una de les entrevistes un membre del personal del Centre comentava:

"Jo és que estic en contra de pensar que nosaltres canviarem a les persones i que hi ha persones dolentes i persones bones... Si tu dius, quin és l'objectiu del Centre? 'Aconseguir un projecte educatiu', bé, que el noi surti amb un *projecte*... Vaja, dins del meu context sociolocal, doncs el meu projecte de vida és organitzar-me bones festes els divendres al vespre, però mai els diumenges a la nit..., doncs endavant". (Personal del Centre)

Potser aquesta perspectiva, amb el seu realisme, sigui la més operativa, l'única possible, la que, informada del joc entre realitat i el simulat, entre l'aplicació de la norma i la seva adaptació, no tan sols en el nivell funcional del Centre sinó en el mateix sentit comú de la societat, decideix utilitzar-la per a la consecució dels objectius de la pròpia intervenció educativa. Aposta, potser sense consciència de fer-ho, per *establir l'ordre en l'absència del real*, per seguir endavant davant la impossibilitat d'escenificar la il·lusió, de rescatar un nivell absolut de realitat, de desenvolupar una intervenció perfecta, la intervenció educativa, d'aplicar la normativa, rebutjant impossibles, i assumeix que finalment "la il·lusió ja no és possible perquè la realitat tampoc ho és".

"Amb la medicació, amb aquest joc que som capaços de fer: 'Ara una mica, ara te la trec, no me la demanis, perquè no te la dono, quan vegi que estàs una mica millor té la donaré, perquè la necessites' crec que no està del tot mal fet. L'intern el que vol bàsicament és col·locar-se. Quan el noi parla de la seva angoixa i del seu descontrol, el que vol és estar dopat per no tenir les pèrdues de control. Però, en principi, tampoc té estratègies immediates per exercir aquest control i si no els hi donem l'estem condicionant a aquest sistema disciplinari, a haver d'estar a baix, a l'intensiu". (Personal del Centre)

"Després de Maquiavel, els polítics potser han sabut sempre que el domini d'un espai simulat està a la base del poder, que la política no és una funció, un

territori o un espai *real*, sinó un model de simulació els actes manifestes del qual no són més que l'efecte realitzat.” (BAUDRILLARD, 1998, p.33)

En aquest sentit, si el canvi de grup d'un intern pot ser interpretat com un *pas* o un *progrés*, és a dir, com la consecució d'uns objectius treballats, o la senzilla caducitat d'un termini i la pressió dels *numerus clausus*; si, a la vegada, la prescripció de certs fàrmacs entre els interns pot ser entès com la resposta a una demanda objectiva i a la vegada com la conseqüència d'una pressió, i si expressions com: *tu mateix, tracta d'aguantar o mà esquerra*, poden entendre's tant com fugues de la normativa, *potineries* que no s'haurien de donar, com “la manera en què cal actuar”, com una estratègia per responsabilitzar l'intern de la seva pròpia situació, s'imposa considerar fins a quin punt no ens trobem al mig d'una lògica de la simulació que ja no res té a veure amb una lògica dels fets. La simulació es caracteritza per la precisió del model sobre qualsevol dels fets.

“Els fets ja no tenen la seva pròpia trajectòria, sinó que neixen en la intersecció dels models i un sol fet pot ser engendrat per tots els models a l'hora. Aquesta anticipació, aquesta precisió, aquest curt circuit, aquesta confusió del fet amb el seu model (ja sense desviació del sentit, sense polaritat dialèctica, sense electricitat negativa, implosió de pols oposats) és la que dona lloc a totes les interpretacions possibles, fins i tot les més contradictòries, veritables totes, en el sentit que la seva veritat consisteix a intercanviar-se, a imatge dels models d'on vénen, en un cicle generalitzat” (BAUDRILLARD, 1998, p.40-41)

Potser caldrà identificar en la simulació funcional l'estratègia higiènica necessària per a tothom, interns i professionals, perquè el sistema sigui suportable, perquè la seva mecànica funcioni davant la consideració que del terme recull el Projecte educatiu del Centre<sup>22</sup>, que l'equipara a la mentida<sup>23</sup> en una prohibició institucional, que recorda massa la paradoxa que assaltava la

---

<sup>22</sup> “Punt 8.2.3. Amb el Personal del Centre

- El menor evita la mentida i la simulació, conscient que reconèixer la veritat, amb les seves conseqüències, suposa una oportunitat de superació personal.”

<sup>23</sup> Per *mentida* entenem una desviació respecte a la norma, mentre que podem definir la *simulació* com fingir tenir allò que no es té.

mirada de Paul Watzlawick a la carretera llegint un rètol en què s'indicava *ignore this sign*.

Si el centre és una preparació per a la vida en llibertat, una realitat a escala, negligir-hi l'entitat funcional de la simulació equivaldria a assumir el desencant dels personatges de Molière sorpresos d'una vida no parlada en vers fora dels diàlegs de la seva representació, i oblidíem que, en la vida quotidiana, en la societat en la què s'hauran de reinserir els interns, la importància no està a creuar sempre en verd si no a saber quan se'ns permet creuar en vermell...



## 5. Bibliografía

ARENDRT, H. *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral, 1974.

AUGÉ, M. *El Sentido de los Otros*. Barcelona: Paidós, 1996.

BALANDIER, G., *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa, 1990.

BATESON, G., *Steps to an ecology of Mind*. St.Albans: Paladin, 1973.

BAUMAN, Z., *Modernity and Ambivalence*. [S.I.]: Polity Press, 1991.

BECKER, H., *Los Extraños*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1971.

BERIAIN, J. (comp.) *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Antropos, 1996.

BERGER, P.L.; Luckmann, T. *La construcción social de la realidad. Un tractat de sociologia del coneixement*. Barcelona: Herder, 1988.

BOURDIEU, P., *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1999.

BRAUDILLARD, J., *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós, 1987

CARROLL, L., *Alícea a través del espejo*. Alianza, Madrid, 1973.

DELEUZE, G., "Las sociedades de control". A: *Ajoblanco* [Barcelona] (abr. 1993)

DELEUZE, G., *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós, 1994.

DENCH, G. *Minorities in the Open Society: Prisoners of Ambivalence*. Londres: Routledge, 1986.

DERRIDA, J. *Posiciones*. València: Pre-textos, 1974.

DIRECCIÓ GENERAL DE SERVEIS PENITENCIARIS I DE REHABILITACIÓ. CENTRE PENITENCIARI DE JOVES DE BARCELONA. [S.l]:[s.n.], [19--]

DOUGLAS, M. *¿Cómo piensan las instituciones?*. Madrid: Alianza Editorial, 1996.

DURKHEIM, E.; MAUSS M. *Institución y culto. Representaciones colectivas y diversidad de civilizaciones*. Barcelona: Barral, 1971.

DURKHEIM, E. *Las Formas Elementales de la Vida Religiosa*. Buenos Aires: Ed. Schapire, 1968.

FOUCAULT, M. *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*, Mèxic: Siglo XXI, 1978.

FOUCAULT, M. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1978.

FOUCAULT, M. *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa, 1980.

FOUCAULT, M. *Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós, 1999.

GADAMER, H. *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós, 1993.

GEERTZ, Cl. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1990.

GIDDENS, A. *Modernity and Self-identity*. Londres: Polity Press, 1991.

GLUCKMAN, M. *Order and Rebellion in Tribal Africa*. Nova York: Free Press, 1963.

GOFFMAN, E. *Relaciones en Público. Microestudios del Orden del Poder*. Madrid: Alianza Editorial, 1979.

GOFFMAN, E. *La Presentación de la Persona en la Vida Cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1993.

GOFFMAN, E. *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Harmondsworth: Penguin, 1968.

GUARNÉ, B., "Miradas Intencionadas". A: *Imagen y Cultura*, Barcelona: UOC, 2001.

GUATARI, F. "La proliferación de los márgenes" A: *El Viejo Topo*, [Barcelona] (gen. 1979)

HACKING, I., *Representing and Intervening: Introductory Topics in the Philosophy of natural Science*. Nova York: Cambridge University Press, 1983.

KAPROW, M.L. "La exaltación de el transitorio". A: *Antropología* [S.I.] (oct. 1994)

LEACH E. *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos*. Madrid: Siglo XXI, 1989.

"La era de el falso". A: *Los Cuadernos del Norte* [S.I.](monogràfic jul.-ago.-set. 1988)

LUHMANN, N. *Poder*. Barcelona: Anthropos, 1995.

MAFFESOLI, M. *Lógica de la dominación*, Barcelona: Península, 1986.

PADIGLIONE, V. "Antropologia en l'esport". A: *Quaderns de l'ICA* [Barcelona] (1994)

POTTER, J., *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. "Temas de Psicología", Paidós, Barcelona, 1998.

SEARLE, J. *Razones para actuar. Una teoría del libre albedrío*. Oviedo: Ediciones Nobel, 2000.

SCHUTZ, A.; LUCKMANN, T. *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu, 1973.

STEINER, G. *Extraterritorial. Ensayos sobre literatura y la revolución del lenguaje*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2000.

TAYLOR, S.J.; BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1998.

TOURNIER, M., *Viernes, o los limbos del Pacífico*. Barcelona: Alfaguara, 1994.

WATZLAWICK, P. *¿Es real la realidad? Confusión, desinformación, comunicación*. Barcelona: Herder, 1994.

WATZLAWICK, P.; PETER K. *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*. Barcelona: Gedisa, 2000