

“Déviance” y Educación:
el acompañamiento de menores
desde dentro

“Déviance” y Educación: el acompañamiento de menores desde dentro

Tesis presentada por Alfredo Berbegal Vázquez
para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación

Directores:

Prof. Dr. D. Fernando Sabirón
Universidad de Zaragoza (España)

Prof. Dr. D. Patrick Boumard
Université de la Bretagne Occidentale (Francia)

*A LOS QUE ME HAN ACOMPAÑADO EN MI CAMINO,
A LOS QUE HE ACOMPAÑADO EN EL SUYO,
Y A MIS SIEMPRE INCONDICIONALES ACOMPAÑANTES... MIS PADRES.*

Sumario

NOTA PRELIMINAR 19

PRESENTACIÓN 21

1. ETNOGRAFIAR AL ETNÓGRAFO 27

1.1. Introducción	29
1.2. Campo	33
1.3. La Bretagne: un “ <i>séjour ethnographique</i> ”	35
1.4. Hacer etnografía por hacer etnografía: la intención del primer autor.....	45
1.5. Acceso al Campo	52
1.6. La emergencia del objeto y su construcción.....	60
1.6.1. Pandemonio	60
1.6.2. Reflexión sobre el método	63
1.6.3. ¿Qué etnografía?	73
1.6.4. La Etnografía de la Educación y la Investigación Etnográfica en España.....	81
1.6.5. La emergencia del acompañamiento como objeto de estudio.....	86
1.7. Salida del Campo	93

2. LA ACCIÓN 97

2.1. Introducción	99
-------------------------	----

2.2. Racionalidades de la acción	101
2.3. El mundo de vida	103
2.4. Teoría de la acción y teoría social: hacia la acción educativa.....	138
2.4.1. El todo o la parte.....	139
2.4.2. De la parte al todo desde la teoría de la conciencia	149
2.4.3. ¿La parte o el todo? La comunicación como un analizador ambiguo.....	153
2.4.4. Lo inefable de la cuestión: de la lógica a la ética	157
2.4.5. Una esperanza para superar esta dicotomía excluyente	167
2.5. Paradojas de la acción educativa	174
3. EL ACOMPAÑAMIENTO 179	
3.1. Introducción	181
3.2. Gestión del mal, gestión de la vida.....	186
3.2.1. El contexto	186
3.2.2. Los profesionales.....	198
3.2.2.1. Mi papel	201
Educador	201
Maestro de taller	205
Insertor laboral	208
3.2.2.2. Otros profesionales	211
Coordinador del equipo educativo	211
Trabajador social	215
Psiquiatra	217
Psicólogo	217
Enfermera	218

Agente de seguridad	219
Profesor: educación reglada (compensatoria y garantía social)	221
Profesionales externos	222
Profesionales de intervención no directa con el menor	222
3.3. El acompañamiento I: acción institucional, acción instituida	228
3.3.1. La asistencia	229
3.3.2. El control	231
3.3.3. La mediación institucional	240
3.3.4. La relación comunicativa	247
3.4. El acompañamiento II: acción como <i>pharmakón</i>	255
3.4.1. El secreto: la construcción del vínculo afectivo	262
3.4.2. La reflexión de la interacción para el cambio	265
3.4.3. La animación	267
3.4.4. La relación comunicativa	269
3.5. El acompañamiento III: una acción social, una acción <i>profana</i>	275
3.5.1. La contratransferencia del acompañante	278
3.5.2. Una interacción descentrada	281
3.5.3. La afiliación	285
3.5.4. La relación comunicativa	289
3.6. <i>Un recuerdo en minúsculas</i>	292
4. TERRITORIO “<i>DÉVIANCE</i>”	297
4.1. Introducción	299
4.2. Aproximaciones al fenómeno “ <i>déviante</i> ”	303

4.2.1. El referente de una “ <i>déviante</i> ” <i>apriorística</i> : Delito y ley	307
4.2.2. Causa, corrección y patología de la <i>desviación</i>	317
4.2.3. Proceso, apreciación y diversidad de la <i>desviación</i>	333
4.3. A modo de síntesis	349
5. ¿Y ENTONCES...?	353
5.1. Introducción	355
5.2. Intersubjetividad compleja: hacia la transubjetividad	359
5.3. El acompañamiento como intervención deliberada en situaciones complejas	375
5.3.1. Juego de acompañamientos	376
5.3.2. Intervención comprensiva en <i>territorio “déviante”</i> . La “ <i>déviante</i> ” <i>multirreferencial</i>	378
5.3.3. De la intervención sobre la confianza	394
5.3.4. Aspectos a contemplar para una deliberación estratégica	404
5.4. El profesional ambiguo: de la deliberación estratégica a la concreción de macrocompetencias profesionales.....	409
6. ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	421
7. ÍNDICE ONOMÁSTICO	425
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	431

Nota preliminar

A lo largo de este trabajo, el lector se percatará de que la escritura flirtea caprichosamente con la primera persona del singular, la primera persona del plural y la tercera persona del singular. No es gratuito. Tampoco responde a ligerezas formales, a erratas habitualmente identificadas como tales en un texto que pretende conquistar el estatus y el formato de tesis doctoral. Más bien es síntoma de una cuestión de fondo a todo trabajo etnográfico: la escritura.

Tras la escritura etnográfica se debe resolver el problema de la producción de sentido. El sentido es modelado por la subjetividad del etnógrafo (yo), por la intersubjetividad de los participantes en una situación compartida (nosotros) y por una reflexión que, nutriéndose de nociones teóricas históricamente adscritas a las Ciencias Sociales, permiten dar un paso atrás desde lo vivido, abstraer ese sentido y dotarlo de cientificidad (se). Es por esa escritura implicada – que convierte al etnógrafo en testigo de la situación investigada y en actor que desempeña un papel en la misma – y por esa escritura científico-social – en la que se apoya el bricolaje autor-actor –, que la composición final se presenta como coral a tres voces.

Tal vez la primera persona del singular es la que provoque mayor desconcierto. Se anima a poner en perspectiva ese “yo” para establecer las fronteras oportunas entre la opinión, la reflexión y la producción de conocimiento. Sólo así el uso deliberado de la primera persona del singular podrá tener un juicio justo.

Presentación

La presente investigación tiene como objetivo fundamental la reflexión sobre una acción profesional muy concreta en un determinado contexto de intervención. Se trata de la acción de acompañamiento de menores, como acción transversal y vertebradora de la intervención profesional, en los servicios sociales de reforma.

Para alcanzar este objetivo, el trabajo se divide en cinco capítulos. Cada uno de ellos confiere unidad y sentido al conjunto de la investigación:

- Capítulo 1: Etnografiar al etnógrafo

Se precisa el tipo de aproximación por el que se ha optado. La aproximación es, y así se hace referencia en el título de este trabajo, “desde dentro”. Se trata, por tanto, de una investigación etnográfica.

El etnógrafo se convierte en *nativo* y desarrolla una intervención profesional al mismo tiempo que mantiene sus intenciones investigadoras. La noción etnometodológica de *miembro* será un recurso conceptual muy importante para articular la etnografía desde una cosmovisión fenomenológica. En este capítulo se presenta brevemente el contexto de investigación, los roles que juega en ese contexto el etnógrafo, y las circunstancias de acceso y salida del campo que ponen de relieve tanto las intenciones y los presupuestos del investigador como las determinaciones del trabajo de campo.

El diseño de investigación es emergente, de forma que la construcción del objeto de estudio se desarrolla a lo largo del proceso de investigación mismo. Esta aproximación generará un conocimiento de una naturaleza muy particular. Se muestra la emergencia del objeto de estudio y su progresiva construcción a lo largo del proceso de investigación.

Los puntos de apoyo fundamentales de esta etnografía son la *observación participante* y el *diario de campo*. Ambos son implementados desde el nivel epistemológico, es decir, desde una etnografía de la acción como *método* y desde un trabajo de campo investido en términos de *actitud*. Se justifica su uso localizando la etnografía dentro de las opciones epistemológicas disponibles en las

Ciencias Sociales y haciéndola aterrizar, finalmente, en una epistemología de la Complejidad.

Por lo tanto, en este primer capítulo se detallan los rasgos y sesgos interpretativos que tiene el investigador, exponiendo su formación y sus presupuestos de partida (cosmovisión, corrientes y escuelas en las que se ha formado, elección, acceso y salida del trabajo de campo); se desarrollan las particularidades epistemológicas y técnicas de un determinado “estar en el campo”; y se intenta localizar la etnografía realizada entre las diferentes acepciones y corrientes que se inscriben en dicha aproximación.

El capítulo responde a la clásica primera fase (fase descriptiva) de una investigación etnográfica.

- Capítulo 2: La acción

Gracias a una investigación teórica paralela es posible dar el salto de la *observación participante* y del *diario de campo*, utilizados desde el nivel epistemológico, a la interpretación de resultados.

En el segundo capítulo, se desarrollan tres aspectos fundamentales que articulan método e inteligibilidad del objeto de estudio: la noción de *mundo de vida*, la racionalidad de la acción y la teoría sociológica. Ésta es una cuestión que se planteará desde cuatro aproximaciones muy relevantes para las Ciencias Sociales: la fenomenología clásica, la teoría crítica, el pragmatismo y la complejidad. Con ello se pretende terminar de situar, con profundidad, la etnografía que se adopta en esta investigación, poniendo el acento en la comprensión del *mundo de vida* y de las racionalidades de la acción. Las nociones estudiadas servirán como hilo conductor para abordar la interrelación entre subjetividad e intersubjetividad, aspecto clave para el acceso y la producción del sentido de las situaciones investigadas.

El capítulo culminará defendiendo el posicionamiento fenomenológico-complejo en la articulación método-objeto y planteando una serie de interrogantes que, desde las distintas aproximaciones presentadas, pondrán de relieve algunas paradojas de la racionalidad de una acción muy concreta: la acción educativa.

Es un capítulo teórico sobre el que se apoyará la clásica segunda fase de la investigación etnográfica, es decir, la fase interpretativa.

- Capítulo 3: El acompañamiento

En él se expone lo que es bien conocido en toda investigación: la interpretación de resultados. La reflexión paulatina sobre las diversas racionalidades de la acción de acompañamiento y sobre la *definición de la situación* de los distintos profesionales y menores que interactúan en la situación de intervención es el núcleo del trabajo. Se detectarán tres dimensiones: *Acompañamiento I, acción institucional, acción instituida; Acompañamiento II, acción como pharmakón; Acompañamiento III, una acción social, una acción profana*. En cada una de ellas se abordarán diferentes aspectos analíticos que dan sentido y coherencia a la realización práctica de la acción de acompañamiento. Es el núcleo del trabajo de tesis y el paso intermedio entre la producción de conocimiento práctico y teórico.

Este capítulo responde precisamente a la fase interpretativa de la investigación etnográfica.

- Capítulo 4: Territorio “*déviante*”

Este capítulo es inevitable. Aborda el universo de la “*déviante*”. La investigación pretende poner en perspectiva el análisis de la acción de acompañamiento dentro de *territorio “déviante”*.

Una traducción literal al castellano del término “*déviante*” remite a la palabra *desviación*. La “*déviante*” es el fenómeno a través del cual una sociedad juzga y sanciona los comportamientos de sus miembros como *desviados*. Es un capítulo que remite a los fundamentos de la tesis, a pesar de que no se encuentre localizado en la primera parte del trabajo. Se cree conveniente introducirlo en cuarto lugar por cómo se desarrolla el pensamiento de la investigación.

Se presentarán distintas aproximaciones desde las que se ha abordado dicha noción y se establecerán los puentes oportunos con las reflexiones que se van plasmando en el diario del etnógrafo como profesional del acompañamiento en este “territorio”.

Las problemáticas que se desprenden de este capítulo encontrarán su lugar en el último, por lo que la presentación del universo de la “*déviante*” es fundamental para la fase crítica y generativa de conocimiento de la investigación etnográfica.

- Capítulo 5: ¿Y entonces...?

Tratará de cerrar el círculo hermenéutico propuesto en el capítulo 3. Los componentes analíticos de las distintas dimensiones del acompañamiento se integran en términos teóricos, como generación de conocimiento. La inteligibilidad compleja del objeto de estudio será el eje vertebrador. Los límites entre teoría y práctica, a pesar de estar en espacios de jurisdicción teórica, se difuminan en el intento de aprovechar el pensamiento generado a lo largo del trabajo y de formularlo en clave de *profesionalización*. Una profesionalización que se concebirá de la misma manera que se ha concebido el trabajo de campo, es decir, como reflexión profesional. El profesional del acompañamiento se muestra como un *profesional ambiguo*, un “no-experto” de lo “experto” al que se le debiera exigir, precisamente por esta su naturaleza, una formación especializada. Esta formación se tratará de concretar en términos de *macrocompetencias profesionales*. El acompañamiento y cada una de estas macrocompetencias profesionales se abren como futuras líneas de investigación.

Que la investigación sea etnográfica y que responda a un diseño emergente no significa que pueda prescindir de planificación o de rigor. Todo lo contrario. La permanente *reflexividad* entre método y objeto de estudio demandan, de manera especial, planificación y rigor. La cientificidad de su conocimiento generado depende de ello. La fase evaluativa, transversal a todo el proceso de investigación, responde al análisis permanente del diario de campo. Para ello, dicho análisis se ha apoyado en el programa informático NVIVO, que ha permitido la gestión y tratamiento de las notas del trabajo de campo (Richards, 2002).

Aunque los epígrafes de los capítulos, su distribución o sus divisiones puedan resultar originales – al optar por una exposición en formato de autor –, cada uno de ellos responde a las demandas propias de un trabajo de investigación y a las habituales fases de un proceso de investigación etnográfica. En la ilustración 1 se presenta un cuadro comparativo en el que se establece un paralelismo entre: 1) la estructura clásica de un trabajo de tesis; 2) la estructura de una investigación etnográfica; y 3) el esqueleto en el que se apoya y se ha dado vida a este trabajo.

Estructura tradicional tesis		Estructura trabajo	Estructura investigación etnográfica	
Fundamentos de la investigación	Presupuestos de partida	Capítulo 1: Etnografiar al etnógrafo	Fase descriptiva	Fase evaluativa
	Cosmovisión. Paradigma			
	Planificación inicial			
	Diseño investigación			
	Metodología			
	Definición del objeto de estudio			
	Marco conceptual teórico	Capítulo 2: La acción Capítulo 4: Territorio "déviance"	Fase interpretativa	Fase evaluativa
Investigación empírica	Trabajo de campo	Capítulo 3: El acompañamiento		
	Datos obtenidos			
	Interpretación resultados			
Conclusiones	Generación de conocimiento. Teorizar desde la investigación	Capítulo 5: ¿Y entonces...?	Fase crítica	Fase evaluativa
	Propuestas. Conclusiones provisionales		Fase generativa	
	Futuras líneas de investigación			

Ilustración 1: Estructura del trabajo: Paralelismo con la estructura-tipo de una tesis y con las fases del diseño de investigación etnográfica

Cada uno de estos capítulos mantendrá una estructura común que intentará poner orden a las ideas y a la escritura de este trabajo. En cada uno de ellos se contará con una introducción que mostrará, en síntesis, los aspectos que se proponen abordar. A su vez, cada capítulo cuenta con ilustraciones que intentan resumir de manera visual y directa los conceptos y las relaciones que se ponen en movimiento. Las divisiones de los capítulos cuentan con un último párrafo que pretende recoger lo que esa parte del trabajo aporta al conjunto de la investigación.

Para concluir esta presentación, dos agradecimientos personales y un deseo anónimo.

Los agradecimientos van dirigidos a los dos directores de esta tesis, al Prof. Dr. Fernando Sabirón y al Prof. Dr. Patrick Boumard, por su apoyo desinteresado e incondicional durante la aventura que ha supuesto para mí este trabajo. Ninguno de los dos agradecimientos es formal, sino especialmente afectivo.

El deseo... Que disfruten de la lectura.

1. Etnografíar al etnógrafo

1.1. Introducción

Esta primera parte se propone la difícil tarea de presentar los presupuestos en los que se inspira esta aventura.

Hay que reconocer que sólo el hecho de ubicar este trabajo dentro del panorama filosófico y científico-social, y especialmente cuando se aborda desde una “mirada” etnográfica, merece de una tesis doctoral. El equilibrio entre lo que se dice y su justificación es un caballo de batalla que quizás sea más fiero y salvaje cuando los datos con los que se cuenta son los que son y se reducen, casi exclusivamente, a la experiencia personal. Poner esta experiencia en perspectiva respecto a un saber científico es clave para alcanzar ese equilibrio. Pero es un “ir y venir” arduo y difícil. Es un lastre apasionante, pues enriquece considerablemente la producción de conocimiento. Pero al mismo tiempo, como lastre, es tramposo y traicionero, pues exige resolver un ya clásico espejismo intelectual: creer que, y utilizando el guiño de Sigmund Freud, se está viendo algo cuando en realidad sólo se está obsesionado con limpiar las gafas por las que se mira, sin que nunca llegue el momento de ponérselas. Esta primera tarea debe convivir con el peligro de que la justificación epistemo-metodológica eclipse el objeto de estudio, de que la reflexión se torne vacía cuando no dice nada al compás de respaldar lo no-dicho o, y dicho de otro modo, de que se caiga en la absurda y artificial separación entre el *contexto de descubrimiento* y el *contexto de justificación*.

Por otro lado, si el pensamiento se entreteje a partir de la experiencia personal que supone el trabajo de campo, un segundo peligro amenaza: la autobiografía. No estamos aquí para hacer un relato autobiográfico, a pesar de que la literatura actual pudiera avalarnos.¹ Las descripciones acerca de las coyunturas personales y de las circunstancias sociales en las que se circunscribe el trabajo de campo responden a la producción de sentido. El trabajo de campo, vestido desde una inmersión completa, despliega una realidad que invita a ser pensada. Mi propia acción, circunscrita dentro de la situación investigada, es el punto de apoyo principal.

El trabajo de campo pondrá en evidencia mi cultura académica, la cual, a su vez, me dictará los primeros pasos para abordarlo. Una aproximación *complementarista* (Devereux, 1980), una *sociología profana* que invita a un “*acquiring membership*” etnometodológico (Garfinkel, 1967) o a una *observación participante etno-*

¹ Cuando se rastrean las últimas producciones etnográficas, las de la llamada antropología postmoderna, se encuentran numerosos trabajos que se preocupan más del etnógrafo (su escritura, su condición de autor, sus circunstancias en la producción de conocimiento) que de la situación o de los sujetos investigados. Remítase a las páginas 78-80 de este capítulo.

interaccionista (Blumer, 1982; Mead, 1934), una *psicología eidética* como horizonte filosófico de partida (Merleau-Ponty, 1964), los trabajos de una *sociología formal* (Goffman, 1980, 1987a, 1987b; Simmel, 1977b) y una *antropología reflexiva* (Bourdieu & Wacquant, 1992), serán algunas de las puertas que se empezarán a abrir al tomar contacto con la noción de *implicación* del Análisis Institucional. Si el sistema del observador se introduce en el sistema observado, proponiendo que sean una y la misma cosa, las dimensiones política, ontológica y epistemológica se problematizarán sin distinguir nítidamente los límites entre ellas, más difusos si cabe cuando uno se compromete con la realidad social en la que interviene. Lo que es relevante o no para el sentido de la situación social investigada sufrirá una impresionante apertura que se combatirá con una *actitud* en el trabajo de campo inspirada en una fenomenología de la acción...

La reflexión no es de ninguna manera la notación de un hecho, es un esfuerzo para comprender; no es la pasividad de un sujeto que se mira vivir, es el esfuerzo de un sujeto que deduce la significación de su experiencia (Merleau-Ponty, 1964, p. 52).

... y que culminará con una reflexión de sillón.

Sin embargo, y salvando esos dos primeros peligros (obsesión justificadora y autobiografía), la explosión de todas esas dimensiones (ontológica, epistemológica y política) no debiera ser interpretada como una inconveniencia u obstáculo para la investigación, sino como una revelación de la naturaleza inherente y consustancial del supuesto “objeto” de las Ciencias Sociales. Si se asume su dependencia ideológica y axiológica, cobra especial relevancia la cuestión de cómo respetarla y no de cómo hacer para que el corte sea más limpio y eficaz para su amputación. Los referentes epistemológicos como la *complejidad* (Morin, 1990), la *emergencia* y la *multirreferencialidad* (Ardoino, 1998), en los que se profundizará más adelante, se acogen a este respeto. El *diseño etnográfico* parece ser una vía más que pertinente para abordar esta particular naturaleza del objeto de estudio al explicitar esa dependencia ideológica y axiológica, tanto dentro de la situación investigada como dentro de la “mirada” del propio etnógrafo, y al tomarla como referente de análisis para poner en perspectiva los presupuestos de partida que participan de la producción de sentido (Sabirón, 2006).

En el lado opuesto se encontraría la “mirada desde el exterior”. Una entrevista entre Paolo Caruso (P.C.) y Claude Lévi-Strauss (L.S.) desvela ese de sobras conocido

antagonismo entre las “ciencias de las estructuras” (posición macro) y las “ciencias de los actores” (posición micro) en la investigación socio-antropológica (Lévi-Strauss, 1976, pp. 80-81):

P.C. Tengo la impresión de que los puntos de vista fundamentales en que usted no concuerda con los marxistas son la interpretación de la dialéctica y su olvido con respecto a la categoría de la praxis. Praxis que el experimentador ejerce en su relación con el campo experimental.

L.S. No, no trato de pasar por alto la praxis.

P.C. Usted adopta el término dialéctico únicamente en su acepción lógico-instrumental, como un tipo de racionalismo entre los otros tipos posibles y nunca en el sentido de incluir en el sistema experimental al experimentador y al campo de investigación: en resumen, en el sentido que de todos modos tiene el marxismo heredado de Hegel.

L.S. (...) Soy un teólogo porque considero que lo importante no es el punto de vista del hombre, sino de Dios, o bien trato de comprender a los hombres y al mundo como si estuviese totalmente fuera de él, como si fuese un observador de otro planeta y poseyese una perspectiva absolutamente objetiva y completa.

P.C. La perspectiva del “esteta” que examina a los hombres como si fueran hormigas según admite usted en “El pensamiento salvaje”.

El reconocimiento y el respeto de la especificidad del objeto de estudio de las Ciencias Sociales, y los peligros que acechan a todo intento de aprehenderla, introducen la mayoría de las cuestiones que se van a abordar en este primer capítulo. Junto a éstas, se irá definiendo el objeto de estudio de este trabajo. Así pues, y a modo de síntesis, el capítulo 1 pretende lo siguiente:

- 1) Ofrecer una breve acotación del trabajo de campo que anticipe el ámbito de intervención investigado;
- 2) Presentar la “afiliación” a una determinada cosmovisión dentro de las Ciencias Sociales, rastreando la formación académica del etnógrafo;
- 3) Poner de relieve los presupuestos de partida y la idea impulsora de la investigación;

- 4) Describir el acceso al trabajo de campo y reflexionar acerca de cómo afectará posteriormente a la construcción del objeto de estudio;
- 5) Proveer a la investigación de una particular coherencia dentro del poligloteo científico, explicitando la pertinencia de las redes conceptuales respecto a esa determinada opción científica finalmente adoptada;
- 6) Defenderlo ante los envites de otras “militancias”, de manera que el debate no se eternice por presupuestos de partida inconmensurables, sino que pueda ser valorado desde unos referentes que, sólidos o quebradizos, ocupan un lugar sobradamente reconocido en las Ciencias Sociales;
- 7) Abordar la invertebración actual de la aproximación etnográfica y situar este trabajo en la misma;
- 8) Presentar la emergencia del objeto de estudio, atendiendo a su evolución y a su definición final;
- 9) Describir el momento de la salida del trabajo de campo y sus consecuencias para el conjunto de la investigación.

Bautizado como “etnografiar al etnógrafo”, lo que viene a continuación intenta no sólo introducir el tipo de aproximación por el que se ha optado, sino cómo se entiende o se ha hecho uso de esta aproximación. No se trata de cuestionar la escritura, el texto o el autor, formulando la etnografía en clave de “meta-relato”. Tampoco se pretende realizar un proceso de objetivación de la subjetividad (auto-instrumentalización del etnógrafo). Más bien se propone el siempre difícil diálogo entre la reflexión subjetiva y el conocimiento objetivo e intersubjetivo. De este modo, desde la cientificidad del diseño etnográfico, se intentarán respetar las singularidades del fenómeno humano, especialmente cuando éste se toma como “objeto” de estudio.

1.2. Campo²

El trabajo de campo se desarrolla en un ámbito de intervención educativa muy concreto. Los criterios para su acotación son definidos desde la posición del etnógrafo que, como profesional, interviene en la situación investigada. El objeto de estudio terminará por definirse a partir de lo común a esa posición.³ Serán 11 meses de inmersión en los que se combinará la intervención directa con la actitud reflexiva e investigadora. La *observación participante* y el *diario de campo* facilitarán la vertebración de un conocimiento que se irá desprendiendo de las prácticas profesionales emprendidas.

Agosto-Diciembre 2004

17 de agosto de 2004. Comienzo a trabajar como educador en sustituciones en un Centro de Menores Infractores (centro de reforma). Turnos de ocho horas y de fin de semana, cuatro educadores en cada sección, vacaciones, enfermedades e imprevistos hacen de la sustitución algo habitual.⁴ El centro tiene vida propia, como es la de los internos que la integran, y la gestión laboral de una “institución total” exige una particular ingeniería de recursos humanos. Un inestable trabajo, siempre sujeto a las necesidades de personal del centro, me convertirá en “puntillo”⁵, en “chico para todo”. Espacios y tiempos muy diferentes. Turnos de mañana y de tarde, pasando por todas y cada una de las tres secciones del centro. Además de desempeñar la función de “educador”, formaré parte del área de formación e inserción laboral como “maestro de taller”.

Durante cinco meses todo un mundo nuevo se abre ante mí. Los distintos “gremios” de profesionales, las preocupaciones comunes que hacen aflorar relaciones a veces más allá de las estrictamente profesionales, las estructuras organizativas, los

² Se presenta una acotación más exhaustiva del trabajo de campo en el apartado 3.2.1. *El contexto*, dentro del capítulo 3, en las páginas 186-197.

³ Véase en este capítulo el apartado 1.6.5, en las páginas 86-87, donde se rastrea la progresiva definición del objeto de estudio.

⁴ Incluso se han encontrado referencias bibliográficas acerca de la figura del educador en sustituciones: Pijuan, A. (1989). *Reflexiones en torno al educador suplente*. Barcelona: Escola d'Educadors Especialitzats Flor de Maig.

⁵ Término habitual entre los menores y los educadores del centro para dirigirse a aquél que trabaja demasiado, que le compete un amplio abanico de diversas e insidiosas tareas y/o que está bajo las órdenes y los antojos de algún superior.

“saber hacer”, las estrategias de trabajo y sus rutinas. Las singularidades de los menores internados y una determinada lógica educativa, asistencial y judicial son mis desayunos, mis comidas y mis sueños. Como todos, tengo que afrontar las particulares resistencias y obstáculos del día a día.

Enero-Junio 2005

El 10 de enero se vivirá un punto de inflexión. Tras una entrevista de selección con el director técnico, soy contratado como “auxiliar en formación e inserción laboral”, componiendo la plantilla fija de trabajadores. El puesto se crea como consecuencia de un proyecto experimental de empleo que la fundación que gestiona el centro firma en convenio con el Instituto de Empleo. Seguiré perteneciendo al centro de menores, pero ahora mi labor se desarrollará en los *extramuros*, pues el Equipo de Medio Abierto de Fiscalía de Menores es acogido en la ratio de intervención de este convenio. Acompañaré a 34 menores en régimen de libertad vigilada con el objetivo de que aprendan un oficio o de que encuentren un trabajo. Yo, fuera. Mi compañera, en los *intramuros*. En total, 60 menores.

Fiscalía de Menores y la calle se presentan como mi ámbito de intervención educativa, y se mantiene el centro de menores como oficina para las tareas administrativas, de coordinación y comunicación. A diferencia de las ocupaciones hasta ahora desempeñadas – un “saber hacer” ya instituido como educador y maestro de taller – esta nueva figura profesional exige que se haga a través de lo que se va haciendo.

El programa es acogido con gran ilusión por todos, pues llena precisamente ese vacío que hasta la fecha se había descuidado: el del *muro*, el de los momentos de transición del menor que pasa de dentro a afuera o del que no ha llegado todavía a entrar. Por otro lado, la formación profesional y la inserción laboral de los menores son altamente valoradas por todos los profesionales, incluidos jueces y fiscales.

La finalización de este proyecto estaba prevista para el 17 de octubre de 2005, “fin de obra” de mi contrato. Sin embargo, la realidad acabará siendo otra...

1.3. La Bretagne: un “*séjour ethnographique*”⁶

Permítanme un pequeño salto en el tiempo. Encuentro necesario dar algunas pistas para mostrar la *intencionalidad* de reflejar una experiencia personal en un trabajo de supuesta naturaleza científico-social.⁷

Previamente a ese 17 de agosto de 2004, y durante todo un año, estuve en Francia para seguir los cursos de doctorado de Ciencias de la Educación de la Universidad Haute-Bretagne Rennes-2 y de la Universidad Paris-8. Tras mis estudios de Magisterio en Educación Musical y de Psicopedagogía, bajo mis pies se abría un abismo: ¿y ahora... qué? Continuar mis estudios superiores de violonchelo en el Conservatorio, con vistas a una formación como músico profesional, o profundizar en una concreta cosmovisión de las Ciencias de la Educación, sutilmente insinuada en las aulas de la Universidad de Zaragoza por el discurso del profesor Fernando Sabirón. La encrucijada se resolvería finalmente en un “*séjour ethnographique*” en la Bretaña francesa desde septiembre de 2003 hasta julio de 2004.

Durante este tiempo, me impregnaré de una “mirada” que me cambiará la forma de abordar la reflexión sobre el ser humano en general y el fenómeno educativo en particular. Conocí a Georges Lapassade, inclasificable y provocador intelectual, a Michel Lobrot, ideólogo e impulsor de una incómoda y contestataria *pedagogía negativa*, a Jacques Ardoino, teórico del movimiento... De René Lourau, ya fallecido, seguí de cerca las estelas de su trabajo a través de sus libros y del discurso de sus seguidores que invocaban su resurrección. Sin embargo, la relación más directa fue con algunos de los ahijados del movimiento, con la segunda generación: Rémi Hess y Patrice Ville, profesores de la Universidad París-8, y concretamente, Patrick Boumard, profesor en ese momento de la Universidad Haute-Bretagne Rennes-2 y actual codirector de este trabajo. Todos formaban una

⁶ La ligereza conceptual de esta presentación será de obligada revisión. Por lo pronto, que el lector aprecie en estas líneas los sesgos de mi formación y los presupuestos de partida. Cobra mayor sentido su exposición cuando el proceso de investigación, e incluso su posible reconocimiento, es desterrado de los dominios en los que inicialmente se gestó.

⁷ Al cuestionamiento de la *intencionalidad* responde una teoría de la conciencia que nos anuncia una cosmovisión fenomenológica. La *intencionalidad* permite dar ese salto de la *actitud natural* a la *actitud teórica*. Sólo puede tenerse conciencia de “algo”, es imposible tenerla en abstracto, y ello exige una voluntad para que ese “algo” sea traído a la conciencia. Para profundizar más, remítase al capítulo 2, en las páginas 103-107, donde se aborda la noción de *mundo de vida* de la fenomenología clásica de Edmund Husserl.

pequeña gran familia, con sus momentos de atracción y repulsión, en una compartida “militancia” a una escuela conocida como Análisis Institucional⁸.

En primera persona, como testigos e *instituyentes*⁹, atendí a los diferentes momentos de los institucionalistas, sus crisis y sus debates internos. Al observar la influencia que el Análisis Institucional había tenido de otros movimientos y que fueron significativos para su consolidación, tomé contacto con el Interaccionismo Simbólico y con la Etnometodología. Unas influencias afines al movimiento – gafas de similar graduación constructivista y fenomenológica –, pero respecto a las que los institucionalistas se desmarcaban cuando se abordaba la razón e interés social de la investigación y la puesta en práctica del utillaje etnográfico – gafas que, en este caso, diferían mucho en dioptrías.

Hay un momento histórico muy importante en la relación que mantiene el grupo de Análisis Institucional de Paris 8 con, por un lado, la Etnometodología y, por otro, con la etnografía de la escuela. En 1986 se produjo una crisis del paradigma institucionalista en Francia (implicación, analizador, socioanálisis) y nosotros habíamos tomado anteriormente contacto con la Etnometodología y con su noción de “sociólogos profanos” y después con la etnografía interaccionista y su “trabajo de campo”. Se trataba pues de un “encuentro” y no de un aprendizaje, lo que ha hecho que, desde entonces, nos hallamos interrogado constantemente acerca de estas dos corrientes respecto a nuestras propias preocupaciones. Por ejemplo, nosotros hemos cruzado la implicación con el “*acquiring membership*” de la Etnometodología o con la *observación participante* etno-interaccionista. Ídem para *socioanálisis* y *negociación de acceso* al trabajo de campo (¿no existe nada sobre los *dispositivos* en la Etnometodología!). Ídem para *análisis interno* e *indexicalidad* (Etnometodología) o *estrategias* (Interaccionismo Simbólico), etc.

Es por lo que nuestra aproximación actual es sin duda específica y por lo que nuestra relación con la Etnometodología o la “etno” es bastante diferente de la de Europa del norte, donde el debate es articulado en referencia a la Escuela de

⁸ Lecturas que me han ayudado a poner orden a esta experiencia institucionalista: Lourau, R. (1975). *El Análisis Institucional*. Buenos Aires: Amorrortu, que puede ser reconocido como el primer intento de aglutinar el pensamiento del movimiento y donde se observa una sistematización de las distintas aproximaciones al estudio de las instituciones, proponiendo la aportación del Análisis Institucional al respecto en términos socioanalíticos; Authier, M. & Hess, R. (1994). *L'Analyse Institutionnelle*. Paris: PUF, que continua la línea de la anterior obra de Lourau con objeto de mantener vivo el pensamiento del movimiento; Ardoino, J., Boumard, P. & Sallaberry, J. (2003). *L'actualité de la théorie de l'institution: hommage à René Lourau*. Paris: L'Harmattan, que intenta hacer una puesta a punto de las líneas de pensamiento más importantes en la historia del Análisis Institucional.

⁹ Las herramientas institucionalistas beben de fuentes muy diversas. En este caso, los términos “instituido”, “instituyente” y su lucha se adoptan de los estudios políticos de Cornelius Castoriadis entre 1965 y 1966. Véase Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.

Chicago, contra las corrientes neomarxistas de la *Nueva Sociología de la Educación* de los años 70 (Boumard, 1999b).¹⁰

Algunos de estos seminarios me permitieron compartir reflexiones con Daniel Cueff, Rose-Marie Bouvet, Jacques-André Bizet, Gabriel Cohn-Bendit y Christoph Wulf. Por otro lado, y al margen de este movimiento, participé en las disertaciones sobre subjetividad e intersubjetividad de los filósofos Dany-Robert Dufour y Patrick Berthier de la Universidad de París-8. Estos últimos me permitieron tomar cierta distancia respecto al movimiento, liberándome del poder de seducción de lo novedoso y de una escolástica integración con los institucionalistas. Sin embargo, y de la mano de todos ellos, me aproximé a una singular inteligibilidad de lo social y a un cuestionamiento de la relación con el saber instituido. Todos tomaban como referencia, grosso modo, una ruptura y superación del positivismo y de su articulación metodológica, y destripaban las connotaciones ideológicas de la representación científica que resultaba de esta tradición de hacer ciencia.

Paralelamente, este acto político en el terreno de la epistemología ponía también al descubierto una crítica al imperialismo de dos racionalidades arraigadas en la historia de las Ciencias Sociales¹¹ durante estos dos últimos siglos: la del marxismo y la del psicoanálisis. Y, de carambola, se volvía al debate de la objetivación o cosificación del objeto de estudio, reivindicando una nueva alianza entre su dimensión científica y filosófica. Sí, de nuevo me enfrentaba a la empalagosa y tradicional batalla paradigmática, sólo que en ambas universidades francesas ya no se abordaba por negación, como hasta ahora se me había mostrado en mi

¹⁰ Fragmento de texto traducido. Se adjunta la versión original en francés:

« Il y a un détail historique très important concernant la relation entre le groupe d'Analyse Institutionnelle de Paris 8 et d'une part l'ETM, d'autre part l'ethnographie de l'école. En 1986, il y avait une crise du paradigme institutionnaliste en France (implication, analyseur, socianalyse), et nous avons pris connaissance d'abord de l'ETM avec la notion de «sociologues profanes», puis de l'ethnographie interactionniste avec le «travail de terrain». Il s'agit donc d'une «rencontre» et non d'un apprentissage, ce qui fait que depuis cette époque, nous avons toujours interrogé ces deux courants en liaison avec nos propres préoccupations. Par exemple nous avons croisé implication avec *adquiring membership* en ETM, ou avec *l'observation participante* en ethno interactionniste. Idem pour *socianalyse* et négociation d'entrée sur le terrain (il n'y a rien sur les dispositifs en ETM !) Idem pour analyse interne et *indexicalité* (ETM) et *stratégies* (IS), etc.

C'est pourquoi aujourd'hui notre approche est sans doute spécifique, et donc notre rapport avec l'ETM ou l'ethno est assez différent de ce qu'on voit en Europe du nord, où le débat s'est articulé en référence à l'Ecole de Chicago, contre les courants néo-marxistes de la *New Sociology of Education*, dans les années 70 ».

¹¹ Se referirá siempre como Ciencias Sociales a todas aquellas ciencias que en otros contextos se dice que integran las Ciencias de la Cultura, las Ciencias del Hombre, las Ciencias Humanas, las Humanidades etc. El hecho de circunscribir la singularidad del fenómeno educativo al conjunto de las Ciencias Sociales da por supuesto, de entrada, un posicionamiento: el fenómeno educativo no se acota desde su especificidad educativa (perspectiva multi o pluri-disciplinar donde las Ciencias de la Educación pretenden conquistar también el rango de disciplina), sino que se aborda como manifestación del ser humano y social en su conjunto, generando un conocimiento de pretensiones transdisciplinares.

formación y en mis lecturas, sino que se asumía su superación y se trabajaba desde ésta. Esta dimensión política del conocimiento se me presentó como *analizador*¹², percatándome de las consonancias entre la doctrina del Análisis Institucional y sus posiciones y propuestas en las Ciencias de la Educación, tanto en el terreno del discurso y de la investigación como de la práctica pedagógica directa.

El Análisis Institucional se empeña en desvelar la construcción de las relaciones, de los grupos, de los modos de organización, de los entresijos institucionales, abogando por un trabajo de potencial educativo cuando se realiza precisamente en la *resistencia*, en la tensión reflexiva que se vive en todo ese intento de organización (*autogestión pedagógica, pedagogía institucional, pedagogía negativa*). Inspirado por una filosofía de la libertad, su concepción de lo social se caracteriza por un “*allant de soi*” y “*en train de*” fenomenológicos que interrogan sobre la posible *reificación* de lo “ya-dado”, siempre desde el compromiso y la autonomía del pensamiento. En definitiva, el valor de base de toda su reflexión pedagógica es la emancipación del individuo desde el respeto de su singularidad.

Es precisamente al abrigo de esa dimensión política cuando la aproximación etnográfica empezó a adquirir cierta coherencia para mí. Mejor dicho, y puntualizando, desde esa dimensión fui comprendiendo la manera cómo el Análisis Institucional concebía la etnografía y cómo, a lo largo de su socioanalítica trayectoria, había dado un particular sentido etno-sociológico a esta aproximación. Como se verá posteriormente en el apartado 1.6.3. de este capítulo,¹³ en el seno de una invertebración consustancial a la investigación etnográfica en las Ciencias Sociales, la etnografía se ha mostrado y sigue mostrándose bajo múltiples máscaras.¹⁴ El Análisis Institucional reivindica para la investigación un estatus de la

¹² Noción acuñada por el Análisis Institucional para referirse a aquellos elementos que permiten comprender una realidad social. Su origen se remonta a Pavlov y fue apropiado después por la psicoterapia institucional. Uno de los principales trabajos del analista es dar con él, encontrando la inteligibilidad propia con la que afecta a la situación. Los hay naturales (son inherentes a dicha situación formando parte de ella) o artificiales (son creados y desarrollados bien por el propio analista en forma de *dispositivos*, bien por los propios actores implicados). Para profundizar más sobre la historia de la noción de *analizador*, véase Lapassade, G. (1971). *L'analyseur et l'analyste*. Paris: Gauthier-Villars; Lourau, R. (1972). *Les analyseurs de l'église: Analyse Institutionnelle en milieu chrétien*. Paris: Anthropos.

¹³ Remítase a la página 73.

¹⁴ Una consulta de alguno de los muchos manuales de investigación cualitativa avala, al menos en el ámbito anglosajón, esta invertebración, en la que el peso de unas corrientes o “modas” fluctúa en simbiosis con un modelo de razón asumido por las Ciencias Sociales en un momento dado. Véase: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (dir.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (California): Sage Publications; y Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

intervención en la metodología,¹⁵ apostando por una transformación de la realidad de estudio y modificando el primer espíritu psicosociológico de la investigación-acción.¹⁶ En este contexto, el “hacer etnografía por hacer etnografía” pierde fuerza. Incluso, desde posiciones más radicales, se insinúa la abolición del análisis, inerte, irreal y apolíneo, y se propone un pensamiento de la acción en la acción misma.¹⁷ Para el Análisis Institucional, el postulado “comprender para actuar” es sustituido por el de “actuar comprendiendo”. Por otro lado, se desarrolla una crítica a la teoría de los grupos de la primera microsociología americana (Lewin, 1988), introduciendo una original teoría del sujeto y de la sociedad, así como una particular manera de abordar la metodología de investigación. La observación participante, la entrevista, los grupos de discusión, el análisis del discurso, el diario, la escritura, la intervención... el conjunto de técnicas e instrumentos tradicionalmente adscritos a la etnografía fueron abordados más allá de una aséptica especulación teórica, más allá de su uso técnico. Para los institucionalistas, el trabajo de campo representa algo más que una fase dentro de un diseño o un componente metodológico de un modelo de investigación. Es una manera de conocer, una “actitud”, una posición del analista ante el mundo.¹⁸

De esta forma, la investigación es investida, de entrada, como contrapoder a la Academia y aproximación a la Ciudad, al problematizar su objeto de estudio sobre la tensión entre el saber teórico y práctico. El compromiso intelectual viene a ser

¹⁵ No podría ser de otra manera si atendemos a la historia del Análisis Institucional: nace de las prácticas terapéuticas, primero de la psicoterapia institucional y luego de las pedagógicas y psicosociológicas, siempre en el ámbito de la formación y la intervención (Lourau, 1975).

¹⁶ El texto de Lapassade, G. (1993). De l'ethnographie de l'école à la nouvelle recherche-action, *Département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Paris 8*. Extraído el 5 Octubre, 2005, de <http://www.recherche-action.fr/LinkedDocuments/lapassade.htm>, aborda la progresiva superación de los presupuestos psicosociológicos lewinianos en relación a la investigación-acción. Esta idea puede encontrarse también en el recorrido histórico por la investigación-acción (técnica, colaborativa, crítica) de Masters, J. (1995). *The History of Action Research. Action Research Electronic Reader*. Extraído el 14 Septiembre, 2005, de <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arrow/rmasters.html>.

¹⁷ Destacado es de nuevo George Lapassade que sugiere en su versión más radical un “nihilismo” hacia el análisis – e incluso más bien “terrorismo” – bautizando el intento como *transanálisis*. Muchas son las referencias, a lo largo de la surrealista historia del socioanálisis, donde el autor juega al límite de su abolición: Lapassade, G. (1971). *L'arpenteur: une intervention sociologique*. Paris: EPI; Lapassade, G. (1974). *Les chevaux du diable: une dérive transversaliste*. Paris: Psychothèque; y su culminación, Lapassade, G. (1975) *Socioanalyse et potentiel humaine*. Paris: Gauthier-Villars, que supone un golpe de timón sobre los propósitos institucionalistas. Este momento dentro del Análisis Institucional lo subraya el propio Lapassade en Varela, C. (2004) Un problème de dispositifs à l'origine de l'Analyse Institutionnelle. *Les Irraductibles: Les Dispositifs 1*, 6, 259-264.

¹⁸ Supone una coherencia y un compromiso del investigador y de su vida en términos de “militancia”. Así lo reflejan la mayor parte de los escritos de algunos de sus padrinos como René Lourau, George Lapassade y Michel Lobrot. Un claro ejemplo es la obra de Lourau, R. (1976). *Sociologue à plein temps*. Paris: EPI. Plantea una relación sujeto-saber en la que el rol del intelectual ya no es categorizar o explicar en términos de causa, de fines, de relaciones... sino animar a pensar.

esencial en esta dimensión política del saber,¹⁹ y el Análisis Institucional siempre lo ha subrayado con la apoyatura teórica conocida como *implicación*. Ésta vendrá a ser un elemento constitutivo del proceso de conocimiento. La realidad ontológica del investigador se mostrará a flor de piel y se convertirá en un pilar fundamental para el análisis, a pesar de que aquellos mismos, que en su momento habían defendido y mimado la noción de *implicación*, intentaran ahora superarla o eliminarla.²⁰

Mi estancia se despidió con algunas reflexiones:

- 1) Mantuve un diario a lo largo de todo el “*séjour ethnographique*” en el que se incluyeron muchas de estas ideas, las lecturas que realizaba al hilo de estas nuevas exploraciones y las dudas e interrogantes que me invadían. Me permitió poner orden a las investigaciones desarrolladas a lo largo de la historia del movimiento institucionalista, valorar sus aportaciones al conocimiento científico-social y comprender cómo se perfilaba la aproximación etnográfica desde su particular cosmovisión.

- 2) Una huelga de estudiantes en la Universidad Rennes-2, con motivo de la reforma del plan de estudios “Licence-Maîtrise-Doctorat” (LMD) en pro de una convergencia europea de los estudios superiores, se presentó como un campo real de trabajo, poniendo en marcha una observación participante y elaborando un texto personal y colectivo que pretendía reflejar y analizar esta situación.²¹ Se trató de entender el movimiento estudiantil, su politización y los intereses que se ponían en juego. La eliminación de títulos universitarios de una duración de dos años era uno de los aspectos más interesantes dentro del juego “mercado laboral – formación universitaria”, dentro de la relación “universidad – sociedad”.

¹⁹ En este párrafo se clarifica lo que se entiende por el uso reiterado del término “militancia” al exponer las connotaciones políticas de la teoría del conocimiento.

²⁰ Referencia implícita al último propósito que ocupó a René Lourau. A través de la *transducción* propone superar el anquilosamiento o el uso instrumental de la *implicación*. Véase Lourau, R. (1997). *Transduction, Implication*. Paris: Anthropos. Lourau contempla la posibilidad de que la implicación obstaculice más que ayude, que disimule o falsifique en lugar de revelar o clarificar.

²¹ Véase Berbegal, A. (2004). Sous un regard étrange (r). *Les IrrAductibles: L'école et l'université en question*, 5, 71-84.

- 3) La tensión que originaba la presencia del velo islámico en las aulas de Francia y la reacción “Stasi”²² me brindaron la oportunidad de ligar una reflexión sobre la democracia, la república y la educación, adoptando una mirada que privilegiaba, desde una ideología afín a la *pedagogía negativa*, la “cabeza” cubierta de la niña.²³ Se proponía la idea de en qué medida no podría trabajarse la contradicción filosófica y política democracia-república desde el interior de la escuela, por los propios profesionales que la integran, valorando las exclusiones derivadas de esta ley, la idea de laicidad bajo la que se sustentaba, y cuestionando la fuerza de los argumentos esgrimidos por los grandes discursos emancipadores del pensamiento de la modernidad.

En la Bretaña francesa nació una “mirada informada” que permite dar un particular sentido a la investigación en las Ciencias de la Educación. La vertebración no es posible ni tan siquiera en el interior del movimiento, sobre todo a partir de la crisis interna de 1986. Sin embargo, hay que agradecer y reconocer el esfuerzo de muchos de sus integrantes para localizarlo dentro de la historia de las Ciencias Sociales y para hacer absolutamente explícitas sus referencias fundamentales, seductoras para algunos, insidiosas para otros y rechazadas y exiliadas por muchos. La manera en la que este “*séjour*” influirá en la construcción última del objeto de conocimiento no puedo precisarla con exactitud. Hasta la fecha podría decir que no he pensado en términos de *analizadores*, de *instituyentes*, es decir, que no he utilizado de manera apriorística las herramientas conceptuales del Análisis Institucional. Tal vez he sido más influenciado por la “cultura etnográfica” que por la “cultura institucionalista”²⁴.

De cualquier forma, la siguiente síntesis ayudará a rastrear estas supuestas influencias a lo largo de todo el trabajo:

²² El 3 de julio de 2003 se forma la llamada comisión “Stasi”, un grupo de expertos integrado por una veintena de personas entre las que se encuentran el mediador y antiguo ministro Bernard Stasi, el filósofo Régis Debray, el politólogo Gilles Kepley, los historiadores Mohamed Arkoun y Jean Baubérot, el sociólogo Alain Tourain... La ley se aprobará en marzo de 2004 y entrará en vigor el 2 de septiembre de 2004. Esta ley prohibirá en las escuelas francesas cualquier símbolo religioso, como la cruz, el velo o la kippa. El gobierno de Jacques Chirac defenderá esta posición en nombre de la laicidad – piedra angular de la República francesa –, de la libertad de conciencia, de creencia, y de la práctica y la expresión de la fe sin imposiciones externas.

²³ Véase Berbegal, A. (2005). Le voile: à la recherche de la tête perdue. *Les Irréductibles: Dispositifs I*, 7, 353-376.

²⁴ Véase Boumard, P. & Tanché, I. (1997). Culture institutionnaliste et culture ethnographique. *Pratiques de Formation: Analyse Institutionnelle et Formation. L'Al hors les murs*, 34, 105-115.

- a) Insurrección epistemológica. Hay muchas formas de criticar el paradigma positivista. El constructivismo es su principal contrincante formando un dualismo excluyente siempre de actualidad en las Ciencias Sociales. El discurso anti-positivista, en el Análisis Institucional, se deja notar en su teoría sociológica – al concebir la sociedad desde un proceso de auto-elaboración por los individuos y por las instituciones que la integran –, y sobre todo en su teoría del sujeto – al mostrar especial interés por su lugar en ese proceso y por las consecuencias del mismo para su libertad. Ambas posiciones teóricas comparten una cosmovisión constructivista y fenomenológica de la realidad.

- b) Pensamiento desde la Complejidad. El Análisis Institucional no se define como una teoría inmediata de lo social. Es un pensamiento sobre y desde la Complejidad (Morin, 1990), situándose en un espacio no instituido, transversal a los saberes sociales. A pesar de que pueda anquilosarse en sus conceptos teóricos, siempre apuesta por una razón deliberante, *dialógica*.

- c) Convergencia con la Etnometodología y el Interaccionismo Simbólico. La teoría social y del sujeto que se desprenden del movimiento institucionalista comparten muchos aspectos de fondo con estas escuelas, aunque éste se autodetermine como aproximación específica. Junto con la Etnometodología (Garfinkel, 1967) y el Interaccionismo Simbólico (Blumer, 1982; Mead, 1934), el Análisis Institucional recuperará debates de actualidad en las Ciencias Sociales.

- d) Sociología de la intervención. La acción no sólo es una fuente de conocimiento o un catalizador de cuestiones que de otra forma, en abstracto, no se formularían nunca. Muy lejos de una simple cuestión técnica, se trata del estatuto del sujeto en lo social, por lo que es un debate de orden político y epistemológico (Boumard, 1989). El Socioanálisis es el intento más personal del Análisis Institucional. El Análisis Interno su continuador. También encontramos intentos similares en la historia de la Investigación-Acción o de la Evaluación cualitativa. En todos ellos, la idea de hacer operativa la *intersubjetividad* se presenta como hilo conductor.

- e) Efectos metodológicos. Una articulación solidaria entre las premisas epistemológicas que se van esbozando y la metodología es lo que nos

introduce en la etnografía, en un proceso de investigación que se apoya en la familiarización progresiva con la situación investigada y no en un diseño apriorístico o experimental. El trabajo de campo adquiere un protagonismo especial. El Análisis Institucional respetará la singularidad de la reencarnación etnográfica y será consciente del peligro del hiper-empirismo que la mitifica sin condición. Distinguirá entre la etnografía como metodología o conjunto de técnicas de aquella que se define como *postura* o *actitud* (Boumard, 1999b, 2004), que viste su “mirada” de las teorías del conocimiento, del sujeto y de la sociedad que comparte. Esta última idea nos avanza algunos aspectos que se van a desarrollar en este capítulo:

e.1. Dentro de la aproximación etnográfica se generarán trifulcas acerca de los criterios de delimitación para el continuo antropología-etnología-etnografía, así como para la construcción de sus respectivos objetos de estudio.

e.2. Al ser importada a otros ámbitos de investigación, se cuestionará su versión clásica o, más bien, su recreación actual, a veces con cierta prudencia por el peso histórico que siempre arrastra.

e.3. Como consecuencia de los dos puntos anteriores, se observará una invertebración, e incluso una confusión, entre los niveles epistemológicos (método), metodológicos (metodología), y técnicos y estratégicos (instrumentos y su aplicación) en las producciones etnográficas. Esta invertebración generará reacciones intelectuales y academicistas. Respecto a las primeras, la *actitud* en el trabajo de campo (Boumard, 1999b) – que promueve una etnografía que evoca los devaneos epistemológicos del Análisis Institucional – y la etnografía como *método* (Sabirón, 2006) – que desde el *diseño etnográfico* reivindicará no sólo la cientificidad del conocimiento generado, sino una particular cientificidad del mismo –, la etnografía se abordará desde el nivel epistemológico.²⁵

²⁵ Esta reacción responde al posicionamiento de los dos directores de este trabajo. Si bien ambos luchan en un frente “etnográfico” común (nivel epistemológico), se dejan notar las discrepancias cuando se aborda la posibilidad (Sabirón, desde la cientificidad del diseño etnográfico) o el peligroso empobrecimiento (Boumard, desde una observación participante cuya “mirada” se nutre de la reflexión epistemológica) de hacer operativa la aproximación etnográfica. Esta idea, muy importante para los fundamentos de este trabajo, se desarrollará posteriormente en el apartado 1.6.2. de este capítulo, páginas 63-73.

e.4. Al hilo de estas tres cuestiones, el lugar de la aproximación etnográfica en las Ciencias de la Educación será también poliédrico y contradictorio.

Por último, cabe precisar un aspecto importante. La autorización para emprender un trabajo de tesis está absolutamente influida por este *“séjour”*, desde el mismo momento en que decido completar mi formación en Francia. El “primer autor” se despierta con un ERASMUS bretón, condicionándole la manera de formular los problemas y de abordar el objeto de estudio.

1.4. Hacer etnografía por hacer etnografía: la intención del primer autor²⁶

En contraste con el resto de doctorandos, los seminarios franceses no alimentaban, en mi caso, un objeto de investigación concreto. No tenía campo. Me encontraba siempre en la divagación sobre el “cómo”. No es de extrañar que en el propósito de emprender un trabajo de tesis, en un primer momento, se tanteara la posibilidad de tomar un objeto de estudio cualquiera como excusa para un meta-análisis²⁷ del proceso mismo de investigación. Desde el principio, mi intención giraba más sobre mi condición de “autor” que sobre la de “actor” (Ardoino, 1999).²⁸ Pero claro, autor... ¿de qué? Así es cómo se reflejó este momento en mi diario, el “análisis de la demanda”. Un momento clave para las investigaciones-intervenciones socioanalíticas:

Mi posición de partida me conduce, en relación a la implicación, a una situación determinada: no soy un actor en el ámbito social antes de abordar el proyecto de tesis y, por lo tanto, la idea impulsora no se inspira de las necesidades del campo. Yo me implico con la institución de investigación o más bien con la institución de una corriente determinada de investigación, de una cosmovisión – ésta puede ser concebida como mi campo natural, el contexto en el que mi intención primera germina; por otro lado, y en armonía con las ideas presentadas, me obligo a buscar un campo coherente con mi aproximación, articulando desde el principio una relación de “estar

²⁶ Este apartado pretende exponer las intenciones iniciales del investigador y la finalidad apriorística de la investigación. Responde a una exigencia metodológica del diseño etnográfico. Se analizará la idea impulsora, articulándola estrechamente con la formación del investigador que se ha descrito en el apartado anterior.

²⁷ El significado de “meta-análisis” remite a la investigación evaluativa. El análisis del análisis del proceso de investigación desvelaría las especificidades de dicho proceso.

²⁸ Esta tensión actor-autor va a ser uno de los hilos conductores de la investigación. Hace referencia a dos estados de conciencia diferentes, dos niveles de realidad que los trabajos de la fenomenología social reflejan de forma recurrente. Es la “disección lógica” entre portador de sentido (actor) y creador de sentido (autor).

*implicado” respecto al trabajo de campo. En relación a la investigación y su institución, yo me comprometo y me implico, una implicación psicológica, afectiva; sin embargo, respecto al campo, como catalizador, mi implicación es más bien lógica, epistemológica.*²⁹

Me reconozco en la Academia, en el “estar aquí”, y todo nace de ahí. La demanda de la tesis es la propia tesis, ya que...

En sí mismo el “estar allí” (en el campo) es una experiencia de postal turística. El “estar aquí”, en cambio, como universitario entre universitarios, es lo que hace que la antropología se lea... se publique, se reseñe, se cite, se enseñe (Geertz, 1989, p. 139).

Se acababa mi “*séjour ethnographique*” y mi gran preocupación, a mi regreso a España, era la de encontrar un campo que me permitiera vivir el trabajo de campo en mis propias carnes, experimentar todo aquello que había visto en otros, poner en juego todas esas divagaciones desde la realidad más real. Quería estar en la línea de tierra de la acción y tener la sensación de la improvisación, de escuchar hablar a un campo, el que sea. Detrás de todo ello no había más que el propósito de “hacer etnografía por hacer etnografía”. El acceso a un trabajo de campo era concebido como un ejercicio.

La realización de un trabajo de tesis pesaba más que la comprensión de una situación educativa, pues con ninguna me encontraba de entrada comprometido. Esto me exponía al primero de los dos peligros (la obsesión justificadora) ya subrayado en la introducción de este capítulo.³⁰ Sin embargo, intentaba hacerle frente con la ayuda del persuasivo discurso de la sociología del conocimiento:

²⁹ Notas de mi diario (Rennes, 8 de junio de 2004). El texto original está redactado en francés. Se adjunta su versión original:

«Ma position de partie me situe, en relation à l'implication, d'une forme particulière: n'étant pas un acteur sur le terrain social avant d'aborder le projet de thèse et donc ne sortant pas l'idée motrice des besoins du terrain. Je m'implique dans l'institution de recherche ou plutôt dans l'institution d'une courante déterminée de recherche, d'une cosmovision –celle-ci on pourrait la voir comme mon terrain naturel, mon contexte où l'intention naît; par ailleurs, et en harmonie avec les idées déjà présentées, je m'oblige à chercher un terrain à cause de la nature de ma démarche, en articulant, au début, une relation d' «être impliqué» par rapport au travail de terrain. Dans la recherche et sa institution, je m'engage et je prend une position plutôt psychologique et idéologique; par contre, par rapport au terrain catalyseur, l'implication est plutôt logique, épistémologique».

³⁰ Remítase a la página 29.

Obviamente, todas las tesis deben introducir una defensa epistemológica y metodológica, pero como argumentación que acompaña el desarrollo del objeto de estudio, como garantía de cientificidad. Querría estar con el objeto, observar cómo me empuja a todo un desarrollo de estrategias y de circunstancias donde los límites teoría-práctica se presentan difusos y contradictorios; me gustaría que el sujeto de la tesis sea la problemática epistemológica animada por el objeto vivido y acompañado en el trabajo de campo. Sin embargo, tampoco quiero que el análisis de la implicación o de la entrada del sujeto en el objeto haga desaparecer el objeto – crítica habitual a las tesis lourauistas. En otras palabras, si bien puedo ser conducido a esto, me gustaría hacerlo deliberadamente. Es decir, tomar el objeto más bien como catalizador que como pretexto o excusa para, posteriormente, borrarlo, destruirlo desde la idea de la articulación contenido-forma, centrando la producción de conocimiento sobre la producción de conocimiento misma. En relación a esta idea, pretendo que la reflexión reviva el sentido y la profundidad de la metodología cualitativa.³¹

Sólo me quedaba definir el campo y trabajar para conseguir introducirme en él.

“*Déviance*”, “*outsiders*”, “*misfit*”, “*parias*”, “*desviados*”, “*olvidados*”... Muchas de las lecturas que había realizado, algunas de reconocida importancia histórica en las Ciencias Sociales, abordaban este fenómeno. Además, de las fuentes teórico-

³¹ Notas de mi diario (Rennes, 8 de junio de 2004). Texto original en francés:

«Évidement, toutes les thèses doivent introduire une défense épistémologique et méthodologique, mais comme argumentation mise à côté de l’objet, comme garantie de scientificité. Moi, je voudrais être avec l’objet, observer comment il me pousse à tout un développement de stratégies et de circonstances où les limites théorie-pratique parfois se présentent comme diffuses et contradictoires; je voudrais que le sujet de la thèse soit la problématique épistémologique animée par l’objet vécu et accompagné dans le terrain. Néanmoins, je ne veux pas que l’analyse de l’implication ou l’entrée du sujet dans l’objet fasse disparaître l’objet – critique habituelle aux thèses lourauistes –. Exprimé d’une autre façon: si bien je peux arriver à ce point-là, je voudrais le faire par express. C’est-à-dire, prendre l’objet plutôt comme catalyseur que comme prétexte ou excuse pour l’effacer et le détruire après à propos de l’idée de l’articulation contenu- forme, en focalisant la production de connaissance sur la production de connaissance même. Sur cette idée, j’espère que la réflexion vivra le sens et la profondeur de la méthodologie qualitative».

metodológicas de las que estaba bebiendo, no había un autor que no hubiera escrito alguna obra sobre una representación alternativa de la “*déviante*”. Este “cajón de sastre” de Ciencias Sociales interpretativas, de aproximación subjetivista, amparada bajo la racionalidad constructivista y que ponían de relieve una particular teoría del sujeto – me atrevo a denominar “contra-sociologías” –, no sólo tenían un poso epistemológico común, sino que compartían una preocupación por una dimensión concreta de la realidad social. Se interesaban por el margen y la desviación no por simple fascinación hacia lo excluido, en tanto que extraño o residuo social, sino por reconocerlo como constitutivo de la realidad social misma, permanentemente expuesto a una producción solidaria con la norma (Boumard, 1999c).

El Análisis Institucional siempre ha sido especialmente sensible a la “*déviante*” como elemento crítico del orden, contestatario al poder social, económico y/o intelectual que, desde su posición privilegiada, marca unos criterios para su definición. En este sentido, estuvo próximo a los postulados de la Nueva Sociología de los años 80, que supuso una revuelta contra el espíritu de la primera sociología comteana. Para el Análisis Institucional, el progreso esconde una dimensión ideológica en la que debe repararse. El progreso se impone desde un determinado orden, normativo y universal, propio de unas coyunturas ideológicas.

Para emprender este análisis social, el movimiento institucionalista tomará como núcleo a la *institución*. La institución representa la bisagra desde la que se articulan las relaciones entre la sociedad en su conjunto y el individuo, a través de grupos y organizaciones. En términos ecológicos, y desde su perspectiva psicológico-social, al Análisis Institucional se interesará especialmente por el nivel “meso”. La institución se convertirá en observatorio de lo social, desvelando su naturaleza insidiosa, difusa y efímera, su inteligibilidad contradictoria.³²

Es comprensible que en el origen del Análisis Institucional encontremos la influencia de corrientes como la anti-psiquiatría (en su versión inglesa con Laing y Cooper y en la italiana con Basaglia) o como la psicoterapia institucional (Poncin, Michaud, Guattari, Tosquelles y Oury). Estas dos influencias, partiendo de la modificación de la relación médico-enfermo, cuestionaban el proceso de curación e implícitamente el medio institucional y las delimitaciones entre enfermedad y salud. Las dos cuestionaban la “rasera” con la que se medía lo patológico. También es destacable la influencia de movimientos como la etno-psiquiatría de George Devereux y los

³² La delimitación del concepto de *institución* se encuentra en el centro de las contiendas internas al propio movimiento institucionalista: establecimiento, organización, forma de socialización... Se convierte en un término socorrido del que se prescinde de su clarificación precisamente porque su ambigüedad da por supuesto su consenso.

trabajos anti-psicoanalistas. Ambos compartirán escenario dentro del desarrollo del movimiento.

Desde esta perspectiva de la *desviación*, las prácticas psicosociológicas y psicopedagógicas perfilarán su estatus de sociología de la intervención para revelar lo “no-dicho”, para inspirar un análisis en negativo. En el pensamiento pedagógico, este interés por la “*déviance*” se traducirá a un interés por generar reflexiones alternativas al fracaso escolar, las dificultades de aprendizaje, la violencia escolar, las organizaciones escolares y los procesos de enseñanza-aprendizaje... Este pensamiento podría incluirse en lo que ya es tradicionalmente denominado como *paradigma crítico* dentro de la joven historia de las Ciencias de la Educación.³³

Entre los objetos de tesis de los doctorandos que participaban en los seminarios se encontraban temas como la educación no formal, la educación popular y la interculturalidad. Las pedagogías Freinet, Decroly, Montesory o Korczac, así como la imitación irreflexiva o la clonación de modelos pedagógicos, preocupaban a muchos de mis compañeros. Otros, seducidos por el movimiento institucionalista, abordaban aspectos muy específicos de éste, como la *pedagogía institucional* y sus *dispositivos de autogestión*. El seminario lo completaban variopintos temas como la pedagogía de proyecto, la formación permanente, el trabajo del educador en las casas rurales familiares, el bilingüismo bretón-francés, los niños de la calle de Varsovia, la “carrera” alcohólica de los adolescentes en centros de acogida, la percepción del tiempo de los niños autistas, etc.

En un intento de confundirme con el paisaje, me propuse un *campo* que me parecía tan interesante como desconocido:

Sin embargo, y en un mundo más idealista que realista, tengo preferencias a la hora de emprender la negociación del acceso al trabajo de campo: un centro de reforma de menores. ¿Por qué? Por la potencialidad del campo para avivar la reflexión, por su

³³ A veces las taxonomías paradigmáticas dicen demasiado poco a fuerza de querer decir demasiado, encontrándonos con: 1) una vacía verborrea que desde los primeros cursos no nos abandona en todas y cada una de las asignaturas que se imparten, como si el pensar un poco más allá en pedagogía supusiera simplemente dominar la territorialidad paradigmática; y 2) polifacéticas tendencias y escuelas, sustancialmente diferentes entre sí, que integran un mismo paradigma.

*naturaleza marginal y desviada, un carácter muy querido por la etnografía de la educación que intenta construir otra mirada sobre el Otro y sobre el fenómeno educativo.*³⁴

La imitación goffmaniana rozaba lo caricaturesco.³⁵ Me seducía lo exótico, algo muy corriente en la etnografía clásica. Me interesaba lo extraño en tanto que Otro y no el Otro en tanto que extraño, pero las pretensiones metodológicas me avalaban. La ambición de desarrollar un serio estudio del propio proceso de investigación excusaba esa infantil reproducción del objeto y del método de investigación. Sin embargo, grandes riesgos amenazaban estos primeros planteamientos (Sabirón, 2006, pp. 143-145):

- a) La pestilencia metodológica: la metodología se convierte en una cuestión central del trabajo;
- b) El silencio crítico: el campo se toma como ejercicio sin pretensión de pensarlo como realidad social con la que me comprometo;
- c) La tecnificación del método: no sólo la imitación caricaturesca de obras clásicas, sino la “de-formación” relatada me conduce sin más a la observación participante, al diario, al análisis de documentos, es decir, al trabajo de campo como método de investigación;
- d) La “*maximalización*” metodológica: de entrada no era la naturaleza del objeto de estudio lo que hace pertinente la metodología, dando por sabida la adecuación al contexto de investigación;

³⁴ Notas de mi diario (Rennes, 9 de junio de 2004). Texto original en francés:

«Néanmoins, et sur un monde plus illusoire que réaliste, j’ai des préférences au moment de commencer la négociation de l’accès au terrain: un centre de correction de mineurs. Pour quoi? Pour la potentialité du terrain d’animer la réflexion à cause de sa nature marginale et déviante, un caractère très aimé par l’ethnographie de l’éducation qui essaie de construire un autre regard sur l’autre et sur le phénomène éducatif».

³⁵ La referencia implícita es Goffman, E. (1987). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Madrid: H. F. Martínez de Murguía.

- e) El “síndrome de desesperación callada”: el “adoctrinamiento” en el método y la selección sibilina del campo se anuncian como evidentes síntomas de una adscripción ingenua a una escuela de investigación.³⁶

Al mismo tiempo, estos primeros devaneos hacia una tesis metodológica me planteaban algunas dudas:

- 1) ¿Cómo abordar la cientificidad de una investigación metodológica que en principio presenta una invertebración tan grande?
- 2) ¿Cómo resolvería una serie de cuestiones éticas a las que la aproximación etnográfica es especialmente sensible y que se potencian cuando se instrumentaliza la situación de investigación para fines totalmente ajenos a ella (epistemológicos y metodológicos)?
- 3) ¿Cómo abordaría el lugar de la subjetividad del investigador en la producción de conocimiento?

En resumen, y para cerrar este apartado, la idea impulsora de esta investigación fue hacer una investigación etnográfica en territorio “*déviance*” (sic).

³⁶ Véase Howe, K. & Eisenhart, M. (1993). Criterios de investigación cualitativa (y cuantitativa). Prolegómenos. *Revista de Educación*, vol. Enero/Abril, 173-189.

1.5. Acceso al Campo³⁷

En julio, cuando regresé de Francia, comencé a buscar en Internet el nombre del centro de menores infractores donde había decidido situar mi trabajo de campo. No conocía a nadie que tuviera relación con él o que pudiera ayudarme en el acceso. Navegué por observatorios de menores, por equipos de investigación y por programas de intervención que actualmente se estaban poniendo en marcha. En los primeros, sólo encontraba jornadas, cursos de formación y otros vínculos que se dirigían más al área de protección de menores que al de reforma. Los segundos se referían sobre todo a proyectos en instituciones carcelarias para adultos que transversalmente tocaban el mundo gitano y de la mujer. Pude ponerme en contacto, por correo electrónico y luego por teléfono, con Daniel Wagnan³⁸ que, junto con tres sociólogas, una historiadora y una abogada, habían realizado una investigación sobre las mujeres gitanas en la cárcel (programa “Barañí”). A pesar de su amabilidad, no me dio demasiadas pistas. Sólo me dijo que el acceso como trabajador no sería muy difícil, pues poca gente deseaba dedicarse a eso.

Los resultados no eran muy buenos. No daba con la fundación responsable de la gestión. La búsqueda sólo me llevaba a noticias de prensa acerca de fugas, motines o internamientos de impacto social. No había ningún enlace con organismo alguno de servicios sociales de la comunidad. Empezaba a barajar la idea de hacer búsquedas en otras regiones e incluso en ámbitos educativos distintos. Como ya se ha descrito en el apartado anterior, la elección del campo era una cuestión secundaria, la excusa para emprender una tesis de carácter epistemológico y metodológico.

Un encuentro inesperado cambiaría mi suerte. El 13 de julio de 2004 coincidí en la calle con un antiguo compañero de estudios de Magisterio que estuvo trabajando allí durante un tiempo. Me comentó que abandonó el centro en un momento de huelgas y reivindicaciones de los trabajadores: malos sueldos, muchas horas, altos riesgos y mala gestión. En ese momento, una empresa de trabajo temporal “reclutaba” al personal. Sospechaba que ahora las cosas habían cambiado, aunque desconocía en qué dirección. Me facilitó el nombre de una institución que tal vez

³⁷ En esta sección se expone el proceso de acceso al campo, analizando su especificidad y las implicaciones éticas y epistemológicas que se derivan para el desarrollo posterior del trabajo de campo.

³⁸ Al encuentro de un trabajo de campo en el que desarrollar la investigación, me pareció relevante el proyecto que dirige Daniel Wagnan y que se conoce como “Proyecto Barañí”. Es un estudio sobre el proceso de encarcelación de las mujeres gitanas desde una perspectiva crítica y con consecuencias para la intervención. Véase Wagnan, D. (Dir.) (2000). *Proyecto Barañí. Criminalización y reclusión de mujeres gitanas*. Madrid: Asociación La Kalle (policopiado).

podría ayudarme a solicitar trabajo allí y a hacer viables mis intenciones. El resto fue fácil. Una llamada telefónica, enviar mi currículum y esperar...

Así pues, la primera sustitución del 17 de agosto como educador no fue casual. Fue la exitosa culminación de una búsqueda intencionada.

La respuesta a mi solicitud de empleo la esperé, algo más de un mes, con un espíritu metodológico, como consecuencia de mis ambiciones académicas:

Y... ¿cuál va a ser el campo en el que, a modo de catalizador, se va a desarrollar el trabajo de campo? No es la cuestión más importante para el interés del proceso de investigación. Ahora no tengo campo ni los contactos para encontrarlo, pero incluso este problema, es decir, el acceso a un campo que no viene dado de forma natural, es consustancial a una aproximación etnográfica en la que se deben desarrollar estrategias para meter la cabeza y para mantenerla dentro, para convertirse en actor o participante.³⁹

Incluso el fracaso, al ser intelectualizado, ya no era un fracaso. Las resistencias, los problemas de acceso, se transformaban en ricas fuentes de información que me decían algo acerca del lugar donde pretendía “meter la cabeza”. Por ejemplo, el secretismo y la difícil accesibilidad al centro con la que me topé desde el principio ya apuntaban detalles: un exquisito cuidado con la información que se filtraba para seguridad del propio menor, de sus trabajadores, de la sociedad en su conjunto... Además, me ponía sobre la pista para tratar de la mejor manera posible el acceso al campo. Entraría como un trabajador más y si esta experiencia pudiera trascender como caldo de cultivo para un trabajo de tesis, entonces valoraría una negociación

³⁹ Notas de mi diario (Rennes, 8 de junio de 2004). Texto original en francés:

« Et... quel va être le terrain catalyseur où on va développer le travail de terrain? Cela n'est pas très important dans l'intérêt de la démarche. Maintenant, je n'ai pas le terrain ni le contact pour le trouver, mais même ce problème, c'est-à-dire, l'accès à un terrain qui ne vient pas donné de forme naturel, c'est consubstantiel d'une recherche ethnographique où on doit développer des stratégies pour introduire la tête et la maintenir dedans, pour devenir acteur ou participant ».

en calidad de investigador. No obstante, no llegaría a producirse esa segunda negociación durante los 11 meses del trabajo de campo. Permanecí como un trabajador que reflexionaba sobre mi propia práctica en un contexto determinado, sin preocuparme de si era descubierto o no en inclinaciones paralelas.

El análisis del acceso al campo se remonta a la historia de la antropología. El “nuevo” trabajo de campo impulsado por Robert H. Lowie y Franz Boas y, principalmente por Bronislaw Malinowski, unió el trabajo de campo con la investigación en su conjunto. Antes, el investigador de campo sólo registraba datos. Otros eran los que luego interpretaban y teorizaban sobre esos datos. Con el “nuevo” trabajo de campo se considera que las circunstancias en las que se recogen los datos son relevantes para su interpretación.

Paralelamente, de la sociedad “primitiva” como objeto de estudio, en la que una dominación colonial no hacía problemática la negociación ni el acceso al campo, se pasaron a estudiar los contextos urbanos. Nació un interés cada vez mayor por lo cotidiano que alcanzó su máximo esplendor con la Escuela de Chicago (Robert E. Park, William I. Thomas y Ernest W. Burgess).

Por ambas razones, la metodológica y la del objeto de estudio, la *observación participante*, piedra angular del trabajo de campo, presentará una transformación y se encontrará cada vez más ligada no sólo a la fase de trabajo de campo (recogida de datos), sino a todo el proceso de investigación (interpretación de los datos, resultados y generación de conocimiento teórico). Esta transformación afectará tanto a la manera de entender la antropología “clásica” como a la progresiva institucionalización de una *sociología cualitativa* o de una *etnosociología* (Lapassade, 1991).

Todo esto conducirá a que el acceso y la negociación al campo ganen protagonismo en el conjunto de la investigación, obligando a un estudio más sistemático de este momento: el papel de los informantes y de los “guardianes” o “*gatekeepers*”, es decir, de los actores que tienen el poder de abrir o cerrar la puerta de acceso al etnógrafo y a quienes hay que dirigirse en caso de iniciar una negociación (Spradley, 1979, pp. 25-55); modalidades de participación en la observación: periférica, activa, completa, clandestina (Lapassade, 1995, pp. 27-35); la negociación por cauces formales o extraoficiales, el proceso de aceptación del etnógrafo en la comunidad, el papel del investigador en la investigación, el mantenimiento de la interacción y los tipos de relación, la actitud del observador (Cicourel, 1982, pp. 72-99); la importancia de una rigurosa planificación de este momento (Sabirón, 2006, pp. 265-273); el trabajo de campo como proceso de socialización reversible (Velasco *et al.*, 1994, pp. 19-29).

Si bien parece obligada una planificación exhaustiva del acceso al campo, la singularidad de toda situación social hace ambigua la definición de qué camino es el mejor... una relación personal, una coincidencia, una conversación que comienza sin ninguna intención investigadora, pueden conducirnos a condiciones inmejorables.⁴⁰ Algunos, sobre todo en la etnografía interaccionista, recomiendan abandonar el trabajo cuando se deniega el primer acceso. Otros, por ejemplo los institucionalistas, proponen continuarlo, abordándolo desde otro ángulo, buscando otras “puertas” de acceso.

Los pasos a seguir tampoco pueden inspirarse en la pertinencia de la información previa, pues no tendría ningún sentido el trabajo de campo más allá de la comprobación de lo ya sabido. Así que, y a pesar de ser un momento crítico para la información que en un futuro recabaremos, no podemos prever cuál es la mejor negociación para conseguir la información más adecuada. Cualquier respuesta a esta cuestión viene acompañada de una teoría concreta de la sociedad y del sujeto, lo que indica la gran riqueza teórica que reviste la manera de pensar y repensar el momento del acceso al campo.

Si es tan poco lo que se conoce acerca de la clase de “mundo” del cual se hace un mapa, no se sabe con anticipación qué herramientas y métodos son los mejor adaptados para obtener información acerca de él, porque esto último depende de la estructura del mundo mismo (Schwartz & Jacobs, 1984, p. 248).

Por un lado, el oportunismo siempre podrá cobrarse su recompensa, pero cuando “suene la flauta”. Por otro, la excesiva tecnificación, que no planificación, puede ser contraproducente para este momento, al afectar a unas relaciones más frescas, espontáneas, más naturales y, a la larga, mucho más efectivas.

En el trabajo de campo que se emprende en esta investigación no hubo negociación. El acceso se resuelve con una entrevista de trabajo. Como observador eludo el problema de los “guardianes” al pasar como uno más de aquellos a quienes busco estudiar. Adopto un papel, el de trabajador de la institución, y simplemente vivo la vida como tal mientras dejo que la situación tome su curso. La investigación, si es que acababa siéndolo, consistiría en una “participación observante” (Boumard, 1989), estudiando una situación social de la que se es o se está llegando a ser un elemento que la integra. Entiendo que la clandestinidad se

⁴⁰ Parecen mostrar más eficacia las redes no formales que se articulan en contextos ajenos al de la investigación, donde las circunstancias sociales “naturales” convierten el acceso al campo en una forma de socialización más: búsqueda de trabajo, “marketing”, relaciones públicas...

remite a las primeras intenciones, en el paso de autor a actor, y a una información previa que me orienta acerca de la dificultad de entrar desde el principio como investigador. Sin embargo, esta clandestinidad desaparecerá cuando no estudio al Otro sin su consentimiento informado, sino a mí mismo como *miembro*⁴¹ de un colectivo, como *iniciado*⁴². Por ello, el *observador desconocido* (Schwartz & Jacobs, 1984, pp. 81-84) pasa de la condición de *espía* – conocido por los demás como miembro, pero por uno mismo como extraño –, a la de *miembro ingenuo*, a través de un proceso de *conversión* que desplaza la implicación epistemológica (compromiso como investigador) a la implicación psicológica y política (compromiso como actor).

El acceso y la negociación no se reducirán a un momento muy concreto, sino que exigirán una permanente atención a lo largo de todo el tiempo que dura el trabajo de campo. En este caso, mantenerme en el campo fue lo mismo que conservar el puesto de trabajo, o lo que es lo mismo, adaptarme permanentemente a una identidad y a una forma de “saber estar” dentro de una particular cotidianidad laboral: competencia en la gestión del trabajo y en el trato con los menores, prudencia, adaptación a las pautas de la institución, implicación personal, voluntarismo, eficacia, mantenimiento de buenas relaciones laborales con los directores y compañeros... Durante los cinco primeros meses, la valoración positiva de mi trabajo suponía mi permanencia en el campo. Si cumplía bien mi papel, tendría la oportunidad de ir ascendiendo en la lista de sustituciones del centro para relevar a los trabajadores de la plantilla. Toda una serie de estrategias sociales, deliberadas no tanto como investigador sino como ser social, se pusieron en marcha para evitar mostrarme – la conocida “*accountability*” en términos etnometodológicos, la “teatralización” de las competencias como miembro – como un “entorpecido cultural” (Garfinkel, 1967).

Desde esta forma de “estar en el campo”, las cuestiones éticas saldrán menos perjudicadas que las cuestiones epistemológicas:

⁴¹ El término *miembro* se utiliza en su sentido etnometodológico para referirse a alguien que es o que llegará a ser competente en las interpretaciones y en los comportamientos apropiados a un grupo social, a un mundo o contexto particulares (Cicourel, 1982; Garfinkel, 1967; Garfinkel & Sacks, 1970). Para una síntesis de esta noción etnometodológica, véase: Backer, C. (1997). Membership categorization and interview accounts. En Silverman, D. (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (pp. 130-143). London: Sage; Have, P. (2002). The Notion of Member is the Heart of the Matter: On the Role of Membership Knowledge in Ethnology Inquiry. *Forum Qualitative Social Research (FQS)*, vol. 3, 3. Extraído el 9 Agosto, 2007, de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-02tenhave-e.htm#an0>.

⁴² *Iniciado* en términos de *novato* o *aprendiz*, como completo ignorante de una nueva situación de trabajo por la que pasa cualquier persona. No se refiere al discípulo de un *informante* privilegiado, como en los trabajos de Carlos Castaneda, Bennetta Jules-Rosette o Michael Taussig.

- 1) Las primeras se resolverán desempeñando lo mejor posible mi trabajo educativo con los menores, de forma que mi reflexión se alimente de mi compromiso. Se centrará el análisis sobre mis propias prácticas profesionales y no sobre otros aspectos que me obligarían a jugar con información confidencial, de fácil acceso desde mi posición en el trabajo de campo.

- 2) Sobre las cuestiones epistemológicas, tres ideas:

2.1. Que el sentido se elabore en la medida en que la descripción del Otro conduzca a una comprensión de mí mismo o que la descripción de mí mismo me lleve a la reflexión sobre el Otro, conduce a un debate ⁴³ entre la jurisdicción filosófica, que plantea el problema en términos ontológicos de persona, y la jurisdicción científica, que lo hace en términos de discurso y de pensamiento objetivado con nociones como *tipo ideal*, *actor*, *miembro*, *sujeto*, *informante*, etc. Incluso partiendo de los presupuestos de una sociología fenomenológica, el debate no se resuelve:

Sin embargo, estos modelos del actor no son personas que vivan en su situación biográfica en el mundo social de la vida cotidiana. Hablando estrictamente, no tienen ni biografía ni historia y la situación en la que están colocados no está definida por ellos, sino por su creador, el sociólogo. Y ha creado estos muñecos y homúnculos con el fin de manejarlos para sus fines. El científico les imputa una conciencia meramente espaciosa, ideada de tal manera que sus conocimientos supuestos (comprendido los atribuidos motivos invariables) hagan subjetivamente comprensibles los actos originados en ellos, supuesto que esos actos sean ejecutados por actores reales del mundo social. Ahora bien, el muñeco y su conciencia artificial no están sometidos a las condiciones ontológicas de las personas. El homúnculo no nace, ni crece, ni muere. No tiene esperanzas y temores; no conoce la inquietud como motivo principal de todos sus actos. No es libre, en el sentido de que su acción pueda violar los límites establecidos por su creador, el sociólogo. Por ello, no puede tener más conflictos de intereses y motivos sino los que le haya atribuido el sociólogo. No puede equivocarse, si no es ése su destino. No puede escoger sino entre las alternativas que le presenta el sociólogo (Schütz, 1953, en Cicourel, 1982, p. 287).

⁴³ Este debate se recrea permanentemente a lo largo de todo el trabajo. Así se hace también en una entrevista entre Claude Lévi-Strauss y Paul Ricoeur (Lévi-Strauss, 1976, pp. 45-72).

2.2. Desde la forma descrita de abordar el trabajo de campo, el observador se vuelve *nativo* en varios sentidos. Es uno más de aquellos que espera estudiar, considerándose a sí mismo como fuente privilegiada de información. Los peligros de “ver la sociedad desde dentro” (Garfinkel, 1967) es que la participación no permitirá trascender la comprensión de *miembro* y ampliar y cotejar los datos más allá de sus propias vivencias. La confusión entre el “sociólogo” y el “sujeto social” llevará a una compleja encerrona, muy criticable desde las Ciencias Sociales “del exterior”. Es la encerrona entre el sistema de observación y el sistema observado (Cicourel, 1982). Relacionarlos, pero no confundirlos, da origen a verdaderos malabarismos metodológicos que tienen como referente el equilibrio entre la participación y el distanciamiento. La apología de esta confusión, que entiende que convertirse en *nativo* es una solución y no un problema, tendrá sus efectos en la construcción del objeto de estudio.

2.3. Estas condiciones conducen a un “autismo” que prescinde del resto de los actores sociales y de sus definiciones permanentes de la situación. Estos actores seguirán siendo actores, no co-autores del análisis. La construcción conflictiva de sus “definiciones de la situación” será filtrada únicamente por la mía propia. Se prescinde de la alteridad epistemológica que supondría la devolución del análisis a los protagonistas y de sus posibles efectos transformadores (restitución del campo). Desde el principio, en el acceso al campo, no hay ninguna negociación y, al fin y al cabo, la negociación es una variante de la intersubjetividad (Ardoino, 2000; Habermas, 2001).

Así pues, las implicaciones epistemológicas de la investigación serán las siguientes:

- a) Tratar de reducir lo menos posible la condición de *persona* o el proceso vital de la situación social investigada introducirá el trabajo de campo en una estrecha relación entre la investigación filosófica y la científico-social. La consecuencia es que la *observación participante*, y el trabajo de campo en su conjunto, se abordará desde el *método*, desde la *actitud*, no desde la técnica. Esa exigencia formula la presencia del etnógrafo en el campo en términos epistemológicos y ontológicos.
- b) Para hacer operativo el trabajo de campo desde el nivel epistemológico y ontológico, el punto de partida es la noción de *miembro* de la Etnometodología. La recogida y la interpretación de los datos se van

entrelazando permanentemente con el trabajo de campo, aunque el proceso de investigación contará con una fase de interpretación de resultados cuando la condición de *miembro* desaparezca (abandono del trabajo de campo). Esto supone radicalizar el punto de vista “desde el interior”, aprovechándolo para una determinada producción de conocimiento.

- c) El instrumento utilizado para articular “trabajo de campo-observación participante-condición de miembro-reflexión epistemológica de la acción” es el *diario de campo*. En este sentido, la formación institucionalista del etnógrafo puede ser el principal referente, como lo es en los trabajos de Georges Lapassade (1991) y René Lourau (1988). El diario permite reflejar la producción de sentido en lo vivido, es el medio de expresión de la observación y la reflexión, el que permite ese “ir y venir” continuo, donde se dejan las huellas de la construcción fenomenológica del *mundo de vida* que se pretende comprender.

- d) En principio, no se baraja la posibilidad de una restitución al campo. El tipo de acceso al trabajo de campo (ausencia de negociación) determina esta opción epistemológica. Como consecuencia, la intersubjetividad será abordada desde el etnógrafo, como participante y co-productor de la misma, es decir, en términos de acción y no en términos de investigación. Las limitaciones para la producción de conocimiento son obvias, pero se asumen. Si el sujeto viviente se toma como punto de referencia fundamental (proto-yo trascendental absoluto), somos presos de una filosofía de la conciencia que nos lleva al límite de una razón autosuficiente. Ante este solipsismo del actor ante el *mundo de vida*, estamos atrapados en el problema ya formulado por Edmund Husserl en sus *Meditaciones Cartesianas* (1985): la generación monadológica de la intersubjetividad.

Obviamente, estas implicaciones epistemológicas afectarán de manera directa a la manera de definir el objeto de estudio de la investigación. Es lo que se propone abordar el siguiente apartado.

1.6. La emergencia del objeto y su construcción⁴⁴

La metodología del trabajo de campo ya puede poner al lector en una singular naturaleza del objeto, pero hay muchas formas de “estar en el campo”. El análisis del acceso y la negociación al campo nos invita a formular algunas precisiones.

1.6.1. Pandemonio

Las Ciencias Sociales⁴⁵, y en particular las Ciencias de la Educación, cuentan con una variada paleta de corrientes, de escuelas, atomizadas y divididas, tanto por campos disciplinares como por métodos y técnicas de investigación. A lo largo de su historia, el objeto, el método de investigación y sus discursos han estado estrechamente relacionados y se han transformado con el desarrollo de otras ciencias y de otras manifestaciones culturales. Se pueden apreciar influencias recíprocas en la relación entre el objeto y el método que sostienen un *modelo de razón* que trasciende la explicación de los fenómenos a aspectos ontológicos de base, como son la concepción del mundo y del sujeto (Pizarro, 1998). De esta manera, lo que se problematiza (objeto) y cómo se problematiza (método) vendrían inspirados en una imagen del mundo, al mismo tiempo que sus interrelaciones transformarían esa imagen en una lógica de “traducción”⁴⁶. En términos de Michel Foucault, cada *episteme* definiría en su momento lo que es pensable y lo que no, contando con una coherencia interna propia, con cierta autonomía. En los primeros devaneos para definir el objeto de estudio, nos enfrentamos a diferentes “lenguajes observacionales” (Feyerabend, 1986), “paradigmas” (Kuhn, 1987), “perspectivas” (Bertalanffy, 1979), que toman diferentes e incommensurables puntos de fuga desde el que se proyecta el sujeto, la relación entre Naturaleza y Sociedad, las nociones de Sistema y Organización, la cuestión del orden social, el valor del conocimiento...

⁴⁴ En esta sección se abordan diferentes aspectos: 1) la invertebración, e incluso a veces confusión, entre los tres niveles (epistemológico, metodológico y técnico) que sufre la aproximación etnográfica; 2) localizar este trabajo dentro de esa invertebración; 3) exponer, grosso modo, cómo se manifiesta esta invertebración en la Etnografía de la Educación en España; y 4) presentar la evolución de la definición del objeto de estudio de este trabajo en estrecha relación al posicionamiento etnográfico que finalmente se adopta.

⁴⁵ Ver nota al pie núm. 11, página 37, donde se introduce la idea de plantear la investigación dentro de las Ciencias Sociales en su conjunto, formulando el fenómeno educativo en términos de fenómeno social y humano, desde una perspectiva transdisciplinar, y no como objeto de estudio de un ámbito disciplinar específico.

⁴⁶ Al análisis de esta “reflexividad” fondo-forma se refieren los efectos que tienen las innovaciones en la cultura y en la sociedad desde un “modelo de traducción” y no de “difusión”. Véase Callon, M. & Latour, B. (1985). Le paradoxes de la modernité: comment concevoir les innovations? *Prospective en Santé*, 36, 13-25.

Como consecuencia de todo ello, la historia de las Ciencias Sociales cuenta con trabajos que parten de referencias muy distintas, que entienden el mundo como una máquina o un organismo, como un producto del azar, de la necesidad o de la historia (Becker, 2002). Cada uno de estos trabajos termina por “vestir” al conocimiento de una singular *inteligibilidad* (Berthelot, 1990). La vaguedad – lógica borrosa de los objetos/sujetos de investigación – y la ambigüedad – *indexicalidad* propia de cada cosmovisión – obligarán muchas veces a bascular hacia una ardua y pesada justificación, descuidando al final el “compromiso con la realidad social”⁴⁷ a conocer, con las personas que la integran, no yendo más allá del estatuto de investigador y de los pulsos que se luchan entre los distintos lenguajes que protagonizan las reyertas académicas. Es como si las dimensiones ontológicas, epistemológicas, políticas, estuvieran obligadas a decantarse por lo que vives como “actor” o lo que vives como “autor”, por no hablar de la condición de “agente”, prisionero de las coyunturas económicas que atraviesa el investigador (laborales, de financiación, etc.).

Esta reflexión, recurrente en los prolegómenos de cualquier trabajo de investigación, es pertinente porque no sólo justifica desde dónde se construye el objeto, sino que muestra una pertenencia a la “tribu”, es decir, que se conocen los históricos dilemas de la epistemología de las Ciencias Sociales. No obstante, este conocimiento, esta toma de conciencia de los marcos de referencia, no garantiza nada. Aunque se conozcan, por ejemplo, los sentidos del pensamiento causal, estructural o dialéctico, o se repare en que se puede optar por tomar como eje central de estudio al individuo, a su entorno, al grupo o a la interacción, cuando se define un objeto de estudio concreto, todos los lenguajes explotan a la vez, o al menos todos los que el investigador conoce. En otras palabras, contamos con diseños y demás esquemas para pensar el objeto que nacen del estudio de cómo se ha pensado en algún momento dado, pero estos análisis... no lo piensan. Una cosa es la reflexión, *ex post facto*, del ámbito de la crítica, de la investigación evaluativa, de la epistemología o de la historia de la ciencia y otra, muy diferente, “decir algo sobre algo”.

“Decir algo sobre algo” nos enfrenta a un gran desafío: ¿De qué modo se construye el objeto de estudio cuando las Ciencias Sociales no cuentan con una manera propia de hacerlo? (Berthelot, 1990; Pizarro, 1998). Nos encontramos ante un pandemio que nos empuja a un “juego de elecciones” (Wittgenstein, 1957). El compromiso respecto a uno u otro modo de hacerlo – evitando caer en ligerezas

⁴⁷ Aunque la reyerta entre los “prácticos” y los “teóricos” pueda estar superada, la investigación puede a veces olvidarse de su compromiso con la “mejora” de la práctica. Eso no significa que no sea muy importante la investigación teórica, sino que muchos debates teóricos a veces responden más a una “sociología del conocimiento” muy concreta de los contextos académicos en los que están en juego intereses personales o institucionales, económicos y políticos.

epistemológicas y en caricaturas metodológicas – conlleva una elección de tipo político y religioso.⁴⁸ Por ello, la “afiliación” epistemológica, en último término, no se formula en términos lógicos de “verdad”, sino en términos de “racionalidad”⁴⁹. La manera de pensar la realidad social y la naturaleza misma de esa realidad social componen la misma idea: si los individuos definimos las situaciones como reales, son reales en sus consecuencias.

La opción metodológica está estrechamente articulada con la epistemológica, y por consiguiente, con una determinada relación del actor con su mundo, del sujeto cognoscente con el objeto que se conoce, y por lo tanto, también con la opción ontológica. Esta última se plantearía entre dos alternativas (Habermas, 2001, I, p. 29): 1) la posición realista, que parte del supuesto ontológico del mundo como suma de aquello que es el caso, para explicar sobre esa base las condiciones del comportamiento racional; y 2) la posición fenomenológica, que da al planteamiento realista un giro trascendental y se pregunta reflexivamente por la circunstancia de que aquellos que se comportan racionalmente tengan que presuponer un mundo objetivo. En la fenomenológica, el mundo sólo cobrará objetividad por el hecho de ser reconocido y considerado como uno y el mismo mundo por una comunidad de sujetos capaces de lenguaje y acción (Berger & Luckmann, 1995).

En este trabajo, la racionalidad se gestará en el seno de una tensión entre la acción y el análisis, entre la *actitud natural*, como ser social, y la *actitud científica*, como investigador. La posición fenomenológica es evidente. El compromiso al que se intenta ser fiel con esta elección es el siguiente: que la cosmovisión sobre el sujeto y su realidad social en la dimensión de la acción, de lo vivido, sea lo más coherente posible con la intencionalidad de reflejar esa acción en la dimensión del análisis. Optar por la cosmovisión fenomenológica implica una serie de consecuencias metodológicas. La metodología, alimentada desde el *método*, será utilizada para acceder al sentido que los participantes le confieren a la situación de la que participan. No se partirá de un sentido trascendental, sino co-producido. Aún en el

⁴⁸ Una “elección política”, si desde alguna de ellas se edifica un determinado compromiso en la relación que las Ciencias Sociales tienen con la Sociedad en su conjunto y, en última instancia, una “elección religiosa”, si se orienta por una apuesta dogmática sobre la naturaleza que le conferimos a la realidad: “Hablando de forma más general, la elección que se hace entre el positivismo y el interpretativismo sigue siendo en gran parte hasta la fecha un asunto de fe” (Campbell, 1988, p. 268). Se ha avanzado respecto a la idea de introducir en el estudio los elementos axiológicos e ideológicos del objeto de estudio de las Ciencias Sociales. La Complejidad nos brinda una manera de hacer frente a estas primeras elecciones, aunque en el fondo la Complejidad misma no deja de ser otra elección más.

⁴⁹ Edgar Morin establece la diferencia entre “razón”, “racionalidad” y “racionalización” (1990, pp. 94-96). En el Capítulo II se abordará la problemática de la racionalidad bajo la noción de *mundo de vida*, clarificando los puntos de conexión entre la teoría de la acción y la teoría de la sociedad, y en el intento de reflexionar sobre una acción muy concreta: la acción educativa.

supuesto de que ese sentido sea asumido como objetivo, se intentará acceder al modo por el que ha llegado a conquistar ese estatus para los participantes.

Esta opción por el *método* supone una determinada manera de entender la metodología. El difícil equilibrio entre la validez y la pertinencia se buscará no tanto desde la adecuación explicativa a una racionalidad normativa, sino más bien desde la *credibilidad*, la *transferibilidad*, la *dependencia* y la *confirmabilidad* de las distintas racionalidades que integran la situación investigada (Guba, 1985; Guba & Lincoln, 1985, 1991)

1.6.2. Reflexión sobre el método

La primera elección se define desde el *método*. El trabajo de campo se presenta como la forma desde la que se puede articular esa elección. Más como elemento constitutivo del conocimiento que como paliativo de síntomas de enfermedades infantiles, el trabajo de campo aparece como referente fundamental. Desde éste comienza todo, pues incluso sin disponer de campo, la investigación se inspira en el trabajo de campo mismo. La elección del *método* precede al objeto. Y esta elección no es en cierta manera premeditada, sino circunstancial. Es el resultado de una primera afiliación mimética y escolástica a una determinada comunidad científica. Partiendo de este punto, el trabajo de campo irá revelando una serie de efectos epistemológicos que madurarán la concepción misma del propio *método* y la naturaleza específica del conocimiento.⁵⁰ Una madurez que nos planteará una cuestión sumamente importante: el trabajo de campo... ¿es un método, una metodología o una técnica?

La actividad científica siempre se ha apoyado en el “metodologismo”. Le ayuda a construir su objeto de investigación sin necesidad de remover permanentemente sus problemas más oscuros y profundos, indomables algunos de ellos por su naturaleza metafísica (Campbell, 1988). Pero en las Ciencias Sociales, y especialmente en las investigaciones empíricas o aplicadas, parece más complicado esquivar estos problemas. Nos enfrentamos a múltiples encrucijadas:

- 1) *La frontera entre el conocimiento filosófico o científico*, claramente trazada en la historia del pensamiento occidental. Responde al debate, ya anunciado unas páginas más arriba, entre formular el problema de investigación en

⁵⁰ Esta primera presentación del *método*, formulado en términos fenomenológicos, articulado desde el trabajo de campo y revelador de una naturaleza específica del conocimiento, es un primer guiño al paradigma de la Complejidad. El trabajo de campo se aborda desde el *método* (no desde la metodología o la técnica) y la naturaleza del conocimiento resultante responde a esa opción epistemológica.

términos de sujeto o de objeto. Este trabajo intenta respetar al máximo la condición de sujeto, e incluso de persona. La consecuencia es que la reflexión filosófica es transversal tanto a la forma de abordar la metodología (desde el *método*) como a la construcción del propio objeto-sujeto de estudio;

- 2) *La naturaleza de la explicación, su dialéctica y el valor de la prueba.* En la investigación que nos ocupa, la explicación será edificada desde una primera actitud comprensiva o apreciativa de la situación investigada. El valor de la prueba se da en términos de sentido, por lo que éste se presentará desde la articulación subjetividad-intersubjetividad en términos de *credibilidad, dependencia y confirmabilidad*;

- 3) *El problema de la invarianza, de lo universal frente a lo singular, y de su confusión con lo general.* La opción ontológica adoptada y defendida en la sección anterior sitúa lo universal en términos de universalizable. La cosmovisión fenomenológica trasciende la condición objetiva de la situación social para intentar comprender su proceso de construcción, formulando el problema en términos de intersubjetividad y no en términos de objetividad. La segunda será una consecuencia de la primera;

- 4) *El problema de la varianza, del conocer durante el devenir y la continua alteridad, y de su confusión con lo particular.* Como consecuencia del punto anterior, la intersubjetividad se produce reflexivamente desde la subjetividad, y viceversa. La manera de articular la relación singular-universal tomará como referencia los principios de la Razón compleja;⁵¹

- 5) *La objetividad y la subjetividad del conocimiento y las alternativas para superar esta oposición (lo inter-subjetivo, lo trans-subjetivo, lo transductivo).* Desde esa Razón compleja se aborda un juego complejo de intersubjetividades como antesala de la *transubjetividad*;⁵²

⁵¹ A lo largo del trabajo aparecerán de manera reiterada estos principios (dialógico, recursividad organizacional y hologramático). Se desarrollan con más profundidad en el capítulo 2 y se articulan con la inteligibilidad del objeto de estudio en el capítulo 5.

⁵² Véase el segundo apartado del capítulo 5, página 359.

- 6) *La emergencia y la producción del sentido*. Es recurrente en este trabajo. Abordar la etnografía desde el *método* cuida especialmente determinados fundamentos epistemológicos, como son la *multirreferencialidad*, la *emergencia* y la *complejidad*. Todos ellos, y desde esa cosmovisión fenomenológica, muestran una sensibilidad hacia la producción del sentido, hacia los significados conferidos por los participantes en una determinada situación;
- 7) *El valor del conocimiento*. Este trabajo quiere y debe aterrizar sobre una comprensión de la praxis para la praxis. La comprensión de las situaciones investigadas, la reflexión de una determinada acción educativa, intentará no quedarse en el conocimiento por el conocimiento, sino en cuestionar en qué medida esas reflexiones pueden convertirse en caldo de cultivo para una propuesta en términos de *macrocompetencias profesionales*.⁵³

Parece como si las Ciencias Sociales no encontrasen ese “alivio metodológico” que resulta tan eficaz en otros ámbitos de investigación. El “metodologismo” no convence o necesita de una investigación paralela a la propia del objeto de estudio para lograr finalmente reconfortarse. Se vive una continua inseguridad que, precisamente, puede ser el síntoma de:

- a) un estatus “pre-científico”, que relaciona los problemas y obstáculos metodológicos con la inmadurez de la ciencia;
- b) un momento de crisis y revolución, que entiende que esos vacíos se deben a un momento de transición, de transformación en la forma de entender la ciencia o sus procesos de investigación;
- c) un inconformismo con el evolucionismo kuhniano que cuestiona que se formulen los problemas en los mismos términos que en las ciencias no sociales, sobre todo cuando éstas últimas parecen vivir también crisis similares de fondo.

A pesar de todo, se seguirá buscando la solución al amparo del “metodologismo”, bien desde el eclecticismo, bien desde la beligerancia en busca de alternativas, o

⁵³ Remítase al capítulo 5.

bien desde el eterno desacuerdo (Sabirón, 2006). En este trabajo, el posicionamiento epistemológico se nutrirá del inconformismo kuhniano, pero intentando construir la alternativa desde la epistemología de la Complejidad.

Estas encrucijadas, hasta el momento actual, obligan a la investigación a continuas incursiones en la filosofía de la ciencia, principalmente en aquellas escuelas que se desmarcan de un método normativo, sobradamente justificado y validado en otros ámbitos. Si bien toda investigación arrastra siempre una doble tarea – la construcción del objeto y la del método –, cuando no existe un método, en el sentido “técnico” de la palabra, o cuando éste se nutre de una “cosmovisión” y no de un proceso operativo que media entre la “cosmovisión” y la aplicación directa, la cosa se complica. Esta situación es evidente si se mantiene la idea de que un estatus científico sólo encuentra su legitimación en “la ley del más fuerte” o la lógica *falsacionista* (Popper), en la razón perspectivista y evolucionista (Kuhn), o en la eficacia explicativa de una red de teorías, en los programas de investigación (Lakatos).

El debate Kuhn-Popper-Lakatos-Feyerabend, con sus diferencias, terminaría indicándonos dos cosas (Habermas, 2001, I, p. 156):

- a) que los datos con los que hay que contrastar la teoría no pueden ser descritos con independencia del lenguaje teórico de cada caso;
- b) que las teorías no se eligen normalmente según los principios del *falsacionismo*, sino en la perspectiva de paradigmas que, como se ve cuando se intentan precisar las relaciones interteóricas, se comportan entre sí de forma parecida a como lo hacen las formas particulares de vida.

En este sentido, cabría precisar si esta doble tarea, la de la construcción del objeto y del método, es más bien una ilusión como consecuencia de *reificar* un espíritu del “deber ser” muy característico de la metodología. La relación entre la naturaleza final del objeto y los criterios o referentes de su construcción, entre la investigación y el valor del conocimiento generado, pueden concebirse como un solo trabajo. Ambos se articularían solidariamente, mostrándose dicha articulación como axioma de un campo de coherencia. Algunas tesis “contra el método”, como la abolición de la distinción entre el *contexto de descubrimiento* y el *contexto de justificación*, entre los *términos observacionales* y los *términos teóricos*, y el problema de la *inconmensurabilidad* de las perspectivas, apoyarían esta última idea (Feyerabend,

2000). El resultado es un anarquismo, quizás más humanista que epistemológico – aunque indiscutiblemente no político – que valorará precisamente el trabajo de campo como una primera vía para caminar en esta dirección y desvelar lo que ocurre, no lo que debe decirse que ocurre en la actividad científica.⁵⁴ Como consecuencia, se desarrolla un análisis crítico de los presupuestos de partida con objeto de no “reificar” los referentes epistemológicos. Esta idea es de vital importancia en la concepción de una etnografía en clave de *actitud* o *postura*.

La *recursividad* y *reflexividad* en las que nos introducimos con estos argumentos sobre el método es vertiginosa. Por un lado, nos revela una peculiar naturaleza del conocimiento (Hofstadter, 1998; Maturana, 1984; Morin, 1986; Nicolescu, 2000), pero por otro lado, la labor de la investigación se hace ardua e inoperante reabriendo esos oscuros debates que habitualmente silencia el “metodologismo”. Es una tarea difícil la de intentar pasar del nivel epistemológico al nivel aplicativo, técnico o instrumental, sin “prostituir” la opción adoptada en el primero.

Desde el punto de vista de la teoría del conocimiento, esta reflexión sobre el método nos descubre la oposición que se da entre el “método como modelo” o el “método como proceso de modelización”, y que nos define cada uno a su manera el tipo de relación que se fragua entre la teoría y la práctica, entre lo pensado y lo vivido, entre los límites que lo vivido impone para ser pensado. Es una oposición que, desde la epistemología de la Complejidad, se cuida con especial atención, agudizando las connotaciones derivadas de situar el debate en torno a la “metodología” o en torno al “método” (Morin, 1988).

La posición fenomenológica articulada en este trabajo centrará su método en el *método*. Nos cuestionará el estatus del saber y su proceso de producción. El conocimiento no se concebirá como un vector que va de la descripción social de los doctos a la situación concreta, vía aplicación técnica. El conocimiento se producirá “en el interior” (Boumard, 1989) por los actores profanos, al intentar resolver de

⁵⁴ Un intento que comienza en los años 70 con la sociología de la ciencia y que se manifiesta de tres maneras: la primera, próxima a una concepción de la historia racionalista, subraya las relaciones entre ciencia y sociedad, cada una con una ontología distinta; la segunda, da testimonio de lo que corresponde propiamente a la empresa científica y de lo que pertenece a la influencia de la sociedad (Alan Chalmers); la tercera, que se conoce como “programa fuerte” de la Escuela de Edimburgo, afirma que la ciencia está completamente atravesada por determinaciones sociológicas. Desarrollos posteriores de esta última posición son los estudios de laboratorio de Bruno Latour, los estudios de reflexividad de Steve Woolgar o Malcolm Ashmore y la teoría de la red de actor de Michell Callon. Extraído de los documentos internos de los cursos de Historia de la Ciencia de la Universidad del País Vasco y de las clases del profesor Jean-Jacques Barreau de la Universidad de Rennes-2. Localícense en la bibliografía general, en la sección de documentos internos.

manera “eficaz”⁵⁵ las exigencias de su cotidianidad. Así, de las derivaciones lógicas, que adquieren significado dentro de un determinado subsistema disciplinar, se pasará a problematizar el trasfondo en el que cobra sentido práctico la construcción epistemológica. En otras palabras, se desarrollará una especial sensibilidad hacia el *mundo de vida*, manifestándose como producto y como proceso de producción, como objeto de estudio y como método.

La noción de *mundo de vida* es una noción difícil. Con ella somos enseguida conducidos al debate sobre el estatus de la Realidad y de la Razón. Desde el punto de vista de la teoría del conocimiento, el *método* (no la metodología) nos sugiere en qué medida pudiera salirse victorioso del pandemio descrito anteriormente – consecuencia de una brecha en lo Real y en la Lógica, de una hemorragia en la Realidad y en el Conocimiento –, haciéndolo operativo y dándole coherencia al mismo tiempo a una alternativa tal vez consistente, a un paradigma hasta ahora “perdido” (Morin, 1974). Bajo una concepción del *mundo de vida* que está llena de incertidumbres, inherentes a la relación cognitiva, que dependen del entorno, relacionadas con la naturaleza cerebral del conocimiento, que se cruzan con su naturaleza espiritual, que dependen de las determinaciones culturales y sociales o del egocentrismo o el antropocentrismo (Morin, 1988), el *método* adquiere una particular naturaleza. No debe ser impermeable, ajeno al *mundo de vida*, desarrollarse al margen de éste, especialmente cuando los fenómenos que intenta pensar son los que son en y con ese *mundo de vida*. A un *método* que intenta respetar el *mundo de vida* se le impone una exigencia de base: ser un *método vivo*.

La epistemología de la Complejidad parece que apuesta por ese *método vivo*. Con el denominado “paradigma de la complejidad organizada” se quedará obsoleta una inteligibilidad que hasta ahora se había alimentado de la mecánica racional o de la mecánica estadística, sobrepasando el llamado “paradigma de la simplicidad”⁵⁶. La concepción de la realidad cambia, no sólo en términos de especulación filosófica, sino a la zaga de una nueva forma de entender el orden en la física.⁵⁷ La teoría de

⁵⁵ En este caso, el término “eficaz” es usado en un sentido pragmático, pero no pragmático utilitarista. Se refiere a la manera en la que el ser social se adapta a la situación social, hace frente a su “estar en el mundo”. Se vislumbra pues el sentido “estratégico” de la perspectiva interaccionista o el concepto de “etnométodo” de la etnometodología.

⁵⁶ La manera de leer la historia de la ciencia moderna desde la progresiva emergencia de tres paradigmas, el paradigma de la simplicidad, el de la complejidad desorganizada y el de la complejidad organizada, responde a Weaver, W. (1948). *Science and Complexity*. *American Scientist*, 36, 536-544. Extraído el 12 Diciembre, 2006, de <http://www.ceptualinstitute.com/genre/weaver/weaver-1947b.htm>.

⁵⁷ Para aproximarnos al giro hacia esta “*nuova scienza*” algunas referencias: Prigogine, I. & Stengers, I. (2002). *La nueva alianza: metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza; Gleick, J. (1988). *Caos: la creación de una ciencia*. Barcelona: Seix Barral; Balandier, G. (1999). *El desorden: la teoría del caos y las Ciencias Sociales*. Barcelona: Gedisa; Kosko, B. (2000). *El futuro borroso y el cielo en un chip*. Barcelona: Crítica. No se querría hacer un uso impropio ni un abuso metafórico de las consecuencias

la información, la cibernética y la teoría de sistemas son sus referentes para después formular su superación. Las dos grandes nociones de las Ciencias Sociales, tanto la de *sistema* como la de *organización* se transforman. La primera, deja de abordarse bajo la exclusiva forma de “sistema cerrado”. La segunda, empieza a pensarse más allá de la idea de *estructura*, al preguntarse por el motor de esa organización. Sin abandonar estas nociones, *sistema* y *organización*, ambas se someten a una transformación que va de la *organización*, a la *auto-organización*, y de ésta, a la *auto-eco-organización* (Morin, 1990). El resultado es, en los años 70, el “paradigma de la complejidad organizante” (Le Moigne, 1999).

La Razón que acompaña a este nuevo paradigma, y que dará inteligibilidad a ese *mundo de vida* incierto y caótico, se caracterizará por tres principios (Morin, 1990, 98-101):

- 1) El principio dialógico, donde se mantiene la dualidad en el seno de la unidad, asociando términos a la vez complementarios y antagonistas. Desde este principio, lo mecánico, lo absoluto, se convierte en organismo. Así, frente a la unidad y el control, que emana de un pensamiento de la organización y de la organicidad, la complejidad es un pensamiento de lo heterogéneo, de la unión de contrarios, de alianzas contradictorias. Frente a la noción de “patrimonio”, de exclusividad o de propiedad, se piensa en términos de “matrimonio”;
- 2) El principio de la recursividad organizacional, donde cada momento es a la vez producto y productor. La linealidad de una inteligibilidad causal es cuestionada en la comprensión de los seres vivos y se reformula como pensamiento en bucle. En la organización no se dará un productor y un producto bien diferenciados y, en caso de que así sea, se identificará siempre en relación al momento del análisis;
- 3) El principio hologramático. Este principio afirma que no sólo la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte. La naturaleza específica de la parte no es autónoma del conjunto, de la organización o del sistema del que forma parte. Cada parte lleva inscrita la naturaleza del todo. Se establece

de las investigaciones de la física cuántica, que justifiquen, de manera oportunista y aprovechada, el posicionamiento epistemológico en las Ciencias Sociales. El autor de este trabajo está muy lejos de comprender la profundidad de estas investigaciones como para dar ese salto. Tan sólo señalar que es un debate de actualidad: la irreversibilidad, las estructuras disipativas, las estructuras auto-organizadoras, la renovación de la fenomenología del tiempo por el desarrollo de la termodinámica de los sistemas lejos del equilibrio, etc. invitan a formular las cuestiones epistemológicas tradicionales de otra forma.

una relación constante de dependencia y de autonomía. Parte y todo arrastran una dependencia mutua, al mismo tiempo que conservan también su propia especificidad.

Desde un *método vivo*, la etnografía se configurará como “totalización en curso”, no como “totalidad”, cuestionando la acepción lógico-instrumental del método dialéctico (Sartre, 1967). El trabajo de campo y su análisis no se definirán por una descomposición del fenómeno a sus elementos más simples, estableciendo relaciones o correlaciones entre éstos, sino que lo harán por las propiedades que se desprenden de una “familiarización” progresiva. La aproximación se formulará en términos de articulación, conjugación, diálogo, negociación... y no en términos de homogenización, división o simplificación. Se formulará en términos de *multirreferencialidad* (Ardoino, 1998). El paradigma constructivista mantendrá afinidades de fondo con esta perspectiva (Le Moigne, 1995). El proceso de investigación no conducirá a un descubrimiento de lo desconocido, a transformar lo opaco en transparente, sino que se vertebrará desde el “acompañamiento” de una realidad que no dejará de ser *compleja* incluso una vez que haya sido interpretada. Esta concepción del *método* reconocerá la multidimensionalidad del fenómeno bioantroposocial, la oscuridad oculta y siempre presente en el corazón de cualquier noción esclarecedora, la amenaza que procede del conocimiento y que nos lleva a buscar una relación civilizada entre nosotros y nuestro conocimiento, la renuncia a la completud y la exhaustividad del descubrimiento (Gödel, Tarski) y el reconocimiento de una crisis derivada del conocimiento contemporáneo (Morin, 1988).

En síntesis, y a pesar de ser reiterativo, este trabajo se situará de la siguiente manera dentro de esta reflexión sobre el método y el metodologismo:

- 1) Tomará la fenomenológica como opción ontológica que supone toda elección epistemológica. Dicha opción nos obligará a una revisión de la fenomenología y, concretamente, de las escuelas sociológicas que se han apoyado en ella.
- 2) Como consecuencia, el *mundo de vida*, así como las teorías de la acción y sociológicas derivadas, será una noción que guiará a la etnografía como *método*. Su sensibilidad hacia la comprensión y apreciación de este *mundo de vida* y su visión constructivista del sentido, articulado entre la subjetividad y la intersubjetividad, situará el uso de la etnografía en el nivel

epistemológico, y no en el metodológico o el técnico. La Complejidad nos guiará en esa paulatina concreción de la noción de *mundo de vida* y alimentará esa determinada idea de *método*.⁵⁸

- 3) Sin embargo, se dará un uso de las tradicionales técnicas etnográficas intentando mantener ese pulso con el nivel epistemológico. Eso supondrá un uso de la *observación participante* y del *diario de campo* desde la reflexión epistemológica desde la que se parte. El trabajo de campo se abordará como *actitud*.

Al hilo de estas ideas, la aproximación etnográfica interrogará sin compasión: ¿técnica o actitud? (Boumard, 1999b). En las diferentes producciones etnográficas se observa un cruzamiento de niveles (epistemológico, metodológico y técnico). A veces la etnografía se piensa deliberadamente en un determinado nivel. Otras, el eclecticismo desvela un uso oportunista, originado por la gran invertebración de este cruzamiento entre niveles, o un determinado funcionamiento académico del momento.

La etnografía es también susceptible de una “clonación metodológica”. Se puede presentar como conjunto de “técnicas”, como “modelo”, como “metodología”. El trabajo de campo puede preconcebirse desde unos estándares de validez, fiabilidad y pertinencia, utilizándose como conjunto de técnicas cualitativas. Su aplicación puede responder a una estrategia metodológica o a un requisito epistemológico de un dominio disciplinar concreto. Desde este punto de vista, la etnografía se enmarca en una epistemología normativa, en los dominios de la *prescripción*, no de la *descripción*.

Por otro lado, la etnografía padece un culto por el hiper-empirismo que la convierte en una investigación de moda. No importa todo lo que haya detrás de la etnografía, si es un conjunto de técnicas o si arrastra una actitud epistemológica específica. Lo que importa es que, de entrada, “se vende” como una investigación más “real”. No requiere, en apariencia, una técnica especializada, y con ligereza, e incluso prepotencia intelectual, puede avalar cualquier discurso por el poder que nos otorga la condición de testigos de la situación de estudio. El trabajo de campo puede convertirse en una “fachada” que impregna de etnográfico todo aquello que lo usa, en una “pantalla” que televisa la inteligibilidad de un objeto sin vida. La etnografía puede manifestarse como *ritual o protocolo*.

⁵⁸ Esta es la razón principal por la que el capítulo 2 se ha adentrado en densos desarrollos teóricos. Posicionarse y poner orden, desde el *método*, a la aproximación etnográfica adoptada se convierte en una necesidad fundamental para este trabajo. Remítase, por lo tanto, al capítulo 2.

Desde el punto de vista del *método*, y con nutrientes epistemológicos *complejos*, la dificultad radica en mantener el pulso de este tipo de etnografía a lo largo de la investigación. El peligro es que este sustrato epistemológico se reduzca sólo al discurso, como comodín, como panacea que da respuesta a muchas de las reyertas académicas. La epistemología de la Complejidad trata de dar escape a esa tensión que se vive entre la acción y el análisis, ingeniando la manera de hacer operativa una razón viva. El riesgo es que la razón encalle de nuevo en una simple conexión formal, en una unidad procedimental de un discurso argumentativo, que la Complejidad se reduzca a lo “complicado”, sin salir de la inteligibilidad propia del paradigma de la Simplicidad. Por lo pronto, la Complejidad parece poderosa en sus labores críticas, pero perdida, ninguneada o infravalorada como punto de partida.

El trabajo de campo, como soberana práctica etnográfica, inspirará las más insidiosas dudas acerca de lo que se está haciendo y cómo se está haciendo. En el debate sobre el *método*, la etnografía parece jugar a la “gallinita ciega” con la coherencia y los referentes, pero, sobre todo, con la validez y la legitimación posterior. No se determina con claridad si nos encontramos en el mundo de la argumentación o de la validación. La crítica es evidente: del carácter construido de una teoría, que nadie discute desde la entelequia del trabajo de campo e incluso más allá de ésta, no se deduce que es posible, y quizá legítimo, construir lo que se quiera. El “todo vale” tiene una doble cara:

- 1) Ha sumido a las Ciencias Sociales en una reflexividad, forzándolas a dar alternativas y explorar otros horizontes que liberen la naturaleza de los objetos de estudio de la represión de una única racionalidad;
- 2) Ha provocado una situación caótica en los marcos en los que tradicionalmente se legitima el conocimiento:

Es obvio que una entidad capaz de reunir en un mismo rótulo a Boas, Marvin Harris y a Malinowski, a la fenomenología, al funcionalismo, a la ciencia cognitiva y al marxismo, puede servir de chivo expiatorio para simular la inferencia de la conclusión que se desee (Carrithers, en Reynoso, 1991, p. 57).

Esta situación caótica se da precisamente por esa confusión entre los distintos niveles presentados: el del método, el de la metodología y el de las técnicas. Esta

investigación, situada entre la *actitud* (Boumard) y el *método* (Sabirón) sitúa a la etnografía entre la reflexión epistemológica y el esfuerzo por hacer operativa dicha reflexión. Pondría orden y rigor a esa segunda consecuencia del “todo vale”, pero presentando los primeros pasos de un camino todavía por hacer, es decir, de una alternativa no del todo definida por el momento.

1.6.3. ¿Qué etnografía?

Lo que se presenta a continuación introduce a la etnografía en ese continuo método-metodología-técnica. Responde a uno de los principales trabajos que da sentido a la Sociedad Europea de Etnografía de la Educación (SEEE). Esta sociedad es fundada en 1999, en la *Università degli Studi di Lecce* (Italia), con objeto de desarrollar y difundir la investigación etnográfica en educación. Actualmente la componen investigadores y profesionales de la educación de diez países europeos: Portugal, Francia, Irlanda, Noruega, Italia, Suiza, España, Bélgica, Australia y Alemania.⁵⁹ La iniciativa de esta sociedad surge del intento de encontrar algún denominador común dentro de la gran dispersión e invertebración de los trabajos etnográficos.

Un ejemplo de este esfuerzo se ve reflejado en la presentación de su lista de discusión REDIRIS “ETNOEDU” (<http://ETNOEDU@LISTSERV.REDIRIS.ES>). Su creación responde precisamente a una reacción ante el indigesto “popurrí” que padece la investigación etnográfica:

La investigación etnográfica ha supuesto un fuerte revulsivo en el ámbito científico de las Ciencias Sociales. Pero, superados los primeros momentos de falso enfrentamiento, principalmente academicista, frente a otros métodos de investigación, hemos llegado a un punto de estancamiento: Existe una imprecisión terminológica, conceptual, epistemológica, teórica y metodológica que genera, en demasiadas ocasiones, un tipo de conocimiento, vacío de contenido, reducido a anecdotarios y folklorismos falseados.

⁵⁹ Para más precisiones consultar su página en Internet: http://www.unizar.es/etnoedu/SEEE_revista.html.

Técnica

En la historia de la antropología, la etnografía siempre ha pertenecido a un primer nivel, al de la “descripción sobre el terreno”, encargada de recoger los datos a través de la observación. De la sistematización y tratamiento de esos datos, fuera del campo, no se ha dedicado tradicionalmente la etnografía, sino la etnología. Para la escuela anglosajona, estas dos tareas, la etnográfica y la etnológica, han integrado siempre su llamada antropología social y cultural. Sin embargo, la escuela francófona introduce un tercer plano, la antropología, compuesto por el conjunto de investigaciones y especulaciones etnológicas y cuyo principal propósito es reservar un lugar disciplinar especial para la generalización teórica de la naturaleza del hombre. Para la escuela francófona, la expresión “la antropología es a la etnología como la etnología es a la etnografía” (Lévi-Strauss, 1976, p. 76) daría carpetazo al asunto, situando cada disciplina en el continuo descripción-comparación-teorización-generalización. Una entrevista entre Paolo Caruso (P.C.) y Claude Lévi-Strauss (C.L.S.) refleja con claridad esta primera disonancia “nacionalista” francófona-anglosajona, de total actualidad si atendemos al poso que arrastran hoy día las producciones etnográficas (ibídem, pp. 87-88):

P.C. ¿Y la escuela anglosajona?

C.L.S. Todos debemos experimentar por ella un sentimiento de profundo respeto y veneración. Su virtud es el absoluto respeto a la realidad etnográfica, el escrúpulo minucioso por lo particular etc. todo esto es lo que obstaculiza un poco en ellos ciertas audacias de especulación teórica. Quizás las escuelas inglesas y francesas sean complementarias: nosotros [la escuela francófona] somos imprudentes, temerarios, nos lanzamos a ciegas contra todas las construcciones especulativas. Y nos perderíamos si ellos no estuvieran dispuestos siempre a criticarnos y moderarnos.

P.C. En resumen, usted quiere decir que ellos son más etnógrafos y ustedes más etnólogos que ellos.

C.L.S. Indudablemente, no; en comparación con ellos sería injusto.

P.C. En el sentido en que ustedes son más etnólogos que etnógrafos y viceversa.

C.L.S. No. No diría tal cosa. Diría más bien que ellos son esencialmente etnólogos y etnógrafos y que nosotros somos más bien etnólogos y filósofos (y no lo suficientemente etnógrafos).

Si a esta disonancia se le añade que el término “antropología” también tiene una connotación especial para la filosofía, o que la “antropología” americana está más

cercana a la psicología inglesa, seducidos por la sociología francesa, la cosa se complica todavía más.

Con estos precedentes, para la antropología o para la antropología social y cultural, no tiene sentido hablar de etnografía si ésta no representa un medio en el seno de un sustrato epistemológico específico que se remonta a los primeros viajes exóticos del siglo XVII y a la etnografía colonial hasta bien entrado el siglo XIX. La etnografía adquiere un determinado carácter dentro de los trabajos que reconocen a la antropología como la última de las Ciencias Sociales: las obras de James J. Frazer y Franz Boas, algunas de las producciones de Émile Durkheim y las sistematizaciones teóricas de Marcel Mauss, la experimentación metodológica de Bronislaw Malinowski, la sociología comparada de Claude Lévi-Strauss y de Alfred R. Radcliffe-Brown, o los estudios de Ruth Benedict, Margaret Mead, Edward Evans-Pritchard o Gregory Bateson. Por eso, para la antropología, una cosa es optar por un estilo o una escuela etnográficos – a los que subyace una formulación de los problemas de investigación que resuelve de cierta manera la apuesta ontológica de fondo y su particularidad disciplinar respecto a la sociología, a la psicología, a la lingüística y a las Ciencias Sociales en general –, y otra muy distinta es que la etnografía se reduzca a la aplicación de técnicas puntuales para la obtención de datos cualitativos.⁶⁰ La etnografía, dentro de la antropología, reúne el conjunto de técnicas para la obtención de una serie de datos que posteriormente serán interpretados.

Metodología

Sin embargo, una progresiva “omnipresencia disciplinar” de la etnografía, o de las técnicas que tradicionalmente le son adscritas, la desterrará de este purismo antropológico. Las razones son las siguientes:

- 1) En primer lugar, ya apuntado en la reflexión sobre el acceso y la negociación al campo, el interés por el objeto de estudio emigrará de las sociedades “primitivas” a las comunidades y colectivos de la sociedad del investigador – el Otro, civilizado, familiar, se hace “extraño” en la

⁶⁰ La tercera opción sería contemplar el posicionamiento de la antropología respecto a los diseños etnográficos, pero es una vía que sólo es contemplada por otras disciplinas “extrañas” a la antropología, pero que hacen uso de la etnografía. En cierta manera, la defensa de los diseños etnográficos reivindica un lugar para la etnografía que la antropología no contempla porque ataca su “identidad” disciplinar.

investigación de la vida cotidiana, y los contextos sociales de estudio serán cada vez más afines a los que tradicionalmente han sido abordados por la sociología. La etnografía irá asumiendo mayor protagonismo en aproximaciones etno-sociológicas y no se definirá exclusivamente desde las antropológicas;

- 2) En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, las “técnicas etnográficas”⁶¹ se importarán a otros ámbitos, sanitarios, laborales y educativos entre otros, y producirán un conocimiento que no se adscribe sólo al dominio disciplinar de la antropología;
- 3) En tercer lugar, las Ciencias Sociales sufrirán cambios en sus apuestas ontológicas de base, al pasar de una “ciencia de las estructuras” a una “ciencia de los actores”, de unos modelos normativos a otros culturalistas e interpretativos.

Al progresivo híbrido entre los niveles epistemológicos, metodológicos y técnicos habrá que sumar el nivel disciplinar. Cada disciplina tratará de reivindicar su especificidad utilizando a la etnografía como “tarjeta de visita”.

De esta manera, las aspiraciones epistemológicas de comparación, teorización y generalización, que imprimían a la antropología una personalidad peculiar respecto a la etnografía y a la etnología, dejarán de ser las únicas razones para una incursión etnográfica. La etnografía se desprenderá de su propedéutica antropológica y se aplicará a partir de otros marcos epistemológicos. El surgimiento de la conocida antropología interpretativa y de la antropología simbólica, que producirá una etnografía más autónoma e independiente, es un ejemplo de ello. Como consecuencia de todo ello, la etnografía se verá sometida a un mestizaje peculiar con la metodología cualitativa en general.

Éstos son cambios que responden a un momento que Denzin y Lincoln (1994) sitúan entre 1945 a 1970 – variable o incluso inexistente según los países. Un

⁶¹ Es de destacar la diferencia entre metodología y técnicas de investigación. Se pueden utilizar las mismas técnicas en sentidos metodológicos distintos. Frente al sentido metodológico cuantitativo o cualitativo, las técnicas con las que se cuentan pueden ser: observación (en sus distintas modalidades), análisis de documentos, entrevista (también en diferentes modalidades), grupos de discusión, cuestionarios (técnica DELPHI) o técnicas narrativas. Las técnicas también serán diferenciadas de los instrumentos (elaborados para articular las técnicas anteriores) o de las estrategias (formas de implementar los instrumentos o de poner en marcha las técnicas).

momento que coincide precisamente con movimientos tectónicos más globales: tendencias postpositivistas que, inspiradas en el “síndrome de Frankenstein”, desconfían de una única racionalidad científica; convivencia entre el estructuralismo, el existencialismo y la fenomenología; crítica y desarrollo de las doctrinas marxista y psicoanalista; desarrollo y formalización de los métodos cualitativos... Es el momento de la Teoría Crítica de la segunda Escuela de Frankfurt; de la Etnometodología de Harold Garfinkel, que cuestiona los planteamientos globales de su maestro Talcott Parsons desde la fenomenología social de Alfred Schütz; del Interaccionismo Simbólico de la Escuela de Chicago (no la de Iowa⁶²) que, inspirada en el pragmatismo de Charles Sanders Peirce, William James y John Dewey, apuesta por esa “ciencia de los actores”; de los movimientos feministas y de justicia social que introducen desde la crítica y la militancia un fuerte componente ideológico en las producciones científico-sociales y... como no, del nacimiento y desarrollo del Análisis Institucional.

La delimitación entre la etnografía, si es que se puede hablar ya de “una” etnografía, y las técnicas cualitativas se convertirá en una tarea muy comprometida, sufriendo una dispersión dentro de la metodología cualitativa. El investigador se verá inundado de “géneros” (Geertz, 1989), cada uno con sus propios referentes en las Ciencias Sociales, pero todos bajo el mismo abrigo terminológico de “etnográficos”: los métodos históricos, biográficos y de documentación; diseños y propuestas para el tratamiento cualitativo de la información; los estudios de caso; las investigaciones clínicas; las etnografías de la acción; las modalidades comunicativas, críticas y existenciales de la investigación-acción; el socioanálisis; los estudios sociales sobre el racismo y el feminismo... por no hablar de una obtusa identidad respecto a la investigación detectivesca, al periodismo de investigación o a la novela histórica y de “no-ficción”.

Método

Ese punto de inflexión es un referente importante para la etnografía que se realiza en este trabajo, pero convive forzosamente con una serie de dilemas actuales de los que me siento prisionero y que desarrollo a continuación.

La etnografía actual, en coherencia con la crisis de la Razón, parece que arrastra también una crisis que comienza en 1986. En realidad, se trata de una doble crisis:

⁶² La Escuela de Iowa se forma entorno a M. Kuhn y T. S. McPartland. Sus investigaciones se centran en hacer operativas las nociones lanzadas por G. H. Mead, pero por los procedimientos de la investigación empírica “ortodoxa”. Por eso, sus principales divergencias con la Escuela de Chicago se dan precisamente a nivel metodológico. Esta escuela intenta convertir los conceptos del Interaccionismo Simbólico en variables operativas por medio de diseños experimentales de investigación, es decir, desde una metodología cuantitativa.

- 1) La crisis de la representación, que discute la forma de enlazar la experiencia vivida con el texto que intenta reflejarla;
- 2) La crisis de la legitimidad, de la validación del discurso y la autoría del etnógrafo, que hace que el modo de “estar allí” (sobre el terreno) se vuelva cada vez más difícil de defenderlo como autor.

Desde este momento, el valor de la etnografía gira más en torno a la “identidad textual”, es decir a la “firma” del que habla o al “autor-función” – en términos de Michel Foucault –, que al desarrollo de un modo concreto de formular las cosas, al discurso. Lo problemático no va a ser ni el contar historias sobre el Otro ni enmarcar tales historias en los géneros académicos, sino que todo eso se encuentre cuestionado al mismo tiempo que se intenta poner en marcha. El dilema literario del paso del “estar allí” (en el campo) al “estar aquí” (la comunidad científica) hará de la construcción textual y la escritura nuevas preocupaciones etnográficas. La consecuencia es que lo problemático no será la Otredad, sino su descripción.

Ambos cuestionamientos, especialmente el de la representación, abrirán una “caja de Pandora” que envuelve a la etnografía en una hipocondría epistemológica (Laplantine, 1996): ¿ver o mirar?, ¿transcripción, construcción o representación?, ¿relación lenguaje-realidad?, ¿sincronía o diacronía? Modelos fisicalistas de descripción convivirán con los de novela naturalista, con los pictóricos o los fotográficos, y las posiciones relativas entre el descriptor y lo descrito determinarán si el trazo empieza desde el sujeto, desde uno mismo o desde el Otro (Boumard, 1999a). “Contar las cosas tal como son” no será tan solo un problema interno de la etnografía, sino también de la filosofía después de Ludwig Wittgenstein o Hans-Georg Gadamer, de la historia después de Robin George Collingwood o Paul Ricoeur, de la literatura después de Erich Auerbach o Roland Barthes, de la pintura después de Ernst Gombrich o Nelson Goodman, de la política después de Michel Foucault o Quentin Skinner, o de la física después de Thomas Kuhn (Geertz, 1989).

Todas estas preocupaciones se gestarán en la antesala de una ya bautizada “antropología postmoderna” (Reynoso, 1991). El término “antropología posmoderna” se acuñó por primera vez en 1983, por Stephen Tyler. Su constitución formal se llevaría a cabo en la ciudad de Nuevo México en 1984, en el llamado seminario de Santa Fe. De este seminario resultaría la obra *Writing Culture*, editada en Berkeley por James Clifford y George Marcus. Es la Biblia del movimiento antropológico posmoderno. Se gesta principalmente en Norteamérica, influida por la

“*plume*” de Michel Foucault y de Jacques Derrida. En coherencia con el pensamiento posmoderno, la antropología se adentrará en un vacío al ser atacada cualquier arma conceptual sólida. Postulará metas alucinantes, derrocando el predominio de la visión o de la palabra, defenestrando la escritura, aboliendo al sujeto que investiga o fingiendo que la historia ha terminado.⁶³ En fin, temáticas nada sorprendentes si se tiene en cuenta que el germen del pensamiento posmoderno se gestó dentro de la crítica literaria.

La etnografía postmoderna ya no hablará de *contexto*, sino de *intertextualidad*, y la *crítica*, dialéctica o dialógica, será sustituida por el término derridiano *deconstrucción*. Éste se convertirá en un proceso metodológico clave – a pesar de que el mismo Derrida rehúse a reconocerlo como tal – que definirá el denominador común de casi todos los trabajos etnográficos desarrollados a la sombra de la postmodernidad. De la *reconstrucción*, que caracterizaba a la antropología interpretativa, se pasa a la *deconstrucción*. Ésta no atacará ni las afirmaciones parciales, ni las hipótesis específicas o los errores de inferencia, sino los *epistemes* desde los que se habla. La *deconstrucción* se presenta como una oposición militante a los grandes sistemas de pensamiento consagrados en Occidente.

Muchos de los antropólogos que parece que se adscriben a este movimiento pertenecen al discipulado de Clifford Geertz, aunque naciera precisamente de la crítica a su antropología interpretativa, de las ruinas de su “descripción densa”. En esta línea, se pueden destacar tres corrientes etnográficas fundamentales:

- a) La de la “meta-etnografía” o “meta-antropología”, que se encarga de analizar los recursos retóricos y “autoritarios” de la etnografía convencional y de tipificar nuevas alternativas de escritura etnográfica. Clifford, Marcus, Cushman y Geertz integran esta “antropología de la antropología”. El objeto de estudio no es ya la cultura etnográfica, sino la etnografía como género literario por un lado, y el etnógrafo como escritor por otro.
- b) La de la “etnografía experimental”, que apuesta por una redefinición de las prácticas o por formas alternativas de reflejarlas en las monografías etnográficas. Crapanzano, Dwyer, Rabinow y Tedlock son sus máximos representantes.

⁶³ En la Universidad de Paris 8, fui testigo de algunas manifestaciones que se podrían incluir en esta “ola” (cuestionamiento del lenguaje y del tipo de conocimiento construido, búsqueda de una naturaleza diferente del objeto de estudio), como por ejemplo las corrientes diarísticas del “*tout dire*”, la escritura automática o surrealista, la “*performance*” sociológica o antropológica a través de otros lenguajes de expresión...

- c) La más extremista, por cuanto proclama no sólo la forma de escribir las etnografías, sino la ciencia en general. Así se refleja en el autodenominado círculo de Rice abanderado por Stephen Tyler y Michel Taussig.

Este panorama supone que la realización actual de una etnografía sea peligrosa. Responder a la pregunta “¿Qué etnografía?” es entrar en un entramado epistemológico y metodológico complejo, compuesto por la antropología convencional, por la antropología interpretativa y simbólica, por las preocupaciones de la antropología postmoderna, y por el uso que hacen de ella disciplinas ajenas a la antropología.

Las lecturas para situar la respuesta a esta pregunta desvelan una progresiva autonomía de la etnografía respecto a la antropología en manos de un pandemonio científico-social. Se dan extrañas alianzas que se forjan ante “enemigos” comunes. Los argumentos o las temáticas que aborda el postmodernismo se mezclan gratuitamente con otros sistemas de pensamiento al compartir una misma “trinchera”. Hay muchas maneras de criticar el positivismo y la ciencia de las funciones y las estructuras. Pero, aunque se puedan compartir planteamientos que coincidan entre sí a la hora de posicionarse ante una lógica dualista excluyente (p.ej. paradigma positivista-paradigma interpretativo), sus desarrollos concretos los hacen incompatibles. Por ello, se reclama un esfuerzo, ideológico en último término, para definir la etnografía de este trabajo.

Es fuerte la influencia de la etnografía posmodernista cuando confiere un alto valor a la crítica intertextual, interesante e incluso “*chic*”, a través de un “derridadaísmo” que presume de abordar los planteamientos, por densos y oscuros, más interesantes. En este sentido, me reconozco como afectado en numerosas ocasiones, aunque en calidad de ignorante y atrevido “sofista”. Por eso, es muy fácil confundirse con este paisaje porque no sólo responde al momento en el que se encuentra el pensamiento actual, sino porque en este trabajo la etnografía se piensa desde el *método*. Sin embargo, el estudio de un fenómeno educativo exige un compromiso, al menos desde la posición que se intenta defender en esta investigación. Si bien se puede uno plantear la crisis de la Razón, ante un fenómeno educativo no se puede abordar a la ligera la crisis del Valor. Manteniendo el esfuerzo por no resolver el trabajo en dirección a una antropología “*yuppie*”, el trabajo pretende que, desde un “ir y venir” de la práctica a la reflexión, el conocimiento generado incida sobre la propia práctica. Se intentará “mimar” la naturaleza transformativa de la investigación para que no sea aniquilada por la evaluativa o productiva. Es decir, se abandonará esa primera idea impulsora de “hacer etnografía por hacer etnografía”.

Este trabajo insistirá en el reconocimiento de los participantes. Al ojo etnográfico (empático) le sucederá una “vuelta” etnográfica (conversión metódica) para terminar con un “retorno” reflexivo. La tensión entre la *implicación política y psicológica del actor* y la *implicación epistemológica del autor* se tratará de articular a través de una determinada “cosmovisión” fenomenológica de la praxis. La etnografía, como *método vivo*, trabajará para acercar en lo posible la construcción del mundo teórico al *mundo de vida*, es decir, incluirá en su reflexión la idea de cómo ese mundo se está construyendo permanentemente en una situación determinada.⁶⁴

1.6.4. La Etnografía de la Educación y la Investigación Etnográfica en España

La invertebración presentada hasta ahora sobre la producción etnográfica se vive también actualmente en España. De un tiempo a esta parte, empieza a presentarse muy problemática la delimitación de un trabajo de investigación que es bautizado como “etnográfico”.

El debate se localiza entre los antropólogos – normalmente profesores de universidad, de segundo ciclo de Antropología Social y Cultural, que entienden que el trabajo etnográfico se define por algo más que emana exclusivamente de su ámbito disciplinar – y una disparidad de científicos sociales (sociólogos, psicólogos, pedagogos), que firman sus trabajos como “etnográficos” desde sus respectivos referentes disciplinares. A simple vista parece más un debate de naturaleza política que de naturaleza estrictamente científica, pues se centra principalmente en torno a la cuestión de la territorialidad disciplinar, derivando en una lucha de poder dentro del imaginario universitario. Una lucha que se torna más peliaguda si cabe cuando la etnografía se mueve en ámbitos educativos, interdisciplinares por definición y por necesidad – añádase el prefijo que se desee, multi-, trans-, no es lo que nos ocupa ahora.

Frente a una especificidad de la Etnografía de la Educación, al generar un conocimiento sustancialmente diferente del fenómeno educativo, nos encontramos con la posición de la Antropología, que intenta delimitar la etnografía dentro de sus dominios.

Entre los primeros se encuentran trabajos muy diversos: los de Peter Woods (1987), con una etnografía que se nutriría de la escuela del Interaccionismo

⁶⁴ Remítase a la ilustración núm. 2, página 90. En ella se detalla la etnografía desde el *método* en términos fenomenológicos y la manera de “estar en el campo” que se deriva.

Simbólico, o los de George Lapassade y Patrick Boumard, en esa relación simbiótica a partir de 1986 entre el Socioanálisis del Análisis Institucional y la Etnometodología de Harold Garfinkel. Ambos son ejemplos de una producción etnográfica-educativa específica (Woods & Boumard, 1990).

Entre los segundos, desde la Antropología, se encuentran planteamientos en los que la Etnografía de la Educación se impone desde su especificidad antropológica. En este sentido, todo trabajo etnográfico debería caracterizarse por perseguir un objetivo fundamental: la descripción y el análisis de la cultura (Serra, 2004). Que sea escolar o de la educación – incluso este segundo apellido plantea sus pequeñas querellas – no diferirá en nada más que en el interés particular sobre un aspecto de esa cultura, es decir, sobre el funcionamiento de sus procesos educativos. Podrá variar el contexto o los sujetos de estudio, pero no debiera hacerlo en su objeto teórico fundamental, la cultura. La línea fronteriza, en este caso, no deja lugar a equívocos. La etnografía será tal cuando desarrolle una descripción cultural, rigurosamente interpretada por una serie de teorías antropológicas de base. En el caso de la Etnografía de la Educación, se estudiará el fenómeno educativo desde el punto de vista cultural.

Este primer criterio de definición, la cultura como objeto de estudio, marcará para los antropólogos la distinción entre las producciones “etnográficas” y las “casi etnográficas”. La etnografía no se reducirá a las técnicas ni a los instrumentos de investigación, no será aquella otra investigación en Ciencias Sociales que no es cuantitativa. No sólo por utilizar en la investigación el trabajo de campo, la observación participante, las entrevistas, etc. podríamos definir esa investigación como etnográfica. Esas técnicas, tradicionalmente asociadas a la etnografía, ayudarían a hacer una buena etnografía, pero no definirían en sí mismas a la etnografía. La “auténtica etnografía” requerirá un valor antropológico añadido.

El segundo criterio, también suscrito por aquellos que entienden que la etnografía es tal si está adscrita a la antropología, es el de la pretensión globalizante (ibídem). La aproximación holista determinará esa autenticidad etnográfica. La habitual identificación de la etnografía con el análisis cualitativo de carácter microsocial resultará arbitraria – muy habitual de una etno-sociología que reivindica su aproximación en oposición a las “grandes sociologías” de las estructuras. La relación, vía corpus antropológico, entre el contexto u otros aspectos de la cultura y lo que estamos investigando, el fenómeno educativo, deberá ser un ingrediente ineludible para cualquier trabajo que presuma de ser etnográfico.

En España, desde esta segunda perspectiva, los trabajos etnográficos en terreno educativo no son escasos. Se manifiesta cada vez más una tendencia a institucionalizar estos planteamientos antropológico-disciplinares sobre la etnografía escolar o de la educación (González, 1996; Jimeno, 2000; Serra, 2004; Velasco, García & Díaz de Rada, 1994). Sus principales referentes son los trabajos de Harry F. Wolcott, George D. Spindler, John Ogbu o David Wilcox. La Etnografía de la Educación en España encuentra su lugar en la Antropología Cultural americana.⁶⁵

Bien es cierto que, frente a un acuerdo respecto a estos dos criterios antropológicos (cultura y pretensión globalizante), las teorías de referencia para esa interpretación cultural presentan cierta heterogeneidad: orientaciones funcionalistas, en la línea de los ya referidos Malinowski o Radcliffe-Brown; configuracionistas, en el estilo de Benedict y Margaret Mead; orientaciones semióticas, bajo la influencia de la antropología interpretativa de Geertz y de la antropología cognitiva de Goodenough; o estilos más comportamentalistas o conductistas, como el de Withing. Desde las segundas, las orientaciones semióticas, los límites se difuminarían más con esa supuesta etno-sociología, al entrar en modelos interactivos-interpretativos o socio-críticos que nutrirían su interpretación de la influencia del Interaccionismo Simbólico, la Etnometodología, la sociolingüística, de la fenomenología o del marxismo. Una heterogeneidad que no amenazaría la posición de los antropólogos respecto a la consideración de qué es una auténtica etnografía. Mientras no se pierdan de vista los dos criterios anteriores, la etnografía será etnografía aunque sus producciones difieran en las teorías de referencia.⁶⁶

Sin embargo, si la cuestión nominalista de la etnografía la volvemos a plantear en términos de teoría del conocimiento, estas territorialidades y adscripciones disciplinares, que remiten a condiciones epistemológicas específicas, comienzan a desmoronarse, o al menos a no ser tan claras como en principio se defienden. Surgen preguntas como las siguientes:

¿Qué entendemos por esa noción-guía de “cultura” que nos sirve para delimitar el objeto de estudio de una “auténtica etnografía”? Es una cuestión especialmente importante cuando el pensamiento posmoderno la ha desinflado y cuando la antropología posmoderna se dedica a casi todo menos al estudio de dicha noción; cuando desde determinados sectores de las Ciencias de la Educación se están

⁶⁵ Así lo pude apreciar en el *II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanías*, celebrado del 5 al 8 de septiembre de 2007, en la Universidad Autónoma de Barcelona.

⁶⁶ La Etnografía de la Educación iberoamericana, especialmente la de la escuela mexicana, también se ubicaría en este grupo. Véase Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas (un acercamiento etnográfico a la cultura escolar)*. México: Paidós.

planteando discursos que se oponen a dicha noción por ser no sólo una noción vacía, ya carente de sentido, sino también contraproducente en su pensamiento taxonómico y reduccionista (Abdallah-Pretceille, 2006; Aguado, 2003).

¿Acaso en el interior de la antropología no encontramos esa invertebración?

¿Acaso no están a veces más alejadas dos producciones antropológicas que toman como base diferentes perspectivas epistemológicas (p. ej. fenomenológica frente a estructural-funcionalista) que una posición antropológica y otra etno-socio-psicopedagógica que las compartan?

¿Qué hay de esa pretensión globalizante cuando la articulación universal-singular vive actualmente un debate de fondo?

¿Qué sentido tiene la reyerta disciplinar cuando el fenómeno educativo se concibe como trans-disciplinar (Nicolescu, 2000)?

Y en consecuencia... ¿qué diferencia seguiría habiendo entonces entre una “casi-etnografía” y una “auténtica etnografía”?

La etnografía, por mucho que intenten algunos definirla con transparencia y claridad, ocupa actualmente un “no-lugar”. Esa diversidad de la etnografía no es el resultado de no cumplir determinadas condiciones disciplinares de la antropología, sino que responde a un síntoma general de nuestro pensamiento actual. Marcel Mauss (1971) afirmaba que las formas más fecundas son precisamente las formas intermedias de saber, las que se encuentran en la interacción entre el dominio psicológico y sociológico. Tal vez esa misma particularidad, que Mauss apuntaba como característica de la etnografía, la haga especialmente sensible respecto al estado de la teoría del conocimiento de cada momento. Porque, al fin y al cabo, el poder de la etnografía no viene a ser más que su capacidad para engancharnos a pensar, con rigor y desde el saber disponible, sobre una serie de contextos y experiencias que nos interrogan, al ser “testigos” e intentar hacer “testimonio” de ellas.

Sobre estas cuestiones disciplinares habrá un lugar para los nostálgicos, para los derrotistas, para los tramposos y aprovechados, para los emprendedores y para los “ilusionistas”. Existirá un lugar para todos, al mismo tiempo que no lo habrá para una cristalina etnografía.

Este trabajo podría remitirse al grupo de los ilusionistas, más bien en el sentido “iluso” que “ilusionado”⁶⁷, por intentar integrar las llamadas Ciencias de la Complejidad en la reflexión de una realidad educativa, social y personal. La forma de articular sujeto y objeto de conocimiento por la epistemología de la Complejidad presenta el uso de las técnicas etnográficas como una de las vías más pertinentes. Tal vez, esa migración de las técnicas etnográficas a otros ámbitos disciplinares responda al efecto de un movimiento sísmico en la teoría del conocimiento, y no a un simple préstamo de técnicas de una disciplina a otra o a una aproximación ecléctica a un objeto de estudio común. No se trataría de aplicar las técnicas etnográficas sustituyendo las teorías de referencia de una disciplina por otra para una descripción-interpretación del objeto de estudio, el cual definiría a su vez a dicha disciplina. La cuestión no es dar el cambiazco de las teorías antropológicas – que se definen respecto a la de otras ciencias sociales por la definición de su objeto de estudio en términos de cultura – por la tradición teórica de la psicología, de la sociología, de la pedagogía, de la lingüística... al mismo tiempo que les tomamos prestadas o les “robamos” sus técnicas. Lo que se plantea es que no deberíamos privar a la etnografía, o no hacer oídos sordos a una situación ya manifiesta, de la posibilidad de adentrarse en esta crisis de la Razón y en la búsqueda de alternativas para afrontarla. Seguir pensando en territorialidad disciplinar, y no en el tipo de articulación metodológico-epistemológico respecto al objeto de estudio que nos ocupa, tiñe los argumentos de un sentido más bien académico, político, económico e incluso laboral. El efecto epistemológico, al tomar la Complejidad como punto de partida, es la transdisciplinariedad del fenómeno de estudio. El socio-constructivismo no se eclipsa ante ella, sino que la complementa, madurándose mutuamente. La existencia del objeto de estudio ya no se define por la reconocida disciplina que lo piensa, y la existencia de la disciplina no remite a un objeto de estudio previo a su construcción.

Sobre este escenario, oscuro y retórico, poliédrico y contradictorio, creo adivinar que se mueve el caballo de batalla de la Sociedad Europea de la Etnografía de la Educación⁶⁸. La territorialidad disciplinar parece carecer de sentido en este caso. No es una lucha de los que no son antropólogos, e investigan en territorio

⁶⁷ Este juego de palabras remite al Prof. Dr. Fernando Sabirón, en una de las entrevistas de seguimiento de este trabajo.

⁶⁸ Ya presentada en la página 73.

educativo, contra los antropólogos, que intentan ofrecer su buen hacer en situaciones educativas. Se trata más bien de una búsqueda hacia una nueva inteligibilidad del objeto de estudio – en este caso, del fenómeno educativo en el sentido más amplio de la palabra –, acompañada con la producción de un determinado, pero compartido y comunitario para algunos sectores, sentido de cientificidad. Obviamente, la etnografía dentro de las Ciencias de la Complejidad se cuestiona, como también se cuestiona la propia Antropología como disciplina.

Desde este caballo de batalla cobra sentido el título *Métodos de Investigación Etnográfica en Ciencias Sociales* (2006), de Fernando Sabirón, codirector de este trabajo. Es un intento de síntesis de esta invertebración desde la Complejidad y el Socio-constructivismo y no, como podría interpretarse desde algunos sectores, de una mera importación de métodos y técnicas. Sobre la convicción de haber desenmascarado correctamente ese caballo de batalla se apoya este trabajo. Si al final estamos ante una “casi-etnografía” o una “auténtica etnografía” de la educación, sinceramente, es lo de menos. Mi réplica, formulada como pregunta, sería la siguiente: ¿en qué medida, en el interior de aquellos que tienen tan clara esta frontera, no hay lugar para las cuestiones, de resonancia internacional, que nos lanza la Complejidad?

1.6.5. La emergencia del acompañamiento como objeto de estudio

Suele ser muy habitual proponer un estudio A a una institución de financiación y volver con un estudio B. Y es que la etnografía, como proceso de modelización, como *método*, se caracteriza por su sensibilidad hacia la alteridad que va sufriendo el objeto de estudio a lo largo de todo el proceso de investigación, al trabajar sobre sus bifurcaciones e interferencias. Esta característica no es síntoma de falta de rigor. En todo caso, debería obligarnos a ser más rigurosos todavía.

En este sentido, el carácter *emergente* de esta investigación se manifiesta claramente si nos detenemos en el análisis que venimos realizando a lo largo de esta primera parte. La progresiva metamorfosis que sufre la definición de su objeto de estudio es la siguiente:

- 1) En un primer momento, el objeto se define en torno a la metodología. La investigación se plantea como una *meta-etnografía*, un estudio del proceso de investigación mismo. Los marcos teóricos de los que se alimentará la investigación serán casi exclusivamente epistemológicos, tratando de

reivindicar el tipo de conocimiento que se genera en la aproximación etnográfica. La autorreferencialidad de la teoría de la acción, de la sociedad, del sujeto, y de la metodología, se hace vertiginosa, basculando a una socio – antropología reflexiva, a una sociología del conocimiento.

- 2) En un segundo momento, la investigación “flirtea” con la evaluación. Lo que se describe durante los cinco primeros meses del trabajo de campo abandona la ambición anterior y toman especial relevancia las limitaciones o constricciones con las que se topan las acciones educativas dentro de un singular contexto institucional.⁶⁹ Las teorías de las organizaciones y la evaluación de centros tomarán el relevo.⁷⁰

- 3) Finalmente, el desarrollo de una práctica profesional reflexiva, animada por las ambiciones investigadoras, pondrá en el punto de mira una acción muy concreta: el *acompañamiento*. El análisis de la dimensión educativa de una interacción interindividual específica, como la que se desprende del acto de acompañar en una vida institucional o en un programa judicial de tutorización, terminará por perfilarse como elemento central de la investigación. Las teorías de la acción y la reflexión sobre una acción concreta, la acción educativa, se impondrán a las anteriores.

Llegados a este punto, dos cuestiones centrarán la investigación:

- a) ¿Qué significa ese mundo social para mí como actor y como observador?

Es el análisis autorreferencial. Se centra en mis prácticas como *miembro* en relación a esa interacción interindividual específica: aprendizaje de estrategias y destrezas, tomas de decisiones, imitación e interiorización de “saberes hacer” aprobados y reconocidos, “instrucciones” de las situaciones cotidianas, errores, tipos de relaciones comunicativas, reacciones...

⁶⁹ En consecuencia, el título del proyecto con el que se concursará en enero de 2005 a una beca de Formación de Personal Investigador rezará de la siguiente forma: *Aproximación etnográfica para la comprensión del fenómeno educativo y social de un centro de reforma de menores*.

⁷⁰ A fecha 26 de septiembre de 2005, que se somete mi proyecto de tesis a un tribunal de la Universidad de Zaragoza para superar el Diploma de Estudios Avanzados (DEA), no está aún resuelta la dicotomía “qué-cómo”. En otras palabras, no termino por definir el objeto de estudio entre el primer y el segundo momento.

Me pregunto por la posibilidad de pensar en mis estrategias o etnométodos que he puesto en práctica para adaptarme al centro, para comportarme como se espera que me comporte, así como en mi acción desarrollada en relación a la percepción que los profesionales de la institución y los menores tienen de un educador o maestro de taller suplente y, sobre todo, la que los menores tienen de mis funciones que he desempeñado durante estos meses. De alguna manera, mi acción y mi existencia en esta institución durante estos meses ha sido condicionada por lo que todos ellos esperaban y por el cómo entendían el espacio que yo ocupaba en el centro. Me viene a la cabeza el caso Agnès de Garfinkel, que Lapassade la define como un/a etnógrafo/a de su tiempo en relación al papel de la mujer. En mi caso, podría reflexionar acerca de mi conversión, de cómo mi acción ha sido construida a partir de lo que se entendía por educador o por maestro de taller en esta institución, tanto desde la mirada de los menores, como desde la de mis compañeros de trabajo. He tenido que jugar estos roles o papeles más o menos ya establecidos, unas funciones y una forma de estar que no era cercana para mí, una acción profesional que me era extraña, tanto por lo que supone el mundo laboral tanto por lo que implica el desarrollo de lo laboral en este marco de acción. La reflexión de esta “carrera” de conversión, de este devenir educador o maestro de taller puede revelar aspectos importantes de la microsociología institucional.⁷¹

- b) ¿Qué significa ese mundo social para el actor observado y qué sentido tienen para él sus acciones dentro de ese mundo?

Es el análisis multirreferencial de los puntos de vista de los implicados en este tipo de acción. Gira en torno a mi condición de testigo y copartícipe. Reivindica la *definición de la situación* de los participantes, siendo especialmente sensible a la de aquél al que se asiste, se ayuda, sobre el

⁷¹ Notas de mi diario (6 de enero de 2005).

que recae la intervención. Frente a la dimensión ETHIC del punto anterior, esta cuestión encuentra sus antecedentes en la famosa dimensión EMIC, suficientemente referida en los estudios antropológicos (Harris, 1976).

En la práctica, ambos niveles se viven sin demarcación lógica. El científico social no cuenta con un acceso al *mundo de vida* distinto del que tiene el lego. Para describir, hay que entender, y para entender, hay que participar en su producción. Por ello, la experiencia se situará entre una conciencia-comprometida (a), que responde a lo vivido en los límites de la *actitud natural*, y una conciencia-testimonio (b), que lo hace en los límites de la *actitud teórica* o científica (Merleau-Ponty, 1963; 1964).

Por todo esto, la relevancia que ha adquirido el objeto de estudio para este trabajo no responde a una repetición cuantitativa de dicha acción, a su reiterada aparición en las reflexiones reflejadas en el diario de campo. El acompañamiento, como acción profesional y como dinámica institucional, ha ido adquiriendo importancia por ser una práctica habitual a la que se le dota de un sentido y una finalidad concretos. Todos los participantes depositan en el acompañamiento confianza y seguridad como “buen hacer” profesional. Desde la observación participante se ha perfilado poco a poco el peso de esta práctica, este modo de funcionar en el día a día.

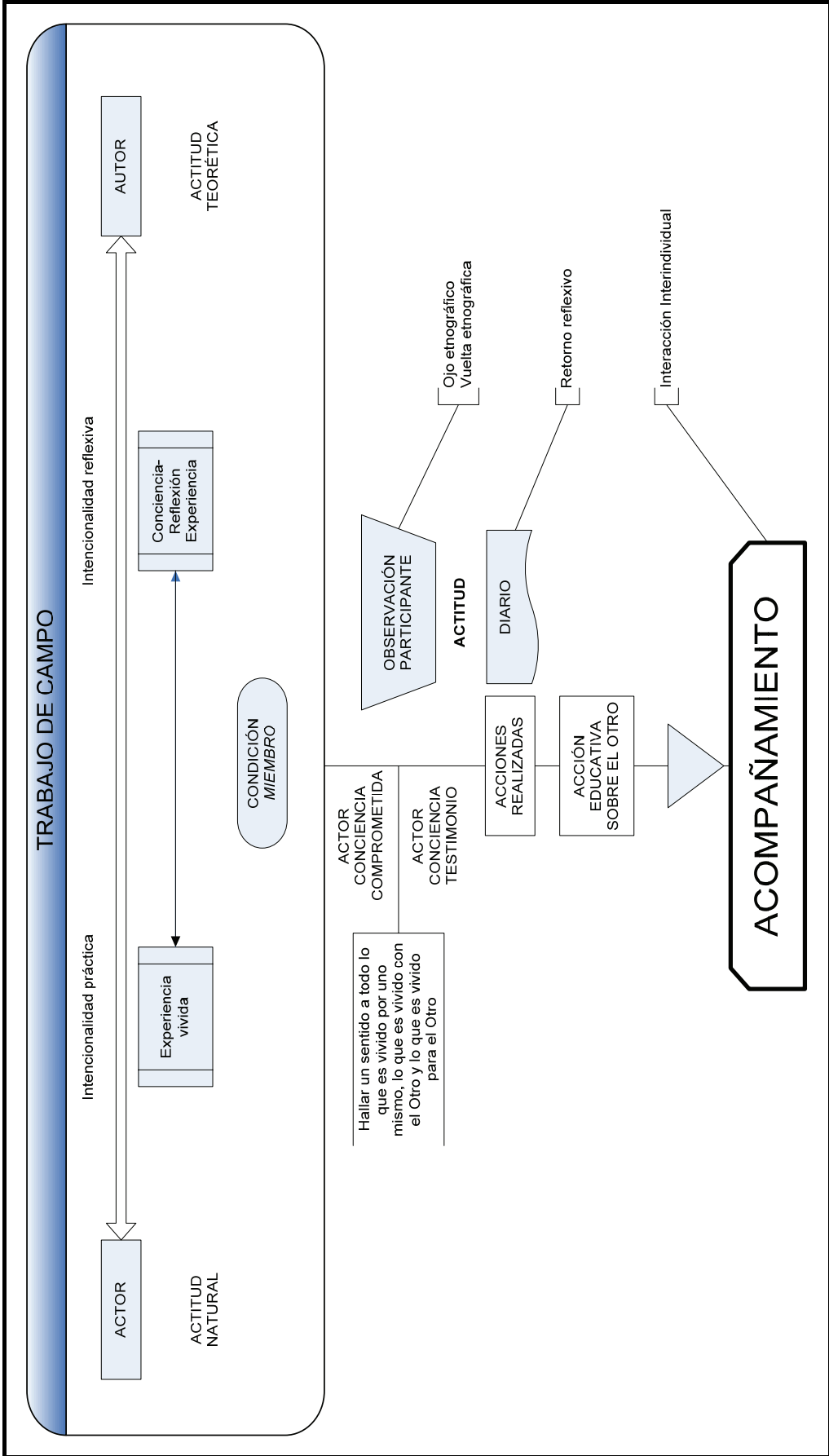


Ilustración 2: Articulación de un "estar en el campo" fenomenológico con la emergencia del objeto de estudio

En la ilustración 2 quedan reflejados los presupuestos de la investigación que se han venido desarrollando a lo largo de todo este capítulo. Aún a riesgo de resultar reiterativo, se adjunta una explicación a este gráfico:

- 1) La etnografía se aborda desde el *método*. La consecuencia para el trabajo de campo es que éste no se pone en marcha como conjunto de técnicas, sino como *actitud*. Esta actitud es alimentada por una opción ontológica-epistemológica de naturaleza fenomenológica.
- 2) La cosmovisión fenomenológica en el trabajo de campo implica una *observación participante* desde la que se cuestione la *actitud natural* propia del *mundo de vida* que se gesta en la situación investigada. Este cuestionamiento, intencional, es el motor de una *actitud teórica* que permitirá reflexionar acerca de esa *actitud natural*.
- 3) La tensión permanente que se vivirá entre la *actitud natural* y la *actitud teórica*, es decir, entre la condición de actor y la de autor, se intentará hacer operativa desde una aproximación etnometodológica. La condición de *miembro*, desde el momento de su *iniciación* hasta el de su *conversión*, será el apoyo conceptual desde el que se articulará esta tensión. No se debe olvidar que esta noción arrastra todo un arsenal de constructos, internos y externos, que permiten acceder a una comprensión sociológica de la situación investigada:

3.1. Internos: *indexicalidad* (elementos que cobran sentido y significado dentro de un determinado contexto de producción), *realización práctica* o *competencia específica* (los etnométodos, las prácticas y estrategias que elaboran lo social);

3.2. Externos: *reflexividad* (descripción y construcción de realidad), “teatralización” o “*accountability*” (estrategias y maneras de mostrarse como miembro y de ser reconocido como tal), la “contextualización” de la acción.

La reflexión sobre la condición de *miembro* nos sitúa en la paulatina comprensión del *mundo de vida* en el que nos encontramos, en las racionalidades y sentidos que lo configuran.

- 4) Para dejar constancia de este “ir y venir”, se recurrirá a un instrumento. Se trata del *diario de campo*. Tras la jornada laboral, se dedicará un tiempo a reflejar las reflexiones más importantes del día, siempre desde la *actitud* que se viene defendiendo. En la *observación participante*, por mucho que se esté bien formado en un determinado *ojo etnográfico*, muchas veces se participará más que se observará. La intencionalidad de trascender la acción tendrá su momento de gloria dentro del diario. Será el momento de la *vuelta etnográfica* y del *retorno reflexivo* de aquellas situaciones en las que se ha participado.

- 5) Desde la condición de *miembro*, uno mismo se convierte en su principal fuente de información, al mismo tiempo que se es un testigo privilegiado de la acción de los Otros dentro de una situación compartida. La etnografía, poco a poco, se va destacando por ser una etnografía de la acción, poniendo especial énfasis en la acción que se realiza sobre el Otro con pretensiones manipuladoras o transformativas, es decir, en la acción educativa. De este modo, la reflexión sobre la acción propia y la de los Otros se irá poco a poco centrando en una interacción interindividual específica, en el *acompañamiento*.

El trabajo de campo se abordará bajo un objetivo fundamental: determinar las emociones, los propósitos y motivos que uno mismo y el resto de los participantes de la situación ponen en marcha en esa cotidianidad y que influyen en lo que se hace y en cómo se hace, especialmente cuando las prácticas profesionales pretenden conquistar determinada especificidad educativa.

1.7. Salida del Campo

Mi participación en el programa experimental de empleo vio su fin antes de lo previsto. El contrato, que se extendía hasta el 17 de octubre de 2005 y sobre el que pesaban muchas esperanzas para renovarlo un año más, se abortó cuatro meses antes, el 21 de junio. No se debió ni a un despido laboral ni a un abandono ideal del trabajo de campo, sino más bien a un “asesinato circunstancial”. El análisis no había saturado, ni mucho menos, la información que iba recabando. De hecho, la interpretación de las notas del diario de campo estaba desorbitadamente desfasada como para darme cuenta de esa saturación. Tampoco respondía a un distanciamiento voluntario para evitar “convertirme en nativo”. Ya lo era. Al menos así lo considero por lo mucho que me costó dejar de serlo. Ni decisión racional medio-fines respecto al propio proceso de investigación, ni descontento como trabajador... Se trató de una circunstancia personal:

No es posible delimitar con precisión cuándo un trabajo de campo está terminado; al menos, el final no se delimita por razones de agotamiento de la fuente o fuentes de información. Más bien puede establecerse por la limitación de las fuentes de financiación, o por vicisitudes de la vida personal o académica de los investigadores, y en todo caso por el cumplimiento de un plan de trabajo (Velasco *et al.*, 1994, p. 42).

Durante el mes de diciembre de 2004, mientras estaba de “chico para todo” en el centro de reforma, concursé a varias convocatorias de becas de formación para investigadores: la del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CENICE-MEC), la del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE-MEC) y la de Formación de Personal Investigador (FPI). A pesar de llevar 4 meses como educador y maestro de taller, no tenía muy claro si todo esto me llevaría a alguna parte. En paralelo, estaba planteando un trabajo de campo exhaustivo, pero en realidad se reducía a notas y reflexiones que podían quedarse sólo en eso. Por otro lado, en lo referente a lo laboral, parecía que aseguraba la sustitución, pero no el puesto de trabajo. Junto con las becas, me encontraba jugando a varias bandas... por si acaso.

Éstas se fallaron en enero de 2005 y no afectaron para nada a mi situación. En el CNICE no fui seleccionado, y en el CIDE y en las becas FPI engrosé la lista de suplentes. Solamente mi situación laboral sufriría el cambio de pasar de la inestabilidad de las sustituciones a la seguridad de un contrato de trabajo. En febrero y marzo me llamó el CIDE para trabajar en el área de investigación, pero me

permitieron terminar el proyecto e incorporarme en octubre. Sin embargo, en el mes de mayo, cuando ya me había olvidado de las becas y me encontraba muy implicado en el programa de trabajo como auxiliar en orientación laboral, una de las seis becas FPI que se concedían en el área de Ciencias Sociales quedaba libre. O la cogía o la perdía. La beca o el trabajo.

El final de la historia ya se la imaginará el lector. El 21 de junio de 2005 me incorporé a la beca de Formación de Personal Investigador. Durante meses arrastré la idea de si lo que hice estuvo bien hecho. La sensación de “abandonar el barco” me reveló que hacía ya mucho tiempo que el autor fue eclipsado por el actor y que el *estar implicado* (implicación lógica) se había transformado en un *implicarse* (implicación psicológica). En mi último mes y medio organizo todo para que mi deserción no arrastre efectos colaterales. Cierro todas las tareas administrativas, realizo una evaluación del programa y preparo el terreno para ser sustituido por mi compañera.

Una vez abandonado el campo reflexioné acerca de todo el trabajo realizado y escribí dos trabajos de investigación⁷² que, junto con mi proyecto de tesis, fueron mis cartas de presentación para la superación del Diploma de Estudios Avanzados (DEA). Por otro lado, del 1 de septiembre de 2005 a marzo de 2006, en una interrupción temporal de la beca FPI, formé parte como becario del departamento de investigación del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Esta estancia de seis meses supuso para mí una experiencia tan enriquecedora como esquizofrénica. Desde la visión microsocia a la que estaba acostumbrado por mi formación, mis proyectos y la naturaleza fundamental de esta investigación, me topé de repente con una institución central que gestionaba la investigación como servicio general para la sociedad, es decir, con una visión macrosocia. La gestión de la investigación educativa que se realizaba desde esta dimensión me generó fuertes contradicciones respecto a mi formación, que en cierta manera identificaba sociedad y *mundo de vida* y que planteaba el trabajo educativo como utopía a partir de ese idealismo hermenéutico. De fondo se problematizaba la compleja bisagra que componen la Teoría de la Acción y la Teoría de la Sociedad.⁷³

Este distanciamiento me permitió realizar varios análisis a mis notas y comenzar a escribir este primer capítulo de la investigación desde una perspectiva que se

⁷² Los títulos de estos trabajos son: *Aproximación comprensiva al discurso y a la práctica penal de menores*, dirigido por el Prof. Dr. Antonio Bernat Montesinos, y *El acompañamiento como acción educativa*, dirigido por el Prof. Dr. Fernando Sabirón Sierra. Ambos responden a un primer intento de sistematizar y analizar el trabajo que hasta la fecha (septiembre 2005) se había realizado.

⁷³ Los puntos de conexión entre ambas se abordarán en el siguiente capítulo.

dirigiera a una tercera persona y a la comunidad científica en su conjunto. Hasta junio de 2006 no se aprobaría el proyecto de tesis. Su título: *Déviance y Educación: el acompañamiento de menores desde dentro*.

Actualmente, algunas de las relaciones personales establecidas en el trabajo de campo se siguen manteniendo.⁷⁴ Son relaciones que, si se ha entendido bien estas primeras pinceladas de la investigación, nunca han estado instrumentalizadas (o al menos no más de lo que lo son en cualquier otro contexto social). Muchos de ellos están informados del objeto de mi trabajo de investigación y cuento con ellos para compartir tamizadas reflexiones de esa experiencia compartida.⁷⁵

En agosto de 2006, se me propondrá volver a trabajar como educador en el centro. Será una decisión difícil. Había pasado ya un año desde que me había ido de allí. Sin embargo, seguía tan presente en mí como el primer día.⁷⁶ La decisión implicaba una cuestión importante. Volver al lugar del trabajo de campo suponía terminar la investigación al mismo tiempo que trabajaba en él de nuevo. Ello afectaría al desarrollo mismo de la investigación y me ayudaría, principalmente, en esa difícil tarea de mantener la tensión reflexiva de la acción. Sin embargo, quedarme con la beca me permitiría reescribir la investigación a la idiomática de la Academia y tener una perspectiva teórica en la que localizar todo el proceso realizado hasta ahora, las categorías emergentes y los debates de fondo. El nudo gordiano acción-análisis, permanente en todo el trabajo, volvía a aflorar de nuevo a la hora de tomar decisiones en mi vida... ¿Traición a los principios de los que presume el trabajo? Que el lector juzgue por él mismo. Lo indiscutible es que la naturaleza de este trabajo se verá (o se hubiera visto) afectada por esa decisión.

Desde el principio, el trabajo de campo se abordó como una situación de vida, deliberadamente provocada y asumida desde una formación científico-social específica. La salida del campo responde también a esta situación de vida. Implica

⁷⁴ Tras una estancia prolongada, el etnógrafo sigue manteniendo relaciones con los participantes de la situación investigada (Cicourel, 1982). Durante esas relaciones, uno no sabe muy bien quién ha sido entonces y quién es ahora, viviendo como contradicción esa danza entre la *actitud natural* y la *actitud teórica*.

⁷⁵ Esta devolución es precisamente lo que podría responder a un segundo trabajo de campo tratando de dar el problemático salto de una subjetividad trascendental a una intersubjetividad. Un ejemplo de *restitución al campo* es apreciable en el trabajo de Bouvet, R. M. (2000). *Envers de savoirs: comment l'école perturbe le travail des élèves*. Tesis de Doctorado para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación. Université Haute-Bretagne Rennes-2, Francia.

⁷⁶ Es de destacar la distinción de Henri Bergson entre *tiempo temporal* y *tiempo espacial*. Pasó un año en un "vivir en un mundo de espacio y de tiempo", desde un tiempo homogéneo, cuantificado, discontinuo, es decir, en un *tiempo espacial*. Pero la implicación en la investigación, incluso fuera del trabajo de campo, me seguía manteniendo en un "vivir en la corriente de la experiencia", en un *tiempo temporal*.

una elección que, más allá de la investigación, afecta a mi trayectoria profesional y personal. Por lo tanto, la salida responde también a una decisión deliberada. Aunque afecta a la investigación – en lugar de ser una tesis tan reflexiva y epistemológica podría haber sido la de un profesional experimentado –, la salida del campo responde a una decisión más bien personal que investigadora. No importa tanto si la salida del campo mejorará o no la calidad de la investigación. En este sentido, la crítica es inminente: ¿de qué manera se controla el rigor y la pertinencia de la información recabada en el trabajo de campo si se abandona por circunstancias ajenas a ese rigor? La réplica: ¿Qué investigación, especialmente la que se apoya en un diseño emergente, escapa a las circunstancias de su realización? Emergencia no implica ausencia de planificación, sino reformulación permanente del proceso según, precisamente, esas circunstancias. A mi favor puede argumentarse que al menos se trató de ser riguroso durante los 11 meses que duró el trabajo de campo.

2. La Acción

2.1. Introducción

Este segundo capítulo atiende a una necesidad fundamental para el conjunto de este trabajo. Se trata de la cientificidad de la investigación etnográfica.

En el capítulo 1 se han puesto de relieve los presupuestos de partida, tanto del etnógrafo como de la investigación en su conjunto. Se ha observado que se opta por el diseño etnográfico, pero pensado y organizado desde el nivel epistemológico, desde la perspectiva de una etnografía como *método*. En este capítulo, se pretende conferir rigor a las *técnicas* empleadas en el trabajo de campo (observación participante y diario de campo), a la vez que se localiza la etnografía en esa invertebración-confusión ya descrita. Si la etnografía se aborda como *método* y *actitud*, el trabajo de campo debe tener en cuenta varios aspectos:

- 1) La investigación etnográfica toma como principal referente el *mundo de vida*. En este capítulo se van a presentar las aproximaciones filosóficas más importantes a esta noción desde el siglo XIX y que han nutrido la manifestación de distintas escuelas y tendencias en la Ciencias Sociales en general y en la aproximación etnográfica en particular: la noción originaria del programa fenomenológico tradicional de Edmund Husserl; reelaborada por la teoría de la *acción comunicativa* de Jürgen Habermas; cuestionada permanentemente por la filosofía analítica y el pragmatismo de Charles Sanders Peirce, William James, John Dewey y Ludwig Wittgenstein; y retomada por el paradigma de la Complejidad de Edgar Morin. En este continuo, se observará que la distancia entre la acción pensada y la acción “real” es cada vez mayor.
- 2) El *mundo de vida* desvela una de las aportaciones más significativas de la investigación etnográfica. Se trata de la producción de sentido que se da en una determinada situación social.
- 3) Esta producción de sentido obliga a una reflexión fundamental acerca de las *racionalidades* que se ponen en juego por parte de los implicados en esa situación investigada. El siguiente paso a la noción de *mundo de vida* será el de la *racionalidad de la acción*, por lo que el desarrollo de este capítulo contempla un recorrido sobre la *teoría de la acción*, la *teoría de la sociedad* y la articulación entre ambas. Evidentemente, este poso teórico dará coherencia a un trabajo de campo que intentará “bricolar” los sentidos

atribuidos que se manifiestan a través de la acción de acompañamiento, sus intencionalidades, sus motivos y las coyunturas sociales que pueden determinarlos.

- 4) El trabajo de campo será especialmente sensible a la atribución de un sentido particular de las acciones que se ponen en marcha. Es el sentido educativo. Se presentarán las cuestiones y las dudas que la acción educativa puede plantear al ser pensada en términos de *mundo de vida*. La acción de acompañamiento, que desde ese sustrato teórico se analizará en profundidad, se convertirá en núcleo fundamental de la investigación. Así, en el tercer capítulo, se abordarán las prácticas profesionales de acompañamiento y las racionalidades que las determinan o constriñen en un determinado contexto de intervención, siempre teniendo presente que la acción educativa arrastra una serie de paradojas muy enriquecedoras para la reflexión profesional.

Es por todo ello por lo que las espesuras teóricas en las que nos adentra este capítulo tienen dos objetivos fundamentales:

- 1) Proveer de científicidad al tipo de aproximación al trabajo de campo, convirtiéndose desde estos marcos teóricos en catalizador de pensamiento.
- 2) Servir de referente científico fundamental para el análisis que se desprende de los datos empíricos recabados en la observación participante realizada.

Este capítulo ganará en significatividad y coherencia si se lee en perspectiva respecto al capítulo 3. La lectura contrapuntística e incluso desordenada es viable. *Mundo de vida*, teoría de la acción y teoría social no sólo darán un sentido a la etnografía en términos de *método*, al trabajo de campo como *actitud*, sino que interrogarán sobre aspectos teórico-educativos de especial relevancia para la reflexión profesional. Sin más preámbulos, y esperando que esta investigación teórica sea para el lector tanto o más apasionante como lo ha sido para el autor, demos paso a esta segunda parte del trabajo.

2.2. Racionalidades de la acción

La problemática de la racionalidad no viene impuesta a las Ciencias Sociales desde fuera, especialmente en disciplinas como la sociología y la antropología, donde las interacciones que se analizan no están especializadas de entrada. Las interacciones no atienden a un subsistema que les confiera un significado unívoco, que las defina como tipos de acción concretos.⁷⁷ Por eso, abordar un trabajo como éste – en el que finalmente se define el objeto de estudio en torno a una *interacción interindividual* como es una práctica profesionalizada de acompañamiento – requiere una investigación previa sobre el problema de la racionalidad de la *acción* que no puede eludir ni la cuestión metateórica (referencias presupuestas acerca de las imágenes del mundo del investigador y de la situación de investigación) ni la cuestión metodológica (modo de acceso a esas imágenes).

El primer capítulo ha intentado ubicar estas dos cuestiones. Respecto a la cuestión metodológica, se ha visto cómo la perspectiva del participante conduce a una *actitud realizativa* frente a una *actitud objetivante*. Esta actitud supone una construcción del significado de la experiencia imposible de hacer “desde fuera”, pues sólo a partir de la competencia lingüística y de la intervención en la propia situación podemos alcanzar los nexos internos de sentido.⁷⁸ En otras palabras, sólo “desde dentro” se pueden articular las múltiples referencias que los implicados, incluido el analista, ponen en juego en sus diferentes *definiciones de la situación*.

Esta forma de acceso ha planteado una cuestión ya clásica en una línea que va desde Wilhelm Dilthey hasta Edmund Husserl y que se continua con Martin Heidegger (1974) y Hans-Georg Gadamer (1993, 1994). Es la cuestión de la *comprensión*. Así, al margen de si la comprensión es o no una característica que define a las Ciencias Sociales respecto a las Ciencias Naturales, y más allá de que

⁷⁷ Como se puede apreciar, se asocia directamente la noción de *acción* a la problemática de la racionalidad. Los trabajos de Max Weber también dedican especial atención a esta relación. El motivo no es tanto porque la *acción racional* sea el tipo más frecuente de conducta humana, sino porque es el tipo más accesible. Respecto a la noción de *acción*, es interesante atender a su cabalística matización terminológica en relación a otros términos como *conducta*, *comportamiento*, *trabajo* o *acto*.

⁷⁸ La relación del Análisis Institucional con esta idea es clarificadora en su apuesta por una *sociología de la intervención*. Si bien hoy en día hay un uso tecnocrático del Análisis Institucional, para éste la intervención implica concebir el análisis como un proceso crítico con fuertes connotaciones político-ideológicas (Lapassade). El análisis será interno o no será. Sobre la intervención, Patrick Boumard (1989) distingue entre una *intervención teórica* (renuncia a la simple familiarización con la situación investigada), *intervención metodológica* (apoyada sobre instrumentos, técnicas o estrategias que permitan acceder a la información y a su significado), *intervención epistemológica* (rechazo de la neutralidad del participante en provecho de una implicación activa) y una *intervención técnica* (que la reduce a un ceremonial, un ritual con sus reglas). Esta distinción se pondrá de relieve en el último capítulo, cuando se utiliza para el análisis de la acción profesional y se pone de relieve para el desarrollo de las competencias profesionales.

se defiende como forma privilegiada de acceso al mundo social, se ha puesto especial énfasis en que la actitud comprensiva presupone una condición ontológica de la sociedad humana en tanto que producida y reproducida por sus miembros. La comprensión desvela la relación del sujeto que conoce con el objeto conocido, del actor con su mundo. Desde la defensa de una *posición fenomenológica*⁷⁹ frente a una *posición realista*, se ha localizado la segunda cuestión de la racionalidad, es decir, la cuestión metateórica.

En esta segunda parte, se va a abordar una tercera cuestión que plantea la problemática de la racionalidad. Es la cuestión teórico-empírica. La perspectiva de un no-implicado, de un observador-narrador, concebiría la sociedad como un sistema de acciones en el que éstas cobran un valor funcional según su contribución a la integridad o consistencia del sistema. Sin embargo, los presupuestos metateóricos y metodológicos en los que se asienta este trabajo no conducen a un *campo* organizado funcional y sistemáticamente, sino más bien al trasfondo, a lo ya-dado, al saber aproblemático que conforma el contexto en y desde el que se da sentido a lo que hacemos y cómo lo hacemos. Dicho con otras palabras, la solidaria articulación entre la cosmovisión fenomenológica y la actitud realizativa sitúan la cuestión teórico-empírica en las estructuras generales del *mundo de vida*.

⁷⁹ Esta posición fenomenológica se ha definido hasta ahora en oposición a la realista, sin entrar en mayores matizaciones. Sin embargo, la escuela fenomenológica presenta una gran complejidad y variedad de tendencias internas. Además, dentro de esta posición fenomenológica, la noción que nos va a ocupar a continuación, la de *mundo de vida*, difiere en su uso científico-social.

2.3. El mundo de vida

El concepto *mundo de vida* se sitúa en el incómodo materialismo que viene cuestionando históricamente el pensamiento occidental. No es nada sorprendente que una posición fenomenológica en una investigación científico-social lo haya resucitado, no sólo por el uso académico que tradicionalmente le ha dado el programa fenomenológico, sino porque, desde dicha posición, la investigación recrea la tensión – muy recurrente concretamente en el estudio de cualquier fenómeno educativo – entre la acción y su análisis. El concepto de *mundo de vida* cuestiona el tipo de a priori que mediatiza nuestra mirada y nuestra acción.

La fenomenología, tal y como la define Edmund Husserl, ha puesto de relieve el *mundo de vida*. Ésta puede ser considerada originariamente como un “método” o un “modo de ver” que pretende “volver a las cosas mismas”⁸⁰. Esta nueva manera de “mirar” intentará dar respuesta a la crisis del pensamiento científico, del conocimiento científico y de la idea misma de ciencia (Husserl, 1990). A través de este nuevo método, se pretenden romper los límites del campo de observación científica y filosófica – restringidos a las relaciones lógicas entre conceptos y teorías – y se trata de recuperar el contacto con lo vital. Se buscará reafirmar una racionalidad en el modo de la experiencia, enraizándola en ésta, y se tratará de instituir un modo de conocimiento que no sea deductivo, pero que tampoco se reduzca simplemente a lo empírico. Así, en el origen de la fenomenología se perfilará una crítica tanto hacia el logicismo como hacia el psicologismo, el sociologismo y el historicismo, y su alternativa, en calidad de ciencia humana, no se limitará ni a teorizar desde las teorías ni sólo a vivir las experiencias.

Su punto de partida ante esta coyuntura será la *conciencia*. A partir de la experiencia vivida, la primera fenomenología edificará su sentido “tomando conciencia” del mundo físico, social y cultural en los que se vive dicha experiencia. A este proceso, posteriormente planteado como método, se le denominará *reducción fenomenológica*:

⁸⁰ Con esta vuelta a las cosas mismas se está haciendo referencia a la idea de *esencia*. En la fenomenología de Husserl y de Merleau-Ponty la *esencia* no tiene un sentido místico, platónico, sino que se presenta como una constante en la vida natural. La visión de la vida natural reposa simplemente en el hecho, distinguiendo entre el hecho que vivimos y aquello que vivimos a través de él (Merleau-Ponty, 1964).

La *reducción fenomenológica* es la resolución, no de suprimir, sino de poner en suspenso y como fuera de acción todas las afirmaciones espontáneas en las cuales vivo, no para negarlas, sino para comprenderlas, explicitarlas (Merleau-Ponty, 1964, p. 36).

Para poner en marcha esta *reducción*, se aconseja abandonar una actitud ingenua previa, es decir, se insta a trabajar por una modificación de la *actitud natural*. Sólo por medio de esta modificación total – donde ya no vivamos como hombres de existencia natural en la constante realización de la validez del mundo previamente dado – se podrá estudiar “qué es el mundo en tanto que validez a ras del suelo de la vida natural, en todos sus proyectos y modos de conducta” (Husserl, 1990, p. 156).

Sin embargo, esta *toma de conciencia* se topará con un problema. La totalidad de la experiencia vivida no se reducirá al sentido conferido a esa experiencia tras el abandono de la *actitud natural*. La modificación de la *actitud natural* nos exigirá una *intencionalidad*⁸¹ de pensar lo vivido. Sin embargo, de todo lo vivido, sólo “algo”, relevante para nosotros por múltiples y diversos motivos, vendrá a nuestra *conciencia*. Sólo lo ya experimentado como relevante se hará significativo retrospectivamente para nosotros. Nunca, en tiempo presente, lo que se está experimentando. Esta actitud resultante, posterior a la *actitud natural* y que toma como “objeto intencional” lo ya vivido, es la denominada *actitud teórica o científica*⁸². Según Husserl, esta actitud nos permite cuestionar lo apriorístico, lo “precomprensivo”, nos permite poner entre paréntesis todo ese mundo de aparentes certezas cotidianas. La *actitud teórica* nos abrirá a la reflexión de un mundo tal cual lo vivimos. El resultado de ese cambio de actitud revelará precisamente los presupuestos del *mundo de vida*:

El mundo de vida es el mundo espacio-temporal de las cosas tal y como las experimentamos en nuestra vida pre- y extracientífica y tal y como las sabemos como experimentables, más allá de que de hecho sean experimentadas. Tenemos un horizonte mundano como horizonte de posible experiencia de cosas. Cosas: éstas son piedras, animales, plantas, también hombres y figuras conformadas por los hombres; pero todo ahí es subjetivo-relativo a pesar de que normalmente, en

⁸¹ Es ineludible una *intencionalidad* para este cambio de actitud. Desde el análisis, la experiencia se aprehende no sólo viviéndola, sino a través de un acto de atención, de una operación de intencionalidad para ser pensada. Así pues, la *intencionalidad* es la característica básica más importante de la *conciencia*. Se tiene *conciencia* de *algo* y ese *algo* se convierte precisamente en objeto intencional.

⁸² La etnografía de la acción planteada en este trabajo encuentra sus referentes de base en este “modo de ver”, en esta “postura”. Las dos actitudes, *natural* y *teórica*, se presentan de forma aplicada en la ilustración 2 del Capítulo 1, página 90.

nuestra experiencia y en el círculo social que está ligado con nosotros en una comunidad vital, llegamos espontáneamente a hechos “seguros” en algún ámbito, esto es, no perturbados por ninguna divergencia perceptible, pero eventualmente también, allí donde nos importa prácticamente, por medio de un conocimiento intencionado, esto es, con la meta de una verdad segura para nuestros fines (Husserl, 1990, pp. 145-146).

La fenomenología, en principio, no someterá el *mundo de vida* a ningún tipo de taxonomía formal para su análisis. Centra sus esfuerzos en la manera de sacarlo a la luz al preocuparse por la producción subjetiva e intersubjetiva del sentido de aquello que está siempre ya ahí, por la evidencia originaria. Su método hará que el “suelo” para toda praxis real y posible, lo intuitivo, el “horizonte” donde vivir es constantemente *vivir-en-la certeza-del-mundo*, pase de presupuesto silenciado a objeto de estudio. Y como tal, el *mundo de vida* vertebrará una nueva ciencia que Husserl (1990) avicina como alternativa a la *crisis* que diagnostica.

Las Ciencias Sociales se verán influidas por este planteamiento intuitivo, profano, común, por una *psicología eidética* (Merleau-Ponty, 1964) que despertará en algunas escuelas y tendencias un creciente interés por lo trivial, por la vida cotidiana, por la manera en la que la gente da sentido a su día a día. Este presupuesto alimentará un antiautoritarismo epistemológico, contestatario a la tradicional frontera entre el saber docto y el saber profano. El *mundo de vida* se presentará como la “realidad soberana” entre otras “múltiples realidades” (William James), cada una de ellas con su particular *modus operandi*, cognitivo, motivacional, afectivo. La ciencia será una realidad más entre otras muchas. La paradoja, que coleará permanentemente y que pone en evidencia esa familiar tensión acción-análisis, radica precisamente en la forma de plantear una intencionalidad científica o teórica desde y acerca de un saber precientífico.

En este intento de pasar de la reflexión filosófica a la reflexión científico-social aplicada, se definirán las peculiaridades de este determinado “orden de realidad” que es el *mundo de vida*. Así, son destacables, entre otros, los trabajos de Alfred Schütz (1970, 1987), de Alfred Schütz con Thomas Luckmann (1984), de Thomas Luckmann con Peter Berger (1995) y de Thomas Luckmann en solitario (1996). Todos ellos abordarán la tesis de la teoría sociológica de la acción de Max Weber desde cuidadosos análisis fenomenológicos de la constitución del sentido de la acción, especialmente de la *acción social*. El desarrollo de estas cuestiones, referentes a la teoría de la acción y de la sociedad, se tratará un poco más adelante con objeto de delimitar la acción educativa desde estos presupuestos. Por lo pronto, es de destacar que el resultado de esta fenomenología social perfila un poco más la

noción de *mundo de vida* al traducirla, sin salir del utillaje fenomenológico, a términos sociológicos más operativos. Tras un esfuerzo de síntesis de los trabajos recién mencionados, se podría decir que esa “sociología del sentido común” contemplaría las siguientes características del *mundo de vida*:

- a) La *actitud natural*. Desde esta actitud, que ya hemos introducido hace un momento, el mundo se presenta como un hecho objetivo, preexistente a nuestro nacimiento y superviviente a nuestra muerte; portador de una historia independiente a la nuestra; como una estructura estable y de orden con la que debemos contar si queremos llevar a cabo nuestros proyectos; como la misma “cosa” para nuestro coetáneo, para los Otros, si se obvian los efectos derivados de la distinta perspectiva temporal, espacial y biográfica. A partir de procesos de tipificación, institucionalización y legitimación, en los que tomamos parte activa con nuestra *actitud natural*, la sociedad se nos presenta como una “realidad objetiva”.

El trabajo de campo de esta investigación intentará poner de relieve los aspectos que configuran esta *actitud natural* en un determinado contexto de intervención y en torno a una acción educativa específica.

- b) Una *definición de la situación* determinada biográficamente. El contenido de las experiencias es, en sentido estricto y refinado, único para cada individuo. De esta manera, los propósitos y objetivos que se tienen en mente están cargados de sentido en relación a la historia de una vida concreta. Es destacable poner en relación esta característica con la anterior para hablar de una de las tesis fundamentales de la acción de la fenomenología social. La articulación entre la teoría de la acción y la teoría de la sociedad vendrá inspirada en el paso de una genuina subjetividad a una compartida intersubjetividad, o dicho de otra manera, en el paso de una facticidad subjetiva a una objetiva.

Será uno de los ejes fundamentales donde el trabajo de campo intenta trascender la mera observación para conferirle un sentido. La observación se pondrá en perspectiva desde los puntos de vista de los participantes de la situación. Se apreciará que en la acción de acompañamiento, puesta en marcha por las particularidades propias del profesional y del menor, se da un juego de intersubjetividades, de sentidos compartidos.

- c) “*Stock*” de conocimiento y su *distribución social*. Sólo una pequeña parte de mi conocimiento encuentra su origen en mi experiencia personal. En este mundo contamos con unos conocimientos que nos vienen de la sociedad, formulados y transmitidos a través de un lenguaje cotidiano por padres, amigos, educadores, medios de comunicación, jefes, etc. A su vez, son conocimientos que están socialmente distribuidos y que su significado se ajusta según el contexto de uso, de manera que lo que uno conoce difiere de lo que conoce otro. Su naturaleza y distribución no pueden concebirse como ordenados, tipificados y categorizados de manera inequívoca, según las reglas de una lógica formal.

El análisis acerca de la función social del trabajo educativo (reproducción cultural, transmisión de conocimientos) tomará un gran interés en torno a esta característica del *mundo de vida*. No sólo se tendrá en cuenta el conocimiento tipificado por medio de protocolos de acción, o el perfil profesional que remite a una competencia y a unas capacidades legitimadas e institucionalizadas, sino el conocimiento que, como “ser social”, se pone en marcha ante un fenómeno a veces tan intuitivamente reproducido como es el fenómeno educativo.

- d) *Razonamiento práctico*. En el *mundo de vida* utilizamos de manera permanente formas de pensar, de actuar, de hablar, que se apoyan en máximas y certezas injustificables y aproblemáticas, y que encuentran su única racionalidad en el sentido que acontece en el *vivir-en-el-mundo* mismo. A través de ese *vivir-en-el-mundo*, producimos *reflexivamente* la facticidad de ese mundo.

En relación a esa reproducción intuitiva de la acción educativa, se pondrán de relieve los razonamientos y las argumentaciones “salvajes” que legitiman su implementación en un determinado contexto de intervención.

El *mundo de vida*, desde la fenomenología, se asienta con solidez. Como ya se ha señalado antes, es una noción que cuestiona el problema de la Realidad y de la Razón. Dentro de un concepto tan complejo se dan interpretaciones de las interpretaciones. Por ello, es ineludible un autor que, desde el uso que ha hecho de

dicha noción, ha definido un posicionamiento en las Ciencias Sociales relevante para este trabajo. Hablamos de Jürgen Habermas⁸³.

Jürgen Habermas se apoya en el *mundo de vida* para introducir su tesis de la *acción comunicativa*.

Habermas inicia el análisis de la acción sirviéndose como eje central de la relación del actor con el mundo y propone, a partir de estas relaciones, una taxonomía formal de dicha acción y de las pretensiones de validez que la harían susceptible de crítica (Habermas, 2001, I, pp. 122-146, 420-428):

- 1) Acción teleológica – mundo objetivo –eficacia/verdad.
- 2) Acción sujeta a normas – mundo social – rectitud.
- 3) Acción dramaturgica – mundo subjetivo – veracidad.

A partir de estas *racionalidades* de la acción, aborda otra acción, la comunicativa. Ésta se concibe como transversal al resto de las acciones anteriores y jugará, en el acto mismo de la comunicación, con todas esas relaciones de los actores con sus mundos, es decir, con sus respectivas *definiciones de la situación*. A través de la *acción comunicativa*, los sujetos manejaremos, simultáneamente, un sistema de mundos co-origenarios. En este sentido, de la misma manera que la acción teleológica, la regida por normas y la dramaturgica tienen su propio mundo, para Habermas, la *acción comunicativa* también tiene el suyo:

Sin embargo, en todo este planteamiento [se refiere a las acciones-tipo anteriores con las que empieza su análisis] no resalta lo bastante el papel del saber implícito. No queda claro qué aspecto tiene el horizonte de la acción cotidiana al que afluye el saber de los expertos de las distintas esferas de la cultura ni cómo cambia en efecto la práctica comunicativa cotidiana bajo ese aporte de saber. Pues bien, el concepto de acción orientada al entendimiento ofrece una ulterior ventaja de tipo muy distinto, a saber: la de iluminar ese *trasfondo de saber implícito* que penetra *a tergo* en los procesos cooperativos de interpretación. La acción comunicativa se desarrolla

⁸³ Encontramos numerosos estudios acerca de la obra de Jürgen Habermas y de la Escuela de Frankfurt. Sin intención de referir obras especializadas al respecto (interesantes para situar el origen kantiano y marxista de su producción, así como la evolución de cada uno de sus integrantes dentro de dicha Escuela), me ha resultado muy riguroso e interesante el planteamiento, aplicado al fenómeno educativo, de Gimeno, P. (1995). *Teoría crítica de la Educación: una alternativa educativa para una sociedad en crisis*. Madrid: UNED.

dentro de un mundo de la vida que queda a las espaldas de los participantes en la comunicación. A éstos sólo les es presente en la forma prerreflexiva de unos supuestos de fondo que se dan por descontados y de unas habilidades que se dominan sin hacerse problemas de ellas (ibídem, pp. 428-429).

En efecto, el mundo de la *acción comunicativa* es el *mundo de vida*. En principio, éste es un mundo heredero del fenomenológico y del de la filosofía pragmatista. Se concibe también como un saber de fondo, implícito, que no puede ser expuesto en un número finito de proposiciones, holísticamente estructurado, cuyos elementos se remiten los unos a los otros, y que remite a un saber que no está a nuestra disposición al no estar en nuestra mano hacerlo consciente ni cuestionarlo a voluntad.

Sin embargo, y en este punto comienza mi interpretación de la obra de Habermas, el concepto de *mundo de vida* habermasiano se entreteje de manera complementaria al de *acción comunicativa*. Así, en este su medio, Habermas concibe la *acción comunicativa* como una acción orientada al entendimiento, cuya forma, observable a partir de los procesos de comunicación lingüística, es el *acto ilocucionario*, y que tiene su propia pretensión de validez que la hace racionalmente evaluable. La *acción comunicativa* se valorará o criticará precisamente respecto a si es o no susceptible de crítica.

Esta naturaleza de la *acción comunicativa* influirá en la noción de *mundo de vida* habermasiano. Será precisamente esta conexión entre la naturaleza de la *acción comunicativa* y su mundo la que nos guiará sobre la modificación que se realiza en la noción de *mundo de vida* de la fenomenología clásica.

En tanto en cuanto el concepto de *acción comunicativa* es formulado como “tipo ideal”, edificado desde una pragmática formal – a pesar de que ésta tenga que pulirse progresivamente a partir de la observación empírica y ser adaptado a su contexto de producción (ibídem, pp. 421-422) –, el *mundo de vida* se ve afectado, en esta complementariedad, por ese formalismo. Es decir, se confecciona a la medida un *mundo de vida* que toma como patrón una *acción comunicativa* a la que hay que aspirar por todos los medios. Esta aspiración tomará cuerpo desde el punto de vista de una evolución moral de las sociedades y de una teoría social que propone una reelaboración de los planteamientos sociológicos de la teoría de la racionalización social y de la modernización desarrollados por Karl Marx, Max Weber, Max Horkheimer y Theodor Adorno. Así, desde la perspectiva de una acción orientada al entendimiento, el proceso de racionalización-modernización social se piensa de otra manera. La *acción comunicativa* es el medio necesario para rescatar y reestructurar permanentemente el *mundo de vida*, un mundo sometido a procesos de *reproducción cultural, integración social y socialización*. La racionalización-

modernización social no necesariamente debe plantearse como un proceso que, al derivar en una inevitable *integración sistémica* que entra en competencia y tiene efectos desintegradores para el *mundo de vida*, genera una “pérdida de libertad” y una “pérdida de sentido” (Weber), conduce a una anomia social, a una alineación o una “cosificación” (Lukàcs), a una deshumanizadora “razón instrumental” (Adorno, Horkheimer). De esta manera, Habermas se esforzará en distinguir entre una racionalización de la comunicación cotidiana, ligada a las estructuras del *mundo de vida* (la cultura, la sociedad y la personalidad), y una creciente complejidad de los subsistemas de acción racional con arreglo a fines que se coordinan a través de medios como el dinero, el poder, la influencia, el compromiso valorativo o los procesos judiciales. Es decir, tras la distinción entre *integración social* (racionalización del *mundo de vida*) e *integración sistémica* (racionalización de los subsistemas sociales) se perfilará una teoría de la sociedad diferente tanto a la fenomenológica – que se proyecta desde la conciencia de los sujetos –, como a la marxista – esforzada por rescatar al *mundo de vida* de un “fetichismo mercantil” que aboca, inspirado en el modelo económico capitalista, a un proceso de racionalización específico.

Para defender esta su teoría social, Habermas se valdrá de dos importantes modificaciones:

- 1) Sustituir el imperialismo del paradigma de la acción teleológica – que ocupa desde Aristóteles el centro de la filosofía de la acción y que es propio de la construcción teórica weberiana – por el paradigma de la *acción comunicativa*.

La estructura teleológica es fundamental para todos los conceptos de acción. En todas las racionalidades de acción se supone una estructura teleológica. Sin embargo, no por ello es la única ni tampoco debiera ser la más importante o desde la que debiera vertebrarse toda una teoría de la acción y de la sociedad. Si bien Habermas reconoce el diagnóstico de Weber sobre las sociedades occidentales, sostiene también la posibilidad de trascenderlo sobre la base de una noción de racionalidad más amplia. Así, más que contradecir las tesis weberianas, Habermas se propone completar la insuficiente concepción de la racionalidad que se inspira en la única y exclusiva razón teleológica:

La teoría de la acción comunicativa puede resarcir las debilidades que hemos descubierto en la teoría weberiana de la acción, pues no se empecina en la racionalidad con arreglo a fines como único aspecto bajo el que las acciones pueden criticarse o corregirse (ibídem, p. 426).

- 2) Poner de manifiesto los límites de la filosofía de la conciencia, que sustituirá por una teoría de la comunicación.

Para Habermas, el programa de la primera Teoría Crítica fracasó por el agotamiento del paradigma de la filosofía de la conciencia, pues al pensar de forma radical ese proceso básico de la vida consciente, no resultaba más que un eterno círculo (Tugendhat) o una razón instrumental (auto-objetivación). Ante esta encrucijada, Habermas propone pasar de esta relación subjetividad-autoconservación a una relación subjetividad-inter-subjetividad. El sujeto ya no se conserva a sí mismo al relacionarse con objetos representados ni se encuentra en un sistema que mantiene su estabilidad al deslindarse de un entorno, sino que es un sujeto que actúa en un *mundo de vida* simbólicamente estructurado que se construye con las aportaciones de todos los que a él pertenecen. Así, desechando la teoría de la conciencia y sustituyéndola por la de la comunicación, invita a una revisión de los postulados de inspiración marxista de la Teoría Crítica, cuestionando y reinterpretando fenómenos como lucha de clases, falsa conciencia, cosificación y razón instrumental. En clave de una teoría de la comunicación que se remonta a George Herbert Mead y de una teoría de la solidaridad social que lo hace a Émile Durkheim, Habermas propone desmarcarse de la visión de la racionalidad como cosificación de la conciencia, que es el eje de toda una tradición integrada por Kant, Hegel, Marx y Weber y que es continuada por Lukàcs, Adorno y Horkheimer. Como consecuencia, los fenómenos de conciencia serán analizados desde el punto de vista de cómo se constituyen a través de una interacción mediada por símbolos (Mead, 1934).

Si bien estamos abordando aspectos de la teoría de la acción y la teoría social que se pretendía hacer ordenadamente después, en Habermas el *mundo de vida* no puede entenderse sin pasar por ellos. Las modificaciones habermasianas sobre la noción fenomenológica de *mundo de vida* se dejarán notar de la siguiente forma:

- a) Ya no es necesario permanecer en el marco de una fenomenología o de una psicología de la percepción que parte de una “conciencia egológica”, para la

que las estructuras del *mundo de vida* le vienen dadas como condiciones subjetivas, necesarias para la experiencia social, configurada y acuñada históricamente. El *mundo de vida* puede quedar representado como un acervo de patrones de interpretación transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente. El sentido de la acción vendrá dado por plexos semánticos que establecen una mediación entre una emisión comunicativa dada, su contexto inmediato y su horizonte de connotaciones (Habermas, 2001, II, pp. 176-177). Para ello, la investigación, en clave de pragmática formal, saldrá al paso respecto a la recursiva, envolvente e interminable reducción fenomenológica de la conciencia.

En el trabajo de campo, la observación participante puede alimentarse de esta reflexión. La definición de la situación de los implicados y los contextos de intervención que se asumen como comunes hacen que la acción se manifieste de determinada manera a través de los procesos comunicativos. En el capítulo 3 se puede observar que se realiza un análisis de las relaciones comunicativas que caracterizan cada una de las dimensiones de la acción.

- b) El *mundo de vida* fenomenológico reduce el *mundo de vida* a su concepción culturalista. La *acción comunicativa* exige una ampliación. Cuando los participantes se entienden entre sí sobre una situación, éstos se encuentran en una tradición cultural común de la que hacen uso y que simultáneamente renuevan: *reproducción cultural*; coordinan sus acciones por un reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica que los hacen pertenecer a grupos sociales cuya integración simultáneamente ratifican: *integración social*; y toman parte en interacciones con personas de referencia apropiándose e interiorizando sus orientaciones valorativas: *socialización*. Cada uno de estos procesos incidirán, respectivamente, en lo que Habermas reconoce como estructuras simbólicas del *mundo de vida*: la cultura, la sociedad y la personalidad (ibídem, pp. 195-200).

En consecuencia, al igual que criticará el reduccionismo del *mundo de vida* fenomenológico, por centrarse sólo en el proceso de reproducción cultural, Habermas detectará las limitaciones de la tradición sociológica de Durkheim-Parsons, al hacerlo sólo sobre los procesos de integración social, o las del Interaccionismo Simbólico, cuando parece sólo interesarse sobre los procesos de socialización. Para Habermas, la complejidad estructural del *mundo de vida* se abre completamente al análisis cuando se plantea en

términos de teoría de la comunicación, superando los reduccionismos de otras posiciones.

Cada tipo de relación comunicativa que se pone de relieve en cada una de las dimensiones del acompañamiento expresa en cierta manera distintas estructuras de ese *mundo de vida* que se intentan comprender. Dentro de la institución, y en general de los servicios sociales, existe una *socialización* muy particular, especialmente cuando el acompañamiento es el medio a través del que este proceso se va construyendo. El profesional del acompañamiento, que pretende poner en marcha una acción de naturaleza educativa, se orienta por determinados motores utópicos cuyo principal objetivo, y con especial énfasis en este contexto de intervención, es la *integración social*. Además, el acompañante se convierte en una especie de “maestro salvaje”, enseñando a leer, a escribir, compartiendo situaciones que se convierten muchas veces en improvisadas e itinerantes clases magistrales. La *reproducción cultural* es un proceso transversal. En el acompañamiento se cruzan todas estas estructuras del *mundo de vida* materializándose con la acción que se ejerce sobre el Otro, es decir, a través de la interacción interpersonal que se desprende del acompañamiento mismo.

- c) Se establece una clara distinción entre el *mundo de vida* y otros presupuestos ontológicos: el *mundo objetivo*, el *social* y el *subjetivo*. Las manifestaciones lingüísticas están insertas a un mismo tiempo en diversas relaciones con el mundo. Las situaciones de comunicación requieren redefiniciones permanentes de la situación a las que le subyacen presuposiciones formales de comunidad o intersubjetividad que son el mundo objetivo, social y subjetivo. Sin embargo, la situación definida en dicha situación comunicativa es un fragmento relevante del *mundo de vida*.

En la investigación que nos ocupa, por ejemplo, el *mundo objetivo* viene definido por la situación judicial en la que se encuentra el menor. El *mundo subjetivo* es explorado especialmente desde la intervención terapéutica, concretamente desde la perspectiva psicoanalítica. El *mundo social* es analizado desde las condiciones familiares, económicas, culturales, las relaciones de iguales etc. que envuelven al menor. El acompañamiento se mueve por cada uno de ellos e intenta encontrar un sentido a su realización,

pareciendo querer identificarse, en su naturaleza educativa, con ese *mundo de vida* habermasiano.

- d) La sociedad no será concebida sólo en términos de *mundo de vida*. Habermas concebirá la sociedad en un doble sentido: como *mundo de vida*, donde las acciones de un grupo social se coordinan a través de la armonización de las orientaciones de la acción; y como *sistema*, que se autorregula a sí mismo y donde las acciones se coordinan a través de las interacciones funcionales de las consecuencias de las acciones. De esta manera, analiza la sociedad desde dos procesos de racionalización y observa las recíprocas relaciones que se dan entre ambos, entre el aumento de la complejidad del *sistema* y la racionalización del *mundo de vida*. Desde este presupuesto, Habermas desarrollará una doble crítica:

d.1. una crítica a la identificación sociedad y *mundo de vida*. Desde el *mundo de vida* que plantea Habermas se arrastra una fuerte crítica a las variantes fenomenológicas, lingüísticas y etnometodológicas de la sociología comprensiva. Si se disuelve la sociedad en el *mundo de vida*, el trabajo sociológico queda ligado a la perspectiva desde la que la cultura investigada se interpreta a sí misma, dejando de lado todo aquello que obra desde fuera sobre el mundo cultural de la vida. El análisis científico queda entonces ligado a la perspectiva interna de los miembros de los grupos sociales y se obliga a vincular hermenéuticamente su propia comprensión a la comprensión de los participantes. Para Habermas, estos planteamientos, que partirían de una noción culturalista del *mundo de vida*, se verían envueltos en las falacias de un “idealismo hermenéutico”. Si se identifica totalmente sociedad y *mundo de vida* se están suponiendo tres ficciones: la autonomía de los agentes, la independencia de la cultura y la transparencia de la comunicación (Habermas, 2001, II, pp. 210-211). Así, para él, la identificación de sociedad y *mundo de vida* conduce a una sociología comprensiva que no pasa de una reformulación de un saber cotidiano más o menos trivial, de una exposición narrativa de acontecimientos históricos y de situaciones sociales.

Esta crítica puede hacerse extensible a los presupuestos epistemológicos de este trabajo. Se da una identificación entre *mundo de vida* y sociedad porque a la investigación etnográfica le interesa comprender ese *mundo de vida* en términos de universo o imaginario del profesional de la intervención.

En cierta manera, el análisis se centra en una microsociedad profesional. Así pues, se asume la crítica y las consecuentes limitaciones para la naturaleza del conocimiento producido.

d.2. una crítica hacia el pensamiento que identifica sociedad y *sistema*, cuestionando las interpretaciones y los intentos de construir una teoría general de la sociedad desde la exclusiva y excluyente noción de *sistema*.⁸⁴

Esta doble naturaleza de la sociedad se analizará en términos de *desacoplamiento*, llevando a cabo una discutible, por su eclecticismo, conjugación paradigmática (famoso movimiento habermasiano). Por un lado, la perspectiva sistémica, que pone en evidencia la objetiva impersonalidad de la estructura y de sus efectos. Por otro, la perspectiva hermenéutica, donde la acción social tiene un sentido y una intención en un *mundo de vida*. La perspectiva hermenéutica, habiendo abandonado la filosofía de la conciencia, se articulará en términos de “reconstrucción lógica” de los procesos comunicativos.

El juego sistema-individuo es revelador desde estas premisas. Sin ir más lejos, y como ya se ha expuesto en el primer capítulo, este juego es ideal pedagógico para el Análisis Institucional. Esta idea es importante para este trabajo, aunque la dicotomía *sistema-mundo de vida* intente superarse desde el paradigma de la Complejidad. Adquiere mayor peso en la primera dimensión del acompañamiento, como acción institucional e instituida.⁸⁵ Los protocolos de actuación, de seguridad, de gestión de los tiempos y de los espacios institucionales, generan una inteligibilidad muy concreta que puede asociarse a la noción de *sistema* que Habermas defiende. Las normativas y reglamentos, cuya función es mantener el equilibrio y el control interno, se encuentran difuminadas a veces con los sentidos educativos de las acciones.

El posicionamiento de Habermas respecto a la relación entre una pragmática formal y una pragmática empírica se hace explícito (Habermas, 2001, I, pp. 421-432). Ante la pregunta ¿por qué no optar por un enfoque articulado en términos de pragmática empírica, que no se demore en una reconstrucción racional de este o aquel tipo

⁸⁴ Así puede apreciarse en el análisis que hace el autor de la obra de Talcott Parsons, donde observa cómo el tipo de problemas y la forma de resolverlos llevan a Parsons a un progresivo desplazamiento de la teoría de la acción a la teoría de sistemas.

⁸⁵ Véase el capítulo 3, apartado 3.3, página 228.

altamente idealizado de actos, sino que se centre desde un principio en la práctica cotidiana?, parece que Habermas tiene clara su respuesta:

Una pragmática empírica que ni siquiera empezara cerciorándose del punto de partida pragmático-formal no dispondría de los instrumentos conceptuales necesarios para reconocer los fundamentos racionales de la comunicación lingüística en la desconcertante complejidad de las escenas cotidianas observadas. Sólo mediante investigaciones planteadas en términos de pragmática formal podemos asegurarnos de una idea de entendimiento, capaz de acercar el análisis empírico a problemas complejos como son el de la representación lingüística de distintos planos de realidad, el de los fenómenos de comunicación patológica o el de la emergencia de una comprensión decentrada del mundo (...) La pragmática formal puede aportar a la aclaración de los mecanismos que el hablante necesita para dominar todo ello, mucho más que lo que puede aportar una simple descripción empírica, por exacta que sea, de los fenómenos a explicar (ibídem, p. 424).

Sin embargo, también afirma que la pragmática formal ha de dejarse instruir por la empírica para no situar en falso la problemática de la racionalidad. En este sentido, muestra la manera de ir puliendo el idealismo que caracteriza su taxonomía de orientaciones de acción (teleológica-estratégica, conversación constatativa, regulada por normas y dramatúrgica) y vuelve de nuevo al papel que juega en todo ello el *mundo de vida*.

Esta cuestión del equilibrio entre la pragmática empírica y la formal es clave para abordar el trabajo de campo desde la *actitud*. Según cómo se resuelva, se situará la etnografía en uno u otro de los niveles presentados y discutidos en el primer capítulo (epistemológico, metodológico o técnico).

A pesar de reconocer este idealismo, Habermas no renunciará a su formalismo. Tomando como referente la problemática de la racionalidad – que la aborda desde la posibilidad de consumir el proyecto ilustrado –, pretende abordar una teoría de la sociedad desde una pragmática universal de corte cuasi trascendental, desprendiéndose una ética de la comunicación que conjuga una razón emancipadora y un contractualismo social, y proponiendo para ello, como valor universalizable, una *razón dialógica*. Desde estos presupuestos, el *mundo de vida* se presenta como un a priori comunicativo que, desde su *razón dialógica*, podría ser aprehendido de forma reconstructiva.

Pero... ¿en qué medida Habermas no piensa lo que “es” desde su sistematizado “deber ser”? Este “*happy end*”, que Habermas comparte con Apel, tiene sus propias arenas movedizas:

¿Existe esa comunidad ideal y trascendental de comunicación si nos salimos de una lógica formal que dibuja un círculo perfecto?

¿Esa intersubjetividad no puede ser precisamente una intersubjetividad que, falseada por una utópica realización de la *razón dialógica*, no hace más que reafirmar y legitimar situaciones de racionalidad estratégica o dramática, enmascarando bajo el ideal comunicativo relaciones de poder y represión?

Cuando la acción es intencional y no natural, circunscrita a un contexto institucional, ¿dónde se encuentra la *acción comunicativa*?

¿En qué medida el consenso y el contrato no son más que un resignado y fantasmagórico convencionalismo?

Son cuestiones que hacen tambalear la concepción de una racionalidad sólida, compacta, por mucho que presuma de dialógica y comunicativa (Muguerza, 1990).

Por mucho que Habermas y Apel digan lo contrario, la rehabilitación de un tipo de *a priori* no sirve para caracterizar o describir la clase de comprensión común que se pone en juego en situaciones fácticas de comunicación y que no parece hacer justicia a lo que ocurre cuando una interpretación resulta exitosa y convincente. La cuestión no es desarrollar una explicación de la capacidad natural. Hay que reconocer lo que es y por eso no podemos pasar por alto ni el hecho (...) de que en toda comprensión hay presuposiciones que no podemos esperar traducir a conocimiento explícito, ni el presentimiento de que la traducción de todas esas presuposiciones a conocimiento explícito (si tal cosa fuera posible) no nos aseguraría los logros que se han obtenido de otra forma (Castillo, 1995, p. 281).

Aunque Habermas plantee un *mundo de vida* en términos de trasfondo precomprensivo o se valga del *a priori* del pensamiento pragmatista en la relación entre el decir y el hacer, las acciones que se desarrollan en él son representadas por una determinada racionalidad o racionalidades que son susceptibles de una

reconstrucción formal. En otras palabras, en la tensión acción-análisis, Habermas se desplaza al análisis. Confía en la capacidad de la razón para aprehender, valorar y calibrar la racionalidad de la acción y, por tanto, para ser tomada como referente para posicionarse en unas acciones respecto a otras. Por ello, su *mundo de vida* se convierte en *mundo*, derivándose, tanto de su teoría social como de las connotaciones éticas de la misma, una relación CON el mundo y no una relación DESDE, EN o DENTRO del mundo. Con el giro pragmático de la filosofía, el *mundo de vida* sufrirá modificaciones al poner en evidencia este pragmatismo formal y llevar hasta sus últimas consecuencias la pragmática empírica.

Estas reflexiones son de suma importancia tanto para entender la etnografía emprendida en este trabajo como para vertebrar el análisis de la acción de acompañamiento que se desarrollará en el capítulo 3. La racionalidad de la acción, los procesos comunicativos y la acción educativa dentro del permanente juego individuo-sistema, son apoyos teóricos ineludibles para las reflexiones reflejadas en el diario de campo de la observación participante. La Complejidad intentará recrear estas ideas desde otro punto de vista y así se hará constar en el último capítulo.

Salvando la gran diversidad de trabajos que lo integran,⁸⁶ el pragmatismo intentará encontrarse en esta segunda relación DESDE, EN o DENTRO del mundo. La crítica a la *razón dialógica* con la que se ha concluido el *mundo de vida* habermasiano es un buen prólogo para abordar el pensamiento del pragmatismo. Desde el pragmatismo, se reconoce que no hay una teoría general sobre los “encuentros”, que no existe una teoría ideal desde la que alcanzar el logro por un procedimiento racional generalizable. Más bien ese “acuerdo” en las significaciones, en las intenciones comunes, se produce por las intuiciones e historias que cada participante tiene sobre acuerdos anteriores, sobre las particularidades que han llevado a encontrarse y a ponerse a hablar y a actuar entre sí en un lugar y en un momento. Por ello, el pragmatismo no estará interesado en defender una naturaleza consensual de la fijación del significado, sino más bien en reflexionar acerca de los límites de la razón respecto a la acción y, en este sentido, en la naturaleza de dicha acción. Su juego razón-praxis aportará interesantes reflexiones y cuestionará la plenitud de una reconstrucción formal de la razón, más que resolver o dar alternativas teóricas a las tradicionales encrucijadas filosóficas que se derivan de los intentos de dicha reconstrucción. Ésta será una idea central que

⁸⁶ Además de las posibles “amistades” con el materialismo, el empirismo, el utilitarismo o el sensualismo, encontramos un uso diversificado del pragmatismo en diferentes autores: pragmatismo humanista o relativista (F.C.S. Schiller), pragmatismo absoluto (J. Royce), pragmatismo conceptual (C.I. Lewis), pragmatismo lógico o matemático (G. Vailati), pragmatismo social (G.H. Mead) o el pragmatismo asociado a Unamuno, Papini, Calderoni y Ramstey (Pérez deTudela, 1988).

se extenderá a la teoría de la ciencia, a la discusión sobre el significado, a la cuestión filosófica de la decisión y a la problemática de la acción.

En este sentido, dos aspectos caracterizarán al pensamiento pragmático:

- 1) Se defiende la idea de que la fijación de creencias y significados contiene una parte informal e intuitiva, es decir, que no está conectada al uso de convenciones explícitas. Por lo tanto, la lógica no abarcará todas las decisiones sobre los significados o las creencias. Para el pragmatismo, la creencia no es racional ni irracional, sino *a-racional*, y tiene efectos sobre la conducta por inferencia acrítica. Su naturaleza es instintiva, vaga, ambigua y autónoma respecto al principio de contradicción. Es la *lógica utens* y no la *lógica docens* lo que caracteriza la acción (Peirce, 1978). El sentido común se hace núcleo de sus reflexiones, transformando la versión analítica de las doctrinas clásicas al respecto (Moore, 1972). Será desde la creencia práctica, es decir, la que subyace, se filtra y “se muestra” a través de la acción – no tanto lo que “se dice” que se ha hecho o lo que se pretende hacer – desde donde “acontece” el sentido de la acción (James, 1973).

- 2) Se establece una relación entre esa parte informal e intuitiva de la comprensión y la red de compromisos ontológicos, instrumentales y técnicos que rodea el uso del lenguaje, la construcción de creencias y la intención y el interés de la acción. Esta relación se establece a través de la experiencia acumulada por la especie, el contacto con un entorno físico y la educación en una tradición. El uso de esta capacidad presistemática desbanca cualquier tesis sobre una racionalidad omnipotente. La acción, la experiencia, lejos de responder a un trasfondo racional, se regula a sí misma. Es la experiencia anterior la que nos proporciona la posibilidad de mejorar la propia experiencia (Dewey, 1952). Toda crítica y desarrollo de conceptos se basa en la habilidad para hacer uso de un conocimiento inarticulado y tácito, es decir, sabemos más de lo que sabemos decir y ese saber es un *saber-cómo* o simplemente praxis. El problema de la relación entre las creencias de fondo y las representaciones nos impone la formulación de un problema que podría calificarse de “místico”, “metafísico” y “ético” y del que, tal vez por eso mismo, haya que guardar silencio (Wittgenstein, 1957).

El pragmatismo nos habla de una racionalidad que está inscrita en la concepción misma del mundo y que sólo se deja aprehender por la forma de ser llevada hacia delante de forma práctica (Castillo, 1995). Esta racionalidad no “es”, sino que “acontece”. En consecuencia, el *mundo de vida* se presentará como algo “indecible”, inaprensible, y que al mismo tiempo es el sentido de todo lo que es. Éste será un presupuesto de naturaleza prelógica, incuestionable, en el sentido de que desde DENTRO no hay razón ni para la identificación ni para la diferenciación. Será un presupuesto que nos situará ante un abismo existencial.

Bajo estas ideas generales, los dilemas se dejan notar. Ch. S. Peirce (1978) se percatará de la dificultad de definirse entre el racionalismo pragmático, reducido a mero constructivismo y a procedimentalismo, y la primacía del sentido común. J. Dewey (1952), entre el experimentalismo lógico como método racional y la imposibilidad de desechar el carácter *a-racional* que tienen muchas prácticas sociales, como la racionalidad de las costumbres.

El pragmatismo de Ludwig Wittgenstein ocupa su propio lugar ante estos dilemas.⁸⁷ Frente al pragmatismo de Peirce, de James o de Dewey, su pensamiento se articula desde el individuo y no desde la vida pública, alejándolo de cualquier tentación de reconstrucción o procedimentalismo de la racionalidad. Mientras los primeros demarcaron los límites de la razón práctica, Wittgenstein lo hizo sobre los límites de la dialéctica entre teoría y práctica que defendían aquellos. Los primeros se oponen al formalismo, pero creen en formas prácticas de alcanzar un acuerdo público. Wittgenstein se centra de forma absoluta en la imposibilidad de que la razón abarque lo práctico, incluso de manera dialéctica. En este sentido, es de destacar su noción de *juego*, entendido no como un sistema de actos constituido a través de convenciones, sino como una práctica, una actividad no necesariamente dirigida por reglas explícitas. Por ello, para Wittgenstein, los marcos que delimitan el sentido y el sinsentido son “vivididos”, pero no conocidos. Una cosa es la certeza en la práctica, fruto de una sensibilidad creada en el contexto de una educación y de una tradición, y otra la certeza en la comprensión del contenido de esa práctica, que sí que responde a una dimensión lógica en la relación entre esa certeza y su representación (Wittgenstein, 1988b). La diferencia entre el saber a través de reglas y la habilidad desarrollada tácitamente es fundamental para poner en evidencia esos límites.

El gran dilema que plantea este pensamiento, pues aunque puede ser común al pragmatismo es tal vez más hiriente en éste, es el lugar de la acción intencional, el

⁸⁷ Me gustaría reconocer mis limitaciones en la comprensión de la filosofía de Ludwig Wittgenstein. No obstante, no se pretende profundizar en sus tesis, sino valorar el impacto que tienen sus trabajos para las Ciencias Sociales y, en concreto, para el estudio de la racionalidad de la acción.

lugar de lo deseable. La impotencia de la razón sobre la acción revela una dimensión ética. Si la libertad es imposible conceptualizarla, es pura vivencia, singularidad... ¿es autosuficiente la práctica? ¿Todos somos capaces de alcanzar esta autonomía de vivir en la disonancia? Wittgenstein no se pronuncia acerca de qué clase de control deberíamos ejercer sobre las creencias naturales, las praxis, las tradiciones y, en general, cualquier forma tácita de guiar la comprensión. No piensa tanto acerca del cómo actuamos o deberíamos actuar. Se pregunta por qué actuar es mejor que no actuar.

La apertura que experimenta el *mundo de vida* en la filosofía del pragmatismo es vertiginosa. La Razón práctica adquiere un estatus especial, más allá del trascendental reservado para Kant. La filosofía analítica de Wittgenstein pondrá contra las cuerdas estos límites, definiéndose en relieve todo aquello que no puede expresarse, que está más allá de lo decible (1957). Como consecuencia, la teoría de la acción incorporará un abanico de racionalidades más amplio, deteniéndose no en las cuestiones lógicas o formales que la inspiran, sino también y especialmente en los usos y las manifestaciones dentro de un horizonte determinado. La teoría social, al salirse de este formalismo, reconsiderará su construcción desde una base indefinida, incierta, y sobre la que el nuevo estatus de la acción tendrá un papel importante.

Esta apertura es extremadamente importante tanto para la *actitud* del trabajo de campo, que se ha expuesto en el capítulo 1, como para el análisis de la acción de acompañamiento que se presentará en el capítulo 3, especialmente la del acompañamiento como *acción profana*.⁸⁸ El profesional pondrá en marcha una serie de prácticas muchas veces más como “ser social” que como profesional. Y, como “ser social”, sus referentes para la acción de acompañamiento se localizan en ese saber precomprensivo e intuitivo del *mundo de vida*. La acción de acompañamiento no responderá a una tecnología pedagógica, que mide y piensa de manera sibilina la intervención sobre el Otro, sino a un “sentido común” que se construye desde las certezas que sustentan el *mundo de vida* del que forma parte el profesional y en el que tiene como compañero de viaje a aquél que acompaña. La acción formalmente racional se desbanca, hasta el punto de generarle fuertes disonancias. El compromiso o la afectividad con el Otro, los valores que se desprenden de la interacción mantenida en el acompañamiento, las intenciones educativas que arrastra el profesional por cómo él ha sido educado y, por lo tanto, por cómo entiende el “buen hacer” educativo más allá de la reflexión profesional, serán aspectos que han de contemplarse. Y esta dimensión será especialmente

⁸⁸ Véase capítulo 3, apartado 3.5., página 275.

importante en una acción como el acompañamiento, una acción que todos en múltiples situaciones no profesionales realizamos. La racionalidad de esta acción no tendrá en ocasiones un referente apriorístico y se articulará más desde su uso espontáneo y su realización práctica que desde una pauta claramente definida.

Esta réplica y contrapunto a la lógica clásica, que inaugura las investigaciones de la filosofía pragmática y analítica, nos introduce en una Razón diferente. Una Razón que, en este caso, no sólo se propondrá desde la especulación filosófica, sino que a mediados del siglo XX será avalada y contrastada con trabajos científicos de muy diversas y variopintas disciplinas. Una Razón posmoderna, pero sólida, que irá consolidando el llamado paradigma de la Complejidad.

La noción de *mundo de vida* que se desprende de la Complejidad es de vital importancia para el desarrollo de este trabajo. Frente al desarrollo clásico de la fenomenología, el uso comunicativo de Habermas y el cuestionamiento al que es sometido por el giro pragmático, la Complejidad lo reformulará intentando superar algunas limitaciones:

- 1) El solipsismo al que es sometido desde la teoría de la conciencia de la fenomenología.
- 2) Las dicotomías, a veces “buenistas” y filantrópicas, que Habermas nos propone y sobre las que se decanta de manera “buenista” y filantrópica.
- 3) El abismo metafísico que anuncia el giro pragmático reconociendo y apoyándose en un *mundo de vida* que a su vez es inaprensible y que cuestiona los límites de la Razón.

Los trabajos de lógica de Peirce, James, Dewey y Wittgenstein, así como los de Frege, Whitehead y Rusell, comenzaron a cuestionar, en esa tensión entre conocimiento y acción, los principios de la lógica clásica:

- a) El principio de identidad, que afirma la indiscutible necesidad de que un término dado mantenga consigo mismo relaciones de igualdad y de mismidad;

- b) El principio de no-contradicción (o de contradicción excluida), que defiende la imposibilidad de que un enunciado y su negación sean ambos verdaderos;
- c) El principio del tercero excluido, que afirma que dados un enunciado y su negación, uno de ellos y sólo uno es verdadero;
- d) El principio de bivalencia, que impone un espacio constituido por sólo dos valores de verdad.

Se iniciará un camino que pondrá de relieve los límites de estos principios, asumidos como universales, y que dará origen al nacimiento de nuevas lógicas: Luckasiewicz, con su revisión de los fundamentos de la lógica desde las “lógicas multivaluadas”; Vasilev, que apostilla una “lógica imaginaria”, con la intención de llegar a los límites de la lógica clásica; Jaskowski, que construye el primer sistema de “lógica paraconsistente” (formaliza la inconsistencia y limita o restringe el principio de no-contradicción); Lewis, y el desarrollo de la crítica a la “implicación estricta”; Brower, y sus trabajos respecto a la “lógica intuicionista”; Kripke, que crea las condiciones de posibilidad para el desarrollo de un número considerable de lógicas basadas sobre una semántica de los mundos posibles... Todos ellos son algunos ejemplos de esta andadura.

A partir de los años 50, los trabajos de Newton Da Costa consolidarán las denominadas “lógicas paraconsistentes”. Sin tener conocimiento de las ideas de Jaskowski, este matemático brasileño parte de la idea de que es necesario restringir de un modo u otro la validez universal del principio de no-contradicción. El no recusar y excluir la contradicción sin más condujo a Da Costa a pensar en la posibilidad de construir *sistemas de lógica no clásicas* capaces de soportar la inconsistencia. Es decir, sistemas tales que, para una cierta fórmula y para un particular modo de ser de la negación, mantengan que tanto dicha fórmula como su negación sean *verdades lógicas* de esos sistemas. Las llamadas “lógicas paraconsistentes” serán sistemas de lógica contruidos con la idea de manipular lógicamente la contradicción (Gómez Marín, en Velilla, 2000).

Estas lógicas se suelen designar con el nombre genérico de *Lógicas Formales para la Inconsistencia* (LFI), justamente porque son sistemas formales de lógica que permiten explicitar formalmente los conceptos de *consistencia e inconsistencia* (lo hacen por medio de fórmulas definibles en sus lenguajes). En términos formales, una LFI es un sistema de lógica que no es *explosivo* o que no *se colapsa* frente a la contradicción. En un sistema tal no es posible deducir de una contradicción

cualquier enunciado del sistema y, por tanto, el sistema soporta y controla al menos la contradicción.

Tanto Jaskowski como Da Costa capturarán una diferencia epistemológica existente entre *inconsistencia* y *contradicción*. Con el advenimiento de estas lógicas, no sólo se produce una estampida de lógicas para la inconsistencia, sino que también se abren posibilidades lógicas para el advenimiento de una *razón abierta*, abierta a la inconsistencia y a la incertidumbre, abierta a la Complejidad (Lupasco, 1987; Nicolescu, 2000).

A todo fenómeno, elemento o evento lógico de cualquier índole, y por consiguiente, al juicio que lo piensa, a la proposición que lo expresa, al signo que lo simboliza: (e), por ejemplo, se le habrá de asociar, estructural y funcionalmente, un anti-fenómeno, anti-elemento o anti-evento lógico y por consiguiente, un signo de contradicción: no-e o (); de tal manera que (e) o () no podrá más que padecer la potencialización (P) de la actualización (A) de () o (e); la actualización de uno de los dos términos no implicará jamás la desaparición del otro; un elemento actualizado no podrá bastarse a sí mismo — con la intención de lograr una independencia y por consiguiente una no-contradicción rigurosa (Lupasco, 1987, p. 87).

Si bien los primeros textos que reconocen el estatus epistemológico de la Complejidad pueden ser datados en 1934, su incorporación a la comunidad científica no se manifestará hasta el 1948 (Weaver). Es un pensamiento que como tal, como Complejidad, no se habla de él en estos términos hasta esta fecha, pero que encuentra sus antecesores en la historia del pensamiento: Lao-Tsé, Zhuang-Zhou, Fang-Yizhi, Heráclito, Protágoras, Sócrates, Leonardo da Vinci, Hegel...

Esta inteligibilidad que incorporan las lógicas “paraconsistentes” se intentará articular en el objeto de estudio de este trabajo. En el capítulo 3 se analizarán las diferentes dimensiones del acompañamiento y en el capítulo 5 se propondrá cada una de estas dimensiones como intersubjetividades que se construyen a través y dentro de la interacción interindividual del acompañamiento. La acción se verá sometida a un juego de intersubjetividades no contradictorias entre sí y el profesional que pone en marcha esta acción deberá asumir esta inteligibilidad en la “gestión de la vida” de aquél a quien acompaña. A su vez, tendrá que tener en cuenta las diferentes racionalidades que se cruzan en la intervención educativa. Así, se intentará explicitar de qué manera la contradicción entre todas esas dimensiones del acompañamiento es inherente y natural a la intervención

educativa, y se definirá esa contradicción como eje desde el que podrán articularse una serie de *macrocompetencias profesionales*.

La especulación filosófica en torno a una Razón posmoderna y las investigaciones lógicas vendrán acompañadas de programas de investigación científicos. Desde esta perspectiva, el origen más inmediato debemos remontarlo a tres teorías de referencia.⁸⁹

1. La Teoría de Sistemas.
2. La Cibernética.
3. La Teoría de la Información.

Una síntesis de la síntesis, de muy clara exposición de la mano de Juan Carlos Moreno (Velilla, 2002, pp. 24-35) nos pone en antecedentes.

La Teoría de Sistemas busca explicitar los aspectos de *unidad* que caracterizan un cierto sistema *organizado* de constituyentes y que no pueden resultar de la simple consideración fragmentada de tales constituyentes. Así, un *sistema* se distinguirá de un simple *conjunto de elementos*. Su *unidad* estará regida por *relaciones funcionales* internas que traerán consigo un despliegue de *funciones* con vistas a un *objetivo global*. La comprensión de tales funciones no será posible considerando únicamente las propiedades de sus constituyentes por separado, sino que resultará precisamente de su sinergia organizada. De esta manera, el *sistema* gozará de nuevas propiedades *emergentes* en relación a las propiedades de sus elementos constituyentes. Éste no será reducible a una simple “suma” de éstas.

Además, es esencial considerar el hecho de que todo sistema – a pesar de estar constituido por “subsistemas” también organizados que desarrollan sus funciones específicas – se halla en interacción con un *medio ambiente* o *suprasistema*, respecto al cual él desempeña el papel de subsistema. Es característico el hecho de que la vida y el funcionamiento de todo sistema dependen en igual medida del funcionamiento correcto tanto de sus subsistemas como de sus interacciones con el

⁸⁹ Un origen que se pone de relieve en numerosos trabajos. Así lo pude apreciar también al asistir al Coloquio “Penser la complexité de la pensée et des mutations sociales”, el 17 Noviembre, 2006, en L’Université Rennes-2, que contó con la destacada asistencia de Edgar Morin. En su intervención, este pensador sitúa estos referentes desde su primer trabajo sobre la muerte, recreando la necesidad de abordar el objeto de estudio desde una perspectiva transdisciplinar.

propio suprasistema. Como se acostumbra a decir, la teoría de sistemas se plantea desde una perspectiva *holística*. Considera el todo como algo unitario que se puede descomponer en partes sólo analítica y conceptualmente, pero no concretamente. Únicamente teniendo en cuenta esa compleja composición, el sistema puede ser comprendido en sus características reales.

Ludwig von Bertalanffy es considerado como el padre de la Teoría General de Sistemas. Propuso la perspectiva sistémica como un tipo de explicación que integra aspectos no posibles de comprender por la explicación mecanicista. La relación de adaptación de un organismo con su entorno o el dinamismo y los cambios de ese organismo y de sus propiedades emergentes serán algunos de esos aspectos que le obligarán a proponer una determinada manera de pensar la realidad como un todo. Aunque en algunos momentos, la Teoría General de Sistemas planteará cambios en sus presupuestos, su propuesta inicialmente defenderá los siguientes principios (1979):

- a) El concepto de ser vivo como un todo, en contraposición con el planteamiento analítico y aditivo;
- b) El concepto dinámico, en contraposición con el estático y el teórico mecanicista;
- c) El concepto del organismo como actividad primaria, en contraposición con el concepto de su reactividad primaria.

Desde estas premisas, la noción de *sistema* permite pensar los fenómenos como totalidades relacionales, irreductibles, dinámicas, adaptables y cambiantes. Un paso posterior en los planteamientos de esta teoría abrirá el camino de los llamados *sistemas abiertos*. Para ello, se incorporarán al concepto de *sistema* una serie de nociones como las de *sinergia*, *interacción* e *interrelación*, *equifinalidad*, *diferenciación*, *neguentropía* y *crecimiento*. Este momento será altamente valorado para la progresiva maduración de las bases epistemológicas del paradigma de la Complejidad.

La fecundidad de este planteamiento teórico no tarda en manifestarse. Autores como Bateson, Varela, Maturana, Luhmann, entre otros, han hecho importantes

contribuciones que han optimizado y sofisticado la concepción sistémica original de Bertalanffy y la han adaptado a muy diversos campos sociales de estudio.

Sin embargo, ese paso importante terminaría por producirse. Es el paso de la Teoría Clásica de Sistemas a la Teoría de Sistemas Auto-organizadores. En la sistémica clásica se tendía hacia el equilibrio del sistema. Los desórdenes de origen entrópico o los desórdenes de origen externo lograban ser compensados de manera neguentrópica a través de una *retroalimentación negativa* que permitía que el sistema no perdiese su organización. En este proceso se daban adaptación y cambio del sistema, pero siempre hacia el equilibrio. Estos cambios no eran motivados por el propio sistema, sino sólo como respuesta a lo que lo amenazaba. Sin embargo, si se quería aplicar la teoría de sistemas a los organismos vivos, era necesario ir más allá y mostrar cómo los sistemas no sólo se adaptaban para lograr su equilibrio como respuesta a lo que los amenazaba. Era necesario mostrar que los sistemas realmente cambiaban hacia nuevas formas de organización diferentes a las iniciales. Es decir, que se transformaban desde sí mismos en nuevos sistemas. Era necesario pasar de la *adaptación* a la *proyección* del sistema para explicar el problema del cambio mismo. Había que concebir los sistemas como evolutivos, contemplar la idea de que los sistemas abandonan su organización interna y asumen otra organización interna, construida por ellos mismos. Esta idea de *autoorganización* se asumiría desde la Teoría de la Cibernética de segundo orden.

Robert Wiener entiende la Cibernética como el campo interdisciplinario que aborda los problemas de la organización y los procesos de control (retroalimentación) y transmisión de informaciones (comunicación) en las máquinas y en los organismos vivos. El objeto de estudio de la Cibernética son pues los “procesos de cambio determinables”. Podemos denominar a la Cibernética como “la ciencia del control del cambio”. En este sentido es en el que Ashby nos señala que el concepto fundamental de la Cibernética es el de *diferencia*, pues a través de ella establecemos lo que cambia y a partir de ella podemos comenzar a buscar un control del cambio. No obstante, la *diferencia* plantea el sentido filosófico de fondo, pero no el sentido explicativo de la teoría.

Magoroh Maruyama se percató de que el concepto de Cibernética de Wiener permitía a un sistema autodirigirse, autorregularse y cambiar de estados, pero sólo mientras mantenía su forma original (morfostasis). Es decir, un sistema podía autorregularse, pero no cambiar su organización. Así, se mantenía en equilibrio a través de un intercambio homeostático con el entorno. Esto le permitía a la Cibernética explicar el comportamiento automático de las máquinas, pero no el de los organismos vivos. La razón de fondo era que la cibernética de Wiener sólo se

había concentrado en la *retroalimentación negativa*, herencia de la primera Teoría de Sistemas. Ésta conservaba la organización del sistema ante todo tipo de perturbación. Maruyama dio un paso más, al presentar la *retroalimentación positiva*, y sentó las bases de la denominada segunda Cibernética. Desde ésta, el sistema adopta nuevas organizaciones, transformándose (morfogénesis). La inteligibilidad emergente de la *retroalimentación positiva* era una *causalidad circular*. De esta manera, para la segunda Cibernética, tanto los organismos vivos como las máquinas autónomas son sistemas organizados que tienden a la *entropía* y que deben ser capaces de oponerse temporalmente a esa entropía (neguentropía).

Esta circularidad está presente en todo sistema vivo o no vivo que se autorregule. Así será entendida por la Cibernética a partir de la Termodinámica, por la Teoría de la Computación (Turing), por la Teoría de la Regulación Inteligente (Ashby), por la Teoría de la Inteligencia Artificial (Simon, Nevell) y por la Teoría de la Información (Shannon, Weaver). En los años 70, se producirá pues una apertura en estas teorías permitiendo la conjunción entre las Teorías de la Organización Programables y en Bucle, y las Teorías de la Información Neguentrópica, que conducirán a las Teorías de la Autoadaptación y la Auto-poiesis (Maturana & Varela, 1984) y que transformarán el estudio de los procesos evolutivos naturales, cognitivos y sociales.

Heinz von Foester introducirá esta *retroalimentación positiva* en los procesos de comunicación (teoría del orden por ruido) y le permitirá consolidar la Teoría de la Comunicación. Ésta se lograría con un grupo de investigadores denominado “la universidad invisible”, que más adelante se conocerá como el grupo de “Palo Alto”. Los integrantes más relevantes fueron Gregory Bateson, Jürgen Ruesch, Ray Birdwhistell, Albert Scheflen, Edward Hall y Erwin Goffman. Todos los científicos que pertenecían a la “universidad invisible” compartían la concepción de que la comunicación es un proceso social permanente que integra múltiples modos de comportamiento (la palabra, el gesto, la mirada, la mímica, el espacio interindividual). Consideraban la comunicación como un todo integrado, regido por un conjunto de códigos y reglas determinados por cada cultura. Bateson (1984) con la idea de hacer una teoría general de la comunicación, organiza un grupo integrado por John Weakland, Jay Haley, Virginia Satir, Jules Riskin, William Fry y Paul Watzlawick, al que luego se integra el psiquiatra Don Jackson. Éste último propondrá considerar a la familia como un sistema homeostático, en equilibrio interno por medio de mecanismos de *retroalimentación negativa*.⁹⁰

⁹⁰ No me gustaría pasar por alto los vínculos, aunque sean sólo históricos respecto a los intereses subyacentes, con el Proyecto Europeo TRANSFAMILIAE que el grupo ETNOEDU de la Universidad de Zaragoza, dirigido por el Prof. Dr. Fernando Sabirón y la Prof. Dra. Ana Arraiz, ha propuesto en el 2007 con la colaboración de 7 universidades europeas. Familia, servicios sociales y competencias

A lo largo de este trabajo, se tratarán de hacer operativas las nociones de *sistema* y *organización* que se derivan de la segunda Cibernética. Adquiere especial relevancia cuando la intervención educativa se desarrolla dentro de un contexto institucional. El presupuesto de tomar la institución como un *sistema adaptativo complejo* pondrá de relieve la racionalidad de la acción de acompañamiento dentro de la institución, observando cómo ésta se conforma en relación a los protocolos de acción, los reglamentos y las normativas.

Estos primeros devaneos, después calificados hasta la fecha como el *paradigma de la complejidad organizada*, no cuajarán hasta el 1975-1985, momento en que se constituirán las Ciencias de la Complejidad como hoy las entendemos. Será el momento del *paradigma de la complejidad organizante* (Le Moigne, 1999). Desde este paradigma se realizará un contrapunto importante en el terreno de la epistemología (Gaston Bachelard). El revulsivo que originó las investigaciones emprendidas en el dominio de la física cuántica actuó como una verdadera revelación y actuó por simpatía con todos estos acontecimientos (Gleick, 1988; Mugur-Schächter, 1997; Prigogine & Stengers, 2002).⁹¹ De esta manera, iba moldeándose una nueva noción de Realidad y de Orden, y con ello se tambaleaba el estatus de la Razón. Se entraba en una nueva cosmovisión, una nueva forma de plantear los problemas, una particular fenomenología/ontología del *mundo de vida*.

Asistimos a un punto de inflexión en la cosmovisión del mundo, interrelacionándose la reflexión epistemológica con las investigaciones en dominios científicos hasta la fecha de gran solera, ajenos a las siempre quebradizas Ciencias Sociales. El Instituto Santa Fe, en Nuevo México, en el que han trabajado figuras prominentes como: Murray Gell-Mann, Christopher G. Langton, W. Brian Arthur, Stuart A. Kauffman y Jack D. Cowan es un ejemplo de ello. Otras instituciones en donde se trabaja lo complejo son la Escuela Normal Superior de París; el Instituto Max Planck de Química Biofísica de Göttingen; el Instituto de Química Teórica de Viena; la Universidad Libre de Bruselas; la Universidad de Utrecht; el Departamento de Ciencias Puras y Aplicadas de Tokio; los Centros para el Estudio de Sistemas No Lineales de las Universidades de Santa Cruz, Berkeley y Davis en California; la Universidad de Arizona; el Centro para la Investigación de Sistemas Complejos del Instituto Beckman, adscrito a la universidad de Illinois; la Universidad Chalmers de Goteborg; el Nordita en Copenhague; el Instituto Internacional para el Análisis

comunicativas de los profesionales, en el marco de una epistemología de la Complejidad, son los principales referentes.

⁹¹ El documental "*What the bleep do we know?*" (¿Qué rayos conocemos?), del 2004 y de la productora Lord of the Wind Films, LLC, muestra cómo, de la mano de la física cuántica, pero también de otras disciplinas científicas, nos adentramos en un vertiginoso debate acerca del estatus de la Realidad y de la Razón.

Aplicado de Sistemas de Viena; y el Instituto para el Intercambio Científico, en Turín. En mi formación, fui testigo de que en la Universidad de Paris-8, Paris-10 y Paris-5, la de Rennes-2, la Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE), los socios europeos de Portugal, y la Universidad de Zaragoza, son centros en los que también se trabaja en esta cosmovisión de la Complejidad, intentando aplicarla al objeto de estudio de las Ciencias Sociales.

La Complejidad puede definirse como la característica de una situación en la que el observador sabe a priori que no conoce de manera certera ni todos los estados posibles que el fenómeno es susceptible de manifestar ni todos los programas que permiten alcanzar tales estados. Dicho con otras palabras, el “sistema” es susceptible de manifestar un comportamiento imprevisible para el observador (Le Moigne, 1999). La Complejidad se muestra, por lo tanto, como una característica fenomenológica más que ontológica. No obstante, si la Complejidad radica en la naturaleza de la Realidad o en la mente del hombre es algo que todavía no se sabe con certeza.

El *paradigma de la complejidad organizante* (antropo-bio-cósmica), que Edgar Morin se propone dar forma en sus trabajos a partir de los años 70, reunirá finalmente todos esos trabajos interdisciplinarios desarrollados desde la primera llamada de atención de W. Weaver: en la biología (H. Quastler, F. Jacob, H. Atlan), en las ciencias del comportamiento (J. Piaget), en la neuropsicología (W. MacCulloch, H. Maturana y F. Varela), en las matemáticas con los sistemas incompletos (Gödel), en la física cuántica y la termodinámica (I. Prigogine, H. Gell-Mann, M. Mugur-Schächter), así como en la dinámica de sistemas no lineales y en la teoría del caos (D. Ruelle). Desde esta nueva “mirada”, se intentará reformular los problemas hasta ahora planteados por diferentes ciencias, así como revisar las tensiones constitutivas tradicionales: orden-desorden, todo-parte, necesario-posible; diferenciación-coordinación; diversificación-selección; autonomía-solidaridad; asimilación-acomodación; transacción-retroacción; singularidad-regularidad; proceso-resultado...

La primera *causalidad circular*, investida por la segunda Cibernética, irá poco a poco evolucionando a una *causalidad recursiva, auto-eco-re-organizadora*, que irá entretejiendo una determinada Razón. Algunas de sus características (Le Moigne & Morin, 1999):

- 1) Se nutrirá de los principios ya desarrollados en la primera parte de este trabajo cuando se ha hablado del *método*.⁹² *principio dialógico*, *principio de recursividad organizacional* y *principio hologramático*. Suponen una polilógica y una multirreferencialidad, el *bricolaje* de diferentes lógicas, referencias o *niveles de realidad* (Nicolescu, 1996) que se caracterizan por un pensamiento en bucle (Hofstadter, 1998). Como complemento a las indicaciones de la primera parte, y con ánimo de ser reiterativo, vamos a desarrollar un poco más estos principios:

1.a. *Principio dialógico*. Es un principio que une o pone en relación ideas o estados de dos lógicas que de suyo son antagónicas, que se excluyen mutuamente, pero que son inseparables dentro de una misma realidad o fenómeno. El principio dialógico faculta al pensamiento en sus asociaciones y conexiones de conceptos o enunciados que se contradicen el uno al otro, pero que deben aparecer como dimensiones articuladas de lo mismo. Su vocación epistemológica es captar el modo de existencia, el funcionamiento y las interdependencias contextuales de un “fenómeno” complejo. Así, para poder describir la dinámica de un *sistema complejo*, es vital concebir una dialógica, un diálogo de lógicas entre *orden*, *desorden* y *organización*.

Este principio conduce a la idea de “unidualidad compleja”. La unidualidad entre dos términos significa que éstos son, a la vez, irreducibles. Por separado, cada término o cada lógica resultan insuficientes, por lo que hay que relacionarlos a ambos y hacerlo en forma de bucle. Ninguno de los dos términos es reducible al otro – y en este sentido, hay *dualidad* –, pero tampoco son nítidamente separables, pues confluyen mutuamente – y en este sentido, son *uno*.

Los problemas se suelen plantear con tesis antagonistas que se definen como enfrentadas, irreconciliables y excluyentes. Este modo de formularlas es resultado del pensamiento simplificador, disyuntor y reductor. Un paradigma de la complejidad posibilita la asociación de las tesis o proposiciones contradictorias. Consideradas juntamente, las tesis alternativas suelen expresar verdades. Pero al rechazar la tesis contraria y, consiguientemente, la parte de verdad que ésta contiene, aisladamente cada tesis resulta insuficiente y mutiladora. Un paradigma de la complejidad nos insta a ver e integrar las dos tesis antagonistas, a desarrollar una visión poliocular.

⁹² Remítase al primer capítulo, páginas 68-70.

El principio dialógico puede ser definido como la asociación compleja (complementaria/concurrente/antagonista) de instancias, necesarias conjuntamente necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado (Morin, 1988, p. 109).

1.b. *Principio de recursividad organizacional*. Debemos situarlo en el punto de inflexión que experimenta la Teoría General de Sistemas y la Cibernética cuando se pasa de la *retroalimentación negativa* a la *retroalimentación positiva*. Va más allá de la idea de “sistema abierto” o de “regulación cibernética”. Nos introduce en la auto-producción y en la auto-organización, en la *auto-referencia*. Es un principio fundamental no sólo para asir la retroacción de los productos sobre el productor, sino también para reconocer y traducir, en términos de teoría, aquellas entidades y características que son productos a la vez que productores, causas del mismo proceso que las produce.

(...) es un efecto en el que los efectos o productos al mismo tiempo son causantes y productores del proceso mismo, y en el que los estados finales son necesarios para la generación de los estados iniciales. De este modo, el proceso recursivo es un proceso que se produce y reproduce a sí mismo, evidentemente a condición de ser alimentado por una fuente, una reserva o un flujo exterior. La idea de bucle recursivo no es una noción anodina que se limitara a describir un circuito, es mucho más que una noción cibernética que designa una retroacción reguladora, nos desvela un proceso organizador fundamental y múltiple en el universo físico, que se desvela en el universo biológico y que nos permite concebir la organización de la percepción y la organización del pensamiento (...) (ibídem, pp. 111-112).

1.c. *Principio hologramático*. Nos guía y nos permite concebir una de las características más sorprendentes e importantes de las organizaciones complejas. En una *organización*, el *todo* está inscrito en cada una de sus *partes*. Se trata, obviamente, de una inscripción estructural del todo en la parte. Se puede presentar bajo tres modalidades: holonómica, cuando el todo en tanto que todo puede gobernar las actividades locales; hologramática, cuando el todo puede estar inscrito o integrado en la parte, que a su vez está inscrita e integrada en el todo; y holoscópica, cuando el todo puede estar contenido en una representación parcial de un fenómeno o de una situación.

Se le puede presentar de este modo: el todo está en cierto modo incluido (engramado) en la parte que está incluida en el todo. La organización compleja del todo (holos) necesita la inscripción (engrama) del todo (holograma) en cada una de sus partes que sin embargo son singulares; de este modo, la complejidad organizacional del todo necesita la complejidad organizacional de las partes, la cual necesita recursivamente la complejidad organizacional del todo. Las partes tienen su singularidad cada una, pero no por ello son puros elementos o fragmentos del todo; al mismo tiempo son micro-todo virtuales (ibídem, p. 113).

Estos tres principios serán de una gran relevancia en la manera de construir el objeto de estudio de este trabajo. Por ello, se va a ser reiterativo en la articulación de estos principios con la convivencia de diferentes racionalidades de la acción de acompañamiento en un determinado contexto de intervención.

- 2) Derivados de estos tres principios, se pensará el fenómeno complejo en un continuo movimiento, en un *proceso de auto-eco-organización*. Este proceso nos muestra, por un lado, que la explicación de los fenómenos debe considerar tanto la lógica interna del sistema como la lógica externa de la situación o entorno, que debe establecerse una dialógica entre los procesos interiores y los exteriores. Por el otro, que todo fenómeno autónomo (auto-organizador, auto-productor, auto-determinado) debe ser considerado en relación con su entorno o ecosistema. El pensamiento complejo debe ser un pensamiento ecologizado que, en vez de aislar el objeto estudiado, lo considere en su relación eco-organizadora con su entorno. Pero la visión ecológica no debe significar una reducción del objeto a la red de relaciones que lo constituyen. El mundo no sólo está constituido por relaciones, sino que en él emergen *realidades* dotadas de una determinada autonomía. De aquí que lo que inseparablemente deba considerar el pensamiento complejo ecologizado sea la relación auto-eco-organizadora del objeto con respecto a su ecosistema, a su vez emergente, cambiante, auto-eco-organizador.

El análisis de la acción de acompañamiento se construirá bajo esta auto-eco-organización. La subjetividad de los participantes en la interacción interindividual; los motivos e intereses que a cada uno le mueven y que adquieren sentido en la definición de la situación del acompañamiento; el contexto institucional que prescribe, a través de sus protocolos y sus reglamentos, una determinada manera de aportar soluciones y de gestionar una determinada competencia profesional y un servicio social; todo ello entrará en

una producción del sentido cuyos referentes se producirán, se auto-producirán y se manifestarán al mismo tiempo como producto y productor de ese sentido.

- 3) *Lógica borrosa*. El camino recorrido anteriormente por las *lógicas no clásicas* nos ha acercado bastante a esta idea. Cuestiona la universalidad de los principios lógicos de bivalencia, la tendencia a no reconocer entidades de medianía, de identidad y de no-contradicción. Es pues un principio que nos ayuda a concebir entidades mixtas o mezcladas, híbridas, producidas en el seno de una organización compleja.

Este principio adquiere significatividad para el acompañamiento. Esta acción tiene como función principal la “gestión de una vida”. La institucionalización de los menores y el tratamiento educativo, terapéutico y judicial al que se ven sometidos, obligan a realizar esta gestión. Si se intenta tomar como punto de referencia esa “gestión de la vida”, la *lógica borrosa* nos permite comprender e integrar la emergencia de una serie de aspectos que desde la *lógica clásica* serían reprimidos, manipulados o desvirtuados. La vida de los menores nos exigirá una reflexión profesional que tendrá que tener en cuenta la existencia de contradicciones, riesgos, incertidumbres. El menor y su vida nos enfrentarán a la emergencia de lo inesperado, y nuestra reflexión deberá tener en cuenta su especificidad y deberá evitar caer en la tentación de “*maîtriser*” esas vidas sobre las que intervenimos.

- 4) Desde el punto de vista del *método*, se derivarán dos características muy importantes que, de una forma u otra, ya han sido expuestas y desarrolladas en el primer capítulo de este trabajo. La manera de abordar el trabajo de campo desde la *actitud* y la cientificidad de una etnografía como *método* acogen la naturaleza epistemológica que defiende la Complejidad:

- 4.a. Inseparabilidad del sistema observador y del sistema observado, entendiendo el fenómeno complejo en términos de construcción y coparticipación. La eterna exclusión objetivo/subjetivo será recuperada. La Razón reintroduce el sistema observador en el sistema de observación, el cognoscente en el conocimiento.

El trabajo de campo se alimenta de las reflexiones que el etnógrafo realiza desde su implicación como profesional en un ámbito de intervención educativa muy específico. Se entretajan permanentemente sentidos

subjetivos e intersubjetivos que producen un conocimiento cuya naturaleza cuida especialmente esa inseparabilidad.

4.b. La emergencia. En las realidades organizadas emergen cualidades y propiedades nuevas, a las que podemos llamar “emergencias”, que no son reducibles a los elementos o partes que las componen y que retroactúan sobre esas realidades. No se puede sacrificar el todo a la parte – como hace el reduccionismo –, pero tampoco sacrificar la parte al todo – como hace el holismo. No se puede reducir el todo a la parte ni reducir la parte al todo, sino que se debe establecer un vaivén continuo e incesante entre el todo y sus partes.

Este vaivén tiene una doble consecuencia. Por un lado, es referente ineludible para una *postura* que se adopta en la observación participante del trabajo de campo. Por otro, alimenta una reflexión profesional que es capaz de integrar las racionalidades que conviven en la situación de intervención, siendo sensible no sólo a aquellas que encajan mejor con la que al profesional o a la institución le convienen.

- 5) Irreversibilidad fenoménica del tiempo. Si bien la fenomenología ha desarrollado sobradamente la cuestión, las investigaciones en el dominio de la física cuántica alimentarán esta nueva Razón y, en consecuencia, una “*Nuova Scienza*”, una Nueva Alianza entre las Ciencias (Prigogine & Stengers, 2002).

La consecuencia de esta Razón *deliberante* propondrá una particular manera de concebir la Realidad y, por consiguiente, el *mundo de vida*. Se hablará no de una razón o de una racionalización, sino de una racionalidad como un devenir racionalista de la razón. Frente a la búsqueda de lo homogéneo, del consenso, de la sociedad perfecta en la que todo está bajo control, donde todo está sometido a la *libido* de la perfección y de la dominación (Huxley, 1969; Orwell, 1984), donde la *razón instrumental* (Adorno, Horkheimer) silencia cualquier hábito de incertidumbre, el pensamiento de la Complejidad reconoce y reivindica precisamente la contradicción, el caos, la constante duda, la inteligibilidad que no se aprehende o supera nunca. Esta Razón *deliberante* hará del azar y de la incertidumbre elementos creadores y copartícipes del proceso de construcción de la Realidad (Maffesoli, 2006).

La Complejidad integra en su discurso esa insidiosa dimensión inefable que permanentemente se revela en la noción de *mundo de vida*. Los seres humanos y la sociedad se presentarán como “máquinas no triviales”. Máquinas en las que, aunque se conozcan todos los “*inputs*”, no se pueden llegar a conocer todos los “*outputs*”. Si bien las situaciones en las que los seres humanos llegamos a comportarnos como una máquina trivial no pueden negarse – situaciones sociales normadas, protocoladas, donde la acción tiene referentes compartidos muy definidos –, se dan muchos momentos en los que su comportamiento es inesperado, impredecible. El orden, entendido desde un paradigma determinista o mecanicista, deja de ser el motor del pensamiento. La Razón inacabada de la Modernidad se frustra continuamente ante las realidades psico-sociales que debe hacer frente. Las características de ese *mundo de vida*, que se nos ha revelado como una importantísima noción a desarrollar, se verán también alteradas. Será un mundo interactivo, con propiedades únicas. La complejidad y especificidad de cada fenómeno será de obligada reconsideración. El fenómeno estará ordenado heterárquicamente y no jerárquicamente, sus relaciones no se producirán de manera ajustada a patrones exactos de influencia, pues las interacciones que producen cada fenómeno conforman situaciones únicas e irreversibles. Si la Razón responde a un principio hologramático, el *mundo de vida* también lo hará, pues cada uno de sus componentes estará interconectado a un proceso dinámico. El fenómeno no se pensará como determinista, pues en el mejor de los casos se podrán prever las posibilidades de ocurrencia de un fenómeno, pero siempre serán impredecibles los resultados complejos, emergentes, no sujetos a una causalidad lineal, sino a una multicausalidad o causalidad recursiva. La aprehensión de los fenómenos por la *auto-eco-re-organización* suscitará modos de comprensión que asumirán la incompletitud. Será cuestionado en su fenomenología por la relación entre los elementos “fenomenologizadores” y la realidad resultante, como consecuencia de la autorreferencialidad y de la co-producción de los sujetos que viven en ese mundo.

El análisis de la acción de acompañamiento estará obligado a ponerse en perspectiva respecto a lo que la institución dice de sí misma. Es decir, se dará una racionalidad de la acción que responderá al lenguaje de una “máquina trivial” y donde los protocolos y los reglamentos de la institución cobrarán pleno sentido. Sin embargo, estos protocolos y reglamentos deberán recrearse en la consecución misma de la acción de acompañamiento. En este sentido, no sólo se interpretará de determinada manera esos protocolos en relación a la situación de intervención, sino que emergerán una serie de racionalidades muy distintas que, a la vez que recrearán la racionalidad de la acción institucional, concebirán al menor, a la institución, a la sociedad y a la interacción interindividual que se desprende del

acompañamiento, desde el punto de vista de una “máquina no trivial”. La vida misma de los menores interrogará acerca de esa única racionalidad, proponiéndose un juego adaptativo entre la vida del menor y la institución que la gestiona.

La Complejidad, desde un afán por lograr identidad epistemológica, ha asumido los postulados del constructivismo radical al considerarlos como una buena aproximación a lo que podría ser una epistemología compleja en sentido amplio. La posición fenomenológica ante el mundo y la epistemología constructivista son articulaciones familiares, y sus puentes con la Complejidad no han tardado en edificarse. Es un buen acercamiento a lo que sería una epistemología compleja porque en el constructivismo, lo epistemológico radica en el sujeto, tanto en sus funciones intelectivas como activas (adaptación a su medio vital). Son perspectivas afines por su visión naturalizada, biológica y psicológica, evolutiva y dinámica. De hecho, encontramos muchos epistemólogos, científicos y estudiosos en general que tienen un pasado fenomenológico y constructivista, pero actualmente centran sus trabajos en lo complejo (Le Moigne, 1995).

No obstante, en la Complejidad, la reflexividad del método, tan importante para los constructivistas, se lleva hasta sus límites. La autorreferencialidad y la auto-eco-organización nos invita a interrogarnos continuamente sobre “el conocimiento del conocimiento” (Morin, 1988). Por otro lado, la Complejidad integra la inteligibilidad de dimensiones que van más allá de lo cognitivo o de lo social, relativizando la perspectiva antropocéntrica del constructivismo. La Complejidad es un ensayo antro-po-bio-social (Morin, 1974). A ella integra y relaciona dimensiones fisiológicas, biológicas y espirituales, convirtiéndose en un intento de “construcción” del fenómeno complejo.

2.4. Teoría de la acción y teoría social: hacia la acción educativa

En el apartado anterior, se observa que el concepto de *mundo de vida* no se encuentra localizado en líneas de pensamiento definidas, a la vez que entre aquellas que lo piensan se nutren recíprocamente. Por ejemplo, en Alfred Schütz y en la escuela de la fenomenología social en general hay una fuerte influencia de los filósofos del pragmatismo americano, concretamente de William James y de John Dewey. En Jürgen Habermas, los trabajos de la fenomenología husserliana, de la fenomenología social, del pragmatismo americano y del pragmatismo de Ludwig Wittgenstein, se dejan notar en toda su obra. El *mundo de vida* de la Complejidad no dista mucho, a este respecto, de las ideas anteriores.

Sin embargo, hay matices. Matices que conciben diferentes *mundos de vida* dentro de la idea de pensar acerca de él y desde él. Y esos matices, de una forma u otra, van estableciendo diferencias en desarrollos teóricos posteriores, tanto para la teoría de la acción como de la sociedad. Así, el sujeto de la fenomenología social, que actúa y que lo hace con *intencionalidad*, será muy distinto al habermasiano que “se comunica” y que se representa al margen de una teoría de la conciencia. Por otro lado, en todos los pragmatistas hay un ascenso progresivo de la acción intencional a la acción práctica, que es la que se considera como dada, conduciéndonos a una reflexión ética de dicha acción y que, frente a una razón inacabada, se presenta inagotable. El sujeto wittgensteiniano, en su dimensión “indecible”, se propone en términos muy distintos respecto a cómo se hace en el desarrollo científico-social y filosófico a manos de la Complejidad.

Por otro lado, localizar el punto de soldadura entre la teoría de la acción y la teoría de la sociedad conduce a un concepto clave para el análisis de la acción de acompañamiento que se realiza en este trabajo. Se trata de la *intersubjetividad*. La forma en la que la teoría de la acción reenvía a una teoría social, y viceversa, propone la cuestión de cómo se piensan las relaciones entre subjetividad e intersubjetividad. Desde cada uno de los planteamientos recorridos para el *mundo de vida* se formulará una reflexión sobre esta articulación.

A lo largo de este segundo capítulo se sientan unas bases que servirán para poner en perspectiva la observación participante del trabajo de campo. Esta investigación teórica, dentro del conjunto del trabajo, va a permitir fundamentar y enriquecer la reflexión sobre las racionalidades de la acción de acompañamiento y, en esa

articulación entre la teoría de la acción y de la sociedad, las intersubjetividades que se producen en la situación de intervención. Se entiende que esta reflexión provee de los elementos claves para una teorización y una producción de conocimiento a partir de los datos empíricos recabados en el trabajo de campo y, al mismo tiempo, alimenta un pensamiento de la práctica profesional en clave de *macrocompetencias*.

2.4.1. El todo o la parte

Los orígenes de la teoría de la acción (Luckmann, 1996, pp. 13-22) se remontan a Aristóteles. En su *Ética a Nicómaco* se exponen algunos aspectos fundamentales de la teoría de la acción humana. El libre albedrío parece muy relevante para decidir entre los fines y los medios de la acción, así como la capacidad humana para juzgar lo que se hace y cómo se hace. Frente a estas ideas, la reacción de la *Stoa*, fundada por Zenón, se dejaría notar de la siguiente manera: ¿cómo conjugar la libertad de elección de la acción humana con la idea, ya sostenida por los estoicos, de una determinación causal del orden del mundo? Esta orientación será un constante referente de la teología cristiana medieval y de la filosofía de la religión, y más tarde de muchas de las cuestiones de fondo de las Ciencias Sociales.

A partir del siglo XVI, se ve triunfar una orientación científica de la acción que la circunscribe a lo mundano. Nicolás Maquiavelo es una figura clave que impulsa la teoría de la acción desde un análisis de las convicciones que la guían y de los efectos que se producen en el ámbito del dominio político y del poder.⁹³ En el siglo XVII, es de destacar la figura de Thomas Hobbes, para el que el fundamento último de todas las pasiones es el egoísmo. Esta pasión es la que ilumina cualquier acción humana.⁹⁴ Esta naturaleza intrínseca de la acción sirve también de fundamento para las teorías económicas clásicas de Adam Smith y de David Ricardo, pero con la salvedad de que ese egoísmo puede transformarse en un interés individual racional que aumenta el bienestar económico de todos. Smith sostendría una teoría de la *simpatía*, que estaría integrada no sólo por los “sentimientos comunes” con los demás hombres, sino también por la tesis de *reciprocidad*. Una tesis que resurgirá de la mano de Alfred Schütz (intercambiabilidad de los puntos de vista) y George Herbert Mead (adoptar el rol del Otro). En el utilitarismo de Jeremy Bentham, la

⁹³ Maquiavelo, N. (1991). *El príncipe* (1ª ed. 11ª reimp.). Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 1513).

⁹⁴ Hobbes, T. (1980). *Leviatán* (2ª ed.). Madrid: Editora Nacional. (Trabajo original publicado en 1651).

teoría de la acción adopta la forma de una filosofía política liberal, económica y democrática.

La teoría de la acción tuvo un trato muy sistemático tanto en el terreno filosófico como en la economía política anglosajona. En Francia, había otros temas más importantes que el estudio de los fundamentos del orden social desde la base de la acción individual. La excepción es el contrato social de Jean-Jacques Rousseau. Michel Montaigne y Charles de Montesquieu se centraron en un escepticismo filosófico en torno a la relatividad de los valores.

La filosofía kantiana también buscó sus preguntas acerca de las condiciones del pensamiento y de la acción. Tras la Ilustración se origina un movimiento que toma la totalidad como punto de partida y no el origen de la misma. La acción individual es un problema derivado. En él podemos destacar a los tradicionalistas franceses como Joseph de Maistre y Philippe de Bonald, al fundador de la sociología, Augusto Comte y, más tarde, a Émile Durkheim.

La influencia de Georg Wilhelm Hegel se dejará notar en la filosofía social de la Europa del Este. Karl Marx es sin duda la figura más importante. Éste, influido por Ricardo, estaba interesado en desarrollar una antropología filosófica sobre la base de la acción humana. A pesar de todas estas preocupaciones, las tendencias filosóficas del siglo XIX son colectivistas, orientadas a la sociedad como un todo. La influencia del pensamiento de Charles Darwin afectará profundamente al respecto.

Pero el conflicto más desarrollado sobre la histórica pregunta por la conexión entre la acción individual y el orden social viene formulado de manera muy precisa por Max Weber. En él, el individualismo metodológico se entrelaza con una comprensión de las consecuencias sociales de la acción individual merced a un interés histórico por la totalidad del orden social. Weber sistematizó la sociología sobre la base de la teoría de la acción. Es el que ha ejercido más influencia en su desarrollo. De los tres autores más interesados en la teoría de la acción, Talcott Parsons, Alfred Schütz y George Herbert Mead, sólo éste último pasa por alto el trabajo de Max Weber. El primero lo integra junto con los trabajos de Alfred Marshall, Vilfredo Pareto y Sigmund Freud (Parsons, 1970). El segundo continúa el trabajo weberiano desde una base fenomenológica (Schütz, 1970, 1987).

La racionalidad de la acción se revela a través y gracias a la resistencia que la misma acción opone al proceso mismo de racionalización. La idea central que se defiende a lo largo de esta segunda parte es que al elegir un concepto sociológico de acción se establece un compromiso con presuposiciones ontológicas, es decir, que existe una superposición del concepto sociológico de acción con la relación

actor-mundo (Habermas, 2001; Morin, 1990). Desde la perspectiva del *mundo de vida* parece que esta idea se hace más evidente. El concepto de *mundo de vida* nos cuestiona la certeza que confiere sentido a la acción, ya que en y a través de él se intenta abrir al máximo la naturaleza de las racionalidades desde las que se puede aprehender dicha acción. El *mundo de vida* nos pone sobre una pista, sobre una forma de formular la acción social, la teoría de la sociedad y, por consiguiente, el problema científico de las ciencias humanas o antropológicas. Así, la acción se escapa al sometimiento de una única racionalidad. Max Weber, en su momento, ya distinguió las diferencias entre la *acción real* y la racionalidad o las racionalidades a las que la reducimos en la interpretación:

La acción *real* sucede en la mayor parte de los casos con oscura semiconsciencia o plena inconsciencia de su “sentido mentado”. El agente más bien “siente” de un modo indeterminado que “sabe” o tiene clara idea; actúa en la mayor parte de los casos por instinto o costumbre. Sólo ocasionalmente – y en una masa de acciones análogas únicamente en algunos individuos – se eleva a conciencia un sentido (sea racional o irracional) de la acción. Una acción con sentido efectivamente tal, es decir, clara y con absoluta conciencia es, en realidad, un caso límite. Toda consideración histórica o sociológica tiene que tener en cuenta este hecho en sus análisis de la realidad (Weber, 1944, p. 18).

Esta idea conduce a Weber a defender que la acción se escapa casi siempre al análisis lógico y racional, concibiendo ese análisis como una aproximación, pero reafirmando sus límites:

(...) la orientación por la conducta ajena y el sentido de la propia acción en modo alguno se puede precisar siempre con toda claridad, ni es siempre consciente, ni mucho menos consciente con toda plenitud (ibídem, p. 20).

Aún pudiendo parecer que Max Weber nos propusiera con sus “tipos ideales” una taxonomía clara y precisa del estudio de la acción, ésta representa una estrategia metodológica que nos permite, a través de un efecto de vaciado, pensar precisamente lo que se sale de ese tipo ideal. Es decir, la taxonomía weberiana es una estrategia para una hermenéutica de la acción porque, de entrada, Weber la concibe a veces más allá de una dimensión lógica.

La dimensión inefable, “indecible” o intuitiva, impredecible, que se ha revelado en la noción de *mundo de vida* se reafirma:

Muy raras veces la acción, especialmente la social, está exclusivamente orientada por uno u otro de estos tipos. Tampoco estas formas de orientación pueden considerarse en modo alguno como una clasificación exhaustiva, sino como puros tipos conceptuales, contruidos para fines de la investigación sociológica, respecto a los cuales la acción real se aproxima más o menos o, lo que es más frecuente, de cuya mezcla se compone. Sólo los resultados que con ellos se obtengan pueden darnos la medida de su conveniencia (ibídem, p. 21).

Sin embargo, y a pesar de esta naturaleza que le asigna a la acción, Weber defiende también la idea de que la investigación científica debería construir sus conceptos “como si” la acción *real* transcurriera orientada conscientemente según su sentido. Así, para Weber, la labor central de la ciencia debería ser la de señalar precisamente la distancia que hay respecto a la realidad (momento de creación o recreación del conocimiento sociológico), sin abandonarse nunca a otros ámbitos de la reflexión de la acción a los que, precisamente esta su naturaleza, nos puede conducir (estética, ética, política, metafísica...).

Por todo ello, Weber define la acción de la siguiente forma en la primera sección, “conceptos sociológicos fundamentales”, de su principal obra *Economía y Sociedad*:

Por acción debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción *enlacen* a ella un sentido subjetivo (ibídem, p. 5).

El término *sentido subjetivo*, y su consecuente *comprensión*, muy característicos de la sociología que inició Weber, ya han sido abordados, por lo que no vamos a insistir. Que sirva como recuerdo que nos encontramos ante unas Ciencias Sociales que no se reducen a una física social y en las que el “programa hermenéutico”, en su diversidad, ambigüedad e invertebración, es evidente.

En la *sociología comprensiva*, que es como es conocida la sociología a la que Weber dio inicio, el sentido de la *acción* se refiere al actor y se trata de dar cuenta del desarrollo de un fenómeno dado a partir del juego “conflictivo” de los comportamientos de los actores que, a su vez, están animados por racionalidades diferentes. Desde un punto de vista histórico-analítico, estaríamos ante un particular esquema de inteligibilidad del objeto de las Ciencias Sociales. Se trata del esquema del acto:

$$A \rho B = B \in S, S \{ \sum a \rightarrow \sum e \} \rightarrow B \rightarrow S'$$

Ilustración 3: Esquema del acto (Berthelot, 1990, p. 76)

En la ilustración 3 se puede observar que este esquema se caracteriza porque el actor (A) se enfrenta a un fenómeno (B) que es la resultante del comportamiento de todos los actores implicados ($\sum a$) y de los efectos y estímulos que se dan en el mismo ($\sum e$), en y dentro de un contexto, de un sistema de acción concreto (S). A su vez el nuevo fenómeno “producido” (B) provoca alteraciones irreversibles en el contexto o sistema considerado (S’), y así sucesivamente.

Esto significa que el esquema de la acción reconoce la intencionalidad o motivo de la acción y su irreductibilidad a una determinación causal. Y es precisamente respecto a esta intencionalidad o motivo de la acción desde donde Weber construye su ya citada taxonomía (Weber, 1944, p. 20):

- a) *acción racional con arreglo a fines*, determinada por expectativas en el comportamiento, tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como “condiciones” o “medios” para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos;
- b) *acción racional con arreglo a valores*, determinada por la creencia consciente en el valor ético, estético, religioso. Es propio y absoluto de una determinada conducta, sin relación alguna con el resultado, puramente inspirada en ese valor;
- c) *acción afectiva*, especialmente emotiva, determinada por afectos y estados sentimentales actuales;
- d) *acción tradicional*, determinada por una costumbre arraigada.

Parece que se ha interpretado la primera acción, la racional con arreglo a fines, como la acción a la que Weber ha dado más importancia y desde la que ha construido su teoría social. Cuando se ha hablado del *mundo de vida* de la *acción comunicativa* de Habermas, así se ha advertido porque así se interpreta que

Habermas lo hace. No obstante, el trabajo de Weber remarca algunas aclaraciones que contradirían esta idea desde la que se le adscribe un imperialismo de la acción teleológica a su trabajo. Por un lado, que sea la acción de más fácil racionalización no implica que sea la más importante. Por otro, al ser de más fácil racionalización, se utiliza como estrategia metodológica para interpretar la distancia que la separa de la *acción real*, lo cual no significa que se reduzca la *acción real* a la acción teleológica:

Toda interpretación de una acción con arreglo a fines orientada racionalmente de esa manera posee – para la inteligencia de los *medios* empleados – el grado máximo de evidencia (...).

La construcción de una acción rigurosamente racional con arreglo a fines sirve en estos casos a la sociología – en méritos de su evidente inteligibilidad y, en cuanto racional, de su univocidad – como un tipo (tipo ideal), mediante el cual comprender la acción real, influida por racionalidades de toda especie (afectos, errores), como una desviación del desarrollo esperado de la acción racional (...).

Este procedimiento no debe pues interpretarse como un prejuicio racionalista de la sociología, sino como un recurso metódico; y mucho menos, por tanto, como si implicara la creencia de un predominio en la vida de lo racional. Pues nada nos dice en lo más mínimo hasta qué punto en la realidad las acciones *reales* están o no determinadas por consideraciones racionales de fines (No puede negarse la existencia del peligro de interpretaciones racionalistas en lugares inadecuados. Toda experiencia confirma, por desgracia, este aserto) (Weber, 1944, pp. 6-7).

Respecto al contexto o sistema de acción (S), éste se puede concebir de diferentes maneras, y cada una arrastra una perspectiva metodológica diferente:

- 1) Si lo pensamos como *sistema*, en el seno del cual los actores ocupan posiciones particulares y tienen relaciones determinadas, nos topamos con una serie de *estructuras* en el seno de las cuales se desarrolla la acción y los intercambios entre los actores – a veces reunidos todos ellos en el concepto comodín de *rol* –, las fuentes y recursos de los que se disponen. Adviértase, y más desde una perspectiva de *mundo de vida*, que la ontología del *sistema* está sometida a variaciones, por lo que no estaríamos exclusivamente ante una construcción estructural-funcionalista del objeto.
- 2) Si lo hacemos en términos de *situación*, se pone el acento en las significaciones que los actores confieren, acuerdan, negocian y envisten.

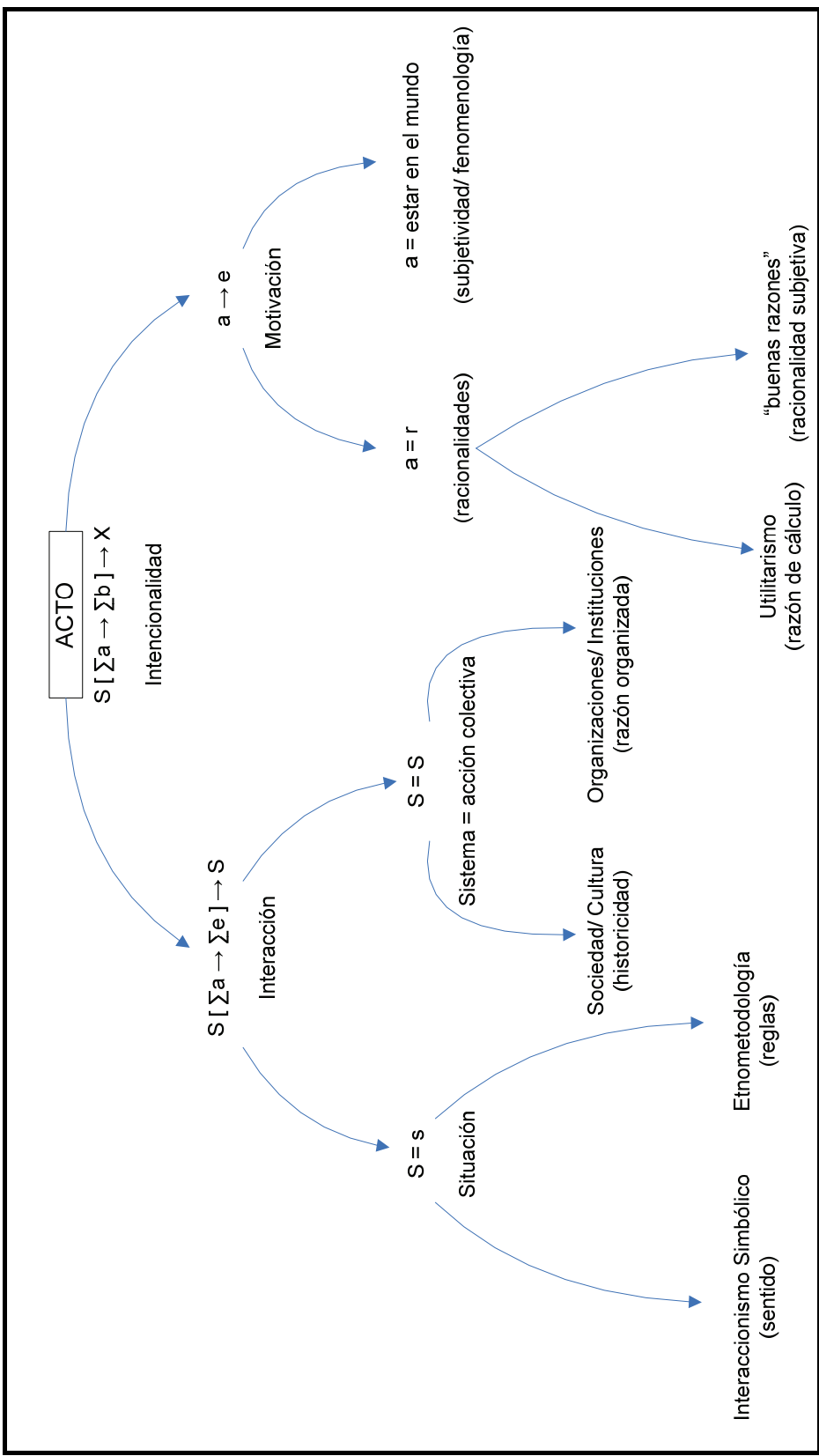


Ilustración 4: Esquema del acto. Niveles de análisis (Berthelot, 1996, p. 192)

Es pues evidente que la forma de abordar el sentido de la acción (teoría de la acción) obliga a definir la naturaleza de lo social (teoría social). Así, dentro de la sociología comprensiva es de destacar un movimiento pendular entre dos extremos: el que privilegia el sentido como representaciones y valores transindividuales, asociados a una concepción holista de lo social; y el que retiene y mantiene al actor individual como átomo de inteligibilidad. Es el movimiento, a veces “chaquetero”, que caracteriza a algunos autores como Jürgen Habermas o como Pierre Bourdieu. Éste último lo hace desde el “tira y afloja” que se fragua entre los constructos *campo* y *hábito* (Bourdieu & Wacquant, 1992, pp. 71-115).

(...) la intención de escapar a la vez de la filosofía del sujeto, pero sin sacrificar el agente, y de la filosofía de la estructura, pero sin renunciar a tener en cuenta los efectos que ésta ejerce sobre el agente y a través de él (ibídem, p. 97).⁹⁵

Así pues, según el nivel de análisis, el sentido es sistema colectivo de normas y de representaciones, o modo de racionalidad de las acciones de los individuos. En fin, nos encontramos ante la estereotipada tensión macro-micro, todo-parte.

En la ilustración 5 se tratan de esquematizar las ideas fundamentales de esta tensión. Adviértase que el concepto de *interacción* es el que está en el núcleo de esta tensión. El objeto de investigación que ocupa este trabajo, el acompañamiento, ha desatado este debate teórico. La noción de *sistema* puede abarcarse desde dos niveles distintos de análisis: el que pone el acento en el sentido del actor, y por lo tanto el *sistema* se formula en términos de *situación* (lógica local); el que lo hace desde lo que determina o define el sentido del actor, pero desde un sentido transindividual (lógica global). La interacción interindividual, y por lo tanto el acompañamiento, se articulará entre ambos niveles de análisis. En la historia de las Ciencias Sociales, se pueden destacar posicionamientos muy distintos ante estos dos niveles de análisis.

⁹⁵ Cita traducida del francés. Se adjunta la versión original:

« (...) l'intention d'échapper à la fois à la philosophie du sujet, mais sans sacrifier l'agent, et à la philosophie de la structure, mais sans renoncer à prendre en compte les effets qu'elle exerce sur l'agent et à travers lui ».

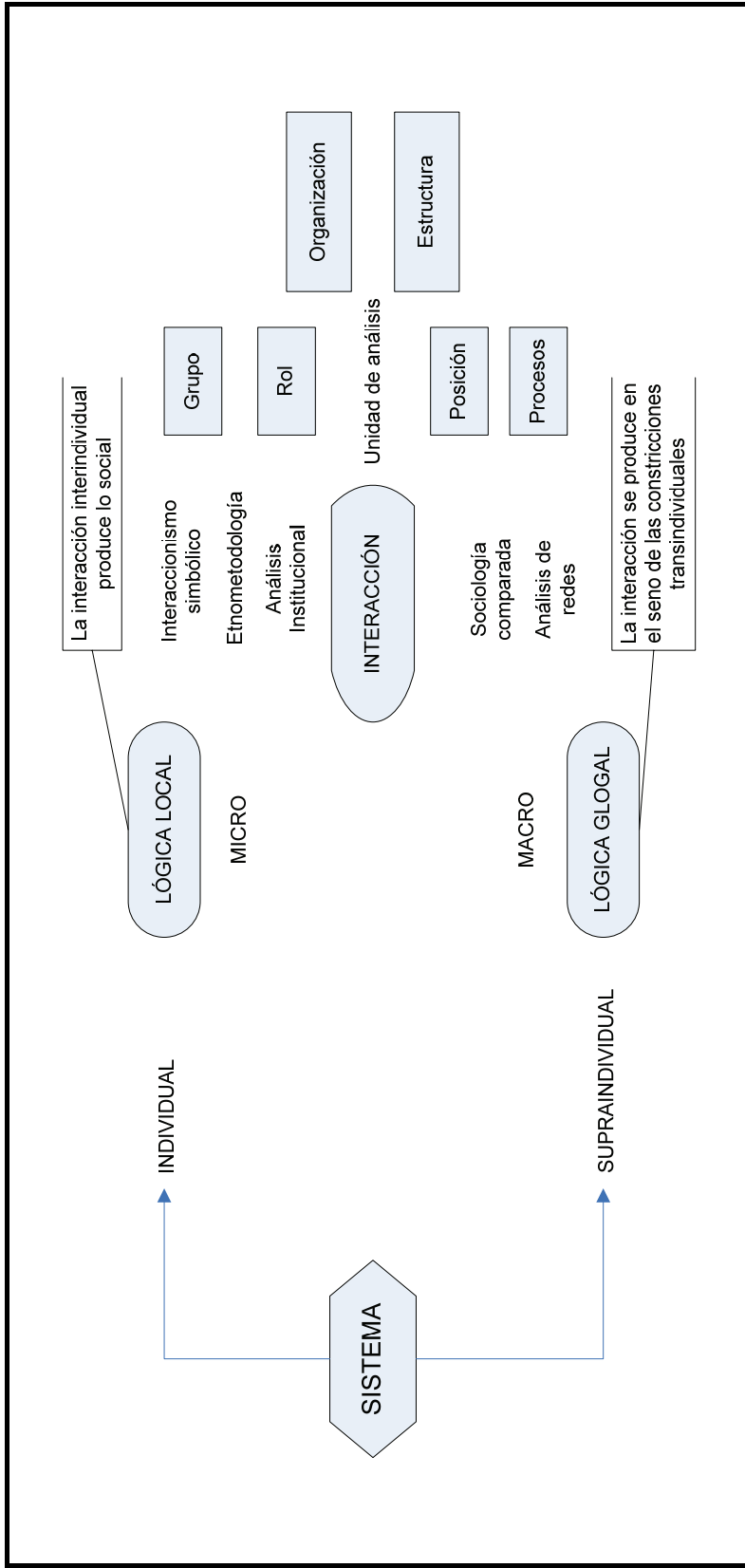


Ilustración 5: Dos aproximaciones históricas (macro-micro) al análisis sociológico tomando la interacción interindividual como eje vertebrador

No es de extrañar que dentro de la sociología comprensiva iniciada por Weber se encuentre una pluralidad de aproximaciones que permanentemente se topan con el problema de decidir sobre el nivel de análisis: la aproximación fenomenológica, la interaccionista, la etnometodológica, la de la sociología de la acción (Tourain), la dramaturgia de Erving Goffman, la de la “*Labeling Theory*”, la del individualismo metodológico (Boudon) o la de una antropología reflexiva (Bourdieu).

¿Pero qué se puede decir entonces de la *acción social*? ¿Acaso, al igual que la interacción, la *acción social* no se encontraría en el centro de esta tensión? Respecto a la noción de *acción social*, Weber señala lo siguiente:

La acción social (incluyendo tolerancia u omisión) se orienta por las acciones de otros, las cuales pueden ser pasadas, presentes o esperadas como futuras (venganza por previos ataques, réplica a ataques presentes, medidas de defensa frente a ataques futuros). Los “otros” pueden ser individualizados o conocidos, o una pluralidad de individuos indeterminados y completamente desconocidos (Weber, 1944, p. 18).

La cuestión con ambas definiciones, la de *acción* y la de *acción social*, está servida. De fondo se define una de las grandes cuestiones de las Ciencias Sociales. Es la cuestión de cómo articular el sentido individual y transindividual de la acción, el sentido subjetivo y colectivo, la teoría de la acción y de la sociedad, la subjetividad y la intersubjetividad. Los conceptos weberianos como *relación social*, validez de un *orden legítimo*, *comunidad* o *sociedad* nos ponen sobre la pista de esta *dimensión objetual* (la sociedad como realidad objetiva), siempre desde la perspectiva de un *sentido* atribuido y compartido.

Esta reflexión, en torno al todo o a la parte como presupuesto analítico, es de gran relevancia para la *actitud* que de manera reiterada se viene defendiendo en el trabajo de campo. La reflexión sobre la acción de acompañamiento se integrará en esta articulación, como así puede observarse en el capítulo 3. Se conjugará una lógica global, la que emana de la institución y del contexto de intervención donde se lleva a cabo el acompañamiento (sentido transindividual), con una lógica local, que viene determinada por el sentido que cada participante confiere a su situación (sentido individual). Este juego será esencial para perfilar los distintos niveles de intersubjetividad producidos en los que se integra la acción de acompañamiento que se analiza.⁹⁶

⁹⁶ Remítase al capítulo 5.

2.4.2. De la parte al todo desde la teoría de la conciencia

Retomando la *intencionalidad* de la acción, cabe destacar el programa de la fenomenología social. La *intencionalidad* se concibe tradicionalmente desde una teoría de la conciencia. Su punto de partida es el de un actor solitario que, movido por estímulos y por el sentido que confiere a estos estímulos, actúa “intencionalmente” conforme a un plan en una determinada situación (Schütz, 1970, 1987; Berger & Luckmann, 1995; Luckmann, 1996; Garfinkel, 1967; Cicourel, 1982). Alfred Schütz es la referencia principal. Su trabajo consiste básicamente en fundamentar la teoría de la acción de Weber en cuidadosos análisis fenomenológicos sobre la constitución del sentido de la acción social.

Desde esta perspectiva, el sentido de la acción se remite a la manera en la que la conciencia toma como objeto esa acción. No hay conciencia en el vacío, sino “conciencia de algo”. La *intencionalidad* es la evidencia de ese momento de “conciencia de algo”. La forma en la que se trae a ella torna relevante ese “algo” y lo presenta como significativo. Por ello, la acción, desde ese sentido conferido, se montará siempre bajo la idea de *proyecto*. El tiempo jugará un papel fundamental en la elaboración de ese sentido (Bergson). A ese *proyecto* le subyacerá siempre una *anticipación* que se guía por dos certezas fundamentales (Schütz, 1970, pp. 125-130):

- 1) Lo que ha ocurrido en el pasado puede ocurrir y ocurrirá en el futuro;
- 2) Lo que he hecho una vez, lo puedo volver a hacer. La anticipación se nutrirá pues de una inteligibilidad de la acción desde un “*motivo porque*” o desde un “*motivo para*”.

Al igual que para Husserl, la intersubjetividad se planteará como problema central. A ella se referirá Schütz como la experiencia del “nosotros”. De esta manera, desde la perspectiva individual como punto de partida, la de una conciencia egológica, se pasará al análisis de las *relaciones sociales*. Así, de entre las dimensiones básicas estructurales de la acción social y de las que resultan, por una lógica combinatoria, cuatro formas fundamentales – acción *unidireccional-inmediata*, *recíproca-inmediata*, *recíproca-mediata* y *unidireccional-mediata* –, será precisamente la segunda, la *recíproca-inmediata* o acción “*face-to-face*”, la que adquirirá especial relevancia para la fenomenología social (Luckmann, 1996).

La existencia del Otro se integrará en el *mundo de vida* fenomenológico. Ésta pertenecerá a ese conjunto de creencias que conforman la *actitud natural*, y por lo tanto, a ese soberano *nivel de realidad* que es la *vida cotidiana*. La esfera del “nosotros” será pues ingenuamente presupuesta, se revelará como *certeza*. La intersubjetividad, desde la teoría de la acción, es articulada como principio de *reciprocidad de perspectivas*. Ante una misma situación, puede haber diferentes perspectivas subjetivas o *definiciones de la situación*⁹⁷. El *sentido común* sobrepassará estas diferencias a través de dos idealizaciones:

- 1) idealización de la intercambiabilidad de los puntos de vista;
- 2) idealización de la congruencia de los sistemas de relevancia que se están poniendo en juego.

Estas idealizaciones constituyen la tesis general de la *reciprocidad de perspectivas*. La reciprocidad se provocará cuando el Otro interprete, comprenda y reaccione a los motivos “porque” o “para” que han guiado el proyecto y su ejecución. El prototipo de toda *relación social* es la conexión intersubjetiva de motivos.

La tesis de la *reciprocidad de perspectivas* no debiera confundirse con la teoría de la empatía (Schütz, 1970). Frente a una creencia ciega en otras mentes como la nuestra, por el establecimiento de un paralelismo estructural entre esas mentes y la de uno mismo, y que sería el punto de partida de la teoría de la empatía, la *reciprocidad de perspectivas* se entiende desde las implicaciones de lo que está presente en el juicio de uno cuando se está experimentando la presencia de otro ser humano.

La construcción del *Alter Ego* y la orientación relacional hacia el Otro son dos componentes fundamentales para el análisis de la intersubjetividad de la fenomenología social. Schütz distingue tres orientaciones hacia el Otro: “*Thou-orientation*”, “*Other-orientation*” y “*They-orientation*”. La “*Thou-orientation*” es la relación “face-to-face”, la más directa. Esta orientación se caracteriza porque la *intencionalidad* se manifiesta en actos donde el *Ego* concibe la existencia de la otra persona de un modo original, como “*self*”. La *intencionalidad* se dirige a la pura existencia de otra vida, de otra conciencia humana. Obviamente, la pura “*Thou-orientation*” es un concepto formal, un ideal límite. La “*Other-Orientation*” es la

⁹⁷ El concepto *definición de la situación* es clave para la escuela interaccionista. Se elabora desde la idea del sentido que el actor atribuye a su situación, poniendo en perspectiva los elementos desde los que se produce este sentido. Las definiciones cotidianas de la realidad implican gradualmente a la vida y a la personalidad misma del individuo, de forma que si se define una determinada imagen de la realidad, esta imagen tiene efectos reales (William I. Thomas, 1928, pp. 571-572).

relación indirecta. Uno no influye o es influido en un proceso de interacción directo con el Otro. Y en la “*They-Orientation*” no se da una orientación hacia la existencia del Otro como “*self*”, como conciencia, hacia una realidad individual concreta, sino que el objeto de esta orientación radica en mi propia experiencia sobre la realidad social en general – la relación es directa, pero mi acción viene inspirada por la tipificación que realizo del Otro. Esta forma de pensar los tipos de orientación hacia el Otro rescata la hermenéutica de los “tipos ideales” weberianos.

Desde la teoría social, la intersubjetividad se presenta desde el proceso de *institucionalización* de la acción social. Amparados bajo la antropología filosófica de Arnold Gehlen, Peter Berger y Thomas Luckmann entienden que la conducta, por un lado, no está gobernada instintivamente, pero por otro, que el hombre estaría sobrecargado si debiera gobernarla mediante las constantes producciones de la conciencia (Berger & Luckmann, 1995). Así pues, el difícil paso de la facticidad subjetiva a la objetiva se hilvana en clave de necesidad antropológica. Los conceptos de *sistema* y *organización* se vertebrarán a través de nociones como *tipificación* y *legitimación*. La *institucionalización* de la acción social vendría dada por una rutina de la misma, a causa de una progresiva armonización recíproca de la acción social y, por lo tanto, de un cumplimiento cada vez más regular de las expectativas puestas en dicha acción (ibídem, pp. 120-127). La acción institucionalizada, compartida y por lo tanto “objetivada”, cumplirá dos funciones fundamentales: la regulación común de los problemas de la vida, y la “descarga” intelectual del individuo, al librarse de cuestionar todo en todo momento, al confiar en una legitimación social de las soluciones de los problemas, en una memoria de actuación colectiva.

La escuela sociológica más fiel a la noción de *mundo de vida* y a los presupuestos de la fenomenología social es la Etnometodología. La Etnometodología o *neo-praxeología*, que es como en principio quería llamarla Harold Garfinkel, pondrá el acento en los *etnométodos*, es decir, en los métodos puestos en marcha por los *miembros* de un grupo social para la realización práctica de las actividades que le son exigidas en su día a día. Esta realización, la puesta en marcha de una serie de habilidades y capacidades, generará progresivamente una *competencia única o específica*, una “*unique adequacy*” en el actor social, no desarrollada a partir de reglas exteriores a las situaciones, sino producida en la situación misma. De esta forma, para hablar acerca de la particularidad de un *mundo de vida*, sólo será competente el que vive en él, pues al sentido de este mundo sólo se accederá a partir de un dominio de su *indexicalidad* (códigos rutinarios de comportamiento y

lingüísticos).⁹⁸ Sin embargo, uno no será miembro del grupo a menos que sea reconocido por el grupo como tal. Por ello, estas *competencias* y este dominio de la *indexicalidad* deberán ser mostrados, presentados o teatralizados, sometidos a un “*accountability*”. Es decir, se exigirá, en último término, una puesta en escena de la acción práctica, una “dramaturgia” de esos *etnométodos*. De todos estos conceptos, la *indexicalidad* y la *reflexividad* – concepto que parte de la premisa de que todo el mundo describe todo, todo el tiempo, y que esta descripción genera realidad – se convertirán en dos procesos claves e indisolubles para la Etnometodología (Jules-Rosette, 1985; Lecerf, 1985).

Desde la Etnometodología, el *mundo de vida* se concibe en términos de una racionalidad práctica que se lleva hasta sus límites, posicionándose ante la habitual tensión que vive toda teoría sociológica. Por un lado, en términos de *verdad local*, al insistir sobre el saber específico e irremplazable de los actores, nos plantea la cuestión de en qué medida podemos hablar de múltiples *mundos de vida* o submundos de un *mundo de vida* que se originan en ese juego de significados entre *indexicalidad* y *reflexividad* (el campo de acción se concibe en términos de *situación*). Por otro lado, el carácter de esta *sociología profana* nos preguntaría acerca de lo común de ese *mundo de vida*, de lo compartido en la vida en sociedad, lo que le permite desarrollar un aparato conceptual genérico (el campo de acción nos interrogaría sobre sus ambiciones como *sistema*). Así, encontramos en Garfinkel una perspectiva, seguidora de Alfred Schütz, que se refiere a la racionalidad práctica de las actividades cotidianas y al tipo de conocimiento social que se pone implícitamente en práctica; y otra, la heredera de Talcott Parsons, que se interesa por las condiciones de emergencia y de mantenimiento del orden social (Rodríguez, en Román, 2004).

Aunque la influencia interaccionista respecto a la noción de *mundo de vida* de la fenomenología social es palpable, es precisamente en su concepción en términos comunicativos donde difiere (Boumard, 1990). Así, el Interaccionismo Simbólico no es una forma de Etnometodología o viceversa. Una diferencia fundamental, por ejemplo, es la noción de *indexicalidad* ya introducida anteriormente. Los interaccionistas asumen la existencia de un sistema simbólico transituacional. Además, siguen considerando los hechos sociales como el principal interés de la sociología y estudian las reacciones de los individuos ante ellos. En este sentido,

⁹⁸ Sobre las limitaciones de acceso a la *indexicalidad* de un grupo social existe un debate interno a la Etnometodología. Las posiciones más radicales exigen del investigador, sin condiciones, su *conversión* a miembro, pues como agente externo siempre tendrá vedados los significados refinados que precisamente para la Etnometodología son los más relevantes. Las menos radicales, aunque todas compartan una *actitud realizativa* del investigador en la situación de investigación, adaptan técnicas cualitativas para acceder a dicha *indexicalidad*, siempre manteniendo el referente teórico-sociológico común. El grado de solipsismo para la comprensión del sentido de la realidad social está en el fondo de este debate (Coulon, 1993; Garfinkel, 1970; Have, 2002; Lapassade, 1994; Pizarro, 1998).

permanece más cercano al análisis del orden social parsoniano que la Etnometodología. Para los interaccionistas, los actores negocian una *definición de la situación*, mientras que lo que interesa a los etnometodólogos es cómo los actores llegan a identificar, dentro de una situación, la oportunidad de aplicar tal regla. Es decir, se interesan en las reglas en tanto que recursos de los actores para establecer la situación.

Este trabajo de tesis es de difícil localización en este debate. En el capítulo 1 se observa que el trabajo de campo se edifica desde la noción etnometodológica de *miembro*. Sin embargo, el análisis de la acción de acompañamiento deja entrever también un color interaccionista. Cuando se aborda la forma en la que la racionalidad del acompañamiento se ve influida por el contexto institucional, la regla es elemento esencial para la *definición de la situación* del profesional y del menor. Cuando esta racionalidad se abre a la intervención terapéutica y a la relación interpersonal, se pone el acento en la manera de aplicar la regla, y no tanto en la forma en cómo influye en la *definición de la situación*.

2.4.3. ¿La parte o el todo? La comunicación como un analizador ambiguo

Como ya se ha señalado, Jürgen Habermas criticará la noción *mundo de vida* de la fenomenología social y, por consiguiente, terminará edificando una teoría de la acción y de la sociedad que diferirá respecto a esos presupuestos fenomenológicos. La crítica fundamental será que el *mundo de vida* fenomenológico se queda reducido a uno de los tres procesos, que Habermas interpreta que se realiza a través de la *acción comunicativa*, y a una sola de las estructuras simbólicas que lo componen: el proceso de *reproducción cultural* y la *cultura*. El centrarse exclusivamente en la *cultura* origina que la fenomenología social termine por travestirse en sociología del conocimiento (Berger & Luckmann, 1995). Sus presupuestos se tildarán de un idealismo hermenéutico, al basarse sólo en una subjetividad trascendental para interpretar procesos sociales más complejos, para abordar el concepto de intersubjetividad. En resumidas cuentas, Habermas (2001, II, pp. 184-185) critica la posición de seguir manteniéndose en el mismo punto en el que fracasaron las *Meditaciones Cartesianas* de Edmund Husserl: la generación monadológica de la intersubjetividad del *mundo de vida*. Por ello, intentará desmarcarse de este problema dejando de tomar como único fundamento el sujeto viviente, sustituyendo una teoría de la conciencia por una teoría de la comunicación y ampliando el concepto culturalista de *mundo de vida* de la

fenomenología. También se ha señalado que para ello serán Émile Durkheim y George Herbert Mead sus mejores aliados, el primero desde una teoría de la solidaridad social y el segundo desde unos fundamentos sociológicos en términos de teoría de la comunicación.

Pero, para hacer una clara defensa de la noción de *acción comunicativa*, en una obtusa y enrevesada reminiscencia del “deber ser” kantiano y de una teoría social marxista, hace un recorrido por las tipologías de acción. En ellas puede adivinarse de fondo la misma tipología de Max Weber, pero introduciendo su tesis, es decir, una *acción comunicativa*. Ésta será un medio, transversal a esos otros tipos de acciones, y un fin en sí mismo, necesaria para caminar en la sociedad hacia algo mejor, para actuar en pro de un *mundo de vida* que no sea mediatizado totalmente por el *sistema*. De esta forma, la *acción comunicativa* se perfilará como utopía.

	Acto de habla	Función del lenguaje	Orientación de la acción	Actitud básica	Pretensión de validez	Relación con el mundo
Acción estratégica	Perlocución imperativos	Influencia sobre un oponente	Orientada al éxito	Objetivante	Eficacia	Mundo objetivo
Conversación	Constatativos	Exposición de estados de cosas	Orientada al entendimiento	Objetivante	Verdad	Mundo objetivo
Acción regulada por normas	Regulativos	Establecimiento de relaciones interpersonales	Orientada al entendimiento	De conformidad con normas	Rectitud	Mundo social
Acción dramática	Expresivos	Presentación de uno mismo	Orientada al entendimiento	Expresiva	Veracidad	Mundo subjetivo

Ilustración 6: Tipos puros de interacciones mediadas lingüísticamente (Habermas, 2001, I, p. 420)

Ya se ha referido que la *acción comunicativa* se situará en el *mundo de vida*. Presupone el lenguaje como un medio de entendimiento sin más abreviaturas, donde se refiere, desde el *mundo de vida* de cada hablante y oyente, a algo en el *mundo objetivo*, en el *mundo social* y en el *mundo subjetivo*, para negociar *definiciones de la situación* que puedan ser compartidas por todos. Se orientará al entendimiento en busca de un *consenso*, de una *intersubjetividad negociada*. La *definición de la situación* constituye por lo tanto una ordenación. La tarea de la interpretación, en pro de esa *intersubjetividad negociada*, consiste en incluir, en la propia interpretación, la interpretación que de la situación hace el Otro, de suerte

que en la versión revisada, “su” mundo externo y “mi” mundo externo, sobre el trasfondo de “nuestro” *mundo de la vida*, queden relativizados en relación al “mundo”, y que las *definiciones de la situación*, antes dispares, se puedan hacer coincidir suficientemente. Esto no significa que se deba llegar a una asignación estable y unívocamente diferenciada. La estabilidad y la univocidad son más bien la excepción en la práctica comunicativa cotidiana (ibídem, p. 145). Frente a lo que se consigue mediante un acto lingüístico (acto perlocucionario) y lo que se dice con ese acto lingüístico (acto locucionario), la *acción comunicativa* se caracterizaría por lo que se lleva a cabo al realizar ese acto lingüístico, es decir, por el *acto ilocucionario* (Austin). La *acción comunicativa* se entenderá como un proceso cooperativo de interpretación. La construcción de la intersubjetividad a través de dicha acción queda en un primer plano.

A partir de este momento es cuando se ve clara la articulación entre la teoría de la acción de Habermas y su teoría social. Poniendo de relieve los distintos tipos de acción y la relación con el mundo que se desprende, la Teoría Crítica pretenderá actuar, desde una apología de la *acción comunicativa*, sobre los procesos estructurales del *mundo de vida* (reproducción cultural, integración social y socialización), al encuentro de una sociedad que ponga en evidencia los procesos de patologización que nos abocan a una sociedad-sistema. En este punto, las consecuencias para una acción educativa se hacen mucho más palpables, pues nos remite a la histórica articulación entre Educación y Sociedad.

Esta última idea es de especial importancia cuando la acción educativa no es espontánea, sino que remite a una acción que se gesta, de manera deliberada, dentro de un contexto institucional. El servicio social de reforma de menores tendrá sus prescripciones, tanto externas por parte del tratamiento penal del menor, como internas, reglamentos y normativas organizacionales. La forma en la que puede acontecer la acción educativa dentro de esas prescripciones nos sitúa la reflexión en esa dicotomía habermasiana entre el *sistema* y el *mundo de vida*. De hecho, ésta es una idea recurrente en el denominado *paradigma crítico* de las Ciencias de la Educación. No obstante, y a modo de introducción del capítulo 3, esta articulación *sistema-mundo de vida* se pondrá de relieve en la primera dimensión de la acción de acompañamiento (como acción instituida y acción institucional), dentro de una perspectiva propia de la teoría de las organizaciones. Sin embargo, no se mantendrá como hilo conductor en las otras dos dimensiones. En este caso, el hilo conductor remitirá a la Complejidad como intento de superar esta relación excluyente entre el *sistema* y el *mundo de vida*.

Esta idea de intersubjetividad hilvanada por la noción habermasiana de *acción comunicativa* implica partir de una serie de presupuestos ideales, precisamente por ello bastante cuestionables: 1) ser libre para realizar la elección; 2) que ésta sea suficientemente informada; y 3) que sea suficientemente imparcial. Estas condiciones ponen en evidencia la naturaleza, también ideal, de la *acción comunicativa*.

Desde estos tres presupuestos ideales, es habitual la réplica a la “ética del consenso” que se desprende de la teoría social de Habermas, de la que algo se ha dicho cuando se presentaba su *mundo de vida*. La acción educativa pone de relieve un poder sobre el Otro, discutido en términos de *autoridad*. Un punto de partida diferente por parte de los implicados en ese consenso habermasiano puede llevar a un enmascaramiento de esa relación de poder. El discurso del consenso puede tan sólo legitimar un determinado consenso fruto del poder que ejerce uno respecto a otro. Pero la negociación sólo será viable entre iguales y esta condición, en la vida social en general y en la vida institucional en particular donde se manifiesta la acción educativa, es la mayoría de las veces excepcional.

Si entre los participantes de la situación media una relación de *poder*, es decir, si de entrada se establece una situación disimétrica, la supuesta *intersubjetividad negociada* es falsa. Es más bien una intersubjetividad teórica, propia del discurso de las “buenas intenciones” o de una estrategia para una posible relación de manipulación o chantaje. El resultado podría ser, por lo tanto, paradójico. El mismo discurso, que presume de crítico, podría actuar a la inversa, legitimando la desigualdad al ser filtrada por una ilusa o interesada interpretación. No obstante – y quizás aquí radique el potencial de la Teoría Crítica –, en contextos en los que las relaciones estarían totalmente mediatizadas por la ontología del sistema (roles, estatus, estamentos, relaciones institucionales, poder de sanción o de supervisión, etc.), el gran desafío, y especialmente en contextos educativos, sería encontrar la manera con la que poder rescatar la ontología que se desprende de la *acción comunicativa*, trabajando las situaciones en las que de entrada se han interiorizado valores y formas de vida propias de la razón sistémica. Para ello, la historia nos muestra algunos caminos: la apuesta por la emancipación del más débil desde el autocuestionamiento del más fuerte (posición paternalista o intelectual-beligerante), una contestación y revolución en la que el más débil se autoriza a participar (posición comprometida-beligerante), o la crisis de ese sistema al hacerse insostenible para todos, con su consiguiente proceso de reorganización (posición regenerativa). No obstante, en ninguno de estos casos se podría asegurar que en el nuevo sistema emergente *se reificasen* estas disimetrías con otras máscaras.

Es importante tener en cuenta estas reflexiones en una intervención educativa en la que el Otro es penalizado y donde se concibe como peligro a contener. El Otro, de entrada, no sólo no es igual, sino que es “peor”. La relación de intervención se ve impregnada permanentemente de esta premisa, por lo que la dificultad de que la acción educativa se libere de la relación de dependencia y represión es enorme. El menor verá al profesional como agente del sistema. El reto educativo será, en condiciones absolutamente adversas, encontrar la forma de articular la intervención en términos habermasianos de *mundo de vida*.

2.4.4. Lo inefable de la cuestión: de la lógica a la ética

De la mano del giro pragmático y del posterior desarrollo de la filosofía analítica, se plantearán dos aspectos que tendrán especial relevancia para la formulación de los problemas de las Ciencias Sociales. Por un lado, se establecerán los límites de la razón teórica o, dicho de otra manera, la razón práctica presentará un estatus diferente. Por otro, el lenguaje se convertirá en *analizador* de los límites de aquella razón, o lo que es lo mismo, en *demostración* de la particular ontología de la razón práctica.

Desde el punto de vista de la articulación entre la teoría de la acción y de la sociedad, de la construcción del sentido intersubjetivo, estas premisas tienen consecuencias revolucionarias. Si la racionalidad incluye tanto esa forma práctica de comprensión como la argumentación a través de la forma lógica del lenguaje – de forma que en cualquier actividad el uso de las explicaciones e hipótesis no es el mismo que el uso de ejemplos y descripciones –, la noción de intersubjetividad se tambalea respecto a la que esbozaba una conciencia egológica o una racionalización formal de la comunicación con el fin específico del entendimiento. Frente a un conocimiento formal y organizado sobre el que se fundamenta una “razón ideal”, y que nos propone una visión *constructivista* de la realidad, es de destacar un conocimiento *tácito*, más asociado a nuestra forma de “estar en el mundo” que a nuestra forma de representarlo.

Pero... ¿cómo pensar este conocimiento tácito? ¿Cómo hablar de aquello que precisamente se halla fuera de los límites del lenguaje? ¿Cómo hablar de los supuestos no lógicos, de lo a-racional, de los axiomas desde los que se habla, pero desde los que es imposible referirse a ellos desde ellos mismos? Es la gran cuestión que aborda Ludwig Wittgenstein en su trabajo *Tractatus logico-philosophicus* (1957). Se trata de los límites entre lo decible y lo indecible, entre lo decible y lo mostrable. Wittgenstein lleva el análisis de la lógica del lenguaje hasta sus límites, de manera que lo más importante de su trabajo es lo que no está

escrito en él. De lo decible (proposición con sentido) tamiza lo indecible (proposición tautológica), “mostrando” lo que está más allá, lo místico. Así, en su trabajo propone una razón perpleja que invita a que de lo que no se puede hablar, o bien se muestre a través del silencio o bien hablando de otra cosa.

De esta manera, en clave de teoría de la acción, Wittgenstein propondrá la distinción entre una acción-conforme-a-reglas y una acción práctica. Si la acción es algo que se sigue de suyo, si la lógica no puede abarcarla por completo, entonces háganse las cosas (háblease, discútase) desde el reconocimiento de que es el signo de algo que nos sobrepasa (Castillo, 1995, p. 310). En clave de teoría social, la sociedad se abriría a la metáfora de un juego de posibles. En clave de intersubjetividad, se revelarían las limitaciones de su construcción racional.

Este “efecto vaciado” que se desprende del análisis wittgensteiniano, más o menos afín al pragmatismo de Peirce, Dewey o James, nos resulta también familiar respecto al pensamiento de Max Weber.⁹⁹ La comprensión endopática que Weber trata de resolver a través de una aproximación “empática” podría evocar ese conocimiento tácito, esa dimensión a-racional que Wittgenstein pondrá de relieve desde los límites de la lógica. En el caso de Weber, esta particularidad de la acción es tenida en cuenta desde un discurso científico, aunque sólo sea para trazar los límites del mismo. No obstante, encontramos trabajos en los que la inmanencia de

⁹⁹ “La evidencia de la comprensión puede ser de carácter racional (y entonces bien lógica, bien matemática) o de carácter endopático: afectiva, receptiva-artística. En el dominio de la acción es racionalmente evidente, ante todo, lo que de su conexión de sentido se comprende intelectualmente de un modo diáfano y exhaustivo. Y hay evidencia endopática de la acción cuando se revive plenamente la “conexión de sentimientos” que se vivió en ella (...). Toda interpretación de una acción con arreglo a fines orientada racionalmente de esa manera posee – para la inteligencia de los medios empleados – el grado máximo de evidencia. Con no idéntica evidencia, pero sí suficiente para nuestras exigencias de explicación, comprendemos también aquellos “errores” (inclusive confusiones de problemas) en los que somos capaces de incurrir o de cuyo nacimiento podríamos tener una experiencia propia. Por el contrario, muchos de los “valores” y “fines” de carácter último que parecen orientar la acción de un hombre no los podemos comprender a menudo, con plena evidencia, sino tan sólo, en ciertas circunstancias, captarlos intelectualmente; mas tropezando con dificultades crecientes para poder “revivirlos” por medio de la fantasía endopática a medida en que se alejan más radicalmente de nuestras propias valoraciones últimas. Tenemos que contentarnos, según el caso, con su interpretación exclusivamente intelectual o, en determinadas circunstancias – si bien esto puede fallar –, con aceptar aquellos fines o valores sencillamente como datos para tratar luego de hacernos comprensible el desarrollo de la acción por ellos motivada por la mejor interpretación intelectual posible o por un revivir sus puntos de orientación lo más cercano posible. A esta clase pertenecen, por ejemplo, muchas acciones virtuosas, religiosas y caritativas, para el insensible a ellas; de igual suerte muchos fanatismos de racionalismo extremado (“derechos del hombre”) para quien aborrece de ello. Muchos afectos reales (miedo, cólera, ambición, envidia, celos, amor, entusiasmo, orgullo, venganza, piedad, devoción y apetencias de toda suerte) y las reacciones irracionales (desde el punto de vista de la acción racional con arreglo a fines) derivadas de ellos podemos “revivirlos” afectivamente de un modo tanto más evidente cuanto más susceptibles seamos de esos mismos afectos; y en todo caso, aunque excedan en absoluto por su intensidad a nuestras posibilidades, podemos comprenderlos endopáticamente en su sentido, y calcular intelectualmente sus efectos sobre la dirección y los medios de la acción” (Weber, 1944, pp. 6-7).

la acción conduce a su trascendencia.¹⁰⁰ Nos topamos con los dominios éticos y estéticos de la praxis, con la creencia última acerca del mundo y del sujeto, con sus lenguajes problemáticos e irresolubles. El hacer-comprender nos reenvía a una ineludible ética del conocimiento.

Estas cuestiones sobre los límites racionales de la racionalidad de la acción se abordan en la tercera dimensión de la acción de acompañamiento (acción social, acción *profana*), y así se evidencia en el capítulo 3. Frente a una acción más mediatizada por la racionalidad de la institución, por la función social de la acción educativa dentro de este ámbito de intervención, la interacción interindividual se establece por lo que cada uno es y cada uno arrastra tras de sí. La naturaleza educativa tomará su principal referente en aquello de espontáneo y natural que se materializa por lo que uno es y no tanto por lo que uno *debe ser*. Esto generará disfuncionamientos dentro de una acción educativa pensada desde exclusivamente una dimensión técnica. El educador, el maestro de taller, el vigilante de seguridad, y otros profesionales, establecerán relaciones con el menor que se articularán más por su condición de “ser social”, de inevitable silenciamiento, que por su condición de profesional que sigue unas determinadas reglas de acción. Si lo que se desprende de esta relación acoge algún tipo de naturaleza educativa es algo que se desarrollará con profundidad en el último apartado del capítulo 3 y en el capítulo 5.

Y es que, desde esos límites de la razón teórica, nos introducimos en el insidioso debate de cómo afectan los valores a la implementación de nuestra acción. Los valores se caracterizan por manifestarse, bien a través de la realización de la acción, bien a través de un *lenguaje evaluativo*. El lenguaje evaluativo tendría sus propios límites, pero aún así nos plantea una problemática: ¿bajo qué razón concebimos ese lenguaje evaluativo cuando nos comunicamos con el Otro? ¿Se puede hacer uso de él partiendo de una razón común, léase “universal”? ¿De qué manera se articula la frontera entre la subjetividad (expresión de mis sentimientos, mis opiniones) y la pretensión de intersubjetividad que puede desprenderse de este lenguaje (convencer al Otro, llegar a un acuerdo, hacer una valoración de la realidad para que esta realidad cambie)?

La noción de “valor”, clave para las Ciencias Sociales, no puede pasar desapercibida en la articulación teoría de la acción-teoría social, subjetividad-intersubjetividad. Max Weber contempla en su taxonomía la acción racional con arreglo a valores. Tras la teoría social de Habermas se esconde una ética del consenso. El pragmatismo defiende una serie de certezas de fondo que subyacen a

¹⁰⁰ Así puede observarse en un autor como Maurice Blondel. Véase Blondel, M. (1949). *La Acción I: Le problème des causes secondes et le pur agir*. Paris: PUF y Blondel, M. (1963). *La Acción II: L'action humaine et les conditions de son aboutissement*. Paris: PUF.

nuestra acción, desplazando la investigación de las cuestiones epistemológicas a las cuestiones éticas.

La expresión del valor presenta subjetividades, pero de entrada éstas no son por sí mismas intersubjetivables. Definen la atracción o la repulsión hacia a algo, pero no necesariamente que sean compartidas. No obstante, el mismo lenguaje utilizado para la expresión subjetiva puede tener una pretensión intersubjetiva. En este caso, el lenguaje emotivo osaría a convertirse en lenguaje moral, pues dicha pretensión estará obligada a contar con una razón que convenza.

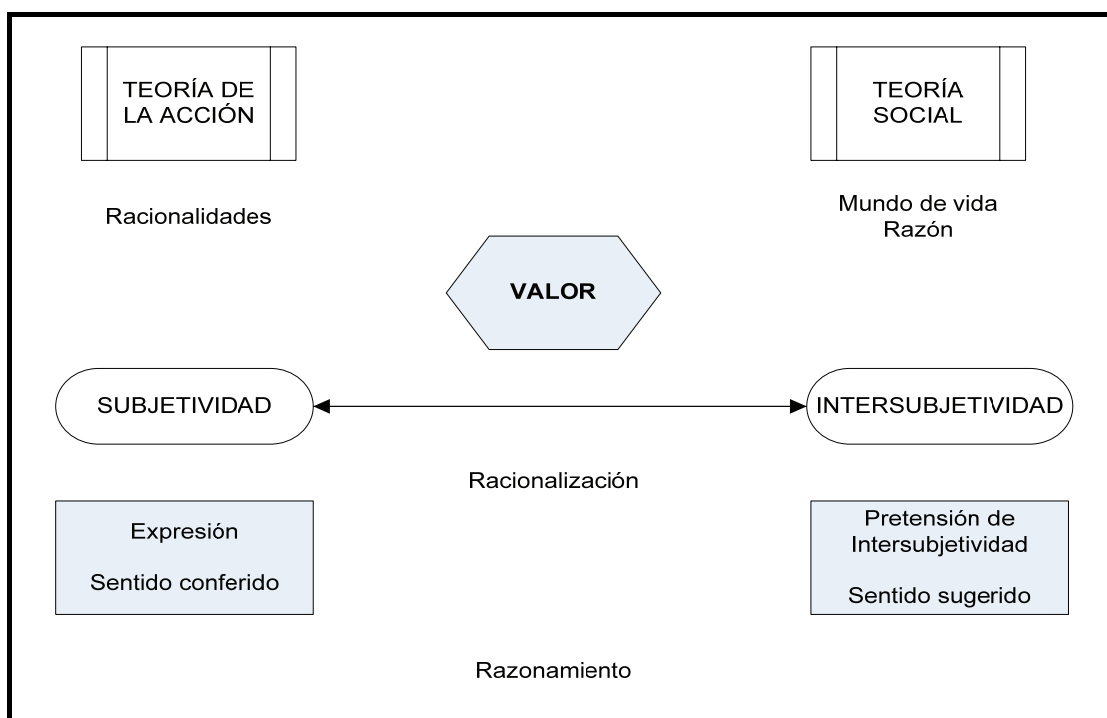


Ilustración 7: El valor como presupuesto de la acción. Articulación de subjetividad e intersubjetividad

En la ilustración 7 se puede observar la relación que se establece entre la subjetividad y la intersubjetividad en términos de valor. La racionalidad de la teoría de la acción contempla el valor como posible referente. A su vez, el *mundo de vida* se caracteriza por un determinado modelo de Razón que es compartido en términos de intersubjetividad. Este *mundo de vida* presenta unas determinadas certezas de fondo que pueden ser concebidas como valores. La interacción entre los valores subjetivos y los valores intersubjetivos se puede entender como la racionalización de un proceso en el que se establece un puente entre la expresión de esos valores

(sentido conferido) y la pretensión de intersubjetividad de esos valores (sentido sugerido).

En la pretensión de intersubjetividad (sentido sugerido), la acción educativa adquiere especial relevancia. Concretamente, en la acción de acompañamiento, se pueden observar los siguientes aspectos al respecto:

- 1) Se dan una serie de valores subjetivos, tanto del menor como del acompañante. Muchos de ellos conviven pacíficamente, pero otros entran en fricción cuando los de uno pone límites a los del otro, cuando la intersubjetividad que defiende uno no es cómoda para el otro. En cierta manera, se ponen de relieve, a través de la interacción interpersonal, una interacción entre *mundos de vida*, el del menor y el del profesional.
- 2) Se puede destacar que en esta articulación existe un escenario común. Es el de la institución como forma con la que un servicio social articula tanto el sentido de la función del profesional como el sentido del tratamiento institucional del menor. La noción de *sistema* puede ser operativa al respecto, integrándose de cierta manera tanto en el *mundo de vida* del profesional como en el del menor.
- 3) La acción educativa o reformadora del profesional lucha permanente por una pretensión de intersubjetividad. Ello pone de relieve una relación de poder de uno respecto al otro en términos de *sistema*. El profesional, a través de su función en el sistema, reprime y premia determinadas conductas para caminar hacia una determinada intersubjetividad aceptada. Los procesos de *socialización* e *integración social* pueden concebirse como procesos en los que se trabajan permanentemente esos valores intersubjetivos.
- 4) La interacción interpersonal que se desarrolla a través del acompañamiento se encuentra en la bisagra de este juego de *mundos de vida* y de subjetividades. De ahí su destacada importancia en la reflexión de la *macrocompetencia profesional*.¹⁰¹ El acompañamiento se materializa en reiterados y permanentes razonamientos que ponen en evidencia los referentes del *mundo de vida* que interactúan. Incluso el sólo acto de sancionar una conducta desviada, acción más visible de esta fricción, viene

¹⁰¹ Remítase al capítulo 5.

equipada de un gran arsenal de justificaciones de diversa naturaleza: por el mantenimiento del orden institucional, por la asistencia a determinadas condiciones de vida, por la intervención en pro de determinado equilibrio psicológico, o por la progresiva familiarización del menor con el profesional dentro de una convivencia mantenida.

La intersubjetividad podría tener una salida lógica sin renunciar a su pragmatismo ni rebasar los límites lógicos para aprehenderla:

A pesar de que la intención de la acción sea más el resultado de contrastar o comparar lo que estamos haciendo con lo que hacen otros, y no una representación de esos fines, y que la comparación contraste u oposición no nos proporcione certeza lógica (no estamos argumentando nuestras proposiciones y acciones), eso no implica que pueda desarrollarse un curso de acción ni que la comparación no pueda ser un medio de darnos regularidad y de conseguir adaptarnos unos a otros (Castillo, 1995, 318).

Pero también podemos entender la intersubjetividad de otra manera a cómo se ha presentado hasta ahora, incluso evitando el abismo de lo inefable. La vía es convertir lo inefable, los ámbitos de la ética y la metafísica, en necesidad antropológica. La clave, la *neotenia*¹⁰² del ser humano (Lapassade, 1997; Dufour, 1996).

La tesis de la neotenia defiende la idea de que el hombre es un ser inacabado, que nace incompleto en su primera naturaleza (animal) y que necesita terminarse en una segunda naturaleza (simbólica).¹⁰³ De esta manera, el *neoteno* parte de una miseria inicial, de un déficit que lo sitúa en una situación permanente de desamparo. El neoteno es incapaz de habitar el instante. Es incapaz de estar en el “aquí” y en el “ahora”, encontrándose permanentemente en el seno de dos tiempos, el “antes” y el “después”, el pasado y el futuro. El resultado es que lo real, que acontece en el instante, se vive como una sorpresa total. Por ello, necesita de lo simbólico para aprehender lo real, necesita compensar su deficiencia. A lo presentado hace frente con lo re-presentado. La política, el arte, la ciencia, la religión, son manifestaciones de esa naturaleza simbólica.

¹⁰² Responde a una tesis neo-darwinista introducida por Louis Bolk. Véase, Bolk, L. (1926). *Problèmes de la jeunesse de l'homme*. Paris: Fischer Léna.

¹⁰³ De alguna manera la tesis de la neotenia también trata de superar la dicotomía excluyente naturaleza-cultura.

Esta idea es importante cuando se observa la interacción interindividual y se intenta reflexionar acerca de ella. Se pone en evidencia el sentido que se produce a través de la interacción simbólica. La tesis de la neotenia es una teoría antropológica de fondo que es afín no sólo a la Razón compleja, sino a los procesos simbólicos que median entre los seres humanos. Defiende la especificidad del ser humano precisamente a partir de lo simbólico.

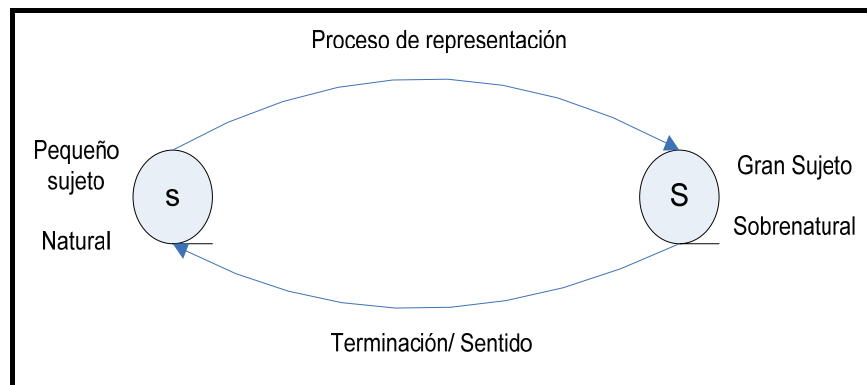


Ilustración 8: Relación entre el sujeto neoteno y su producción simbólica

A través de esta segunda naturaleza (Morin, 2001, pp. 29-32), el neoteno trata de terminarse. El hombre no será hombre, sino que se hará tal. Sustituirá ese mundo en el que se encuentra inacabado por un mundo simbólico. Frente a lo real (deficitario), se genera lo imaginario (imagen) y después lo simbólico (imagen comentada, representada). Pero para ello, serán necesarias dos condiciones: 1) una facultad de simbolización; 2) un referente que vertebral ese proceso simbólico.

La facultad de simbolización se manifiesta por excelencia a través del lenguaje. Pero esta facultad no nos asegura el acceso a lo simbólico. Es necesario un referente, fijar el símbolo en relación a algo que le dé sentido. Y eso es imposible sin un Otro que comparta el símbolo y con el que se cree esa representación. La locura genera sus propias imágenes sobre la realidad, pero son imágenes no compartidas. Y si no son compartidas, ese hombre-animal no puede convertirse en hombre-hombre. El hombre termina por ser hombre gracias al hombre. No lo hace si se lo deja en un rincón. Es necesario un proceso de "domesticación"¹⁰⁴, es decir,

¹⁰⁴ Adviértase las consecuencias para el pensamiento educativo. La Educación se concibe como motor de esa segunda naturaleza en la que puede terminarse el neoteno. Pero la orientación a esta segunda naturaleza también puede ser en sentido técnico, donde el hombre sea producto de su modo de producción. Para reflexionar sobre esta última idea, véase Sloterdijk, P. (2000a). *La domestication*

un acceso a lo simbólico a través y con el Otro. De esta manera, el puente subjetividad-intersubjetividad empieza a definirse.

A partir de esta idea, Jacques Lacan introducirá al Otro como un espejo. Nos miramos en los ojos del Otro. Se requerirá de alguien más para comprendernos a nosotros mismos. La representación que hago de mí mismo no corresponde ni a lo real ni a lo imaginario. Pertenece a lo simbólico, lo que supone que es necesaria la existencia del Otro para que asegure esa imagen que yo hago. Para la imagen de lo real, sería suficiente con la facultad de simbolización (subjetividad). Para el acceso a lo simbólico, necesito del Otro (intersubjetividad). Por ello, para construir ese gran sujeto (S), es decir, para construir esa segunda naturaleza en la que terminarme, necesito de otro pequeño sujeto como yo (s2). Sólo a través de él tendré la posibilidad de definir ese gran sujeto, de acceder a lo simbólico.

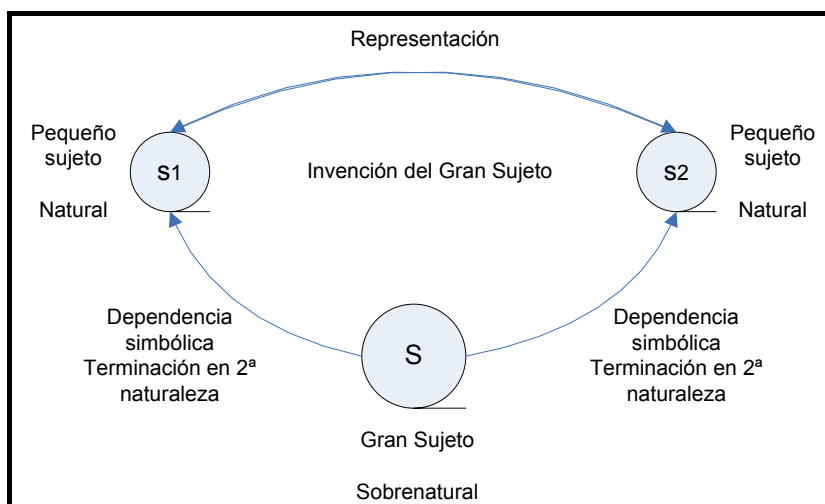


Ilustración 9: Relación entre el sujeto neoteno y lo simbólico por medio del Otro

Adviértase la importancia de esta reflexión para la acción de acompañamiento. Esta acción supone precisamente la interacción entre dos sujetos. A cada uno de ellos, como neotenos, se le presenta como imprescindible el Otro en su proceso de terminación en lo simbólico. Obviamente, si no es el profesional del acompañamiento, el menor accede a lo simbólico con otras personas, como hasta el momento lo ha hecho al margen de la intervención profesional. Pero, y precisamente por esto mismo, la profundidad del acompañamiento queda de

de l' être. Paris: Mille et une nuits; y Sloterdijk, P. (2000b). *Reglas del parque humano*. Madrid: Editorial Siruela.

relieve. Independientemente de soluciones “buenistas”, la acción de acompañamiento es una oportunidad para poner en juego esta interacción simbólica. Tal vez no se solucionen las cosas, pero el contacto con el profesional, en un momento de la vida del menor, puede ser un momento privilegiado para la acción educativa y, por qué no, para la vida misma del menor. El acompañamiento es el espacio y la situación en la que se produce ese acceso a lo simbólico, tanto por parte del acompañado como del acompañante.

Una escuela sociológica que pone el acento en esta dimensión simbólica, materializada especialmente a través del lenguaje, es el Interaccionismo Simbólico (Mead, 1934). Desde esta perspectiva, interesará establecer los intercambios lingüísticos que realizan los integrantes de una cierta realidad cultural, intentando reconocer los motivos que dinamizan las prácticas sociales que allí tienen lugar. Estos motivos informarán a los sujetos acerca de los contenidos de valor que se asignan a las personas, de los procesos y objetos que de alguna manera mantienen una unidad de sentido, aunque ésta siempre se conciba en permanente construcción. A través del proceso de interacción simbólica, se establecerá el ajuste que experimenta cada sujeto en el contexto social. Es un proceso de ajuste que supone resolver la tensión entre la inclinación de cada sujeto a realizar sus objetivos de acuerdo a sus propias tendencias, y la incidencia de la influencia social que actúa en el sujeto. De esta manera, el Interaccionismo Simbólico se apoya en tres premisas fundamentales (Blumer, 1982, pp. 2-4):

- 1) El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en relación a lo que significan para él.
- 2) El significado de estas cosas se deriva o surge como consecuencia de la interacción social.
- 3) Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso de interpretación.

Desde estos presupuestos, se perfilará la acción y la sociedad de una forma particular. La acción se ligará a un factor desencadenante producto de ese proceso de interpretación. El individuo se halla ante un mundo que debe interpretar para poder actuar, y no ante un entorno al que responde en virtud de su propia organización. De esta manera, la acción será el producto de una autoformulación

de indicaciones. Motivos, actitudes, necesidades, disposiciones, complejos, estímulos, exigencias del papel, se verán envueltos en este proceso de interpretación. Se produce un paso entre el acto (proceso de interacción consigo mismo que desencadena la interpretación) con la acción (respuesta que se da de interrelacionar el momento del acto con la situación).

A su vez, en ese proceso de interpretación, se encuentra el Otro. De esta manera, la sociedad no será concebida como un *sistema*, ya sea en forma de equilibrio estático o móvil, sino como producto de un vasto número de acciones conjuntas en curso, muchas vinculadas entre sí, pero otras no. El carácter de la *socialización* pasará de ser una eficaz interiorización de normas y valores a una cultivada capacidad de asumir los papeles de los demás. En la interacción humana, el participante tiene en cuenta al Otro produciéndose una acomodación de mi acción en desarrollo a la acción del Otro. Esta idea no implica que se rechace la existencia de elementos estructurales en la sociedad, sino que la importancia de estas limitaciones no reside en una determinación de la acción ni en la existencia de un sistema que funciona por sí mismo. Éstos elementos son importantes en la medida en la que influyen en el proceso de definición e interpretación de las acciones conjuntas, pero no determinantes.

En cierta manera, el Interaccionismo Simbólico podría haber engrosado perfectamente el subapartado 2.3.2. *De la parte al todo*, como es el caso de la Etnometodología. Ambas introducen una visión micro en la que desde ésta se elaboran o encuentran sentido las estructuras sociales mayores. Ambas son enfoques psico-sociológicos que parten de la interpretación y la construcción del sentido que realiza el individuo, el sujeto social. No obstante, la idea en la que lo inefable encuentra una razón antropológica desde lo simbólico parece más cercana a esta escuela sociológica que la de la base fenomenológica social que adopta la Etnometodología.

Estos elementos teóricos parecen tener una gran importancia metodológica para el acceso al sentido. De hecho, la *actitud* del trabajo de campo, tan defendida en el capítulo 1, bebe de ellos directamente. Sin embargo, también va más allá. Desde estas premisas, se puede nutrir la reflexión profesional para que el acceso al sentido se convierta en una *macrocompetencia profesional*. El esfuerzo metodológico para acceder a lo simbólico puede tornarse en esfuerzo profesional, de manera que la *actitud metodológica* del trabajo de campo pueda articularse en términos de *actitud profesional*.

2.4.5. Una esperanza para superar esta dicotomía excluyente

Los constructos *macro-micro*, *transindividual-individual*, *campo-hábito*, *sistema-mundo de vida*, nos sitúan en una tensión histórica en la producción de conocimiento científico-social. Las nociones de *sistema* y *organización* se abordan necesariamente desde un pensamiento bipolar en el que al final una de las dos partes gana la partida. Una tensión que genera adeptos, escuelas, tendencias y formas de mirar la realidad y de tratar de aprehenderla. Una teoría del sujeto subyace a todo ello. Concretamente, en las Ciencias de la Educación, esa “mirada” o fundamento ontológico o fenomenológico último esboza la utopía desde la que la intervención se inspira. Normalmente, el investigador termina posicionándose al respecto, en relación al “cuadro” que finalmente, y aún manteniendo el rigor científico, le interesa pintar. En cierta manera, y sin ánimo de provocar confusión entre el saber científico y el saber político (Weber, 2001b), de los presupuestos teóricos desde los que empezar a mirar el mundo se deriva un posicionamiento político hacia el mismo – el término *político* se utiliza en el amplio sentido de la palabra –, e incluso una fe ciega de fondo acerca de cómo entender o conferir inteligibilidad al mundo y a los sujetos. Como ya se señalaba en la primera parte de este trabajo, a la implicación epistemológica subyace explícita o implícitamente una elección de índole político y “religioso”.

No obstante, para bien o para mal, parece que corren tiempos de desconcierto. Frente a una cadavérica y nostálgica razón de la modernidad y una indigesta razón-popurrí de la postmodernidad, encontramos algunos intentos de superar esta dicotomía excluyente. Y, tras el recorrido teórico que plantea este trabajo, parece que el pensamiento de la Complejidad nos conduce, desde lo que supone el rigor de la argumentación y la coherencia del pensamiento científico – y sin aspiraciones a cuadrar el círculo ni mucho menos –, a un grano que podría presagiar una buena cosecha.

Abordemos en primer lugar lo referente a la teoría social. La Razón del paradigma de la Complejidad que movilizará conceptos como incertidumbre, contradicción, recursividad, inseparabilidad, irreversibilidad y racionalidades deliberantes y dialécticas, reencontrará esos dos instrumentos cognitivos forjados en el pensamiento sociológico: el *sistema*, que había sido aplicado siempre desde la noción de “sistema cerrado”, y el de *organización*, que se había reducido siempre a la noción de *estructura* en clave de un orden estable. Si nos remontamos al desarrollo realizado anteriormente cuando se defendía el *mundo de vida* desde la Complejidad, nos damos cuenta de que la Teoría de Sistemas y la Cibernética se desarrollarán en dos momentos. El segundo, al introducir la *retroalimentación*

positiva para comprender mejor los sistemas vivos, hará bascular completamente los constructos de *sistema* y *organización*.

La auto-eco-organización los sumergirá en un cuestionamiento permanente. Expresará el carácter auto-productor que toda organización tiene para sí misma, conquistando su propia autonomía en un contexto o substrato del que será a la vez dependiente en una permanente interacción ecosistémica. Su entorno, sus limitaciones o constricciones, sus circunstancias, afectarán a la organización del sistema, transformándolo, a la vez que se diferenciará de todos ellos como sistema autónomo y será co-partícipe de esas condiciones ecosistémicas que le afectan.

La incorporación del pensamiento sistémico-cibernético en la investigación social se adentra en la búsqueda de una comprensión *holista* de la sociedad. Uno de los autores que más ha contribuido a la construcción de un cuerpo teórico y metodológico basado en dichos planteamientos ha sido el sociólogo alemán Niklas Luhmann. Su trabajo constituye un método cualitativo de conocimiento de la sociedad, vinculado a una teoría funcional de los sistemas sociales. Parte de una crítica a la teoría estructural-funcionalista de Talcott Parsons para proponer una teoría funcional-estructuralista.

Luhmann, al fundamentar su reflexión sobre la noción de *función* y no de *estructura*, reconoce un estatus complejo de la realidad social. La función responde al primer momento de la Teoría de Sistemas y de la Cibernética. De esta manera, Luhmann emplea el término *complejidad*, pero sin darle un estatuto, sin fundar una ciencia de la complejidad. El propósito central es posibilitar la misma existencia y relación entre *sistema* y *entorno*, a través de la continua y permanente reducción de la complejidad. La complejidad, para este autor, es a la vez una situación y una operación que se da en las relaciones de constitución entre el *sistema* y el *entorno*. No es un rasgo propio de la realidad, parte de la realidad o del conocimiento de la realidad (Luhmann, 1998).

Las consecuencias serán las siguientes (Moreno, en Velilla, 2002, p. 19):

- 1) El sistema es siempre menos complejo que su entorno, y la diferenciación respecto a éste se mide en términos de complejidad;
- 2) Todo sistema que es distinguido, se distingue en el mundo. El mundo, por su parte, es una categoría sin límites. Es la suma de todas las posibilidades y no es, por lo tanto, un sistema;

- 3) El concepto de sistema no es ontológico, sino que se refiere a una relación con un entorno que surge en la misma operación de distinción;
- 4) El entorno obtiene su unidad mediante el sistema y en relación con el sistema que se diferencia de él. El entorno no tiene límites, sino un horizonte abierto, por lo que no es un sistema;
- 5) El elemento de un sistema no tiene una unidad previa, ontológica. El elemento es constituido como unidad por el sistema, que lo considera como elemento en el establecimiento de su nivel de relaciones básicas.

Otra aproximación de interés para la teoría sociológica en clave de complejidad es la de Jesús Ibáñez. El elemento central de la obra de Ibáñez es el sujeto humano, y por ello, su sociología es primordialmente una sociología del sujeto (Ibáñez, 1979, 1985, 1994). Para este sociólogo, todo hecho social ha sido realizado por alguien, es el producto de un sujeto y quien quiera dar cuenta de los procesos de la vida social debe hacer del sujeto humano el centro de su reflexión. Este posicionamiento es afín a la incorporación del observador en lo observado, del que conoce en lo conocido, a esa inseparabilidad que la epistemología de la Complejidad defiende en pro de superar la dicotomía excluyente objetivo – subjetivo.

La reincorporación del sujeto en la producción de conocimiento sociológico se da bajo la influencia del segundo momento de la Teoría Cibernética. Se piensa en sistemas en los cuales es la subjetividad la productora de la objetividad y, viceversa, es la objetividad la que genera la subjetividad. En tales sistemas, el objeto puede incluir sujetos que, a su vez incluyen objetos. Esta perspectiva, que se denomina *objetividad reflexiva*, a diferencia de la objetividad clásica, desborda el objeto e incluye en su radio de acción al sujeto, que así debe dar cuenta de sí mismo en los términos de los que es producto. Una de las implicaciones más importantes de la objetividad reflexiva sobre los métodos de investigación es que conduce, por medio del ejercicio reflexivo, a poner en diálogo las diversas formas de investigación social (Ibáñez, 1979).

Tanto de la mano de Luhmann como de la de Ibáñez, la teoría sociológica se ve afectada por el movimiento tectónico que va definiendo la cosmovisión *compleja* de la realidad social.

Para Edgar Morin, la sociedad es un sistema abierto y el fenómeno social es un fenómeno multidimensional en el que interactúan coproduciéndose individuo,

sociedad y cultura. El concepto de sociedad es un concepto recursivo y dinámico, afín al estatus de la realidad esbozado anteriormente al desarrollar la noción de *mundo de vida*. A diferencia de la sociología clásica, donde la sociedad se asume como un sistema morfoestático (estable), con trayectorias estabilizadas que no tienen más futuro que la vuelta al equilibrio, Morin considera la sociedad como un sistema morfogenético (dinámico y creador), producto de la dialógica orden/desorden. Es decir, la sociedad es un sistema alejado del equilibrio que rompe la continuidad y se bifurca, indeterminado respecto a su futuro.

Si se asumen las sociedades humanas como morfogenéticas, es necesario partir del hecho de que toda organización es producto de interacciones que crean sistemas. Éstos retroactúan sobre las partes que los configuran que a su vez, retroactúan sobre la totalidad del sistema, donde todo orden oculta dentro de sí el desorden. Es un antagonismo latente que puede irrumpir en cualquier momento, rompiendo su apariencia homeostática, su pretendida disposición al orden, y que hacen emerger estados de crisis, poniendo a la sociedad en estado de creación de nuevos sentidos. La crisis hace que se tenga en cuenta el papel de lo singular, de lo eventual. Para Morin, este ejercicio sólo se puede hacer desde un enfoque *transdisciplinar* (Nicolescu, 2000) que permite no sólo explicar, sino también comprender lo social. Evidencia la relación recursiva entre lo social como sistema morfogenético y la crisis como hecho fundamental de éste, en una relación de mutua producción y coproducción incesante (Jiménez, en Velilla, 2002, p. 156).

De esta forma, un fenómeno social (X) resultará pues comprensible si se considera bajo la multirreferencialidad de distintos niveles de realidad (NR), regidos por la triangulación entre (a ^ no a), y un tercer elemento (t) que emerge de la contradicción aparente:

$$X \in NRn, NR(a \wedge \text{no } a, t) \rightarrow X$$

Ilustración 10: Esquema complejo (Sabirón, 2007, p. 109)

A esta inteligibilidad de la fenomenología compleja subyace una teoría del sujeto. El sujeto no es el sujeto del individualismo metafísico, el no-sujeto de la sociología holista, sociocéntrica, ni la sustancia cartesiana. Es un sujeto-actor autónomo cuyo campo de acción emerge desde un realismo estratégico que no elimina la incertidumbre, sino que la enfrenta y convive con ella. En la sociedad, el evento y el

ruido son necesarios para la comprensión del sistema. Trabajar con el azar, el desorden y el mito, implica que en la estructura mental se acceda antes a un modo de pensar complejo, dialógico, que abra la mente al juego de lo posible más que anular lo posible en la dictadura del orden y la simplificación. Se trata de un desafío al pensamiento, pero también a la acción. Se trata de abandonar el sociocentrismo, la retroacción puramente negativa y la ideología del orden.

Pero abordemos la teoría de la acción en relación a estas concepciones de la teoría social.

En coherencia con lo anterior, la Complejidad apela a la *estrategia*. La acción no se fundamenta en la resolución, sino en la realización. La acción *acontece* en un proceso de elaboración permanente y de tanteo de posibilidades de modelización e interpretación en las que los fines iniciales raramente son coincidentes con los finales. La intencionalidad inicial, ligada a creencias y a anticipaciones, retroactúa sobre la acción a la vez que se acerca y se aleja de ésta, y la acción, en su realización, modifica esa primera intencionalidad. La paradoja de una auto-ecofinalidad, de inteligibilidad distinta a la tradicional acción teleológica weberiana, presenta a la acción como un juego de retroacciones de las que el actor a veces no tiene ni la menor sospecha. Es decir, la acción entra en procesos que escapan a la voluntad, incluso al entendimiento y la consciencia del actor (Morin, 1983, pp. 105-107). Las afinidades con investigaciones sobre la teoría de la acción ya esbozadas desde otras perspectivas son evidentes (lo indecible de la acción de los pragmatistas, la afirmación weberiana de una acción *real* que escapa a la acción ideal...). Sin embargo, en oposición con una acción fenomenológica, inscrita en el análisis de la conciencia del actor, la acción se desenraíza del actor inscribiéndose más en procesos ecológicos que ontológicos. La teoría de la acción va acompañada de una *ecología de la acción*, la cual se rige por dos principios:

- 1) El nivel óptimo de eficacia de una acción se sitúa al comienzo de su desarrollo, pues desde muy temprano nuestras acciones son llevadas a la deriva;
- 2) Las últimas consecuencias de un acto dado no son predecibles, por lo que hay que desconfiar que la acción opera lógicamente en el sentido de su proyección.

La acción es, por tanto y ante todo, un *juego ecologizado*. Se constituye una *dialógica* antropológica entre un orden programador, que emana desde lo alto y desde el centro, y una cuasi-eco-organización espontánea de carácter acéntrico – policéntrico, que asciende desde abajo y por todas partes (ibídem, pp. 102-103). La acción no se vuelve maniquea salvo en condiciones ecológicas muy restrictivas, donde el ser humano se comporta como una *máquina trivial*. Es por ello que la acción, desde estos presupuestos, se piensa en términos de *estrategia*.

Frente al *programa* – lo que está inscrito por adelantado operaría en una inteligibilidad sistémica previsible como conjunto de instrucciones codificadas que permiten el control –, la *estrategia* comporta el desencantamiento de secuencias de operaciones coordinadas (ibídem, pp. 264-265). A diferencia del programa, la *estrategia* no sólo se funda en las decisiones iniciales, sino también en decisiones sucesivas, tomadas respecto a la evolución de la situación, lo que puede entrañar modificaciones en la cadena e incluso en la naturaleza de las operaciones prescritas. La *estrategia* se construye, se deconstruye, se reconstruye en relación a los eventos, alea, contra-efectos y reacciones que perturban la acción en juego.¹⁰⁵ La *estrategia* supone la aptitud para emprender una acción en ese *mundo de vida* emergente, integrándolo en la conducta de la acción.

Por ello, la *estrategia* necesita *competencia e iniciativa*.¹⁰⁶ La *estrategia* supone la *aptitud* y la *actitud* del sujeto para utilizar de manera inventiva y organizadora los determinismos y aleas exteriores. Se puede definir como el método de acción propio de un sujeto en situación de *juego* en el que, con el fin de lograr sus fines, se esfuerza por sufrir al mínimo y utilizar al máximo las reglas, los constreñimientos y determinismos, así como las incertidumbres y los azares de ese *juego*. El gran *juego* del pragmatismo wittgensteiniano estaría próximo a esta idea. La acción respondería más a la *actitud* o a la *concepción* que al análisis (Simon), a un trabajo en y sobre el desarrollo de lo que se proyecta (Valéry). De esta manera, los constreñimientos y determinismos como las incertidumbres y los aleas ya no serán sólo obstáculos, sino ingredientes de los que se nutren las *estrategias*. La *estrategia* no sólo luchará contra sus condiciones, sino que intentará utilizarlas. Se presentarán como el arte de la acción viviente, y no tanto como el medio de la acción. Como consecuencia, la acción, en último término, también se concibe como una *apuesta* (Morin, 1990, p. 105).

¹⁰⁵ Adviértase la profundidad *constructivista* de esta concepción de la acción que es familiar en su fenomenología emergente para escuelas sociológicas como el Interaccionismo Simbólico o la Etnometodología.

¹⁰⁶ Sobre este aspecto se volverá en la última parte de este trabajo al desarrollar las posibles competencias e iniciativas de la intervención educativa del profesional en una acción-interacción como es el acompañamiento educativo. La forma de situarse en el juego de intersubjetividades tiene como hilo conductor esta inteligibilidad compleja. Desde la *aptitud* y la *actitud* que subyace a esta noción de *estrategia*, se pondrá en marcha una reflexión de la práctica profesional. Para más detalles, véase el capítulo 5.

Todo esto no concluye en una apología de la acción irracional, ni mucho menos. Supone la integración de la acción en una Razón deliberante, en permanente diálogo con la emergencia, nueva e imprevista. Reconoce lo irracional y lo a-racional y dialoga con ambos, lo que no significa que ese diálogo sea irracional.

Estas reflexiones se convertirán en hilo conductor desde el que se intentará dar el salto del análisis de una determinada acción, la del acompañamiento, a una propuesta en clave de *macrocompetencias profesionales*. Las distintas dimensiones del acompañamiento se articularán desde el esquema de acción de la Complejidad. Pero esta forma de articular el análisis defiende en cierta manera cierta *postura* respecto a la intervención profesional. En el último capítulo, se intentará dar ese salto. El acompañamiento, como acción en términos de *estrategia* o *apuesta*, se moverá permanentemente entre el “yo guío” (orientación guiada), “yo estoy” (relación de compañía) y “yo soy” (relación de acompañamiento).

2.5. Paradojas de la acción educativa

Esta incursión teórica que se realiza en este segundo capítulo tiene su sentido en el conjunto de este trabajo. No es fácil el puente, como no es fácil su lectura. Se ha intentado establecer, dentro de lo posible, pequeñas llamadas que intentaban relacionar la profundidad teórica del *mundo de vida*, de la *teoría de la acción* y de la *teoría social*, con el objeto de estudio del trabajo. No obstante, las paradojas que se formulan en este apartado se nutren directamente de esas incursiones teóricas. De la misma manera, el posterior análisis, que se desarrolla en el capítulo 3 y en el capítulo 5, cojearía sin la apoyatura teórica de este capítulo.

En el trabajo que nos ocupa – la reflexión en torno a la acción de acompañamiento de menores en los servicios sociales de reforma –, el fenómeno educativo se presentaría dentro de un espectro infinito de acepciones: castigo-contención-terapia-curación-asistencia-ayuda-formación-integración social- (...) – (...)... Sólo es necesario echar un vistazo a las “carreras” que algunos menores arrastran consigo. Los menores se ponen en manos de trabajadores sociales, educadores de calle, asociaciones y casas de cultura, centros de repaso escolar, parroquias de barrio, centros sociolaborales, centros de adicción, comisarías de policía, juzgados de menores, abogados, educadores de medio abierto, orientadores laborales, terapeutas familiares, psicólogos, psiquiatras, etc. La complejidad de la acción educativa, si es que a veces es educativa, se manifiesta a través de diferentes inteligibilidades fácticas (transmisión de conocimientos, aculturación, formación de la personalidad, socialización, ayuda social, etc.) y contrafácticas (valores, ideales, utopías, ilusiones, proyectos, tanto los propios del menor como de los profesionales que intervienen, etc.), y problematiza su reflexión como manifestación de un fenómeno humano en el amplio sentido del término.¹⁰⁷

Una cuestión nos interroga permanentemente ante la obligación de hacer frente a esta situación...

¿Cuál de todas esas racionalidades es “la más adecuada” para pensar, analizar y/o poner en marcha un determinado estilo profesional o un programa de intervención?

¹⁰⁷ Esta naturaleza del fenómeno educativo es la que nos justifica su abordaje en el seno de las Ciencias Sociales, y no a partir de los referentes disciplinares que, dentro de sus propias coyunturas político-sociales, han definido el estudio de la educación dentro de un determinado ámbito disciplinar.

La relación entre el *mundo de vida* y la naturaleza de la acción que se encarna en él proponen muy diferentes “motores utópicos”. En consecuencia...

¿Qué razón es la que inspira o debiera inspirar estas acciones que juegan permanentemente en la bisagra de lo racional, lo irracional y lo a-racional?

¿Hemos de reconocernos como sexualidad, o como ambición más o menos frustrada, como encarnaciones de arquetipos, o como animales instintivos o minuciosamente lógicos? ¿Y por qué no como *voluntad* en la acepción de Schopenhauer o en la de Nietzsche, o como “*durée*” bergsoniana, o como *existencia* en la acepción de Heidegger o de Jaspers? ¿Desde la criminología o las teorías sociológicas de la desviación? ¿Y por qué no como el camino del alma hacia Dios, del que se aleja en el pecado y al que se acerca en la gracia; o como criaturas que sucesivamente caen y se levantan ante la faz divina?

Desde los diversos frentes de pensamiento a los que nos ha conducido la investigación sobre el *mundo de vida*, la teoría social, la teoría de la acción y la teoría del sujeto, la acción educativa nos plantean los siguientes interrogantes:

- 1) ¿Cómo concebir la acción educativa sin que el Otro sea reducido a objeto fenomenológico, construido por una conciencia egocéntrica?

¿Cómo entender la intersubjetividad intentando salir de la encrucijada husserliana en la que ésta emerge del individuo, de la parte y no del todo, de una primera generación monadológica (la reducción fenomenológica se desarrolla en una dimensión muy distinta a la que se manifiesta en la vivencia del “nosotros”)?

La Etnometodología como escuela sociológica más fiel al programa de la fenomenología social, y aplicada a las Ciencias de la Educación (Coulon, 1993), nos insinúa estas limitaciones en trabajos americanos e ingleses (Cicourel, Payne, Ogbu, Spindler, Mehan) o franceses (Lapassade, Boumard, Lecerf, Coulon, Queré, Ogien). La aproximación *micro*, si bien es necesaria en el escenario científico social, a veces idealiza las

constricciones estructurales, confunde o equipara la toma de conciencia del actor a la toma de conciencia colectiva.

- 2) ¿Cómo concebir la acción educativa cuando el *mundo de vida* que tenemos a nuestra espalda nos dicta racionalidades que distan mucho de la realización de la *acción comunicativa* habermasiana?

Mundos institucionalizados y tipificados donde los procesos de reproducción cultural, integración social y socialización definen precisamente otro tipo de racionalidades... ¿Cuál es el posible lugar de la *acción comunicativa* dentro de estos mundos? ¿Acaso tiene un lugar o responde sólo a una utopía?

Se intenta salir de la cuestión anterior abandonando la teoría de la conciencia y sustituyéndola por una teoría formal de la comunicación y con un presupuesto de evolución moral de las sociedades. Situar la acción educativa en una ideal Teoría Crítica de la Educación puede resolver el problema por omisión del problema mismo. Las lógicas instrumentales o sistémicas forman parte del *mundo de vida*. De alguna forma, la noción habermasiana de *sistema* está integrada en él. La cuestión sería no tanto cómo desarrollar una *acción comunicativa* en contextos educativos capaces de hacer de éstos *mundos de vida* y no *mundos sistémicos*, sino cómo hacerlos convivir, cómo articular sus lógicas antagonistas sin negar ninguna de ellas.

- 3) ¿Cómo concebir la acción educativa, que es intencional y consciente, cuando la hacemos formar parte de un *mundo de vida* que se rige por lo intuitivo, lo precomprensivo?

¿Cómo admitir que la práctica pueda ser ella misma criterio sin negarnos el derecho a creer que las prácticas pueden ser susceptibles de crítica racional?

El problema que merece discutirse no es cómo podemos reconocer un método que asegure un desarrollo racional de conceptos, sino cómo podemos crear condiciones de aplicación de criterios que introduzcan variaciones en ellos, y cómo podemos basar criterios en prácticas sin permitir que éstas se perpetúen.

- 4) ¿Cómo hacer operativa la no contradicción entre dimensiones que se viven a la vez y que portan muy diferente naturaleza entre sí?

De alguna manera, es en esta última interrogación en la que encalla el trabajo. Actualmente nos encontramos en un intento de moldear de manera operativa los fenómenos a los que se les adscribe una fenomenología-ontología compleja.

Si aplicamos esta reflexión desde el punto de vista de las racionalidades de la acción, nos topamos con que no podemos decantarnos, a priori, en el plano del análisis, por el imperialismo de una racionalidad concreta, al menos desde una dimensión del análisis que pone el acento en lo *particular*. Son muchas y posibles las racionalidades que pueden *acontecer* y que, en último término, no se manifiestan hasta que no son *producidas* en y desde lo vivido. Así, aunque la acción educativa se geste en términos de *programa*, en último término, ésta *acontece* siempre en su realización, es decir, se encarna desde, en y dentro de un *mundo de vida* donde el lugar que ocupa el profesional de la educación se diluye con el lugar que ocupa como ser social, al interaccionar permanentemente con otros seres sociales en un contexto compartido. Defender el estatus de la *estrategia* y del *proyecto* en contextos concretos, sin caer en una sofista especulación, es un reto... ¿cómo realizar una intervención deliberada, intencional, en situaciones complejas?

No es de extrañar que en este trabajo se dé, simultáneamente, un discurso teórico, un discurso práctico, una crítica terapéutica y un discurso explicativo. El propio objeto de estudio, el acompañamiento como acción educativa, arrastra todos ellos.

3. El acompañamiento

3.1. Introducción

El padre acompaña a su mujer en el parto. La madre, a su hijo en sus primeros pasos. Se acompaña a los niños al colegio o a los jóvenes en los campamentos de verano. A un cliente en asuntos de negocios. Al abuelo que vive en soledad. Al moribundo, al drogadicto o al enfermo de SIDA (Barbero, 1997). El acompañamiento se manifiesta durante la formación del aprendiz, al lado del resabido veterano (Escallier, 2003). En determinados actos sociales, el rol de acompañante está claramente definido, y a veces es de carácter obligado... ¿Asistencia, protocolo, ayuda, tutoría, responsabilidad, deber moral, consejo, placer?

Está ahí... Algunos de estos acompañamientos responden a un “hacer social” natural. Otros, esconden una intencionalidad y una competencia profesional. En unos, naturales, la acción viene definida por lo que se supone que ya somos. En otros, artificiales, se determina por lo que algunos de los que interactúan en ese acompañamiento entienden que debemos ser.

Como ya se ha señalado en el capítulo 1,¹⁰⁸ topar con el acompañamiento como acción educativa responde a la naturaleza emergente de la investigación. Éste no se ha revelado como interesante hasta muy adentrado el trabajo de campo. Releyendo el diario y abordando progresivamente su análisis, esta acción ha tomado un protagonismo especial. Es habitual en la rutina de todos los profesionales del centro. Es verbalizado y “machacado” por la jerga institucional. Está definido como medio a desarrollar para trabajar con los menores. Fue la razón de ser de mi labor en el proyecto experimental de formación e inserción laboral como orientador. Incluso es puesto en práctica sin demasiadas reflexiones, de una forma espontánea, inercial.

Dos cuestiones lanzaron definitivamente su análisis:

- a) *Resocializar, reinsertar, integrar, adaptar*, como verbos activos que realizan una acción sobre el Otro, se han presentado como importantes prejuicios desde el principio. Inmediatamente, conducen siempre a una interacción desequilibrada respecto a ese Otro sobre el que se actúa, incluso hasta el punto de objetivarlo como realidad “profesionalizante”, reduciendo su compleja existencia a unos parámetros institucionales – tanto judiciales

¹⁰⁸ Remítase al apartado 1.6.5. *La emergencia del objeto de estudio y su construcción*, página 86.

como educativos o terapéuticos – y a una construcción de la acción profesional que, por su efectividad, a veces sólo resulta competente.

- b) Con el término *resocialización*, claro objetivo marcado por un centro de reforma, por los educadores de calle que regulan la libertad vigilada y en general por la cosmovisión social que lo demanda de los profesionales y de los servicios sociales especializados, siempre se está abocado a una introspección:

¿Cuál ha sido el proceso de mi propia socialización?

¿Cómo he llegado a ser lo que soy y, por lo tanto, cómo ese menor ha llegado a aprehender el mundo como lo hace?

Estos interrogantes hacen girar en torno a un *cómo* fundamental. Lo que uno cree ser no depende tanto de lo que se le ha dicho que es, sino de cómo se ha sido dicho eso, de todo lo que se transmite en esa manera de decirlo. La interacción con *mis Otros* deriva en una construcción de una determinada representación tanto de uno mismo como del mundo que nos rodea. Esta reflexión pone de relieve el concepto de *mundo de vida* y todo el arsenal científico-filosófico que se desprende de su ontología. La interacción interindividual que supone el acompañamiento pone en movimiento estas reflexiones.

- c) La noción de “*déviance*”¹⁰⁹, muy característica del ámbito de intervención que ocupa a este trabajo, sufre una apertura considerable. Esta noción no sólo ha predeterminado la elección del trabajo de campo, sino que, desde las dos reflexiones anteriores, interroga acerca de la especificidad del acompañamiento educativo:

¿En qué medida la “desviación” no responde a un proceso de socialización efectivo (Boumard, 1999c)?

¹⁰⁹ Para la noción de “*déviance*” se dispone de todo un capítulo, el cuarto. Remítase a él para profundizar sobre las distintas aproximaciones y connotaciones del término.

Si pensamos de qué manera hemos sido socializados, en los que hemos tenido al lado en ese proceso, el tipo de interacciones, sus posos, sus riesgos, los momentos de frustraciones, alegrías, tragedias... nos damos cuenta que no ha sido el resultado de un proceso psicológico conductista, a lo sumo cognitivista, sino que aquello que somos ha sido fruto de todo un proceso complejo del que no sabríamos por dónde empieza su determinación. Es más... del que no sabríamos si realmente la hay. El pensar sobre nuestra socialización debe aportarnos, al menos, humildad en la construcción de un proceso intencionado de resocialización hacia otra persona. Nuestra socialización ha supuesto una implicación auténtica, afectiva y real del Otro en Nosotros y de Nosotros en el Otro... ¿cómo generar intencionalmente este proceso? He aquí, probablemente, la profundidad del proceso de acompañamiento.¹¹⁰

La reconstrucción del acompañamiento, como acción educativa a lo largo del trabajo de campo, puede pensarse desde las ya señaladas dos tradicionales posiciones de las Ciencias Sociales:¹¹¹

- 1) Desde dentro del *sistema*, obligando a una puesta en práctica de esta acción de una manera muy definida por los propios actores que lo integran y por la posición que ocupan en él;
- 2) Desde prácticas cotidianas, que conllevan un acompañamiento no tan explícito o no tan definido por el guión del actor en la escena, sino más por lo que ese profesional arrastra tras de sí como “ser social”, y a veces impedido por lo que representa desde la primera posición. Supone, por tanto, un cuestionamiento de la propia acción que se desarrolla dentro de ese sistema y de la manera de pensar y abordar las propias prácticas.

¹¹⁰ Notas de mi diario (8 de noviembre de 2004).

¹¹¹ De este doble movimiento dentro-fuera ya se ha hablado en el capítulo anterior. Hace de nuevo referencia a la relación entre la teoría de la acción y la teoría social.

Ambas posiciones defienden que la acción es educativa y que es fundamental en el “saber hacer” profesional. Pero cada una de ellas entiende el fenómeno educativo, el sentido que adquiere el trabajo del profesional y la delimitación de la “*déviance*” sobre la que se interviene, de maneras muy distintas. No obstante, ambos se manifiestan simultáneamente y conviven en la práctica profesional.

Nos encontramos en el núcleo de la tesis. El capítulo 1 presentaba los presupuestos de la investigación. El capítulo 2, las bases epistemológicas tanto de esos presupuestos como del análisis del trabajo de campo. En este tercer capítulo, se pretenden exponer los resultados de ese análisis. Para ello, la distribución del capítulo va a ser la siguiente:

- 1) Contextualización exhaustiva del ámbito de intervención.
- 2) Descripción y análisis de los perfiles profesionales asumidos durante el trabajo de campo.
- 3) Descripción y análisis de los perfiles profesionales que integran la institución.
- 4) Desarrollo del análisis de la acción de acompañamiento en sus tres dimensiones. Cada una de estas dimensiones sigue la nomenclatura I, II y III con objeto de facilitar la lectura analítica. En ningún caso confiere prioridad, protagonismo u orden a estas dimensiones.

4.1. *Acompañamiento I: acción institucional, acción instituida.* Se observará que esta acción se compone de diversas funciones, todas ellas mediatizadas por la inteligibilidad de la institución: control y seguridad, asistencia y mediación institucional. Se analizará la relación comunicativa que se establece en esta dimensión de la acción.

4.2. *Acompañamiento II: la acción como pharmakón.* Se incorpora la intervención terapéutica al acompañamiento. Esta acción se convierte en medio para facilitar esa intervención. A partir del acompañamiento, se construye un vínculo afectivo (de suma importancia para una terapia

psicoanalítica), se intenta promover un cambio en la persona que se acompaña, y se humaniza un contexto institucional hostil a través de la animación sociocultural. De igual manera, se reflexionará acerca de la naturaleza de la relación comunicativa que se desprende de esta dimensión.

4.3. *Acompañamiento III: una acción social, una acción profana.* Pone el acento en la condición de “ser social” del profesional, encontrando un importante foco de reflexión en la reacción del acompañante, no tanto del acompañado. Provoca fuertes disonancias respecto a las dos dimensiones anteriores, al salirse de las funciones prescritas como profesional. Frente a la *tutorización* del acompañamiento I y II, el tipo de relación que se establece en esta dimensión es de *afiliación*. También, como en las dos anteriores, se analizará en términos de relación comunicativa.

Sin más preámbulos, se pasa a exponer cada uno de estos aspectos.

3.2. Gestión del mal, gestión de la vida

El ámbito de intervención se caracteriza por estos dos tipos de gestiones: la gestión del mal y la gestión de la vida. En este apartado se van a presentar las condiciones institucionales de estas dos gestiones y los perfiles profesionales que hacen posible darles respuesta.

3.2.1. El contexto

Un centro de reforma de menores es una “institución total” que, como tal, condensa en un espacio muy concreto formas singulares de sociabilidad. A través de normas y reglamentos genera un concepto de totalidad, un mundo simbólico concreto que impregna el tipo de relaciones e interacciones. La *mirada* que se cierne sobre el Otro, especialmente sobre aquél al que se asiste, viene orientada por una expectativa de conducta concreta, relativa a la posición que ocupa en ese mundo. Se hace una síntesis del Otro, “cada grupo tiende a representarse al Otro con rígidos estereotipos hostiles” (Goffman, 1987, p. 21).

La movilidad espacio-temporal y las relaciones comunicativas están normalmente restringidas y, la mayoría de las veces, prescritas a través de protocolos de acción minuciosamente diseñados.¹¹² La institución tiene tendencias absorbentes, simbolizadas por las distintas reglas o normas que rigen su supuesto equilibrio. Los internos viven dentro de la institución y tienen limitados y condicionados contactos con el mundo “fuera de los muros”. El personal laboral cumple generalmente una jornada de ocho horas y está socialmente integrado con el mundo exterior, aunque se encuentre a veces esquizofrénicamente “disociado” entre el de dentro y el de fuera.

Este mundo simbólico no es construido de la nada. Existen distintos niveles de legitimación dentro de un hacer institucional continuo, tanto en momentos puntuales de crisis y desequilibrio, como en la silenciosa e inadvertida rutina.¹¹³ El orden

¹¹² Como integrante durante seis meses del área laboral del centro, seré uno de los autores principales del protocolo de trabajo de dicha área. Tanto el jefe de área como el director técnico del centro nos demandaron la realización de un documento que pautara de forma clara y definida las acciones profesionales a seguir con los internos desde su ingreso hasta su salida, así como su seguimiento en la medida de libertad vigilada.

¹¹³ En el seno del Análisis Institucional se desencadenó un debate, todavía no resuelto, acerca del momento del análisis: por un lado, algunos se mantienen en la posición clásica de situar este trabajo analítico en la crisis, por ser el momento institucional que es revelador de resistencias y de significados subyacentes; por otro, concretamente aquellos que han sido influenciados por la

institucional es consecuencia de una objetivación de significado al menos de segundo orden.

En la ilustración 11, que se presenta a continuación, se exponen los diferentes órdenes de legitimación de un universo simbólico (Berger & Luckmann, 1995), adaptándolos al ámbito de intervención que nos ocupa:

- 1) El primer orden viene dado por objetivaciones ya disponibles en la cotidianidad e incluso subjetivamente plausibles. A partir de este proceso de legitimación, el orden institucional deberá tener sentido para los participantes en los diversos momentos de la institución. Está integrado por las evidencias que el profesional descubre y después asume en su ámbito de intervención.
- 2) El segundo orden se evidenciará a partir del pragmatismo del actor en la situación, de sus acciones concretas, desarrollando una serie de proposiciones teóricas de forma rudimentaria, de esquemas explicativos referidos a grupos de significados concretos. Determinadas teorías de referencia para la institución o para el grupo profesional guiarán la práctica profesional.
- 3) El tercer orden elaborará una teoría explícita que regule la acción de manera inequívoca, delimitando un campo de conocimiento diferenciado, abstraído tanto de la acción concreta como de la proposición explicativa que el actor tiene a mano. En este nivel de legitimación se legisla: Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores; Ley Orgánica 7/2000, de 22 de diciembre, en relación con los delitos de terrorismo; Ley Orgánica 9/2000, de 22 de diciembre, sobre medidas urgentes para la agilización de la Administración de Justicia; Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de Menores; y Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero.¹¹⁴ Es un orden que

Etnometodología (Lapassade, Boumard), admiten la posibilidad de establecer un análisis de la institución en ausencia de crisis, revelando el hacer institucional en su cotidianidad, en la legitimación progresiva del *instituyente ordinario*.

¹¹⁴ Para ver la *deconstrucción* de este discurso a partir de la práctica, tratando de recrear el universo simbólico originado, se realizó un trabajo de investigación que precedió a éste y que fue dirigido por el Prof. Dr. Antonio Bernat: *Aproximación comprensiva al discurso y a la práctica penal de menores: análisis de documentos*.

representa el marco desde el que los dos niveles anteriores adquieren determinada forma. Frente a una situación, se contempla una posible respuesta, prefijada y bien definida.

- 4) El cuarto orden es la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales para el individuo que forma parte de él (ibídem, pp. 121-163). El propio centro de reforma, en relación a la sociedad, responde en cierta medida a este cuarto orden. Éste regula, transforma o contiene a una serie de individuos que rompen con un universo simbólico compartido, el de la sociedad, a través de una serie de conductas “desviadas”. La institución judicial legitimará tanto el mantenimiento del universo simbólico consensuado por toda la sociedad como la represión a cualquier conducta que intente boicotarlo. Es más abstracto que el anterior, pues responde al modelo de Razón desde el que se inspiran los demás órdenes.

La institución se cuida de trabajar estas legitimaciones, algunas condicionadas por esa demanda respecto a la sociedad – claramente evidentes en las relaciones interinstitucionales con los órganos judiciales –, y otras por el propio devenir de la vida en el centro. Su normativa sancionadora y sus protocolos de acción tratarán de mantener y de trabajar ese universo simbólico, justificando las acciones represivas tanto por el bien del equilibrio institucional y social (argumentación judicial y penal) como por el bien del propio menor (argumentación educativa).

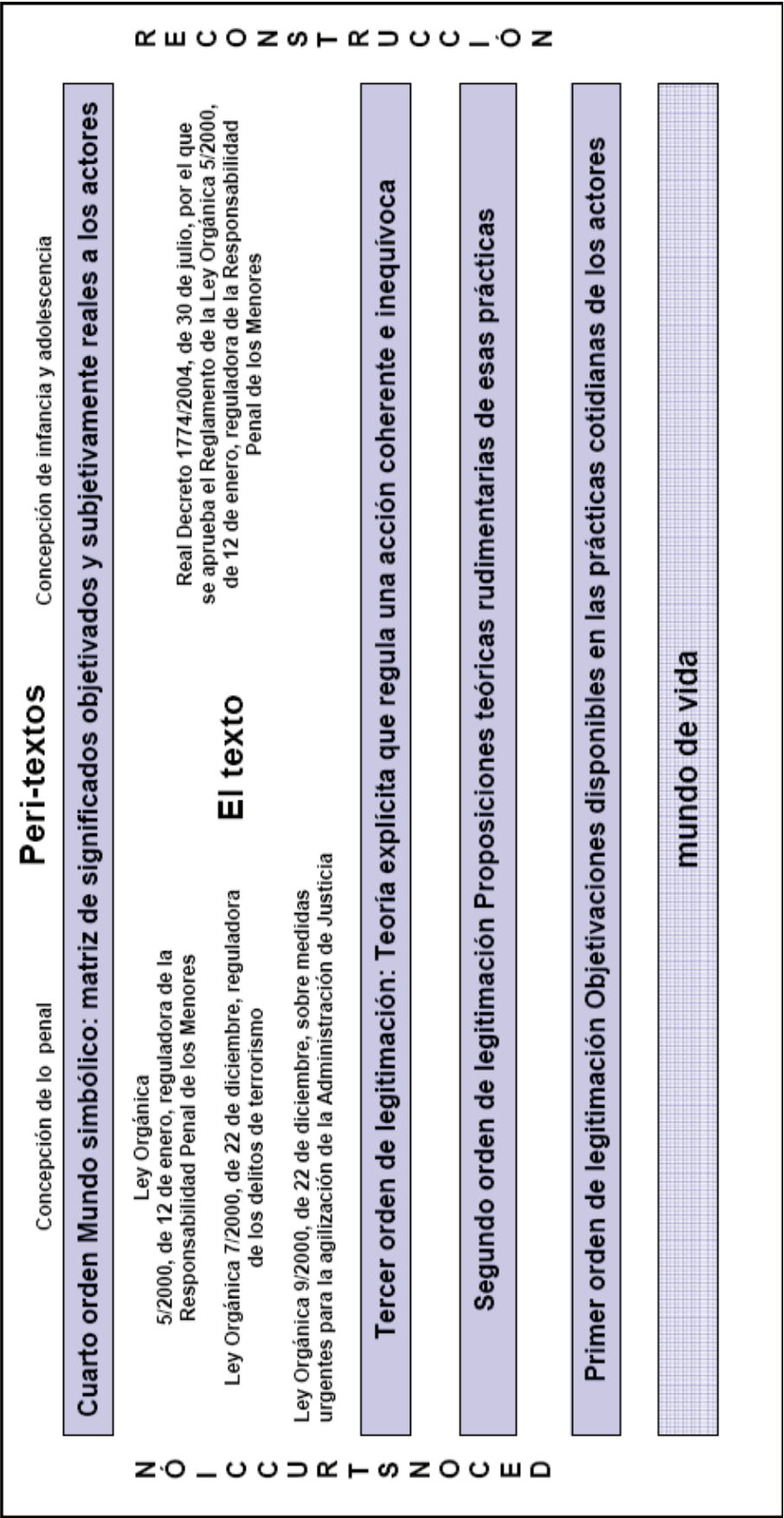


Ilustración 11: Órdenes de legitimación de los universos simbólicos adaptado al ámbito de intervención en reforma de menores

Estos órdenes de legitimación se corresponden, en términos de intervención profesional, con distintos niveles de concreción:

- 1) El cuarto y el tercero, y por lo tanto también el segundo y el primer orden, se definen desde uno de los condicionantes fundamentales de la intervención: la medida judicial. La Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero de 2000, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores, define las medidas susceptibles de ser impuestas a los menores y las reglas generales de determinación de las mismas (Título II, art. 7):
 - a. Internamiento en régimen cerrado. Las personas sometidas a esta medida residirán en el centro y desarrollarán en el mismo las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio.
 - b. Internamiento en régimen semiabierto. Las personas sometidas a esta medida residirán en el centro, pero podrán realizar fuera del mismo alguna o algunas de las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio establecidas en el programa individualizado de ejecución de la medida. La realización de actividades fuera del centro quedará condicionada a la evolución de la persona y al cumplimiento de los objetivos previstos en las mismas, pudiendo el Juez de Menores suspenderlas por tiempo determinado, acordando que todas las actividades se lleven a cabo dentro del centro.
 - c. Internamiento en régimen abierto. Las personas sometidas a esta medida llevarán a cabo todas las actividades del proyecto educativo en los servicios normalizados del entorno, residiendo en el centro como domicilio habitual, con sujeción al programa y régimen interno del mismo.
 - d. Internamiento terapéutico en régimen cerrado, semiabierto o abierto. En los centros de esta naturaleza se realizará una atención educativa especializada o tratamiento específico dirigido a personas que padezcan anomalías o alteraciones psíquicas, un estado de dependencia de bebidas alcohólicas, drogas tóxicas o sustancias psicotrópicas, o alteraciones en la percepción que determinen una alteración grave de la conciencia de la realidad. Esta medida podrá aplicarse sola o como complemento de otra medida prevista en este artículo. Cuando el interesado rechace un tratamiento de deshabitación, el Juez habrá de aplicarle otra medida adecuada a sus circunstancias.
 - e. Tratamiento ambulatorio. Las personas sometidas a esta medida habrán de asistir al centro designado con la periodicidad requerida por los facultativos que las atiendan y seguir las pautas fijadas para el adecuado tratamiento de la anomalía o alteración psíquica, adicción al consumo de bebidas alcohólicas, drogas tóxicas o sustancias psicotrópicas, o alteraciones en la percepción que padezcan. Esta medida podrá aplicarse sola o como complemento de otra

medida prevista en este artículo. Cuando el interesado rechace un tratamiento de deshabitación, el Juez habrá de aplicarle otra medida adecuada a sus circunstancias.

f. Asistencia a un centro de día. Las personas sometidas a esta medida residirán en su domicilio habitual y acudirán a un centro, plenamente integrado en la comunidad, a realizar actividades de apoyo, educativas, formativas, laborales o de ocio.

g. Permanencia de fin de semana. Las personas sometidas a esta medida permanecerán en su domicilio o en un centro hasta un máximo de treinta y seis horas entre la tarde o noche del viernes y la noche del domingo, a excepción, en su caso, del tiempo que deban dedicar a las tareas socio-educativas asignadas por el Juez que deban llevarse a cabo fuera del lugar de permanencia.

h. Libertad vigilada. En esta medida se ha de hacer un seguimiento de la actividad de la persona sometida a la misma y de su asistencia a la escuela, al centro de formación profesional o al lugar de trabajo, según los casos, procurando ayudar a aquélla a superar los factores que determinaron la infracción cometida. Asimismo, esta medida obliga, en su caso, a seguir las pautas socio-educativas que señale la entidad pública o el profesional encargado de su seguimiento, de acuerdo con el programa de intervención elaborado al efecto y aprobado por el Juez de Menores. La persona sometida a la medida también queda obligada a mantener con dicho profesional las entrevistas establecidas en el programa y a cumplir, en su caso, las reglas de conducta impuestas por el Juez (...).

i. La prohibición de aproximarse o comunicarse con la víctima o con aquellos de sus familiares u otras personas que determine el Juez. Esta medida impedirá al menor acercarse a ellos, en cualquier lugar donde se encuentren, así como a su domicilio, a su centro docente, a sus lugares de trabajo y a cualquier otro que sea frecuentado por ellos. La prohibición de comunicarse con la víctima, o con aquellos de sus familiares u otras personas que determine el Juez o Tribunal, impedirá al menor establecer con ellas, por cualquier medio de comunicación o medio informático o telemático, contacto escrito, verbal o visual. Si esta medida implicase la imposibilidad del menor de continuar viviendo con sus padres, tutores o guardadores, el Ministerio Fiscal deberá remitir testimonio de los particulares a la entidad pública de protección del menor, y dicha entidad deberá promover las medidas de protección adecuadas a las circunstancias de aquél, conforme a lo dispuesto en la Ley Orgánica 1/1996.

j. Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo. La persona sometida a esta medida debe convivir, durante el período de tiempo establecido por el Juez, con otra persona, con una familia distinta a la suya o con un grupo educativo, adecuadamente seleccionados para orientar a aquélla en su proceso de socialización.

k. Prestaciones en beneficio de la comunidad. La persona sometida a esta medida, que no podrá imponerse sin su consentimiento, ha de realizar las actividades no retribuidas que se le indiquen, de interés social o en beneficio de personas en situación de precariedad.

l. Realización de tareas socio-educativas. La persona sometida a esta medida ha de realizar, sin internamiento ni libertad vigilada, actividades específicas de contenido educativo encaminadas a facilitarle el desarrollo de su competencia social.

m. Amonestación. Esta medida consiste en la reprensión de la persona llevada a cabo por el Juez de Menores y dirigida a hacerle comprender la gravedad de los hechos cometidos y las consecuencias que los mismos han tenido o podrían haber tenido, instándole a no volver a cometer tales hechos en el futuro.

n. Privación del permiso de conducir ciclomotores y vehículos a motor, o del derecho a obtenerlo, o de las licencias administrativas para caza o para uso de cualquier tipo de armas. Esta medida podrá imponerse como accesoria cuando el delito o falta se hubiere cometido utilizando un ciclomotor o un vehículo a motor, o un arma, respectivamente.

ñ. Inhabilitación absoluta. La medida de inhabilitación absoluta produce la privación definitiva de todos los honores, empleos y cargos públicos sobre el que recayere, aunque sean electivos; así como la incapacidad para obtener los mismos o cualesquiera otros honores, cargos o empleos públicos, y la de ser elegido para cargo público, durante el tiempo de la medida.

En la misma ley (Título II, art. 9 y 10) se contempla la aplicación y la duración generales y especiales de estas medidas. A estas medidas cabría añadir las medidas cautelares (Título III, art. 28 y 29).

La medida será el eje vertebrador de toda la intervención, pues marcará los márgenes de intervención y sus “posibles”.

- 2) El Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de Menores. Es un segundo nivel de concreción. Entre otros aspectos se contempla las reglas para la ejecución de las medidas (cap. III, sección I, II, III) y el régimen disciplinario de los centros de menores infractores (cap. IV): clasificación de las faltas disciplinarias (art. 61), faltas muy graves (art. 62), faltas graves (art. 63), faltas leves (art. 64), sanciones disciplinarias (art. 65), sanción de separación de grupo (art. 66) y la graduación de las sanciones (art. 67).

Ambos niveles influyen, y mucho, en los márgenes de maniobra que tiene el profesional para su intervención, así como en los factores que tiene que tener en cuenta en su reflexión profesional. Esta idea se refleja en las competencias profesionales y en el poder que se tiene sobre la situación de intervención con el menor. La última palabra siempre la tiene el Juez, que cada cierto tiempo visita a los menores al centro o hace un seguimiento de su expediente. A veces se producen discrepancias entre la valoración y la decisión judicial, y la representación de la situación que tienen los profesionales que intervienen directamente con el menor:

Va a ser un día ajetreado. Han llamado de coordinación diciendo que el Juez va a venir y que quiere hablar con 4 menores. Una educadora comienza a quejarse. Dice que hace lo que quiere con los menores, que juega bastante con sus expectativas y sus ilusiones. Corta y pincha como quiere. Cuando viene, nada de adaptarse a la dinámica propia del centro. Viene cuando le viene bien ... Por esta razón, los días de visitas del Juez son un tanto caóticos, pues la rutina institucional se altera totalmente. Los educadores no tienen un buen concepto del Juez. Piensan que desarrolla su papel de Juez muy próximo al del padre pesado, no en el sentido proteccionista, sino autoritario, por el poder que se supone que tiene sobre sus vidas. Esta relación con el Juez está estrechamente motivada por la diferente construcción de miradas: la que los educadores tienen desde dentro de la institución y desde el trabajo que realizan con los menores, y la exterior y autoritaria que construye el Juez en su calidad de tomador de decisiones. Los educadores señalan que, a veces, estas decisiones no parecen razonables, que se toman sin saber muy bien lo que pasa dentro y que, incluso, crea inconvenientes, obstáculos o desorganizaciones en el trabajo que se realiza en el centro.¹¹⁵

¹¹⁵ Notas de mi diario (13 de octubre de 2004).

- 3) A partir de estos marcos que definen y determinan la acción, el centro debe organizar sus áreas de intervención y establecer una serie de protocolos que, desde esas coordenadas, le permitan gestionar el tratamiento judicial-institucional-educativo-terapéutico de los menores. Estos protocolos se nutren directamente de los dos niveles de concreción anteriores. De alguna forma, predeterminan el *campo* (Bourdieu & Wacquant, 1992) de intervención. Cada profesional, de las diferentes áreas (educativo, formativo y laboral, trabajo social, seguridad, enfermería, salud mental) tienen la obligación de adaptar e integrar su intervención a las posibles situaciones penales del menor. Cada sección, que gestiona una determinada medida de internamiento, y cada menor presentan restricciones y posibilidades al respecto. Por ejemplo, la posibilidad de construir un itinerario laboral para un menor, con una medida de internamiento en régimen cerrado, puede servir como ejercicio para el desarrollo de una serie de habilidades sociales y de estrategias en la búsqueda de empleo, pero no podrá llevarse a cabo de manera real, pues su situación judicial no lo permite.

Estos protocolos, que articulan de manera aplicada las exigencias judiciales con su gestión dentro de la institución, guardan una estructura común:

- a) Valoración inicial del menor, de su historia y contexto: tipo de delito, antecedentes, perfil psicológico, entorno económico y sociocultural, etc. Cada área de intervención pondrá el acento en unos aspectos u otros. Deberá tener en cuenta la información que se recaba de otras áreas y que puede ser de interés para el diseño de la intervención.
- b) Diseño de una serie de objetivos viables, tanto por los factores individuales del menor que entran dentro de la valoración como por las circunstancias y coyunturas sociales y judiciales.
- c) Seguimiento de la evolución del menor. El acompañamiento, como se señalará posteriormente, será una situación privilegiada de intervención para el desarrollo de esta fase.
- d) Puesta en marcha de las estrategias y de los recursos disponibles, tanto del centro como de los servicios de protección, de fiscalía de menores y de los servicios comunitarios. Por supuesto, estas

estrategias y recursos se inspiran también en los márgenes de maniobra que impone el tipo de medida judicial.

Toda esta información, organizada por áreas, se pondrá en movimiento en reuniones de trabajo. Estas reuniones son de muy distinta naturaleza: reuniones para la concesión de permisos y salidas a los menores; reuniones de casos, donde se realiza un análisis exhaustivo de la situación del menor desde una perspectiva interdisciplinar; reuniones de coordinación, normalmente entre el educador-tutor, los profesionales del equipo técnico que están trabajando con el menor, el coordinador del Equipo de Medio Abierto y, en su caso, el educador de protección; reuniones de los profesores de educación reglada; reuniones sobre programas de intervención que se están diseñando, implementando o culminando, etc. A su vez, esta información será registrada en informes, realizados por los profesionales que intervienen directamente con el menor, que estarán disponibles para el Juez, para el seguimiento de la ejecución de la medida.

En resumen, los protocolos de trabajo de las distintas áreas tienen en cuenta, y por este orden, tres aspectos:

- 1) La medida judicial. Condiciona de entrada el tipo de intervención (iniciativas, actividades, itinerarios, etc.).
- 2) La situación del menor desde distintos frentes y que compete a diferentes áreas de trabajo y a diferentes profesionales. El protocolo contempla una fase de seguimiento de la evolución del menor. Aunque su situación judicial permita una determinada intervención, a veces no se pone en marcha por una valoración negativa de dicha evolución.
- 3) La coordinación de la información y de las diferentes representaciones que se construyen en el *complejo tutelar*¹¹⁶. La naturaleza de la información recabada depende de la posición que se ocupa en la intervención con el menor.

¹¹⁶ El *complejo tutelar* hace referencia al conjunto de grupos profesionales que intervienen en el tratamiento penal, educativo y terapéutico del menor. En sucesivos apartados, se hará referencia a ese conjunto multidisciplinar bajo este término. Así es denominado en Donzelot, J. (1977). *La Police des familles*. Paris: Éditions Minuits.

Como se puede observar en la ilustración 12, la institución es definida como medio para articular y gestionar una decisión judicial. La medida de internamiento vertebró su organización y su dinámica de trabajo. La distribución de espacios y tiempos se reglan con objeto de controlarlos con la mayor eficacia. Los menores están penalizados y deben habitar la institución desde esa penalización. Los protocolos de seguridad atraviesan la institución por todas partes y están presentes en cualquier acción que se realice, desde cepillarse los dientes hasta poner en marcha un curso de formación. Registros, controles de drogas, supervisión de objetos personales, hacen del personal de seguridad un segundo “yo” de cualquier profesional que intervenga con el menor. La seguridad es esencial en la organización institucional y en la vida que se genera en su interior.

He llegado a las 16.15 h. Me he dado una vuelta por los alrededores del recinto. Todo vallado en la parte izquierda. A la derecha, un muro de hormigón. La entrada impone bastante... se percibe un aire carcelario. Clima de riesgo. Fuertes medidas de seguridad. La puerta está controlada con un cierre automático que se abre y se cierra tras previa comprobación de la identidad de la persona que desea entrar al centro. Un portero controla todas las entradas, anotando el nombre y el número del documento nacional de identidad, la hora y el motivo de la visita. Dentro se encuentran cuatro pantallas que recogen las imágenes de la cámara del interfono de la entrada exterior. A la derecha, otra pequeña ventanilla, esta vez controlada por un vigilante de una empresa de seguridad. Dentro de la puerta, y separados por un cristal, cuatro vigilantes más, uniformados, con porra y transmisores.¹¹⁷

Los menores viven en el centro durante un periodo de tiempo de su vida, y en algunos casos, gran parte de su adolescencia y juventud. Todas las necesidades, tanto las más básicas de alimentación y aseo, como las de formación, trabajo y otros aspectos educativos generales, son reguladas por una serie de profesionales,

¹¹⁷ Notas de mi diario (12 de agosto de 2004).

en el seno de un gran nudo gordiano que se caracteriza por una intervención “formalmente penal y materialmente sancionadora-educativa”.

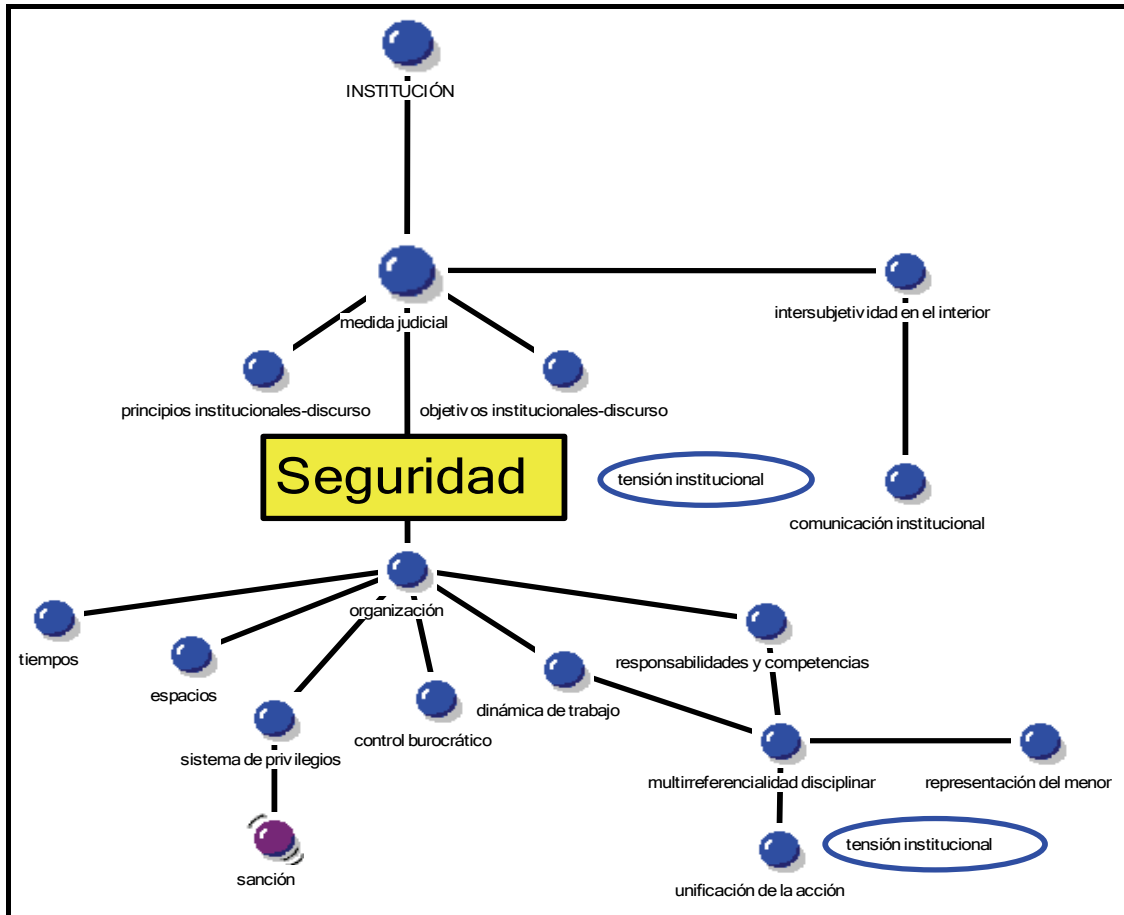


Ilustración 12: Aspectos institucionales analizados en el trabajo de campo

La fotografía que congela esta situación es la del trabajo codo a codo del educador y del agente de seguridad. Es un escenario donde el taller de trabajo, el aula de formación o la sala de ocio, se esfuerzan por simpatizar con las puertas vigiladas, la supervisión del material de trabajo y el control continuo del espacio que ocupa el menor en la institución. Un nudo contradictorio y problemático que conlleva a su vez una dirección de trabajo indefinida, provocando una tensión institucional en las representaciones de los distintos profesionales. La dinámica del centro se verá sometida a una interpretación de esa ambigüedad, o más bien, a ese pulso que se establece entre el desarrollo educativo de los menores, y su contención y represión.

3.2.2. Los profesionales

En el artículo 56 de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero de 2000, reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor, se reconocen una serie de derechos de los menores. La institución judicial es la supervisora de su cumplimiento y el centro, de su gestión y realización efectiva. Éste debe “rendir cuentas” no sólo de la evolución y del seguimiento de las medidas, sino de que se respeten de manera íntegra todos aquellos derechos que se protegen en dicho artículo:

1. Todos los menores internados tienen derecho a que se respete su propia personalidad, su libertad ideológica y religiosa y los derechos e intereses legítimos no afectados por el contenido de la condena, especialmente los inherentes a la minoría de edad civil cuando sea el caso.
2. En consecuencia, se reconocen a los menores internados los siguientes derechos:
 - a. Derecho a que la entidad pública de la que depende el centro vele por su vida, su integridad física y su salud, sin que puedan, en ningún caso, ser sometidos a tratos degradantes o a malos tratos de palabra o de obra, ni ser objeto de un rigor arbitrario o innecesario en la aplicación de las normas.
 - b. Derecho del menor de edad civil a recibir una educación y formación integral en todos los ámbitos y a la protección específica que por su condición le dispensan las leyes.
 - c. Derecho a que se preserve su dignidad y su intimidad, a ser designados por su propio nombre y a que su condición de internados sea estrictamente reservada frente a terceros.
 - d. Derecho al ejercicio de los derechos civiles, políticos, sociales, religiosos, económicos y culturales que les correspondan, salvo cuando sean incompatibles con el objeto de la detención o el cumplimiento de la condena.
 - e. Derecho a estar en el centro más cercano a su domicilio, de acuerdo a su régimen de internamiento, y a no ser trasladados fuera de su Comunidad Autónoma excepto en los casos y con los requisitos previstos en esta Ley y sus normas de desarrollo.
 - f. Derecho a la asistencia sanitaria gratuita, a recibir la enseñanza básica obligatoria que corresponda a su edad, cualquiera que sea su situación en el centro, y a recibir una formación educativa o profesional adecuada a sus circunstancias.
 - g. Derecho de los sentenciados a un programa de tratamiento individualizado y de todos los internados a participar en las actividades del centro.

- h. Derecho a comunicarse libremente con sus padres, representantes legales, familiares u otras personas, y a disfrutar de salidas y permisos, con arreglo a lo dispuesto en esta Ley y sus normas de desarrollo.
- i. Derecho a comunicarse reservadamente con sus letrados, con el Juez de Menores competente, con el Ministerio Fiscal y con los servicios de Inspección de centros de internamiento.
- j. Derecho a una formación laboral adecuada, a un trabajo remunerado, dentro de las disponibilidades de la entidad pública, y a las prestaciones sociales que pudieran corresponderles, cuando alcancen la edad legalmente establecida.
- k. Derecho a formular peticiones y quejas a la Dirección del centro, a la entidad pública, a las autoridades judiciales, al Ministerio Fiscal, al Defensor del Pueblo o institución análoga de su Comunidad Autónoma y a presentar todos los recursos legales que prevé esta Ley ante el Juez de Menores competente, en defensa de sus derechos e intereses legítimos.
- l. Derecho a recibir información personal y actualizada de sus derechos y obligaciones, de su situación personal y judicial, de las normas de funcionamiento interno de los centros que los acojan, así como de los procedimientos concretos para hacer efectivos tales derechos, en especial para formular peticiones, quejas o recursos.
- m. Derecho a que sus representantes legales sean informados sobre su situación y evolución y sobre los derechos que a ellos les corresponden, con los únicos límites previstos en esta Ley.
- n. Derecho de las menores internadas a tener en su compañía a sus hijos menores de tres años, en las condiciones y con los requisitos que se establezcan reglamentariamente.

Esto justifica y hace necesario la existencia de una serie de profesionales en el centro. La enfermera para la asistencia de la medicación o para visitas sanitarias concretas; la visita periódica de un médico de cabecera; la labor de dos psicólogos y de un psiquiatra que refuerzan y apoyan el desarrollo y equilibrio psicológico de los menores (puntos a, f). Los profesores de educación básica y de formación profesional; los educadores que median en la vida institucional de los menores y programan talleres y actividades formativas y de desarrollo; los profesionales externos que realizan cursos en el centro, como por ejemplo de arte ocupacional, de jardinería y huerto, de albañilería, de taller de música, de servicios residenciales en lavandería, en mantenimiento de edificios, en limpieza y catering, de educación vial, etc. (puntos b, g). El trabajo del insertor laboral y de todo el equipo del área de formación e inserción laboral, maestros de taller y orientadores, que buscan itinerarios que puedan ser interesantes para los menores de cara a una inserción en el mundo laboral (punto j); la acción del trabajador social con las familias y con los

menores; los coordinadores que “instruyen” a los menores y a su entorno familiar sobre la situación de internamiento, atendiendo sus quejas y peticiones (puntos k, l, m). Los profesionales que se ocupan de la gestión de lo que implica una “institución total” como el equipo directivo, el equipo administrativo, el personal de mantenimiento, de limpieza, de lavandería y de cocina, de conserjería y de seguridad.

Todos ellos realizan un trabajo que pretende atender a las necesidades que cualquier menor pueda tener durante su internamiento, construyendo, desde la posición que ocupan en la institución y desde la relación que mantienen con los menores, una representación de éstos y una valoración profesional de cara a afrontar situaciones de toma de decisión.

Pero los internos no sólo tienen una serie de derechos, sino que la ley, en su artículo 57, también pauta la prescripción de unas obligaciones o deberes. Por éstos deberán velar igualmente los profesionales de la institución:

Los menores internados estarán obligados a:

- a. Permanecer en el centro a disposición de la autoridad judicial competente hasta el momento de su puesta en libertad, sin perjuicio de las salidas y actividades autorizadas que puedan realizar en el exterior.
- b. Recibir la enseñanza básica obligatoria que legalmente les corresponda.
- a. Respetar y cumplir las normas de funcionamiento interno del centro y las directrices o instrucciones que reciban del personal de aquel en el ejercicio legítimo de sus funciones.
- c. Colaborar en la consecución de una actividad ordenada en el interior del centro y mantener una actitud de respeto y consideración hacia todos, dentro y fuera del centro, en especial hacia las autoridades, los trabajadores del centro y los demás menores internados.
- d. Utilizar adecuadamente las instalaciones del centro y los medios materiales que se pongan a su disposición.
- e. Observar las normas higiénicas y sanitarias, y sobre vestuario y aseo personal establecidas en el centro.
- f. Realizar las prestaciones personales obligatorias previstas en las normas de funcionamiento interno del centro para mantener el buen orden y la limpieza del mismo.
- g. Participar en las actividades formativas, educativas y laborales establecidas en función de su situación personal a fin de preparar su vida en libertad.

El profesional, por respuesta a estos mínimos, ocupará una posición en la institución, relativa a otros profesionales y al propio menor. A continuación, se van a describir los perfiles profesionales que la integran. En primer lugar, se presentarán aquellos que se desempeñaron por el etnógrafo en el trabajo de campo: educador, maestro de taller y auxiliar en orientación laboral (punto 3.2.2.1.). En segundo lugar, se abordarán el resto de perfiles de la institución (punto 3.2.2.2.).

3.2.2.1. Mi papel

Mi papel en la escena, como ya se ha señalado al inicio del primer capítulo de este trabajo,¹¹⁸ es el de educador y maestro de taller en el centro de reforma, y el de auxiliar en formación e inserción laboral en el Equipo de Medio Abierto.

En los dos primeros, me he dejado llevar por la inercia institucional, por el cómo los demás me veían en el sistema, por lo que representaba desde esa posición. En el tercer papel, he sido coguionista. Junto con el resto de profesionales con los que interactuaba se definieron sus funciones, sus competencias y responsabilidades, su dinámica de trabajo. Estas circunstancias, por muy banales que parezcan de entrada, condicionaron mucho el trabajo de campo, mi manera de observar y de actuar.¹¹⁹

La presentación que se hace de los perfiles profesionales está tamizada por una lógica funcionalista, tal y como la propia organización hablaría de sí misma, aunque el análisis y selección de esta información responde a un requisito ineludible para la posterior interpretación y reflexión profesional.¹²⁰

Educador

Son profesionales que pertenecen al área del equipo educativo – en la institución existen otras áreas diferenciadas en su organigrama. Los educadores constituyen el grupo más numeroso de profesionales del centro. Hay cuatro educadores en cada turno y sección. Los turnos son tres, de 8.00 a 16.00 h, de 15.30 a 23.30 h. y un tercero que descansa durante una de las semanas del mes, llamada entre los educadores como “semana fantástica”. Las secciones son también tres: cerrado 1,

¹¹⁸ Remítase al primer capítulo, apartado 1.2., páginas 33-34.

¹¹⁹ Así ha quedado sobradamente justificado en el primer capítulo.

¹²⁰ Información extraída de la memoria final del centro. Su carácter confidencial ha obligado a filtrar sólo la información pertinente para esta investigación.

cerrado 2 y semi-abierto. Además, hay un turno de noche con un educador por sección. Total: 43 educadores.

Normalmente, de entre los cuatro educadores del turno, uno asume la función de responsable de la sección, algo que se va adoptando de manera oficiosa según se va demostrando capacidad y experiencia en el trabajo diario. Exceptuando los que tienen el título de grado medio de auxiliares educativos, que conservan su puesto de trabajo hasta el nuevo pliego laboral, todos los demás poseen titulación universitaria.

Las funciones de los educadores son diversas:

- a) Deben adaptarse e interiorizar la normativa de la institución, llevando una línea de intervención acorde con los objetivos socializadores y pedagógicos de ésta.
- b) Cada uno de ellos ejerce de tutor de alguno de los menores, convirtiéndose en la referencia principal para sus problemas a lo largo de su internamiento o representando el papel de mediador institucional de cara a otros profesionales. Al ingreso del menor, el tutor debe realizar el protocolo de observación (valoración inicial) de sus primeros 15 días en el centro. Aquél que no es tutor del menor debe participar igualmente en la evaluación inicial según las observaciones que va tomando en su trabajo.
- c) Es el principal responsable de elaborar, realizar y controlar las actividades que le correspondan de acuerdo con el plan educativo individual de cada menor. El tutor es el responsable de esta programación, aunque está abierta al resto de los educadores en todas aquellas actividades que programan, aplican y supervisan.
- d) Acompaña al menor de manera continua en la vida del centro, atendiendo y supervisando sus necesidades cotidianas de salud, alimentación e higiene.
- e) Participa en el seguimiento del proyecto educativo del menor.

- f) Participa en la evaluación final de los resultados alcanzados por el menor.
- g) Planifica y pone en marcha las actividades socioeducativas, lúdicas y deportivas que componen los tiempos institucionales del centro.
- h) Lleva un diario de sección en el que anota todo lo extraordinario que tiene lugar en los distintos momentos institucionales. Anota las cuestiones importantes que el turno de educadores siguiente debe tener en cuenta y que evitan olvidos, descuidos y conflictos con los menores por no conjugar bien la continuidad de la vida en el centro con la discontinuidad de la organización laboral de los profesionales que lo integran.
- i) Acompaña al menor en salidas externas (asuntos judiciales, policiales, médicos, personales de urgencia, búsqueda activa de empleo etc.). También lo hace en lo que se denomina “salidas terapéuticas”. En estas salidas, los menores dan un paseo por la ciudad, van al cine, a un “ciber” para navegar en Internet, a comprar ropa, a visitar alguna exposición, feria o evento que en ese momento se produzca en la ciudad o alrededores. En situaciones de ingresos hospitalarios, los educadores también acompañan a los menores.
- j) Es la persona que siempre debe estar presente durante los registros efectuados a un menor por los agentes de seguridad, tanto de sus dependencias como de su persona. Los registros de seguridad se realizan después de cada visita de algún familiar o persona próxima, es decir, siempre que se vuelve de fuera del centro. También en cualquier momento que exista alguna sospecha de que el menor se lleva algo entre manos.
- k) Colabora y se coordina con otros profesionales implicados en la atención al menor.
- l) Participa en las reuniones de equipo aportando sus propios criterios y observaciones.
- m) Elabora los informes y documentos derivados de su labor profesional.

- n) Hace el inventario y supervisa los materiales necesarios para cada sección, y efectúa y ordena los pedidos semanales.

Del educador se demanda atender las necesidades de los menores en relación a su momento educativo, percibir y reaccionar en los momentos anteriores al estallido de una crisis, y comunicar dicha situación al equipo educativo y a los profesionales de salud mental. Se valora el que sepa respetar el momento individual de cada menor, calibrando el ejercicio de las funciones que ha de ejercer, como las correcciones educativas o las sanciones. Debe habituarse a desenvolverse con grupos, planificando y desarrollando actividades que faciliten una buena relación con el menor y de éste con sus compañeros, motivando hacia los cambios y aprendizajes deseados y propiciando un ambiente de convivencia relajado en el que el menor se sienta protegido.

A cada menor, en el momento de su ingreso, se le asigna un tutor de entre el equipo de educadores. Cada tutor tiene como máximo dos o tres tutorandos a su cargo. Sus funciones principales son las siguientes: la acogida en el centro; la lectura de los informes recabados en el expediente sobre el tutorando; estar atento, de manera más intensa que un educador normal, sobre posibles necesidades de ropa u otros objetos personales; realizar el Proyecto Educativo junto con el equipo técnico en los 20 primeros días de estancia en el centro, comprobando la entrada del tutorando en los distintos programas diseñados; informar sobre la evolución de su tutorando en las reuniones de su sección; valorar semanalmente la progresión del menor en el sistema de privilegios del centro y establecer un seguimiento personalizado de su itinerario educativo; realizar una valoración de los permisos solicitados por su tutorando y asistir a las reuniones en las que se conceden; redactar los informes educativos trimestrales, de salida o de cambio de medida; y coordinarse con otros profesionales que intervengan con el menor al que tutoriza. Prácticamente, realiza las mismas funciones que cualquier educador, pero realizando un “*zoom*” sobre uno de los menores con objeto de poder abarcar con mayor profundidad sus necesidades, sus inquietudes, sus problemas, sus preocupaciones, su situación personal y judicial.

Los educadores llevan una riñonera en la que se encuentra el material que es necesario a lo largo de su trabajo en la sección y que los menores pueden necesitar, pero que no pueden poseer de manera autónoma por medidas de seguridad: lapicero, goma, tres bolígrafos de color azul, rojo y negro, papel, rotulador y mechero. Al final de su turno, deben asegurarse que todo el material se encuentra en la riñonera y que ha sido devuelto por los menores en caso de que se lo hayan solicitado. Enganchadas de una cuerda, a esta misma riñonera, llevan

consigo las llaves que abren todas las puertas de la sección, salvo aquellas que dan directamente a los espacios “libres” del centro, con objeto de que los menores no puedan servirse de los educadores como rehenes para fugarse.

Ésta es la imagen que la institución tiene del educador. Una imagen tipificada sobre un registro de funciones, de competencias asumidas. Unas funciones que originan una estructura institucional consistente, sólida y contemplada en el organigrama. Es la imagen que la institución tiene de uno de sus actores y es la imagen que le exige adoptar. Es un condicionante de la acción cotidiana, no sólo como obligaciones del puesto de trabajo, sino como *mirada* que los demás profesionales tienen sobre él y que demandan ante las distintas situaciones a las que hay que hacer frente en el centro.

Maestro de taller

Trabaja en el área de formación e inserción laboral – una estructura diferente dentro del organigrama del centro. Son dos los maestros de taller en todo el centro, con un horario de 8.30 h. a 17.30 h, variable en relación a los programas y actividades del momento.

La tarea de estos profesionales viene más difusamente definida que la del educador. En principio, son los responsables de trabajar con los menores todos aquellos aspectos que se organizan desde el área, atendiendo a la evolución y el desarrollo de todos ellos. Además, regulan y controlan el transporte fluido de los materiales entre las distintas secciones para llevar a cabo las programaciones educativas propuestas por los educadores. Son responsables de un almacén central con objeto de racionalizar el uso de los materiales que se utilizan, evitando compras innecesarias y que se consuma el presupuesto de un área en una sola sección.

Por otro lado, supervisa dos tareas: a) el desarrollo de actividades de apoyo al Proyecto Educativo a través de las tareas comunitarias; y b) la realización de las actividades socioeducativas y de los proyectos específicos propios del área.

- a) Las tareas comunitarias llegan a través de dos cauces posibles: por medio de las medidas de carácter judicial, derivadas desde el Equipo de Medio Abierto; y por vía interna, como cumplimiento de sanciones graves a infracciones que se cometen en la vida en el centro. Normalmente, están relacionadas con el mantenimiento general del propio centro. Las

actividades son diversas y casi siempre atienden a la creatividad del maestro de taller y a las necesidades que los educadores y el resto de profesionales detectan en el centro. Pintar habitaciones u otras estancias del centro, arreglar muebles y puertas, o limpiar malas hierbas del patio, son algunas de ellas. De vez en cuando, se restauran las pizarras de las aulas de la escuela o se realizan reparaciones menores de albañilería o de instalaciones eléctricas. Descombrar determinados patios en desuso, transportar materiales pesados entre secciones o limpiar la furgoneta del centro, suelen ser las más odiadas, aunque a veces lo de levantar grandes pesos les atrae mucho a los menores para cultivar sus bíceps. También, dentro del programa de educación medioambiental, se realizan tareas como recuperación de mobiliario y reciclaje de residuos que genera el propio centro.

Como se observa, las tareas son trabajos sencillos y que benefician al centro en general y a la sección concreta en la que el menor está cumpliendo su medida. Excepcionalmente, se realizan tareas en otras secciones, sobre todo y casi exclusivamente con los internos de semiabierto, cuando se trata de traslado de materiales o mobiliario. El maestro de taller acompaña permanentemente al menor en la realización de la tarea, aprovechando, en el trabajo codo a codo, para el aprendizaje de conceptos y procedimientos propios de la tarea a desempeñar, así como siendo un momento de acercamiento, de conversación y de ruptura de la rutina de la vida en la sección.

Para organizar las tareas, los maestros de taller escogen en primer lugar a los internos con medidas de horas comunitarias judiciales, después a los derivados de faltas graves y, por último, a los menores que desearan realizar las tareas voluntariamente. Los menores con medidas judiciales consistentes en horas de trabajo para la comunidad suelen tener voluntad de realizarlas, con la intención de haber terminado estas medidas a la hora de recibir la notificación de la puesta en libertad. Los educadores del Equipo de Medio Abierto se muestran agradecidos por la realización de estas tareas dentro del centro, pues se les descongestiona su labor y pueden dedicarse a programar y realizar el programa de libertad vigilada de los menores.

Las tareas derivadas de sanciones graves, en muchos casos, responden precisamente a paliar los efectos de la trasgresión por la que han sido sancionados: arreglar los desperfectos ocasionados por un mal comportamiento en el comedor, en su propia habitación o en otros espacios, en el momento de la limpieza, en el del deporte, o por un mal uso del material compartido por toda la sección. Se trata pues de integrar estas

tareas en la vida cotidiana del centro y, de ese modo, responsabilizar a los menores de su propio comportamiento.

Normalmente, el encargado de la realización de las tareas es el maestro de taller, ya que las horas comunitarias se llevan a cabo casi exclusivamente en el horario de siesta – por las mañanas los internos tienen que asistir a las aulas de educación reglada. No obstante, se trata de aprovechar al máximo los huecos de los tiempos institucionales, programando estas tareas durante los fines de semana y festivos. En tal caso, y en algunas ocasiones, son los educadores los que supervisan su realización.

- b) Actividades socio-educativas y formación ocupacional. Para estas actividades el maestro de taller es el encargado de facilitar su puesta en marcha en las secciones a través de los educadores. Son programadas por estos últimos. No obstante, antes de organizarse y llevarse a la práctica, el planteamiento de la actividad socioeducativa sigue un protocolo concreto: la actividad debe contemplarse en una ficha donde se refleje el tipo de material que se necesite, un presupuesto aproximado, las medidas de seguridad y su temporalización, así como los objetivos educativos que se pretenden. El educador pasa esta programación a coordinación técnica, que a su vez la transmite a dirección. Previa aprobación de la dirección, los maestros de taller comprueban si los materiales necesarios se encuentran en el centro o es necesario adquirirlos, realizando el pedido de compra en este segundo supuesto y almacenando el material hasta su uso. Cuando se necesite para la actividad, el maestro de taller reunirá todos los materiales precisos en coordinación técnica.

El tipo de actividades socioeducativas que se realizan son: taller de cocina (tartas, pizzas y recetas varias); taller de carpintería de madera, montando mesillas y estanterías que luego son utilizadas por los propios menores en sus habitaciones, siempre y cuando los privilegios de su fase se lo permitan; actividades de decoración de la sección en periodos concretos (navidad, primavera, fin de curso, etc.); taller de teatro, con técnicas de relajación, improvisación y desinhibición; y manualidades diversas (máscaras, papiroflexia, globoflexia, etc.).

A parte de las sesiones de Formación y Orientación Laboral (FOL), programadas y desarrolladas por el maestro de taller, y la orientación individualizada de los insertores laborales, el área programa cursos internos y talleres que permitan la adquisición de una serie de conocimientos y capacidades de cara al mundo laboral.

También se encarga de buscar, inscribir y seguir al menor en recursos externos (centros sociolaborales, escuelas-taller, búsqueda activa de empleo, trabajo fuera del centro, etc.), sólo para aquellos menores que tengan una medida judicial de semi-abierto.

La formación ocupacional, programada por el área y supervisada normalmente por los maestros de taller, gira en torno a determinados centros de interés: albañilería; jardinería y selvicultura; huerto y floricultura; introducción a la informática; servicios residenciales (limpieza, lavandería, catering y mantenimiento general de edificios). El maestro de taller será el encargado de supervisar el desarrollo de estos cursos de formación, tanto del material y la temporalización, como de la coordinación de éstos dentro de la vida de la secciones, del trabajo con el equipo educativo y de la adaptación de determinados profesionales especializados externos que vienen a impartir los cursos al centro – a veces éste es un trabajo complejo por la distancia simbólica entre el mundo “dentro de los muros” y el mundo “fuera de los muros”.

Se emprenden también iniciativas como la creación de talleres de trabajo, para ofertar empleo dentro del centro. Si bien hasta ahora no ha tenido demasiado éxito, se pretende diseñar este tipo de recurso en un futuro y de forma mucho más diversificada. El maestro de taller no sólo es coautor en su diseño y programación, sino que es el responsable de su desarrollo, de su regulación y de su mantenimiento. Las principales funciones del maestro de taller en este tipo de recursos son: repartir las tareas entre los operarios, es decir, dirigir el taller; enseñar, motivar y apoyar a los operarios en el desarrollo de sus funciones; controlar la calidad de la producción; mediar en los conflictos que pudieran producirse durante el trabajo; sancionar laboralmente aquellos comportamientos y actitudes merecedoras de ello; transportar la mercancía, descargarla y recoger el nuevo material; mantener un contacto directo y cordial con las empresas para las que trabaja el taller; y coordinarse con los profesores que se ocupan de la formación teórica.

El maestro de taller, junto con el coordinador y los agentes de seguridad, lleva llave prácticamente de todas las puertas del centro. No es una cuestión de estatus – pues en el centro es mayor el del educador que el del maestro de taller –, sino de necesidad. Su trabajo le obliga a moverse por todo el centro.

Insertor laboral

Este papel viene desempeñado por una sola persona, como jefe del Área de Formación e Inserción Laboral, y por dos auxiliares. El jefe es el encargado de supervisar todas las actividades y el trabajo que emanan del área, tanto de los

maestros de taller como de los auxiliares, así como de la coordinación con otras estructuras del organigrama del centro (equipo técnico, coordinación técnica, dirección, equipo educativo, profesionales del área de la salud mental, etc.).

Los auxiliares son los principales responsables de la orientación formativa y laboral. Ésta reúne las siguientes tareas: la exploración de recursos y posibilidades de empleo (internos y externos); la concreción y comunicación de las propuestas consensuadas con el menor; y el desarrollo, mantenimiento y seguimiento en los recursos de empleo una vez integrados en ellos. En el momento en el que se trabaja dentro de la institución, los auxiliares han sido los responsables del diseño y programación del protocolo de orientación, del protocolo general del área y de su puesta en marcha, así como de la implementación de todas estas tareas dentro de un programa experimental subvencionado por el Instituto Nacional de Empleo (INEM).

El trabajo de los auxiliares consiste, básicamente, en lo siguiente:

- a) Entrevistas de acogida. Se presenta al menor las posibilidades de formación y trabajo con las que cuenta el centro dentro o con las que se puede contar fuera, y se valora conjuntamente con él la motivación y el compromiso para abordar determinados itinerarios;
- b) Entrevistas de seguimiento. Se realizan bien porque el menor está incorporado en el recurso y se trata de valorar su situación en él, bien porque aún no ha abordado ningún recurso y se trabaja por tantear sus intenciones o sus aspiraciones;
- c) Exploración de recursos, intermediación con ellos y apoyo en el diseño de aquellos que se van a crear dentro del centro;
- d) Acompañamiento en el abordaje de la búsqueda activa de empleo, en la presentación y primer contacto con los recursos y en todos los problemas que emerjan del proceso individual de formación y empleo (cuestiones administrativas, habilidades laborales y sociales, crisis de desmotivación etc.);

- e) Orientación grupal de aquellos internos que se encuentran en momentos similares dentro de su proceso de inserción con objeto de que puedan aprender de las problemáticas particulares de sus compañeros;
- f) Seguimientos indirectos, es decir, a través de los profesionales que trabajan en los recursos, de los familiares o de los educadores y tutores;
- g) Entrevistas de devolución. El menor toma la palabra para que describa cómo se siente en el curso de formación o en el trabajo. El orientador le pone al corriente de toda la información que ha recogido durante el proceso de seguimiento;
- h) Evaluación individual, institucional y memoria de las acciones realizadas.

Todas estas acciones de trabajo se estructuran en tres fases (acogida, desarrollo y cierre), una discontinuidad ficticia para una continuidad real, fases en las que se darán dos denominadores comunes: la valoración en el proceso y la formación adaptada. Esto implica que el trabajo no se resume a hacer “todo con todos”, sino a responder a los intereses y las demandas que surgen en el proceso mismo de intervención.

Un reencuentro que no sea provocado por la necesidad, sino por el cumplimiento académico, desvirtuará el sentido de la acción. Así, el contenido y la intencionalidad de la intervención están sujetos a una reflexión permanente en el proceso, emergiendo de las situaciones-problema, muchas veces imprevisibles por problemática individual o por naturaleza adaptativa-compleja del centro. El orientador acompañará siempre en los obstáculos concretos que el menor va encontrando en su camino.

A parte de esta acción directa con el menor, los auxiliares llevan una carga de trabajo burocrático importante. No sólo deben llevar una ficha actualizada de cada menor, sino que deben reflejar todas las acciones que se realizan. Además, su trabajo, como el del resto de profesionales, viene condicionado por la valoración de otros muchos profesionales y por la situación tanto personal como judicial en la que se encuentra el menor. Esta obligada coordinación le lleva a numerosas reuniones y valoraciones interdisciplinarias.

3.2.2.2. Otros profesionales

Es el momento de presentar otro tipo de profesionales que trabajan en la institución, pero cuya función no ha sido asumida por el etnógrafo a lo largo del trabajo de campo. Su exposición permitirá poner en perspectiva los perfiles profesionales hasta ahora descritos y tener una visión conjunta de la institución.

Coordinador del equipo educativo

Son tres los coordinadores, a turnos de mañana, tarde y fin de semana. Las sustituciones o contratiempos que imposibiliten el trabajo de estas tres personas son cubiertas, normalmente, por los educadores que son jefes de sección, avalados por sus “tablas” en estos menesteres. Los coordinadores suelen ser antiguos educadores, muy veteranos, que tienen un gran bagaje sobre la intervención educativa en el ámbito de reforma y un conocimiento profundo de la naturaleza de la institución. Además, los tres están coordinados a su vez por un jefe de coordinación, con un horario fijo de 10.00 a 18.00 h.

El papel de coordinación en este centro es fundamental para la organización de la vida diaria. Su función principal es la de hacer de mediadores entre las secciones y la coordinación técnica, es decir, transmitir en uno y otro sentido las necesidades, cambios e informaciones que se producen diariamente. Esta comunicación continua también es con el exterior y el interior del centro. Los coordinadores se ocupan sobre todo de los equipos educativos y muy raramente intervienen educativamente con los menores, para no interferir en el papel de los educadores. Sin embargo, su experiencia anterior como educadores y su visión más general del centro también les coloca en una posición privilegiada para orientar y aconsejar en los conflictos que surjan. Por ello, es imprescindible que asuman y colaboren activamente en el Proyecto Educativo del Centro. Su colaboración con la coordinación técnica y con la dirección es altamente valorada y estimada. Cada coordinador, además de las funciones comunes a todos ellos, se responsabiliza del funcionamiento de una de las tres secciones que integran el centro.

Sus funciones son principalmente cuatro: a) el trabajo con los equipos de educadores; b) tareas organizativas; c) el trabajo esporádico con los menores; y d) el que desempeñan de manera muy puntual con las familias de los menores.

- a) Trabajo con los equipos de educadores. Desde el control de mandos de la “nave espacial” se supervisa, valora y orienta la labor educativa de los educadores en los distintos momentos institucionales y en las distintas situaciones que emergen en la cotidianidad del centro. Los coordinadores pautan la distribución de los educadores para las salidas externas de cada día con los menores, normalmente consensuada con los educadores del turno, así como el relevo de la sección de separación de grupo, llamada vulgarmente “aislamiento”¹²¹.

Para hacer fluir la información entre los educadores que entran como nuevo turno, se realiza lo que se denomina “cambio de turno”. Normalmente, se realiza a las 8.00 h. para el turno entrante de mañana, a las 15.30 para el entrante de tarde. En ambos están presentes los educadores del turno saliente. A las 23,00 se realiza el cambio de la noche, donde la información del turno de tarde es transmitida por el coordinador a los educadores de noche. El coordinador es el moderador de estos cambios de turno y el que deja reflejo de todo lo ocurrido para que pueda ser consultado en cualquier momento. Su posición en el centro le permite acceder a una información a la que el educador no tiene acceso, y la comunica, si así procede, a los profesionales oportunos.

El coordinador supervisa también las actividades programadas por los educadores, realiza aportaciones a las mismas y proporciona valoraciones y consenso entre los distintos equipos educativos de las secciones. Se encarga de que los educadores dispongan del material que necesiten para la realización de las dinámicas de trabajo y las programaciones. Es punto esencial en las relaciones humanas y profesionales entre los educadores y entre los distintos equipos de intervención (equipo técnico, educadores de Medio Abierto, etc.) y el equipo educativo.

- b) Tareas organizativas. El coordinador es el responsable de confeccionar una hoja diaria donde se recoge toda la información relativa a la distribución de los menores en el centro (salidas al exterior, horarios, visitas de familiares o profesionales), así como de hojas informativas para el turno de noche. Prepara cuadrantes y avisos para los educadores sobre cualquier tipo de evento novedoso. Debe dar cuenta de todos los movimientos que se producen en el centro: notificación de ingreso y fuga de menores a las instancias pertinentes y solicitudes de traslados policiales de urgencia,

¹²¹ Es la sección a la que los menores son conducidos por una falta muy grave en el devenir cotidiano del centro. Es un espacio “tierra de nadie”. En caso de que esté ocupada por algún menor, es supervisado por un solo educador de una de las secciones, turnándose entre ellas.

control y organización de las visitas de las familias, de los “*vis a vis*” y de los permisos. Esta información la transmitirá también por la red de teléfono interno o directamente a los distintos equipos de profesionales (equipo de seguridad, coordinación técnica, conserjería, cocina, dirección, equipo técnico, equipo educativo), aportando soluciones a los diferentes problemas organizativos, a los conflictos con menores o familias, a los problemas de coordinación entre los distintos equipos y/o de mantenimiento del equipamiento. Ante aquellos problemas urgentes relacionados con la salud de los menores, intervendrá directamente gestionando lo que sea oportuno en ese momento (salidas al hospital, aviso a personal sanitario, etc.).

El cambio de turno que el coordinador realiza con los educadores debe traspasarlo a la coordinación técnica de la institución. Además, lo realizará con cada uno de los coordinadores que entra en el siguiente turno. Con ello se garantiza que la cotidianidad de las secciones y los momentos de cada uno de los menores sean reflejados desde abajo hasta arriba, por una descripción paulatina de lo acontecido y una representación múltiple de las situaciones. Esto permitirá que los órganos directivos estén al corriente de la vida institucional y puedan tenerla en cuenta en la toma de decisiones.

Como aglutinador de información e informante, el coordinador participa en las reuniones de valoración de los permisos solicitados por los menores semanalmente, en las reuniones de casos, y en aquellas que tienen lugar con otros profesionales externos. Es responsable de determinadas cuestiones administrativas: encargado de la recepción y supervisión de los pedidos semanales de material de las distintas secciones, del control de bonobuses, del alquiler de las películas del videoclub, y de la contabilidad de los gastos semanales de las secciones, organizando el presupuesto semanal para el tabaco de los internos mayores de edad, de sellos, pagas, etc.

Es uno de los principales mediadores entre el trabajo del equipo educativo y el del equipo de seguridad del centro.

- c) Trabajo con los menores. Importante dimensión para la acción de acompañamiento, sobre todo por parte de un profesional que está situado en un espacio no directo con el menor y, por otro lado, es concebido por el propio menor como perteneciente a una jerarquía institucional.

Es la relación más directa con los menores. El coordinador modera las asambleas generales de los menores en cada una de las secciones. En estas asambleas, los menores manifiestan cualquier tipo de cambio que

desean realizar en el funcionamiento y organización del centro, aunque normalmente es un espacio donde suelen “despotricar” de las condiciones institucionales a las que están sometidos. Las solicitudes y las denuncias son reflejadas y transmitidas a coordinación técnica y a dirección para que sea valorada su viabilidad.

El coordinador recibe a los menores a su ingreso, presentando el funcionamiento del centro y su normativa, y realiza la “instrucción”¹²² a los menores en separación de grupo cuando estén expedientados por participar en algún incidente. Proporciona a los menores partes de reclamaciones, así como cualquier material que resulta básico en su estancia en el centro. A veces, a petición del educador o del propio menor, y dado que es percibido como perteneciente a un nivel alto de la jerarquía institucional, el coordinador dialoga con los menores para solventar problemas, preocupaciones, quejas, etc.

Por otro lado, la relación con los menores también es de carácter indirecto. Trabaja por cubrir sus distintas necesidades que no pueden ser cubiertas por ellos mismos a causa de los condicionamientos del internamiento (organizar las necesidades de ropa, atender a las peticiones de compras personales, custodiar las pertenencias personales).

- d) Relación con las familias. El coordinador viene a ser, junto con el trabajador social, la figura institucional para la familia. Es el mediador entre ésta y el mundo interior que habita el menor. Atiende a las familias sobre cualquier tipo de asunto que les preocupe. Les informa del ingreso de los menores en el centro, de los horarios de llamadas tanto para solicitar visitas como para hablar con coordinación, de los horarios y condiciones de las visitas y permisos concedidos, así como de los cambios en las medidas judiciales. Se encarga de recoger y archivar teléfonos de contacto de los familiares de los menores internados y de comunicar las visitas una vez valoradas, gestionándolas para asegurar un mínimo de dos horas semanales a cada menor.

¹²² La “instrucción” del coordinador al menor que ha ingresado en la sección de separación de grupo es la comunicación de la sanción disciplinaria que se ha decidido. Se le comunica la fase a la que baja dentro del sistema de privilegios de la institución, los días que permanecerá en “aislamiento”, el funcionamiento de esta sección, las repercusiones para su situación judicial, etc.

Trabajador social

El área de trabajo social sólo está supervisada por un profesional. Su trabajo viene estructurado en tres momentos: 1) ingreso; 2) internamiento; y 3) puesta en libertad.

1) Ingreso. Este profesional intenta conocer al menor, su historia de vida, su entorno familiar, los distintos servicios sociales por los que ha pasado antes de llegar al centro y los diversos profesionales que han intervenido hasta ahora con él (educadores de protección, de centros de acogida, educadores de Medio Abierto, etc.). Para ello, pone en marcha todo un trabajo de documentación: recopilación de informes, expedientes y valoraciones de otros servicios y profesionales; reuniones y contacto telefónico con éstos; y entrevista inicial con el menor y con su familia. Al ingreso, el trabajador social se hace responsable de la custodia y guarda de los documentos del menor: la tarjeta sanitaria, el documento nacional de identidad o el NIE. Revisa, en caso de extranjero, su situación de residencia o de trabajo.

2) Internamiento. El trabajador social intenta establecer un seguimiento de la situación del menor en el centro y de la supervisión de las relaciones familiares e institucionales que tiene durante su estancia. Eso supone un contacto mantenido con continuidad a través de entrevistas y llamadas telefónicas con familiares de primer orden. Les informa sobre cualquier incidente y se presenta como referente ante cualquier cuestión. Solicita visitas a los familiares, informándoles de las normas mínimas de seguridad del centro y de los horarios de visitas y llamadas telefónicas (complementa la labor del coordinador). Si no existen familiares, lo hace con los tutores legales.

Puede ser un agente de asesoramiento a las familias sobre otros recursos y servicios sociales de la ciudad que puedan atender determinadas problemáticas que ellos mismos manifiestan, como sanitarias, de vivienda, de adicción a drogas, subvenciones y ayudas públicas, etc.

En el trabajo directo con los menores, es el referente para solicitar o informarse acerca de las visitas, de las tramitaciones de permisos y de propuestas de actividades de tiempo libre.

Su labor de mediación institucional es compartida con el coordinador, atendiendo las consultas de otros agentes o profesionales externos como los educadores de Medio Abierto, los coordinadores de casos de protección

de menores, los trabajadores sociales o educadores sociales del ayuntamiento, o los abogados y otros profesionales judiciales que llevan la situación del menor.

- 3) Puesta en libertad. Un mes antes de que el menor salga del centro, el trabajador social debe preparar el entorno al que va a volver. Para ello, realiza diversas tareas: contacta con el educador del Equipo de Medio Abierto para preparar el plan de libertad vigilada; se reúne con la familia y el entorno al que va a regresar; explora, intermedia y deriva a algún servicio de protección y tutela de menores en el supuesto de una situación de desamparo; se asegura de que, si es mayor de edad, tenga unas condiciones adecuadas de habitabilidad en caso de que no tenga una vivienda familiar u otro recurso al que acogerse. Antes de que el menor se encuentre en libertad, prepara el informe de salida con objeto de que la información recabada quede reflejada para la actuación de otros profesionales, así como toda la documentación personal que era custodiada durante el internamiento.

Las relaciones familiares son trabajadas a través de sesiones puntuales en una escuela de padres, con objeto de facilitar un acercamiento de las familias a la institución. Si bien es dirigida por el trabajador social, una serie de profesionales del centro intervienen a veces describiendo el trabajo que realizan con los menores, sus funciones, etc. para que los familiares puedan llegar a comprender la situación institucional en la que se encuentran sus hijos.

Además, el área de trabajo social se encarga de planificar, explorar y supervisar actividades de ocio y tiempo libre al margen de las propuestas por el equipo educativo, solicitando la colaboración de casas de juventud, asociaciones de animación sociocultural, centros de tiempo libre, voluntarios, etc. Sensibilización hacia personas discapacitadas, partidos de fútbol con educadores o con otros centros, torneos de fútbolín, exhibición de baile, radio, juegos tradicionales aragoneses, redacción y edición de una revista en el centro, son algunos ejemplos.

Como todos los profesionales, el trabajador social tiene un intenso trabajo de coordinación con el resto de profesionales del centro para hacer fluir la información recabada y para recibirla desde otros flancos de acción.

Psiquiatra

Anteriormente a la incorporación de un psiquiatra fijo en el centro, los menores eran atendidos por distintos psiquiatras externos a éste. Desde entonces, el centro cuenta con un área propia de salud mental.

La asistencia que brinda este profesional a los menores viene dada a petición del propio menor, de los educadores o tutores de éstos y/ o por petición judicial. El psiquiatra, a lo largo de la mañana, y atendiendo a cualquiera de estos tres tipos de demandas, visita a los internos en pequeñas sesiones de entrevistas conversacionales (una media de 4 a 5 menores cada mañana). Esto permite un seguimiento de la situación psicológica del menor. A partir de estas sesiones, se valorará si se inicia o no un tratamiento psicoterapéutico, la manera de abordarlo y su control y prescripción farmacológicos.

Al margen de una demanda explícita, el psiquiatra asiste a cualquier menor que entra en crisis o que manifiesta un comportamiento mental que requiere una atención urgente.

Es una voz escuchada con respeto en muchas de las tomas de decisión de la intervención con el menor. Por ello, el psiquiatra asiste a las reuniones de sección, a las de supervisión de casos y de equipo, y se reúne sistemáticamente con la enfermera y los psicólogos para coordinar las intervenciones. También suele comunicarse frecuentemente con los tutores de los menores para intercambiar información y aportar orientaciones sobre las estrategias y formas de actuar con los menores.

Psicólogo

Al igual que el psiquiatra, pertenece al área de salud mental. Son dos los psicólogos que trabajan en equipo. Cada uno de ellos es responsable de una sección de cerrado y ambos se reparten la intervención en la sección de semi-abierto. Las funciones principales que desarrollan son:

- a) Atención individualizada de los internos del centro, a través de sesiones conversacionales;
- b) Orientación y coordinación con los demás profesionales del centro para diseñar las intervenciones a nivel institucional;

- c) Coordinación con los profesionales que atienden a los internos fuera del centro.

Su trabajo se desarrolla en cuatro frentes:

- 1) La atención individualizada: evaluación, propuesta de tratamiento e intervención;
- 2) La atención grupal, a través de la dirección de sesiones de dinámica de grupo y de la supervisión de un taller de habilidades sociales;
- 3) La intervención familiar, muy puntual y siempre coordinada con el principal profesional responsable, el trabajador social;
- 4) El asesoramiento y docencia al resto de profesionales que intervienen con el menor.

A partir de sus valoraciones, los psicólogos proponen pautas de intervención a otros profesionales, especialmente a los educadores.

Enfermera

Son dos las personas que trabajan en el área de enfermería, a media jornada, una por la mañana y otra por la tarde, con objeto de garantizar una mejor asistencia. El trabajo que se desarrolla es asistencial y educativo:

- 1) Asistencial. Se lleva a cabo por tres vías de demanda: por petición por escrito del menor a través de un impreso de solicitud; por petición verbal en el momento, y de carácter urgente; y en el ingreso del menor, asistiéndole como acción que está contemplada en el protocolo de ingreso.

La enfermera confecciona un registro de los datos sanitarios del menor y los adjunta en su expediente y en el programa educativo individualizado. Además, es la encargada de realizar analíticas con cierta regularidad para controlar el consumo de tóxicos en los permisos y visitas de los menores.

Supervisa el control de las pautas farmacológicas del médico o del psiquiatra junto con los educadores y prepara los pastilleros de la semana para los menores antes de meterlos en la sección. Todo ello con una comunicación permanente con el psiquiatra y con el médico pediatra para asegurar las dosis y la toma efectiva de los medicamentos por el menor. Es la responsable, en momentos puntuales, de la administración de vacunas y de medicación por vía intramuscular, subcutánea e intravenosa.

Es muy alta la demanda de los internos en relación a este servicio, exigiendo un servicio rápido, inmediato.

Al igual que el resto de profesionales, debe rendir cuentas de la labor que realiza y aglutinar la información del menor a la que tiene acceso. Eso conlleva una labor administrativa que consiste en: preparar los informes de salida sobre el motivo de las visitas médicas y la atención sanitaria recibida por el menor, colaborando en la realización de los programas educativos individualizados y en los informes trimestrales del área de salud; actualizar semanalmente las hojas de medicación de cada sección con las medicaciones que toma cada menor, así como de las bajas que impiden la obligada realización de las actividades deportivas; y realizar los pedidos de material farmacológico, velar por su control y su almacenamiento.

- 2) Educativa. La enfermera es la responsable del programa de Educación para la Salud que se desarrolla en el centro. Además, asesora y forma a los educadores sobre la medicación y las dosis que se prescriben a los menores, sobre primeros auxilios y sobre la labor diaria de asistencia a la compleja salud de determinados menores.

El médico de cabecera completa el área de salud. Visita el centro una vez a la semana. La enfermera lleva un registro de consultas extraordinarias de los menores para que, cuando el médico visite el centro, éstos puedan ser atendidos.

Agente de seguridad

Pertencen a una empresa de seguridad que ha concursado para ocuparse de la gestión de la seguridad del centro. Normalmente, hay un agente de seguridad siempre en los espacios institucionales en los que los menores se encuentran, supervisando las actividades y los comportamientos de los menores. Es responsable también de la seguridad del resto de profesionales que trabajan con

los menores. Se organizan por turnos de 8, 10 o 12 horas, rotando de secciones y de espacios en relación a las exigencias de la vida cotidiana del centro. Todos los agentes se encuentran comunicados por transmisores, a través de los que, a su vez, están coordinados por un agente llamado “móvil”, que regula la posición del resto de sus compañeros según las incidencias que van surgiendo. El “móvil” normalmente se encuentra en la puerta de entrada al centro.

Los agentes de seguridad son los encargados de ir por delante de los posibles riesgos que puedan darse en cualquier situación del centro. Suelen ser consultados sobre las actividades o programaciones que han sido diseñadas por el equipo educativo, con objeto de prever determinadas condiciones en su aplicación y de supervisar los materiales y su uso en las distintas actividades. Ante cualquier situación que pueda ser peligrosa, y que muchas veces los educadores no valoran de igual manera, se lo comunican a éstos o intervienen directamente.

El educador debe transmitir inmediatamente, antes de cualquier acción que vaya a realizar con los menores, qué es lo que va a hacer y dónde van a ir. El agente, además de acompañar al educador en esa acción, comunica al “móvil” los movimientos que se producen dentro de la sección o entre las distintas secciones: apertura de las puertas de las habitaciones por la mañana o después de la siesta; movimiento del grupo de menores de las habitaciones al patio; comunicación de los distintos tiempos institucionales y de las actividades que se van a realizar; salida a visitas, permisos o salidas externas.

El agente de seguridad es el encargado de realizar los registros de todo aquello que entre en la visita de los menores por los familiares, ropa y otros objetos personales, y que les regalan para su estancia en el centro. Además, realiza un registro físico a todos los menores que salen por cuestiones médicas, judiciales, salidas terapéuticas, búsqueda activa de empleo, cursos o trabajos en el exterior, y permisos de fin de semana. Se realizan en el momento en el que vuelven al centro, siempre con la presencia de un educador. Este registro también se lleva a cabo en el momento del ingreso de un menor al centro. Normalmente, se hace siempre que el menor ha tenido contacto con el exterior y vuelve a entrar al centro.

Es complejo delimitar el momento en el que el agente de seguridad debe intervenir en situaciones de relación directa con los menores, pues es difusa la línea entre la prevención de una situación de riesgo y la contención y reducción del menor. Esta línea crea muchas discrepancias entre el papel del educador y el del vigilante, originándose una tensión institucional en el desarrollo de ambos roles.

Al final del turno, y en el momento en el que los educadores comunican las sanciones que han puesto a los menores por un mal comportamiento durante el día, dos o tres agentes de seguridad acompañan al educador responsable de esta

comunicación, por si el menor no encaja bien la sanción y se enfrenta contra el educador que se la transmite.

Uno de los momentos más violentos de la intervención del agente de seguridad es ante peleas entre internos, agresiones a educadores, encaramientos ante la comunicación de una sanción, o en el traslado del menor a la sección de separación de grupo o “aislamiento” por ser sancionado con faltas graves. En esas situaciones, los agentes se ponen en contacto por el transmisor con el agente “móvil” y sus compañeros para que vayan a reforzar la situación de crisis que se vive en un determinado espacio del centro. En situaciones en las que la gravedad de la situación sobrepasa la intervención de estos agentes de seguridad, como motines, amenazas con objetos peligrosos, rehenes, etc. coordinación y dirección llaman a la policía para que equipos especializados contengan y reduzcan a los menores.

También llevan a cabo un trabajo burocrático. Registran todas las entradas y salidas de las personas del centro, tanto de familiares como de internos, llevan un cuaderno de turno en el que anotan todas las incidencias que se han producido, y realizan un informe de aquellas acciones que implican contención o reducción del menor.

Además de la vigilancia de los espacios internos del centro, supervisan las zonas exteriores y los patios, con objeto de controlar posibles objetos o materiales que puedan ser utilizados de manera violenta.

Todo ello hace que sea un profesional siempre presente para el menor en los distintos espacios institucionales, cohabitando con él de manera continua, a pesar de que sus funciones no lo sitúen, explícitamente, en un acompañamiento de naturaleza educativa.

Profesor: educación reglada (compensatoria y garantía social)

Son cinco profesores que dependen del Departamento de Educación. El tiempo institucional llamado “escuela” se realiza por las mañanas, de 10.00 a 13.00 h., con dos descansos de 10 minutos. En compensatoria se trabaja la alfabetización básica – sobre todo con los menores extranjeros que hablan castellano con dificultad –, cálculo y cultura general en geografía, naturaleza e historia, y se realizan talleres de marquetería y pintura. La garantía social está basada en mantenimiento eléctrico general de edificios, impartiendo nociones básicas de electricidad y apoyando las habilidades lecto-escritoras y de cálculo más básicas. En las distintas secciones, se trabaja por grupos de 5 a 8 menores, rotando de profesores y de espacios a lo largo de la mañana.

Son profesionales externos. Dependen de la Comunidad Autónoma. Se introducen en la dinámica del centro en tres horas muy concretas del día, por lo que es necesario establecer vías de comunicación en las que hacerlos partícipes de las distintas situaciones en las que se encuentran los menores durante el resto del tiempo que están internados. Esta situación exige un trabajo de coordinación y organización intenso, a veces conflictivo. Al principio, la coordinación del área de educación recaía directamente en la dirección del centro. Posteriormente, pasó a ser supervisada por el jefe del área de formación e inserción laboral.

Profesionales externos

El desarrollo de determinadas programaciones de formación ocupacional y de algunas actividades socioeducativas o de ocio y tiempo libre necesitan de la colaboración de profesionales especializados que sepan transmitir una serie de habilidades y conocimientos específicos: arte ocupacional, jardinería y huerto, albañilería, taller de música, servicios residenciales en lavandería, en mantenimiento de edificios, en limpieza y catering, programas de educación vial y de sensibilización de discapacitados, etc. Para ello, si bien el maestro de taller o la trabajadora social, así como determinados educadores responsables de las actividades, tienen la misión de supervisar el desarrollo de estas actividades y controlar su evolución y evaluación, la puesta en marcha se realiza con profesionales externos que vienen a impartirlas. Destacar en este grupo también a una peluquera que, cada cierto tiempo, se pasa por las secciones para dar un corte de pelo a los menores.

Es importante la labor que tienen que realizar los profesionales de “dentro” para integrar la docencia y el trabajo de los profesionales de “fuera” en la particular organización y dinámica del centro.

Profesionales de intervención no directa con el menor

Son todos aquellos que no interactúan con el menor, que trabajan en la institución y de los que los menores son conscientes de su presencia, de su labor y a veces de su parte de responsabilidad en sus vidas dentro del centro. Es de destacar los siguientes perfiles: 1) integrantes del equipo directivo; 2) integrantes del equipo administrativo; 3) personal de limpieza; 4) personal de cocina; 5) personal de lavandería; 6) personal de mantenimiento; y 7) personal de conserjería.

- 1) Equipo directivo. Está compuesto por el director, el subdirector y el coordinador técnico. Son los principales responsables del trabajo interinstitucional entre el centro y los organismos judiciales, y concretamente, de las relaciones con el Juez. Todo el trabajo burocrático que deben realizar los distintos profesionales que intervienen directamente con el menor es consecuencia de la organización jerárquica del centro. El equipo directivo es el que toma decisiones a partir de las representaciones que los distintos profesionales hacen del menor, bien a partir de los informes de seguimiento, bien a partir de reuniones o entrevistas con los distintos profesionales en momentos puntuales. Los diarios de turno, la información de los cambios de turno, el programa educativo individualizado del menor, las decisiones y reflexiones de las reuniones de equipos, los anexos que se introducen en los expedientes, de todo ello debe mantenerse informado al equipo directivo. Estará disponible para cualquier consulta por parte de las instituciones judiciales acerca del desarrollo de la ejecución de la medida o para valorar ajustadamente concesiones de permisos, visitas, salidas, ofertas de trabajo o de formación. En muchas ocasiones, complejas y delicadas, y como principales responsables ante la sociedad, ejercen su derecho a veto ante propuestas de acción de otros profesionales que consideran arriesgadas.

Tanto el director como el subdirector son funcionarios de la Comunidad Autónoma en la que se encuentra el centro. El coordinador técnico es trabajador de la fundación privada responsable de la gestión del centro.

El coordinador técnico se ocupa de toda la organización laboral del personal, de la contratación y las sustituciones, de los programas o proyectos que se llevan a cabo y de ultimar los problemas de infraestructura de la institución. Es un filtro poderoso para todo protocolo de acción. Está al tanto de cualquier iniciativa, diseño o distribución de trabajo, así como de toda su implementación. Antes de que algo se ponga en marcha en el interior o se comunique al exterior, pasa por sus manos.

Los menores, a pesar de que tienen contados contactos con estos profesionales, saben muy bien que la mayoría de las concesiones y de las restricciones de su vida institucional pasan por sus manos. Son conscientes de que tienen poder sobre ellos y de que la única manera de poder “camelarlos” es dar una imagen institucionalmente correcta. Esta imagen llega arriba a partir de los informes de los profesionales con los que interactúan directamente todos los días. Se crea un mundo simbólico sobre lo que es adecuado o no dentro de la vida institucional. Un aprendizaje vital para los menores es el de saber teatralizar conductas que estos responsables valoran, de generar buenas representaciones a través de los profesionales intermediarios, para poder

medrar dentro del sistema de privilegios de la institución y obtener respuestas positivas a sus solicitudes de visitas, permisos, salidas y privilegios cotidianos.

No obstante, el menor también sabe que por encima del equipo directivo, si bien es quien decide el tipo y la manera de transmitir esa información, se encuentra el Juez. Éste viene una vez al mes a entrevistarse con los menores y a valorar cómo se desarrolla la ejecución de la medida. En este caso, también se pone en marcha esa “teatralización”. Algunos menores, a lo largo de su internamiento, solicitan cursos de formación o colaboran en actividades por el valor que pueda conferirle el Juez.

- 2) Equipo administrativo. Se encuentra compuesto por tres personas. Una de ellas se dedica a la gestión de personal del centro (contrataciones, sustituciones, vacaciones, bajas) y a la administración de los documentos y expedientes de los menores. Otra persona lleva los asuntos financieros del centro, controlando los gastos en relación al presupuesto del que se dispone. También supervisa la entrada y la salida del personal laboral a través de un sistema de fichas. El primero pertenece a la fundación privada. El segundo es personal funcionario. Por último, una tercera persona, personal funcionario también, trabaja sobre todos aquellos documentos que median entre la institución judicial y el centro (modificaciones de medidas, comunicaciones de última hora, informaciones pertinentes para la gestión judicial de algún menor, etc.). Recibe y organiza esta información y la transmite al equipo directivo.

- 3) Personal de limpieza. Se encuentran trabajando en el centro por las mañanas, de 9.00 a 15.00 h. Se encargan de limpiar las zonas externas a las secciones de internamiento (despachos, pasillos, aulas, aseos de personal, biblioteca, hall).

Los menores se encargan de la limpieza del resto de los espacios. Nada más levantarse y asearse, limpian sus habitaciones, las duchas y los aseos. Después del desayuno, las zonas de la sección, como el comedor, la sala de ocio, el taller, los pasillos y los baños. Esta tarea se coordina por medio de cuadrantes. En cada cuadrante, los menores se reparten las tareas de limpieza de toda la semana. Las duchas las suele limpiar el último que se asea por la mañana, aunque siempre lo hace el menor que tiene alguna sanción que cumplir. No obstante, el personal de limpieza repasa normalmente el baño y se encarga de las zonas intermedias que hay entre las secciones.

El personal de limpieza no suele tener una relación directa con los menores. A veces, mientras se realizan las actividades de la mañana o cuando hay

desplazamientos fuera de la sección por cursos o salidas, se dan pequeñas conversaciones o espontáneas bromas entre los menores y las “señoras” de la limpieza. Los menores más veteranos tienen alguna relación de este tipo con alguna de estas señoras, una relación fresca, natural y afable. Los menores siempre aprovechan cualquier tipo de situación que rompa la rutina de su sección.

El personal de limpieza no se inmiscuye nunca en el trabajo con los menores. Hacen el suyo y no comentan nada del ajeno. La relación con el resto del personal, sobre todo con educadores y maestros de taller, es cordial.

Al igual que el personal de cocina, el de mantenimiento, el de lavandería y el de conserjería, el personal de limpieza es gestionado por la Comunidad Autónoma, no por la fundación privada.

- 4) Personal de cocina. Su función es la de preparar los carros de comida y su distribución en las secciones. La comida no se cocina en el centro. Es transportada por una empresa de “*catering*”. Normalmente, a través del coordinador, se informa a la cocina de los movimientos que hay en las secciones para calcular la cantidad de comida a repartir en los carros o para atender necesidades muy concretas de algunos menores (dietas específicas de salud, tartas para cumpleaños, bocadillos para el almuerzo de menores que trabajan o realizan cursos de formación fuera del centro, “*picnics*” para excursiones o salidas programadas, etc.).

El personal de cocina se encarga de transportar los carros hasta las “exclusas”¹²³ de las secciones para que los educadores puedan recogerlos, así como de su retirada, de la limpieza de las bandejas y fuentes, de la limpieza de la cocina, y de la carga y descarga de los camiones de “*catering*”.

Este personal protagoniza algunas tensiones laborales con otros profesionales del centro, bien porque no hay a veces una coordinación fluida de las necesidades puntuales anteriormente descritas, bien porque se sienten a veces “toreados” por todo lo que conlleva responder a la organización de un centro con permanentes cambios.

Esta relación puede tener algún precedente. Antes todo el personal laboral comía del “*catering*” que llegaba al centro. Actualmente, sólo está destinado a los menores y a los educadores. Estos últimos comparten, a la vez que supervisan, los momentos de comida de los menores. El resto de personal que

¹²³ Se tratan de pequeños espacios que se encuentran entre dos puertas y que comunican el espacio de la sección con el espacio “libre” del centro.

no tiene media jornada y que su trabajo se prolonga hasta la tarde, debe traer su propia comida y comer en el tiempo que tiene asignado para ello, en un espacio acondicionado como comedor. Este cambio ha hecho que el personal de cocina tenga como función, además de todas las anteriores, la vigilancia y el control de la comida, asegurándose que sean sólo los menores y los educadores los que la consumen.

- 5) Personal de lavandería. Al responder también a otra necesidad del centro y por lo tanto entrar, aunque sea indirectamente, en la vida de las secciones, también pueden ser profesionales sujetos a ciertas tensiones con otros “gremios”. Las relaciones conflictivas entre diferentes grupos profesionales suelen originarse cuando el trabajo de un grupo profesional salpica al humor y la actitud de los menores o a la dinámica habitual de las secciones y, por lo tanto, al trabajo de otros grupos profesionales.

En el centro hay un espacio en el que se localizan varias lavadoras y secadoras gigantescas. Se encargan de limpiar y secar la ropa de los menores.

Todos los menores reciben a su ingreso un lote de ropa del centro para su utilización durante el tiempo que pasa en “separación de grupo”. Cuando el menor se traslada a la sección, utiliza su propia ropa. Sólo si carece de ella, el centro le proporciona la necesaria. Por ello, si bien la ropa antes se encontraba adscrita al sistema de privilegios, actualmente no es así. No obstante, existe una supervisión de la ropa del menor, establecido y pautado con su tutor de acuerdo con unos mínimos y unos máximos, para evitar la acumulación innecesaria de vestuario. El tutor recibe el listado de ropa que le entrega el centro y añade la que el menor o su familia aportan. El listado de sus pertenencias en ropa o calzado debe revisarse periódicamente con el menor, teniendo en cuenta que el uso que hace es también una cuestión educativa.

La ropa de sección se mete en bolsas grandes de basura. El educador anota el número de la sección para que en la lavandería sepan de dónde viene y a dónde debe volver. La ropa personal se mete en bolsas pequeñas de basura, y en este caso, el educador escribe en ella la sección y el nombre del menor. Todas las bolsas llenas de ropa sucia se introducen en un carro que será transportado hasta la lavandería. El personal de lavandería sigue el mismo procedimiento para devolver la ropa limpia.

Serán los educadores los encargados de distribuir la ropa personal a los menores, y de doblar y organizar la de la sección en una estantería. Normalmente, en esta acción son ayudados por los menores, bien por cumplimiento de sanciones, bien por voluntad propia.

Así pues, el personal de lavandería se encarga no sólo de la ropa del centro, sino de la propia ropa de los menores, lo que supone una situación de relativa responsabilidad.

- 6) Personal de mantenimiento. Se compone por una sola persona que se va moviendo por todo el centro. Su trabajo se realiza en torno a todos aquellos desperfectos, averías y reformas que, por su complejidad o por el tipo de herramientas que deben utilizarse, no pueden ser realizados por los propios menores y el maestro de taller como tareas comunitarias. Las tareas que desempeña se encuentran prácticamente al margen de la vida de las secciones y de los menores que la integran. Los apaños que tiene que realizar son detectados por el conjunto del personal del centro, a través de un parte de averías donde se hace constar el problema. Al inicio de la mañana, este profesional lee todas las incidencias descritas y se pone manos a la obra a lo largo de toda la mañana.

- 7) Personal de conserjería. Está compuesto por tres personas, a turnos. Controlan todo lo que entra y sale del centro, llevando un registro. Vigilan la entrada principal y la apertura de las puertas, previa identificación de la persona que desea entrar. Para ello, cuentan con un sistema de cámaras. El agente de seguridad que desempeña la función de “móvil” también utiliza este dispositivo.

Es el encargado de la recepción de toda llamada telefónica externa, desviándola a la extensión que lo requiera. Además, gestiona la emisión de las llamadas telefónicas de los menores, con intermediación de los educadores y en los tiempos institucionales que están reservados para ello. El educador debe señalar de qué menor se trata y para quién va dirigida la llamada. Es la persona del centro que se pone en contacto con el receptor de las llamadas, pasándolas a la sección una vez que se ha establecido la comunicación.

Controla el movimiento de las llaves de los espacios externos a las secciones (almacenes, puertas traseras, habitaciones habilitadas para cursos o reuniones, furgoneta, etc.). Anota qué llave sale y qué persona se la lleva.

Con esta descripción de la institución y de los profesionales que la integran se ha pretendido poner las bases para el análisis de la acción que nos ocupa. Sin más dilación, pasamos a este análisis.

3.3. El acompañamiento I¹²⁴: acción institucional, acción instituida

“¡Coo... Alfredo! ¡Pásame la colonia!” Salimos de la habitación y nos dirigimos a los baños. El menor se despierta de la siesta. Va a salir a un curso de formación profesional. Busco en su caja de pertenencias y cojo el frasco de colonia. Mientras se lava, se peina y se engomina, me quedo en el quicio de la puerta. Conversaciones triviales... “La mañana... bien”. Me comenta lo mal que ha comido hoy. “¡Sácame un bonobús y el DNI... Ah... y el desodorante!” Tiene la cara anestesiada por el sueño. Me dice que le da mucha pereza salir ahora. Le paso el frasco de colonia y se baña el cuello y las manos. A veces hace “pirola” para ver a sus dos novias, según los informes de la insertora laboral y los seguimientos de su tutor. Me enseña una foto de una de ellas... “¡mira que es guapa... lo malo es que es gitana y no se deja chivar!”. Me dice que no están celosas entre ellas porque no lo saben. Mientras salimos me mira la barba y los pelos. “¡... pareces un náufrago! ¿Por qué no te recortas así la barba y te dejas perilla...? ¡Buff... te pones lentillas... te cortas un poco el pelo... si me dejaras te hacía un hombre nuevo!” Me devuelve la colonia y el desodorante. Le doy el DNI y el bonobús. Salimos de la sección. Informo al vigilante de que vamos al hall... “¡educador y menor salen de sección!”, comunica por el transmisor al móvil... “recibido”. Mientras bajamos las escaleras, hablamos sobre lo que pasó ayer por la tarde en la sección... sanciones, broncas, anécdotas... Alguna broma, algún pequeño sermón sobre sus románticas “pirolas”... Se ríe. Aviso en conserjería de la salida. Se abre la puerta. Nos despedimos. No volverá hasta la cena.¹²⁵

¹²⁴ Remítase a la página 184, donde se aclara que la nomenclatura I, II y III de las dimensiones del acompañamiento intenta facilitar la lectura analítica, pero no responde a prioridad, protagonismo u orden alguno de estas dimensiones.

¹²⁵ Notas del diario de campo (2 de octubre de 2004).

Es el ámbito de lo explícito. Nivel morfológico de la institución. En él se confecciona una afirmación y argumentación institucional de la acción. La institución es concebida no tanto como forma social, sino en cuanto ella separa y puede articular todas las formas de sociabilidad. Es creadora de significantes en tanto que su “devenir”, su existencia compartida por todos aquellos que la integran, origina evidencias, formas de hacer y de pensar, de mirar y de actuar. El acompañamiento representa una de esas formas de hacer, articulándose como acción instituida.

Se manifiesta como una acción que se establece, fundamentalmente, desde unos referentes funcionales-estructurales. La acción toma una racionalidad *medio-fin* (Weber) o *estratégica* (Habermas), aunque también puede responder a una rutina. Ésta se elaborará de forma transversal a distintos factores: la asistencia a las necesidades de la vida cotidiana del menor, tanto internas como externas a la institución; el control, la seguridad y la supervisión de lo que al menor le acontece; la intervención en relación a las coyunturas políticas o administrativas del centro o a las determinadas concepciones psicológicas y pedagógicas que apuestan por una concepción “técnica” del acompañamiento.

En esta dimensión, la asistencia, el control y la mediación se convierten en la cara más visible de la acción de acompañamiento. La definición entre estas funciones es a veces difusa. Por ejemplo, se acompaña y se asiste al menor durante su aseo para controlar sus acciones y su posición dentro de la institución. Todo un protocolo de seguridad implica toda una delegación de responsabilidades y de medios en la figura del acompañante. Pero esta premisa de vigilancia y control aboca a una labor asistencial ineludible. Si el menor no puede tener el frasco de colonia en su habitación por cuestiones de seguridad, necesita ser acompañado en una situación tan trivial como la de perfumarse todas las mañanas o después de la siesta.

3.3.1. La asistencia

Algunos carteles de aviso colgados en las secciones pueden introducirnos en esta idea de función asistencial:

“Ropa sucia: 1) Se saca en una bolsa blanca antes de bajar a por la cena; 2) Las sábanas y las toallas sólo se cambian el día que termina la medida de aislamiento de los chavales”.

“Cuando un menor sale al hospital por la noche, es con ropa de sección y sin tabaco. Coordinación.”

“La medicación se dará comprobando que éstos la toman. Se abrirá la puerta, se dará la medicación y nos aseguraremos de que la ha ingerido. Gracias.”

“Para todos los educadores de la sección de aislamiento: cuando un menor es trasladado a la sección, por favor comprobad que pasan las medicaciones o pedir las a la sección que corresponde. La enfermera. Gracias.”

“Cuando un menor es trasladado a aislamiento, comprobad las llamadas que ha realizado en su sección.”¹²⁶

La función asistencial se localiza principalmente en torno a la figura del educador, aunque las necesidades propias de una vida en el interior del centro llevan a que esta función se comparta con otros profesionales, como por ejemplo con el maestro de taller. El educador es el principal responsable de la “gestión de la vida” del menor, de una gestión informada e informante. Como se puede observar en la ilustración 14,¹²⁷ la asistencia responde a las diversas necesidades de la rutina de una vida en el interior: despertador, asistencia en aseo, asistencia en comida, asistencia en ropa, gestión de llamadas telefónicas y de correo, administración de pertenencias y tabaco, asistencia sanitaria (dosis de medicación, curas o masajes), control de la administración del dinero y de la ropa, asistencia en materiales que son necesarios para la realización de determinadas actividades como deporte, formación y ocio, y planificación y acompañamiento a las salidas externas del menor (juicios, reuniones, salidas terapéuticas, visitas a familiares, visitas médicas, búsqueda de trabajo o de cursos de formación, etc.).

A veces, y con cierto resentimiento, el educador parece resignarse a un acompañamiento que se reduce exclusivamente a esta gestión de necesidades:

¹²⁶ Notas de mi diario (23 de agosto de 2004).

¹²⁷ Véase página 239.

Un educador: “Lo que digo yo, somos el hotel, la madre, la enfermera... la fonda 24 horas”.¹²⁸

En la puerta de los baños un educador se queja de que la imagen que se tiene de los educadores es la de una especie de asistente de enfermería: “es así como somos vistos”.¹²⁹

3.3.2. El control

Todos los profesionales están condicionados por la seguridad. Ésta es clave en un contexto de intervención como es el de un centro de reforma. Intentos de suicidio, de fugas, posibles motines, agresiones directas, uso de rehenes, consumo de drogas, etc. son situaciones que podrían suceder en cualquier momento. La seguridad y un imaginario del “por si acaso” es una losa que pesa permanentemente sobre las espaldas del profesional. Jugar con este elemento para que, a pesar de su necesidad, se pueda trabajar desde un punto de vista educativo, es uno de los objetivos y de las competencias profesionales a desarrollar con especial atención. Agentes y sistemas de seguridad, protocolos y normas de actuación, son elementos muy importantes para un proceso que genera unas formas de socialización de la institución, y que son, por lo tanto, copartícipes en la construcción de una particular intersubjetividad.

El conflicto entre el gremio de seguridad y el gremio de educadores, al margen de la incompetencia o de evitar al máximo un ritmo laboral no deseado, puede revelarse como el *analizador* de esta problemática intersubjetividad que se esfuerza por convivir entre lo penal y lo educativo. Un buen trabajo del educador, lleno de iniciativas y de diferentes formas de intervención, genera más trabajo al agente de seguridad. Por otro lado, un buen trabajo del agente de seguridad plantea permanentemente obstáculos, inconvenientes y limitaciones al del educador. A pesar de ello, están obligados a trabajar juntos todo el tiempo.

¹²⁸ Notas de mi diario (12 de octubre de 2004).

¹²⁹ Notas de mi diario (4 de noviembre de 2004).

Los límites de acción, difusos e indefinidos, entre los vigilantes y los educadores. Comentan un poco el cartel que hay en el despacho de seguridad... “Hasta que no haya agresión, no se puede intervenir”. Los vigilantes lo han propagado ya mucho, algunos de ellos cabreados, otros con ironía. Dicen que entonces, “hasta que no os den ‘la primera’, debemos quedarnos al margen”. Esto crea un gran dilema respecto a los límites de intervención y las fronteras de acción entre unos y otros. Evaluación y toma de decisión bajo roles y posiciones distintos, bajo maneras distintas de entender el trabajo con el menor, bajo distinta interpretación de la normativa... No me extraña que existan tantos conflictos en el centro y que se perciba gran tensión institucional... No sólo se encuentra esta dificultad, sino que se ve condimentada con el hecho de que se trabaja con menores, por lo que el trabajo que se realiza con ellos debe ser muy cuidadoso, atendiendo a su interés y respetando su condición de menor. Esta tensión se refleja en un permanente rendir cuentas sobre la valoración de la situación, el proceso de toma de decisiones y la justificación de la acción finalmente adoptada.¹³⁰

El educador, en su día a día, tiene una serie de consejos y prescripciones básicas, institucionalmente verbalizadas y explícitas:

- 1) Debe acompañar siempre a los menores y a los grupos, no dejándolos nunca solos;
- 2) Cada puerta que se abre, debe cerrarse. Nunca tiene que haber ninguna puerta abierta, a excepción de la sala de ocio;

¹³⁰ Notas de mi diario (10 de noviembre de 2004).

- 3) La medicación hay que tenerla siempre a la vista. Cada menor tiene su pastillero con su nombre. No se debe dejar tocar por el menor y no debe ser suministrada sin permiso médico;

- 4) En los registros, hay que asegurarse de que se recoge todo lo que lleva el menor encima, dejándole tan sólo su tabaco de sección, no el personal.

El acompañamiento vendría prescrito por una serie de pautas y de protocolos de seguridad. Al mismo tiempo, se presenta como medio o instrumento para el mantenimiento y la salvaguarda de esas pautas y protocolos. Así, a través del acompañamiento se pondrá en marcha, implícita o explícitamente, la supervisión de los espacios, de los tiempos, de las tareas y de los materiales, la supervisión de las normas y la gestión de un sistema de privilegios. Con ello se perseguirá un equilibrio dentro del centro que será permanentemente regulado por el control de una mediación menor-institución y menor-menor. La acción de acompañamiento convierte al profesional en un testigo privilegiado. Pero también, en un vigilante privilegiado. El profesional, y concretamente el educador y el maestro de taller, presenciara y compartirá prácticamente todas las necesidades y vicisitudes de la vida del menor. Sin embargo, en este caso, el acento se pone en el control institucional, no en cómo hacer uso de esa posición privilegiada para una intervención de naturaleza educativa.

La manera de regular este orden se realiza por la sanción de las conductas "desviadas". Junto con la asistencia, la acción sancionadora es la competencia más visible del educador. Si bien éste es el principal responsable del control y la gestión del sistema de privilegios y de la posición en él de cada menor, todos los profesionales que intervienen deben conocer unos mínimos de la normativa y deben velar por su cumplimiento. Hay profesionales que no poseen la autoridad y la competencia para sancionar, aunque pueden y deben comunicar lo ocurrido a los educadores o a los coordinadores de los educadores. Otros, como el caso de profesores o especialistas que vienen de fuera a impartir cursos dentro, complican a veces esta supervisión por ese "muro simbólico" que separa la institución del mundo exterior.

El Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 7/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores, contempla en el artículo 61 que existen faltas disciplinares muy graves, graves y leves.

En el artículo 62 se definen las faltas muy graves:

Son faltas muy graves:

- a. Agredir, amenazar o coaccionar de forma grave a cualquier persona dentro del centro.
- b. Agredir, amenazar o coaccionar de forma grave, fuera del centro, a otro menor internado o a personal del centro o autoridad o agente de la autoridad, cuando el menor hubiera salido durante el internamiento.
- c. Instigar o participar en motines, plantos o desórdenes colectivos.
- e. Intentar o consumir la evasión del interior del centro o cooperar con otros internos en su producción.
- f. Resistirse activa y gravemente al cumplimiento de órdenes recibidas del personal del centro en el ejercicio legítimo de sus atribuciones.
- g. Introducir, poseer o consumir en el centro drogas tóxicas, sustancias psicotrópicas o estupefacientes o bebidas alcohólicas.
- h. Introducir o poseer en el centro armas u objetos prohibidos por su peligro para las personas.
- i. Inutilizar deliberadamente las dependencias, materiales o efectos del centro o las pertenencias de otras personas, causando daños y perjuicios superiores a 300 euros.
- j. Sustraer materiales o efectos del centro o pertenencias de otras personas.

En el artículo 63, se contemplan las faltas graves:

Son faltas graves:

- a. Agredir, amenazar o coaccionar de manera leve a cualquier persona dentro del centro.
- b. Agredir, amenazar o coaccionar de manera leve, fuera del centro, a otro menor internado, o a personal del centro o autoridad o agente de la autoridad, cuando el menor hubiese salido durante el internamiento.
- c. Insultar o faltar gravemente al respeto a cualquier persona dentro del centro.
- d. Insultar o faltar gravemente al respeto, fuera del centro, a otro menor internado, o a personal del centro o autoridad o agente de la autoridad, cuando el menor hubiera salido durante el internamiento.
- e. No retornar al centro, sin causa justificada, el día y hora establecidos, después de una salida temporal autorizada.

- f. Desobedecer las órdenes e instrucciones recibidas del personal del centro en el ejercicio legítimo de sus funciones, o resistirse pasivamente a cumplirlas.
- g. Inutilizar deliberadamente las dependencias, materiales o efectos del centro, o las pertenencias de otras personas, causando daños y perjuicios inferiores a 300 euros.
- h. Causar daños de cuantía elevada por negligencia grave en la utilización de las dependencias, materiales o efectos del centro, o las pertenencias de otras personas.
- i. Introducir o poseer en el centro objetos o sustancias que estén prohibidas por la normativa de funcionamiento interno, distintas de las contempladas en los párrafos g y h del artículo anterior.
- j. Hacer salir del centro objetos cuya salida no esté autorizada.
- k. Consumir en el centro sustancias que estén prohibidas por las normas de funcionamiento interno, distintas de las previstas en el párrafo g del artículo anterior.
- l. Autolesionarse como medida reivindicativa o simular lesiones o enfermedades para evitar la realización de actividades obligatorias.
- m. Incumplir las condiciones y medidas de control establecidas en las salidas autorizadas.

Y en el artículo 64, se precisan las faltas leves:

Son faltas leves:

- a. Faltar levemente al respeto a cualquier persona dentro del centro.
- b. Faltar levemente al respeto, fuera del centro, a otro menor internado, o a personal del centro o autoridad o agente de la autoridad, cuando el menor hubiera salido durante el internamiento.
- c. Hacer un uso abusivo y perjudicial en el centro de objetos y sustancias no prohibidas por las normas de funcionamiento interno.
- d. Causar daños y perjuicios de cuantía elevada a las dependencias materiales o efectos del centro o en las pertenencias de otras personas, por falta de cuidado o de diligencia en su utilización.
- e. Alterar el orden promoviendo altercados o riñas con compañeros de internamiento.
- f. Cualquier otra acción u omisión que implique incumplimiento de las normas de funcionamiento del centro y no tenga consideración de falta grave o muy grave.

Existe una normativa interna del centro, inspirada en estos artículos, pero también adaptada a las peculiaridades del centro (supervisión de tiempos, espacios y materiales), de forma que hay sanciones por retraso de actividad, por malas formas, porque el grupo o el menor no se mantengan en un determinado espacio o por descuido de material. La ilustración 14 apoya los distintos aspectos que reúne la acción de acompañamiento como control.¹³¹ Se regulan también las interacciones no deseadas entre menores (liderazgos abusivos, chantajes, intimidación) y la del menor con el resto de profesionales. Si el comportamiento es bueno y se mantiene estable, el menor irá “medrando” dentro del sistema de privilegios. Si no, y en relación a la gravedad de la trasgresión, la sanción irá desde el internamiento en la sección de aislamiento, y la pérdida inmediata de todos los privilegios que hasta ahora tenía, a sanciones leves que detienen o interrumpen el ascender en ese sistema de privilegios, y que van acompañadas de pequeños trabajos en la rutina del centro (recoger la sala de ocio, barrer o fregar, etc.).

El acompañamiento se ve especialmente afectado de esta inteligibilidad del *sistema*. Como se ha subrayado, es la racionalidad más visible de la acción. La normativa, tanto la que viene impuesta por decreto como la que regula el funcionamiento interno de la institución, codifica el comportamiento del menor y prescribe la intervención profesional desde una racionalidad *medio-fin* de la acción, susceptible de cálculo por el valor que se le confiere en términos de privilegios institucionales. La interacción viene mediada por una serie de generalizaciones simbólicas en forma de compensaciones y de perjuicios. En este sentido, el acompañamiento se mueve dentro de la noción habermasiana de *sistema*. El menor y el profesional comparten estas generalizaciones simbólicas y las ponen en marcha de manera estratégica. Se da un intercambio social de estos valores, producidos en la interacción, y que se manifiestan de la siguiente manera:

- 1) El menor trata de mostrar la imagen que le reporte beneficios y compensaciones dentro de ese sistema de valores construido a través del régimen disciplinario. Obviamente, es una imagen que el menor no comparte con sinceridad y convencimiento. Las situaciones de acompañamiento se caracterizarán por una doble estrategia: la “teatralización” de la conducta recompensada, y la búsqueda de modos de poner en marcha conductas sancionables, pero sin que sean descubiertas por los profesionales.

¹³¹ Remítase a la página 239.

- 2) El profesional, como copartícipe de esa inteligibilidad del *sistema*, se ve obligado a asegurarla y mantenerla a través de la aplicación de la sanción. La acción de acompañamiento muestra su naturaleza “policia”. La lectura de las “puestas en escena” del menor se convierten en una competencia imprescindible.

La sanción tiene una importante función sistémica, incluso más reseñable que el sentido educativo que se quiera derivar de ella. Su significado se reduce a un medio que motiva empíricamente. No motiva en sí mismo formas de confianza racionalizada. De ello no dependerá la sanción en sí misma, sino su uso. El proceso, que genera una intersubjetividad específica, es el siguiente:

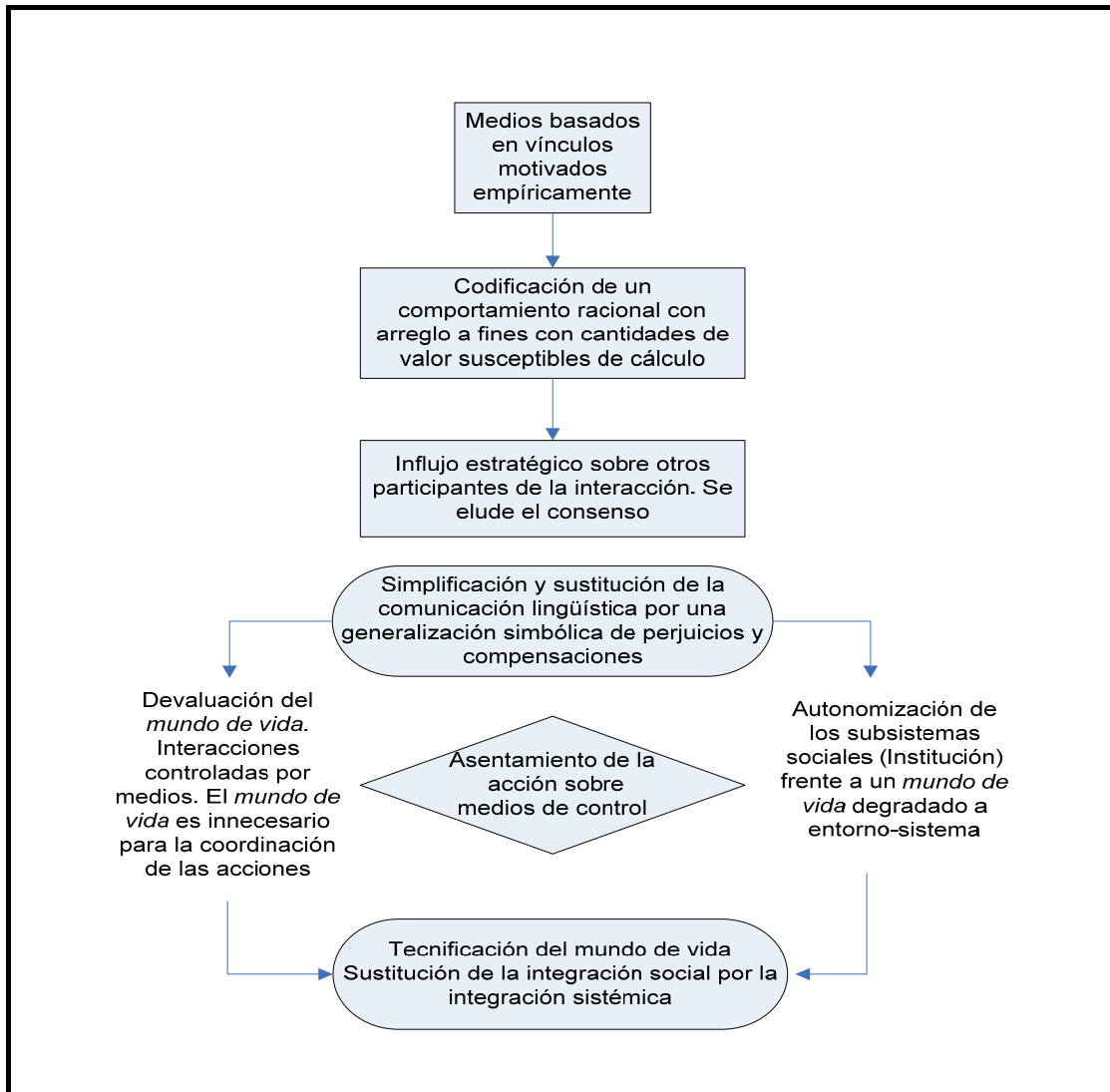


Ilustración 13: Esquema de sanción (Habermas, 2001, II, pp. 400-402)

Siguiendo a Jürgen Habermas, la consecuencia es evidente. La institución adquiere estatus propio como “subsistema social” al provocarse una tecnificación total del *mundo de vida* (las interacciones vienen codificadas por protocolos de acción). Y el trabajo educativo, que pondría el acento en la *integración social* en términos de *mundo de vida*, es colapsada por una *integración sistémica*.

Tanto el menor como el profesional del acompañamiento se integran en esta inteligibilidad del *sistema* de manera enmascarada, siendo protagonistas de una parodia que se asume por ambos. Cuando el menor responde adecuadamente a la conducta compensada, parece que evoluciona, que se están haciendo avances en la intervención educativa. Cuando el profesional aplica y se integra adecuadamente en la inteligibilidad del *sistema*, es reconocido como *miembro* y se valora como *competencia* profesional. En ambos casos, parece que se trabaja en términos de *integración social*, cuando lo que realmente prima es un intercambio social de valores interesado (menor) o una gestión eficaz del servicio (profesional), es decir, una *integración sistémica*.

Las sanciones se comunican por los educadores al final del turno, en la hora de la siesta o al acostarse, siempre acompañados por varios agentes de seguridad, por si se diera el caso de que el menor reacciona mal a la sanción y tuvieran que intervenir. Si se comunicase en el mismo momento en que se produce la falta, se corre el riesgo de que toda la tarde “se tuerza”, es decir, que ese menor o el conjunto de la sección se revelen contra el acto sancionador. Por ello, es también importante el cuándo y el cómo se comunica. De ello depende también el control y el equilibrio institucional.

Este correctivo interno va acompañado de un correctivo oficial. La evolución del menor a lo largo de la medida será comunicada cada cierto tiempo al Juez. El acompañante se convertirá en un testigo que luego testificará sobre aquello que ha observado frente a aquél que ostenta mayor poder sobre la situación penal del menor. El educador tutor realizará informes que reflejen la evolución del menor en el centro. Estos informes pasarán al Juez. Por ello, integrada a la dimensión del acompañamiento como acción institucional e instituida, y especialmente ligada a la asistencia y a la vigilancia, es de destacar su función en la mediación institucional.

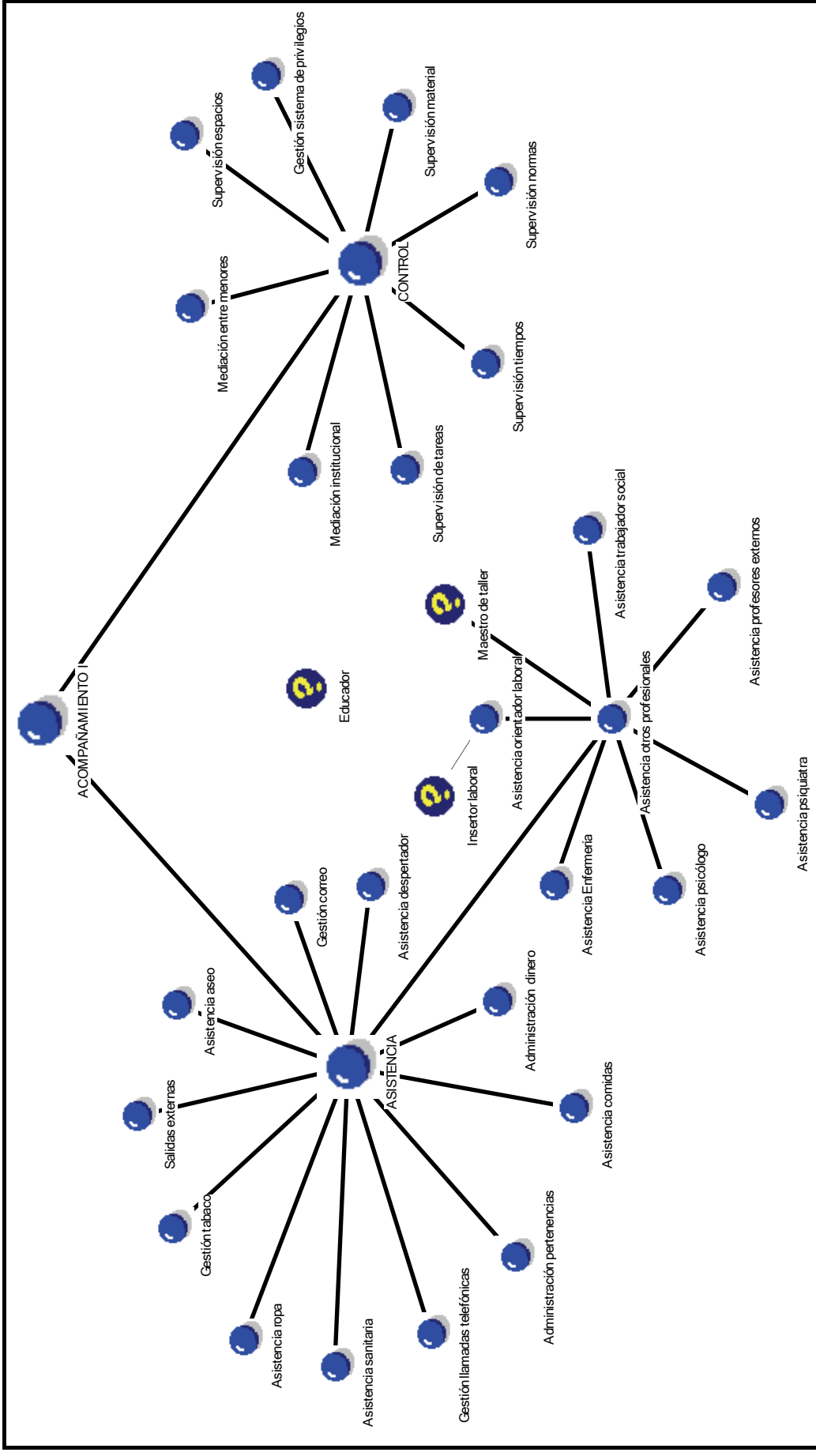


Ilustración 14: Acompañamiento I. Asistencia y control

3.3.3. La mediación institucional

El control institucional intenta regular el intento de aprehender la complejidad que representan los menores. Para ello, se pone en marcha todo un trabajo de abstracción y representación del menor por los profesionales. Éstos deberán “rendir cuentas” de su alteridad en el transcurso de su internamiento. Este punto es bastante interesante en el trabajo del profesional y puede ser desencadenante de la tensión institucional que se genera en el centro, no tanto motivado desde el trabajo directo con los menores, sino, fundamentalmente, desde lo que supone un trabajo interprofesional, una coordinación interdisciplinar. La *multirreferencialidad* en la representación de la complejidad realidad-menor genera conflictos entre las distintas *miradas* de los profesionales.

El acompañamiento garantizará ese control institucional que tiene por objeto aproximarse a esa realidad-menor tratando de edificar una concepción coherente y racional sobre ésta, institucionalmente válida e intersubjetivamente aceptada por todos los profesionales. Una concepción que se defenderá y se justificará constantemente al resto de compañeros, al personal incluso no educativo y a los poderes directivos.

Para ello, se pondrá en marcha toda una actuación retórica que muestre y demuestre esa coherencia. La acción de acompañamiento no sólo se presentará como supervisión sancionadora dentro de ese control institucional o como asistencia global a una serie de necesidades que el menor no puede cubrir por sí solo. El acompañamiento dará acceso a una densa y diversa información desde las distintas posiciones del acompañante en el sistema. Los profesionales realizan una observación participante del menor en su estancia en el centro, tratando de abarcar, desde una óptica interprofesional, ese complejo-menor.¹³² Esta actuación retórica y narrativa deberá ser reflejada en informes, partes, expedientes, y en el proyecto educativo individualizado que el centro gestiona como fotografía del menor. El acompañamiento, dentro de esta lógica institucional, se convierte en un “dispositivo” que permite tener acceso a una información para dar cuentas de lo que demandan esos documentos oficiales, especialmente los de seguimiento del cumplimiento de la medida. Estos documentos se convertirán en la base de mediaciones interinstitucionales y en marco para una toma de decisiones de profesionales que

¹³² No es coincidencia que dentro de cada una de las secciones del centro exista una sub-sección que se denomine “observación”. En ella es donde los menores que se encuentran en los primeros escalafones del sistema de privilegios comienzan su contacto con la institución hasta que van “medrando”. También descienden súbitamente a ella por una falta disciplinar. Permite trabajar con el menor de manera más directa y al margen del grupo, aunque para los menores puede representar únicamente un momento en la fase de la institución o una forma de sanción.

tienen el poder de tomarlas, pero que no se encuentran “dentro”, es decir, que no son acompañantes. Todo esto origina una vorágine burocrática, basculando muchas veces a una lógica de justificación institucional y fagocitando cualquier otra racionalidad.¹³³

De esta manera, una narrativa de lo acontecido se pondrá en marcha en los cambios de turno, en las reuniones de casos, en los diarios de sección y en los informes de los tutores y otros profesionales con objeto de plasmar lo que es el menor institucionalizado. A partir de todo este trabajo, se intentará unificar la intervención, bien en el ámbito del propio centro (concesiones de privilegios internos, cursos, trabajo, formas de abordar las interacciones con los menores, medidas de sanción y contención...), o bien en el ámbito de la institución judicial (modificaciones de medidas, permisos, visitas). El acompañamiento adquirirá esa naturaleza mediadora entre el que es acompañado, el menor, y entre lo que las instituciones, de reforma y judiciales, exigen saber para tomar sus decisiones sobre éste. El acompañante se convierte en un *topo*, en un descriptor e informante permanente de las situaciones que vive con el acompañado. A través del acompañamiento, se recabará información en las salidas externas a médicos, juzgados y asuntos familiares, en las entrevistas o en situaciones compartidas con familiares o amigos, en las conversaciones con los menores o entre los menores en la hora de la comida o de ocio.

El acompañamiento se impregna de esa imagen kafkiana de la institución como una acción útil para la lógica burocrática. El acompañante se convertirá en “mensajero”.¹³⁴

La trabajadora social me comenta durante la comida que está muy cansada y que necesita unas vacaciones. Me dice que está harta, que su trabajo se reduce a hacer “un montón de pequeñas cosas”. Se refiere a que todo lo que hace es importante, pero que no se ve su repercusión, que lleva tiempo y que hay que hacerlo. Señala que tiene la sensación de que su trabajo no vale mucho o, más bien, y se aclara ella

¹³³ El acecho de esta *razón instrumental* es especialmente importante en contextos en los que la financiación siempre se ve sujeta a cierta inestabilidad (conciertos, concursos cada cierto tiempo, subvenciones públicas, etc.). Las fundaciones privadas acuden y compiten en “zocos”, reservados políticos para obra social, concursando y pujando para conseguir las subvenciones económicas del momento.

¹³⁴ Kafka, F. (2004). *El castillo*. Madrid: Valdemar. (Trabajo original publicado en 1922).

*misma, que no se siente lo suficientemente valorada en lo que hace. El fin de semana va a quedar con otra amiga que es también trabajadora social y que se encuentra en la misma situación: “este fin de semana... de terapia”. Se plantea que tal vez las cosas que son más visibles son diseños o estructuras de acción a largo plazo. Sin embargo, opina que hacer eso en este centro es bastante complicado. Reconoce que existen limitaciones en todos los sentidos y en todas partes: seguridad, control, opinión de otros profesionales, valoraciones circunstanciales, etc. Me dice que cuando habla con un menor, no puede tomar una decisión y actuar sin más, que debe recorrer todo un circuito y una red institucional que agota, que relega tu trabajo más a mensajero de un circunstancia observada que a la realización de un trabajo concreto y real con el propio menor. Dice que esa entrevista y su valoración debe transmitirlas a la dirección técnica, a coordinación, al psiquiatra, al psicólogo, de manera que desde que habla con el menor hasta que se toma la decisión, ésta debe filtrarse por todo un entramado de profesionales y por toda una jerarquía de tomas de decisiones. Señala, con resignación, que es así como funciona esta casa, que entiende que en parte se haga así, pero que limita mucho. Todo esto hace que se vea muchas veces como un monigote que se mueve de forma automática, que su trabajo, al fin y al cabo, no valga para mucho”.*¹³⁵

La acción instituida que se viene describiendo cobra sentido dentro de un entramado de otras muchas acciones. Lo que se piensa como “buen hacer” y lo que permite el equilibrio del sistema es precisamente la distribución y consecución de todas ellas. Como consecuencia del proceso de *integración sistémica*, la acción de acompañamiento viene muy determinada por la posición en ese sistema, es decir, por el *rol* que cada participante asume en la situación.

¹³⁵ Notas de mi diario (10 de febrero de 2005).

Encontrar una unidad coherente entre conceptos como rol, posición, sistema, red, pertenencia, categoría social, estatus, atribución... es pisar tierras movedizas en ese pandemio tan pintoresco del que se ha hablado en la primera parte de este trabajo. No obstante, tres ejes de referencia pueden aproximarnos a las distintas acepciones del concepto de rol (Pizarro, 1988, pp. 188-189):

- a) El *grupo*. El rol es el conjunto de expectativas existentes en un grupo social dado respecto a la conducta de un individuo que ocupa una determinada posición en él, es la encarnación de una pauta de conducta. Esta definición hace del rol un conjunto de normas o prescripciones de comportamiento. Responde a una normalidad estadística de conductas prescritas, de manera que la definición normativa del rol viene formulada por la conducta efectiva. La sociología funcional-estructural de Talcott Parsons se acoge a esta concepción del rol. La estructura social como sistema de relaciones pautadas entre los actores viene definida en términos de rol o de status-rol. Desde el punto de vista del observador, el sistema social es un conjunto de roles. La institución es un complejo de roles institucionalizados e integrados que poseen importancia estructural para el sistema social en cuestión. El rol pertenece a una estructura establecida de antemano. El sujeto es objetivado y definido como un conjunto de roles. Actor, grupo y sociedad son analizados no según su composición en unidades concretas, sino a través de elementos analíticos (función) que moldean categorías estructurales al fijar las relaciones y ofrecer así una descripción del estado e identidad del sistema (Almaraz, 1981, pp. 315-339).

La interacción interindividual que se desprende de la acción de acompañamiento estará muy mediatizada por la síntesis que hace cada uno de los implicados del Otro. Esta síntesis o tipificación está inspirada precisamente por el rol adscrito al *grupo* al que se pertenece de entre los diferentes grupos que integran la institución. Por ejemplo, la relación entre el menor y el educador, de entrada, es muy distinta que la que se establece entre el maestro de taller y el menor. El educador tiene mayor competencia sobre la acción sancionadora, y eso influye en los presupuestos de la interacción.

- b) El *individuo*. El rol es el conjunto de pautas que el individuo aplica en las interacciones derivadas de la posición ocupada en el grupo social dado. Se puede hablar de una concepción subjetiva del rol. Se observan diferencias

entre el rol prescrito y el interiorizado, incluso entre personas que ocupan la misma posición en el sistema, de otra forma sería difícil explicar el conflicto de roles. Robert K. Merton es quien desarrolla esta idea de rol, criticando de alguna manera sus raíces parsonianas funcional-estructuralistas, y cuestionando ambiciosos postulados como unidad funcional, funcionalismo universal e indispensabilidad funcional.

A pesar de esa unificación y tipificación que se desprende del rol-grupo, cada profesional y cada menor interpreta en cada situación la posición que ocupa en el sistema. En este sentido, la capacidad del profesional de poner en perspectiva la inteligibilidad del *sistema* puede generar una apertura en el tipo y naturaleza de la interacción que se establece en la acción de acompañamiento.

- c) La *conducta*. El rol es el conjunto de comportamientos manifiestos del ocupante de una posición social dada. No hace referencia ni a las orientaciones normativas del sujeto ni a las del grupo. La relación entre relaciones definen las relaciones mismas, tratando de rescatar al individuo de su incapacidad de construirse y modificarse, reviviendo su creatividad y libertad en la institución de lo que “ya-está-ahí”. No se niega lo instituido y su condicionamiento, pero se introduce el rol en un proceso, en una recreación continua en la interacción. Las dos definiciones anteriores también parten de una concepción dinámica del rol, animada por el concepto de función, si bien el peso de la estructura al final los somete a cierta inmovilidad.

Desde este punto de vista, se ponen de relieve las dos nociones anteriores del rol, la objetivada por el sistema y la realizada o puesta en marcha de manera subjetiva por el profesional o el menor. La conducta adquiere sentido en relación a la situación concreta en la que se manifiesta.

El primer y segundo concepto de rol son complementarios, pues el rol de un individuo siempre se define por el de otro, estableciendo un sistema de roles, un sistema que estará en equilibrio cuando el aspecto prescrito o normativo del rol coincida con el subjetivo. La institución, como sistema de roles, será pues producto y a la vez factor regulador de la acción social.

*Asamblea general con los menores en una de las secciones del centro. Un menor dice que las cosas aquí funcionan así: “lo que un compañero de un educador diga, tú le vas a creer, así como un vigilante cree antes a otro vigilante que a un educador... Pues yo igual, nos protegemos entre nosotros. Aquí las cosas funcionan así, por grupos, y por grupos seguiremos’ (...). Otro menor... ‘Sí, aquí hay varios grupos... Seguridad, educadores, menores, limpieza, cocina... Nosotros también somos un grupo, y vamos a piñón, todos juntos”.*¹³⁶

En la ilustración 15 se destacan las tres aproximaciones clásicas a la noción de *rol*. El punto de partida sobre este concepto tiene repercusiones para el análisis dicotómico y excluyente que es histórico en las Ciencias Sociales.¹³⁷ En este caso, interesa destacar las consecuencias para la acción educativa y, especialmente, para el acompañamiento. La inteligibilidad de la institución, desde sus protocolos de acción, predefine el acompañamiento como un medio para mantener el equilibrio institucional, es decir, como una forma de trabajar la *integración sistémica*. La acción de acompañamiento, en este sentido, contribuye a un proceso de socialización específico “dentro” de la institución. Sin embargo, este punto de partida se ve sometido a las interferencias propias de la interpretación y de la puesta práctica del acompañamiento prescrito.

¹³⁶ Notas de mi diario (9 de noviembre de 2004).

¹³⁷ Remítase a la ilustración 5, página 147.

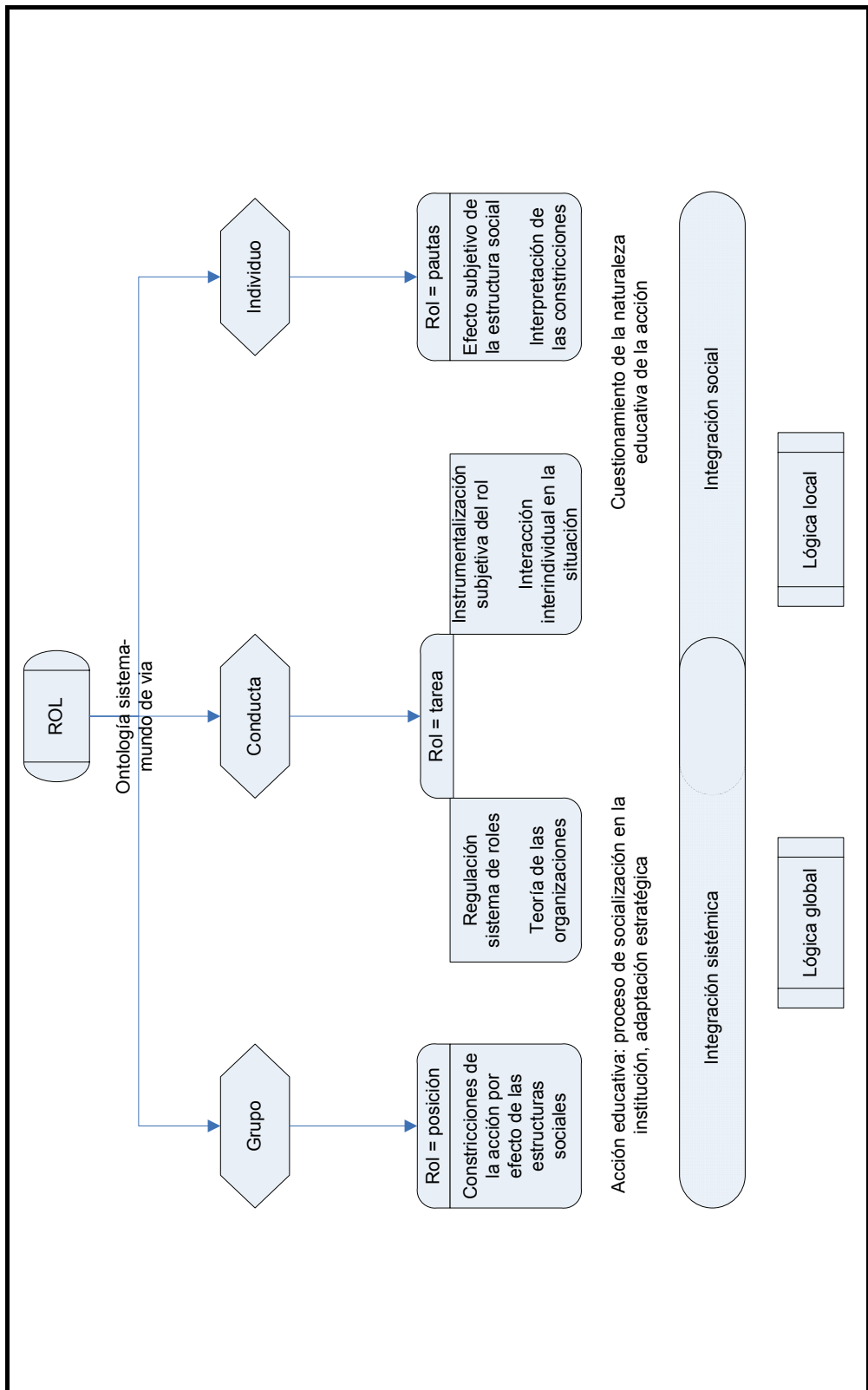


Ilustración 15: Esquema de la noción de rol. Consecuencias para el análisis

En esta primera dimensión, interesa realzar la fuerza de la definición de la acción desde el rol-grupo. La segunda y tercera dimensiones del acompañamiento provocarán interferencias. El acompañante es una función que integra un rol, forma parte del conjunto de expectativas existentes en un grupo social respecto a una conducta de un individuo que ocupa una determinada posición en él. Es la encarnación de una pauta de conducta “ya-ahí”, tipificada en ese mundo simbólico que viene a la mano. Así, en esta dimensión del acompañamiento, el que interviene y los Otros se aprehenden no como individuos, sino como tipos: “educador”, “coordinador”, “maestro de taller”, “profesor”, “trabajador social”, todos en relación al “menor”.¹³⁸ La acción viene representada por una cierta concepción homogénea y racional tanto del individuo al que se asiste, como de la propia labor y la del resto de profesionales de la institución respecto a aquél. Lo más importante es la coherencia con la que es mostrada esa concepción, para asegurar ese mundo simbólico y para recrear y reafirmar la identidad en él. Ésta se dibuja dentro de un orden institucional que se articula en interacciones tipificadas y, por lo tanto, sintetizan la acción de acompañamiento como acción integrada en un rol.

3.3.4. La relación comunicativa

La paulatina construcción de la identidad del acompañante y del acompañado en clave de control, asistencia y mediación institucional obligará a una particular naturaleza comunicativa.

La distribución de los espacios y los tiempos, los protocolos y pautas de intervención, la normativa, todo ello genera un particular *intercambio social de valores*: dinámicas de agrupamiento, condiciones de equilibrio, diferenciación de ganancias y costos, igualdad y desigualdad de los intercambios, poder. Una sociología de las estructuras sociales se asocia con una psicología social conductista. La conducta reforzada, por ese intercambio, se estabiliza por condicionamiento operante. Este intercambio, claramente regulado por el sistema de privilegios, no ya sólo del centro sino del sistema penal en general (incentivos-castigos), determinará la construcción de una particular *intersubjetividad*. La interacción interindividual se caracterizará, en muchas ocasiones, por una identificación con los productos materiales o simbólicos que se intercambian. El Otro vendrá tipificado por lo que representa para ese intercambio, con el fin de

¹³⁸ Las comillas pretenden imprimir con mayor énfasis el proceso de tipificación. Cuando se habla de “educador” se refiere a lo que representa dentro del sistema y, por lo tanto, a las competencias y funciones que se le asignan.

maximizar los beneficios y minimizar las pérdidas. Así, la “cosificación” del menor o del profesional será evidente en muchas de las interacciones.

Se originará un rictus especial en las relaciones, detonando una intersubjetividad específica en el interior que se caracterizará por un ir y venir de la *acción estratégica*, permanentemente sometida a una razón *medio-fin*, a la *acción dramaturgica*.

Una educadora señala el teatro que hacen los menores, sus trapicheos, sus quejas, sus cuentos, sus gestos y miradas... Tras una pausa, confiesa también el teatro que hacemos los educadores, nuestras sonrisas, nuestros comentarios, nuestros falsos intereses, nuestro jugueteo con ellos, nuestros acercamientos y las respuestas que les damos. Aquí todos hacemos teatro, creando un mundo imaginario, ficticio, irreal.¹³⁹

La construcción de la intersubjetividad estará muy mediatizada por la teleología de la institución. Desde el punto de vista de la teoría de la acción y la teoría social, nos encontramos en una lógica transindividual, donde la estructura y la función definen y delimitan esa intersubjetividad, como si fuéramos prisioneros de una serie de principios externos a nosotros. Se provoca una inercia que nos permite ir adivinando el sentido que le confiere a la situación el Otro (menores y compañeros de trabajo), hasta el punto de poder ser previsible en esa red de acción generada por todos. El extraño a esta intersubjetividad se hace evidente enseguida. El ejemplo se encuentra claramente en los educadores suplentes y en las nuevas incorporaciones a la plantilla laboral, en los profesores externos que se incorporan al centro para impartir algún curso de formación. Es una intersubjetividad mediatizada por el lenguaje de la institución y que se interioriza por todos, especialmente por los menores. Obviamente, un medio o contexto que se intenta definir por normas de acción refuerza esta lógica transindividual, generándose un isomorfismo entre lo prescrito y lo vivido.

¹³⁹ Notas de mi diario (12 de octubre de 2004).

Explicación que da un educador de que el día haya sido tan movido y que haya habido tantas sanciones.

Cuando salimos del cambio de turno, un educador dice que esto pasa cada cierto tiempo, el tener mañanas o momentos de éstos. Dice que hay un camino en el que interno y educador deben ir juntos y que conforme el educador se relaja, este camino se va desdoblado y distanciándose, dando lugar a dos caminos diferentes. Llega un punto en el que la situación no se sostiene y se debe volver a buscar ese camino único sobre el que todos debemos andar en unas determinadas condiciones de convivencia... "hacía días que la cosa no estaba así".¹⁴⁰

De esta manera, el menor será visto por el profesional como un perpetuo "quejica", un narcisista y egoísta personaje y un estratega de la mentira y de la "chasta"¹⁴¹. Forma parte de la rutina profesional el hecho de triangular información de muy diversas fuentes para ir sorteando las diversas "máscaras" que el menor o su entorno pondrán a su paso. El menor irá utilizando estratégicamente las distintas identidades que le van confiriendo los distintos profesionales que lo asisten desde su marco disciplinar, epistemológico y organizacional. Éste irá hilvanando una determinada "presentación del yo" (Goffman, 1987b) de acuerdo a sus intereses. Aprenderá a mostrarse como delincuente, peligroso y temido, para hacerse respetar frente al grupo o para intimidar a algunos educadores; como débil y desamparado, especialmente en entrevistas personales con el psicólogo y el trabajador social; como cliente tipo de la intervención psicoterapéutica con el psiquiatra, sobre todo si quiere acceder a medicación o si se libra de determinadas obligaciones y tareas institucionales... Así mismo, el menor también sabrá sacar provecho de los errores en la coordinación de los profesionales y de la tensión institucional que eso genera. Lo prohibido se demandará en primer lugar al educador o al maestro de taller más novato, "por si cae algo...". Juegan al "teléfono roto" para dificultar a veces al máximo la unificación de la intervención entre educadores, entre distintos turnos de educadores o entre profesionales muy diferentes. Pueden aprovecharse del escepticismo que a veces los profesionales muestran entre sí respecto a la

¹⁴⁰ Notas de mi diario (1 de diciembre de 2004).

¹⁴¹ "Chasta" es cómo se denomina toda situación en la que el menor engaña y evita las normas establecidas con objeto de conseguir privilegios vedados o la simple gratificación que implica haber evitado y timado al sistema.

actuación de algunos de sus colegas. Y hacen camarillas entre ellos para escaquearse del control institucional o para generar crisis colectivas que compliquen la gestión del equilibrio de las secciones del centro.

Un menor haciendo uso de la tensión institucional y utilizándola en esa lucha de roles. El descanso transcurre bien. Un menor me pide que llame a una educadora. Se mete en el baño con ella y le comenta algo, con una cara sibilina, como si estuviera llamando la atención sobre la actuación de algún otro profesional. Observo que el menor es uno de los que ha captado la tensión institucional que existe entre el personal. Hace uso de ella para enfrentar a los mismos, para originar crisis y que él se vea beneficiado de ésta. Utiliza las mismas tácticas que el propio personal. Le comenta la jugada a uno del personal que sabe que puede criticar, que tiene ganas de hacerlo o que puede guardar cierta complicidad respecto a otro miembro del personal, para que aquél pueda comentarlo o propagarlo. Cuando sale del baño, dice que va a hacer un parte que va a dar mucho que hablar. En cierta manera, utiliza el parte como instrumento de amenaza, diplomático, institucional, pero al fin y al cabo, amenazante. Reflexiono si mi actuación ha sido adecuada o no, si he podido realizar algo susceptible de ser criticado o reprendido. He aquí el efecto deseado por el menor, he aquí la manera en la que el poder institucional puede ser trasladado al menor, hasta el punto de observar que determinadas personas pueden ver amenazado su puesto de trabajo ante una coacción de este tipo. El menor dice “yo no soy ningún chivato, pero todo lo que veo, lo digo”. Él ya lleva tres años y medio aquí, lo cual hace pensar que es un perro viejo para desarrollar estrategias de este tipo. El motivo... no sé, venganza, sacar provecho de ello...¹⁴²

¹⁴² Notas de mi diario (22 de octubre de 2004).

El profesional será reducido por el menor a representante del sistema represivo, peón del bando enemigo, obstáculo para sus deseos y caprichos, “muleta” o “mayordomo” de sus necesidades personales, o medio para crear conflicto deliberadamente o para acercarse más a determinadas estructuras de poder (coordinación, dirección, Juez, etc.).

Me doy cuenta que los menores tratan siempre de buscar la vuelta a los horarios y a las actividades. Es como si ellos jugaran el rol de la queja y el educador el de capear esa queja. De fondo, existe una desconfianza del menor respecto a los profesionales a la hora de gestionar sus cosas, sus preocupaciones. Se ven obligados a delegar muchos aspectos de sus vidas en otras manos. Todas sus necesidades, intereses e iniciativas están filtradas y canalizadas por la institución (...) Un educador me comentará que un menor se encontró con una chica en una salida terapéutica y que se la presentaron. Dice que dijo que los educadores le caían mal y que le daban asco... “sin saber nada de nada, sólo por lo que represento y por cómo es visto por ellos todo esto del centro”...

“Nos ven como enemigos, como educadores, no como personas”.¹⁴³

En este juego de “coyote-correcaminos” se provocan situaciones como agresiones físicas de un menor a un educador, enfrentamientos verbales, coaliciones entre menores para conquistar privilegios prohibidos, chantaje emocional, permanente y fatigosa negociación de concesiones, burla o puesta en evidencia del profesional frente al grupo de menores, chiquilladas como escupir en la comida del educador, autolesiones para ir a espacios de la institución como enfermería o aislamiento, fugas. Los mismos menores reivindicarán sus expectativas a través de su conducta, solicitarán que el profesional teatralice el papel al que ha sido reducido como integrante del sistema y rechazarán, de entrada, otra comunicación que no responda a esas expectativas. Esto originará cierta falta de sensibilidad a otros matices relacionales o una incomodidad o actitud defensiva si el profesional aborda

¹⁴³ Notas de mi diario (8 de noviembre de 2004).

la relación desde otra perspectiva. El uso de otros registros descentrará, despistará o provocará desconfianza, pues se desviará de esa racionalidad coherente, presentada y ratificada diariamente en el seno de las coyunturas institucionales.

Un maestro de taller se siente molesto al salir del curso de lavandería. Le desgasta mucho el estar pendiente de los menores que están en él. Me comenta que, en cierta manera, los cursos son para ellos espacios institucionales en los que tienen más posibilidades de hacer todo aquello que no les dejan hacer dentro de las secciones. Añade que a él le gustaría hablar otro lenguaje que no fuera el de la sanción y el del chantaje en relación a la conquista de privilegios, pero reconoce que es muy difícil cuando el curso se desarrolla dentro del centro. Ellos mantienen un lenguaje aprendido en el día a día que responde al del control institucional, y en los cursos es francamente difícil cambiarles ese chip. Así pues, aprovechan estos momentos para sacar aquellos beneficios que no pueden obtener en las secciones, a través de estrategias que tratan de trampear la normativa. Señala que le está afectando la supervisión de este curso. Además, es un tema delicado, porque se está manejando continuamente la ropa de otros menores y ésta podría estropearse o desaparecer...¹⁴⁴

Nos encontraremos colapsados por una permanente *retórica de la justificación*: “que si yo he hecho esto, no esto otro”; “que yo estaba aquí, no allí”; “que no sé nada de lo que me dices; que no es verdad lo que me cuentas”... La acción sancionadora del educador y los informes de los profesionales se ven continuamente sometidos a esta justificación, obligando a enzarzarse en una agotadora discusión con los menores. Uno debe pensar permanentemente cómo va a defender su posición ante los menores y por dónde puede ser rebatido. De ello depende no sólo el ganar el juego dialéctico, sino el respeto y la aprobación del

¹⁴⁴ Notas de trabajo de campo (4 de abril de 2005).

propio menor, del resto de menores e incluso de tus compañeros y directores. Un absurdo que se hace lógico en el interior.

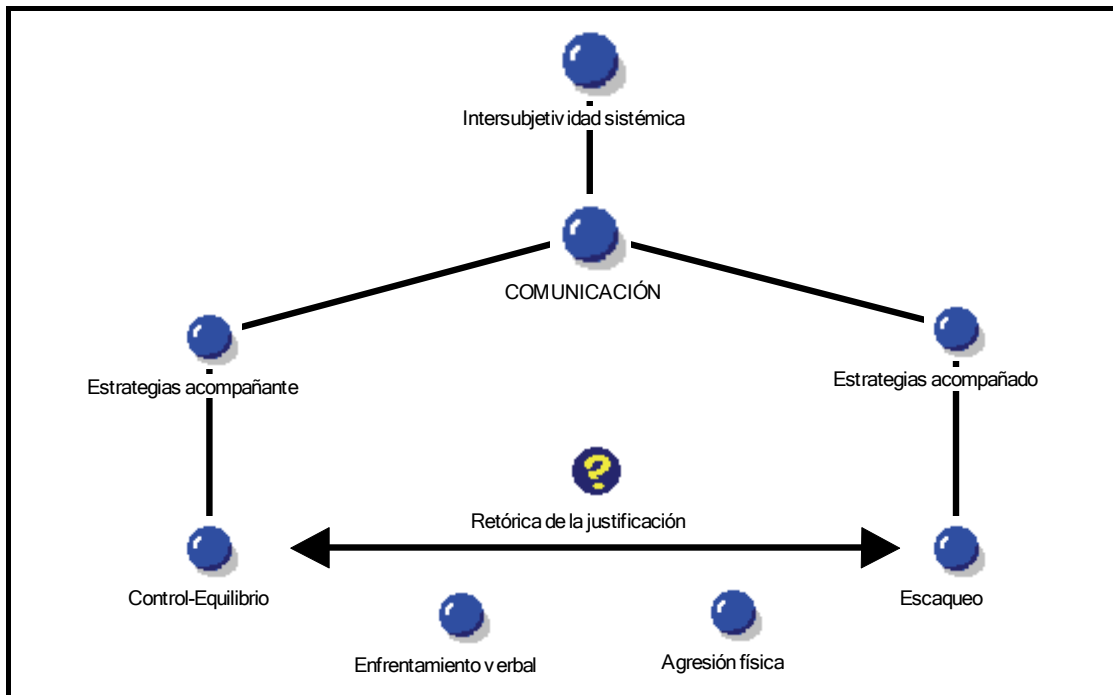


Ilustración 16: Acompañamiento I. Relación comunicativa

Las herramientas habermasianas en el juego de acoplamiento y desacoplamiento entre *mundo de vida* y *sistema*, así como el “yo institucional” goffmaniano son bastante gratificantes para el análisis de esta racionalidad de la acción de acompañamiento. Parece que todo cuadra en la interpretación al tomar como referente esas matrices formales. Es la cara más visible, como afirma Max Weber cuando habla de que la *acción racional de medios con arreglo a fines* es la más estudiada y desde la que se han montado numerosas teorías sociológicas. La ecuación “medios” (velados, encubiertos) para “fines” obvios (zafarse de las directrices impuestas por los instrumentos judiciales en forma de medidas de internamiento, de libertad vigilada, de compensaciones educativas) convierte el *mundo de vida* en un teatro que podría llamarse *sistema*.¹⁴⁵

¹⁴⁵ Desde esta perspectiva se han realizado trabajos de investigación en contextos similares (Campo, 2000; Tortajada, 2000; Portet, 2003).

El *lugar del acompañado* será el que le dejen y reconozcan la lógica organizacional, que gestiona su cotidianidad y su medida judicial (laboral, institucional), y las teorías profesionales de referencia desde las que se piensa la intervención. Se crearán los mecanismos oportunos para mantener, reforzar y mostrar como coherente las identidades que se desprenden de esta dimensión del acompañamiento.

La *razón instrumental* que toda institución arrastra tras de sí implica unas constricciones para la acción educativa. Si se trata de una “institución total” de estas características – aunque toda institución lo sea o pueda pensarse como tal –, esta cuestión azota con mucha mayor fuerza. La planificación de la acción siempre se ve sujeta a un marco legal que se sitúa fuera de la competencia del personal educativo. Se trata de la institución judicial. El seguimiento de la evolución del menor por parte de la institución judicial se lleva a cabo a través de una delegación de responsabilidades al servicio social competente (centro de menores, grupo de educadores de medio abierto), con determinaciones sustanciales para su organización. La seguridad de los propios menores, de los profesionales y de la sociedad en su conjunto deriva en una acción de control, vigilancia, coordinación, que baña permanentemente la intervención sobre el menor y la relación de gestión y asistencia.

La idea no es eliminar por completo esta *razón instrumental*. No se va a defender la tesis, en una especie de progresía intelectual, que critica y repudia toda acción represiva.¹⁴⁶ La acción instituida, que toma como referente fundamental la seguridad, se ha revelado como especialmente necesaria. Cualquier tipo de discurso que no valore la seguridad en una institución de este tipo se mueve en la irresponsabilidad, en la banalización del mal y en una falta de compromiso con la práctica.

Sin embargo, eso no implica que debamos contentarnos con ella. Tal vez el motor utópico no se encuentre en la abolición de esta *razón instrumental*, sino en que, y a pesar de las fuertes constricciones que se derivan de ella, se pueda trabajar en otras direcciones, se pueda construir racionalidades de diferente naturaleza. La cuestión es de qué manera lo hacemos cuando estamos jugando permanentemente en la “compleja” bisagra de lo educativo y lo penal.

¹⁴⁶ Otra guerra sería la de analizar qué sector de la población predomina como “cliente” de estos servicios sociales, llevando el debate a las políticas sociales y económicas que terminan por excluir y estigmatizar determinados colectivos, víctimas de políticas liberales, y estudiar el papel que los servicios sociales cumplen en ese juego político (Wacquant, 2000).

3.4. El acompañamiento II: acción como *pharmakón*

La batuta psicoanalítica invita a una transición del grupo-objeto al grupo-sujeto, recreando la potencialidad del actor a ir más allá de un referente al dictado de la morfología de la institución y convirtiéndose en generador de otro nuevo. Pero... ¿de qué manera se ve reflejado tanto en el discurso – proposiciones teóricas rudimentarias bajo las que los actores justifican su acción – como en las propias prácticas del acompañamiento?

Una situación habitual en el centro puede ser un ejemplo que puede ayudarnos a responder a esta pregunta: el estudio de casos. Consiste en una reunión cada dos semanas, aproximadamente, para analizar la situación de alguno de los menores institucionalizados. A la reunión acuden todos aquellos profesionales que tienen algún contacto con el menor: tutor, educadores de sección, psiquiatra, psicólogos, enfermera, trabajador social, coordinadores, así como el director, subdirector y el coordinador técnico. Además, pueden sumarse otra serie de profesionales que han podido trabajar con el menor en otras instituciones o momentos, como educadores de calle, de medio abierto o de centros de acogida. Profesionales de otros circuitos de intervención, que incluso no conocen al menor, se integran a la reunión como seminario formativo. La sinfonía es moderada y dinamizada por una persona que, en calidad de “experto” en psicoanálisis, pone en marcha una serie de instrumentos conceptuales que ayuden a dibujar los momentos del menor y las posibles pautas de intervención. Para ello, los distintos profesionales, que saben algo acerca del menor por las intervenciones y las relaciones mantenidas a lo largo del tiempo, relatan las experiencias y situaciones vividas con él, sus confesiones, sus fobias, sus manías, sus intereses. La sesión se introduce con una historia de vida que el

tutor debe confeccionar sobre la familia, su carrera delictiva, su ingreso en el centro y su “carrera moral” como menor institucionalizado. Los profesionales van aportando partes de esa sinfonía, voces y contrapuntos, que dan el material suficiente para reconstruir una representación del menor, todas ellas orquestadas y dirigidas por la batuta psicoanalítica. La polifonía propia de la multirreferencialidad poco a poco se metamorfosea en una pieza monofónica. “Anular las partes para que suenen en la misma dirección”, propone el moderador de la sesión. Una filosofía del discurso, de la escucha, del pasado y la palabra se pone en juego, como es característico de la estética psicoanalítica. El nudo gordiano: la afectividad, interpretada desde relaciones imaginarias, fantasmas, represiones, sublimaciones y proyecciones, olvidos o desapariciones del objeto libidinal... Lo que el Otro del menor ha representado y representa para él, es el núcleo de las digresiones. La conducta desviada se dibuja desde la inestabilidad e invertebración de las relaciones afectivas construidas por el menor a lo largo de su vida, elaborándose un marco que predispone a una determinada naturaleza de las informaciones y de las hipótesis que emergen en la sesión.

Si es así como se diseña la naturaleza del problema, no será distinta la de las alternativas de intervención con objeto de unificar la acción profesional. De este análisis se inspirarán una serie de estrategias comunicativas, de intentos de aproximación, de acuerdos inter-profesionales, de acciones de relación con la familia y personas afectivamente influyentes, de pautas con las que adaptar la rutina institucional a las características del menor, así como de una especificidad de la acción del acompañamiento.¹⁴⁷

¹⁴⁷ Notas del diario de campo (11 de mayo de 2005).

La referencia a la intervención psicoanalítica puede ser rastreada fácilmente en la historia de las Ciencias Sociales. En sus esfuerzos por aproximarse a la *desviación*, desde la noción de *patología* y a través de un diseño de intervención *correctivo*, tomará como punto de partida una determinada concepción más o menos coherente del psiquismo humano y de las causas endógenas o exógenas de la difícil situación del menor.¹⁴⁸

De manera intencional, los profesionales harán del acompañamiento una acción terapéutica que, más allá de la asistencia, del control y la mediación institucional, tomará como objeto de trabajo la relación, el vínculo afectivo y el descentramiento mutuo a través de un acercamiento comunicativo. Este “saber hacer”, en este caso más especializado, se concebirá como elemento prioritario para la transformación y el cambio.

La institución adoptará una naturaleza dinámica, convirtiéndose en el contexto en el que se ponen en marcha intervenciones terapéuticas específicas y meditados espacios de socialización. La intervención terapéutica, y concretamente desde el psicoanálisis, pone de relieve el inconsciente institucional abriendo la inteligibilidad de la institución más allá de su entidad ecológico-administrativa. La institución se convertirá en un escenario integrado por relaciones de transferencia y contratransferencia, de implicaciones personales por parte de los implicados que interaccionan (Lourau, 1975).

La dimensión terapéutica del acompañamiento se hará evidente en este momento. A través del acompañamiento, se sostendrá una *relación de ayuda*. El acompañamiento se convierte en la situación en la que se va dosificando una particular interacción desde unos presupuestos psicológicos determinados. Una acción social habitual, e incluso trivial, se transforma en una acción que se pone en marcha desde una previa reflexión profesional, pero no ya como profesional de la institución, donde el acompañamiento gestiona las coyunturas a las que nos expone una determinada organización, sino como profesional que integra el proceso de “curación” del menor.

La acción de acompañamiento, y las pautas de interacción con el menor en general, se verán valoradas previamente a partir de cuadros o perfiles psicológico-criminológicos como los que se enumeran a continuación:

- 1) No voluntariedad del menor en el centro;

¹⁴⁸ Remítase al capítulo 4, donde se aborda el fenómeno de la “*déviance*” y se desarrolla con más detenimiento el lugar del psicoanálisis respecto a dicho fenómeno.

- 2) Consideración del cumplimiento de la medida del menor como un paréntesis sin solución, continuo en el discurrir de su vida;
- 3) Funcionamiento de la conducta según patrones antisociales, asociados a recorridos delincuenciales y con un nivel bajo de rehabilitación;
- 4) Rechazo a las normas sociales del entorno;
- 5) Procedencia de situaciones de desamparo;
- 6) Pertenencia a perfiles socio-culturales marginales: nivel socio-cultural bajo, bajos conocimientos académicos y bajo interés por la educación reglada;
- 7) Bajo nivel de socialización, integración y adaptación;
- 8) Rechazo a las instituciones escolares y sociales. Escepticismo refractario a aceptar la ayuda institucional (no aguantan a las instituciones y éstas no les aguantan), creándose circuitos marginales de exclusión social que se convierten en su modo de vida y su subsistencia;
- 9) Pertenencia a modelos de familia desestructurada. Tendencia al abandono y la dejadez, relacionada también con ámbitos delincuenciales;
- 10) Referentes inestables de salud y hábitos: consumidores habituales de estupefacientes (cocaína, opiáceos, anfetaminas, pegamentos sintéticos) y posibles enfermedades de transmisión sexual (embarazos no deseados, prostitución, abusos sexuales);
- 11) Tensión, incompreensión y rechazo a aspectos relacionados con la nacionalidad, la cultura, la inmigración (racismo, xenofobia, marginación, exclusión);

- 12) Pertencientes a inmigración de primera generación o de segunda generación. Muchos son legales, otros no. Se concentran por barrios y guetos, generándose fuertes choques culturales;
- 13) Predominio de la raza gitana, que forma parte del acervo cultural del país y de la comunidad, con muchos recelos y prejuicios de la sociedad y de la que tienen desconfianza hacia sus patrones sociales, éticos y comportamentales;
- 14) Marcados aspectos psicológicos: dificultades cognitivas serias, trastornos neuróticos más o menos graves y trastornos psiquiátricos;
- 15) Según los criterios de tipificación y clasificación ya establecidos (DSM-IV y CIE-10) algunos menores podrían presentar:
 - a. Situación de abandono. Trastorno reactivo del apego o de la vinculación por privación y/o maltrato en la infancia o la niñez (DSM-IV).
 - b. Trastorno del comportamiento social, con inicio habitual en la infancia y adolescencia (CIE-10).
 - c. Desapego. Ausencia de adecuados modelos de observación, inexperiencia del miedo a perder el objeto amado, ausencia de control adecuado durante la infancia.
 - d. Trastornos adaptativos (CIE-10 y DSM-IV) como respuesta al estresante psicosocial. Puede ir acompañado de estado de ánimo depresivo, ansiedad, mixto de ambos dos o de trastorno del comportamiento.
 - e. Trastorno disocial. Patrón de comportamiento persistente y repetitivo en el que se violan los derechos básicos de los Otros o importantes normas del sujeto. Se suele manifestar cuando los primeros años de vida ya se han pasado en instituciones. El CIE-10 los denomina de

otra forma: Disocial limitado a contexto familiar, Disocial en niños no socializados y Disocial en niños socializados.

- f. Trastornos de la personalidad debidos al consumo de sustancias psicotrópicas y que pueden agravar otros trastornos como esquizofrenia, trastornos del humor, trastornos esquizoides y paranoides.¹⁴⁹

Las posibilidades que se abren ante una acción social natural, como pueda ser la acción de acompañar, vienen delimitadas desde estos presupuestos. Y en ello, la naturaleza del delito también pesará bastante. La intervención educativa no será autosuficiente. Emergerá como facilitadora, como elemento catalizador que apoya o media en una intervención de naturaleza psicológica o psiquiátrica.

Descanso para comer. Los compañeros relatan cómo ha ido la mañana y valoran, a veces de muy distinta manera, la situación de algunos menores. Se habla de un menor en concreto. El coordinador de educadores, antiguo tutor del menor, dice que no se puede hacer más, que si no sabe aprovechar lo que se le da, ahora le conviene estar en “escuela” y que piense acerca de todo lo que se hace con él. No obstante, el coordinador afirma que al menor no le van los trabajos repetitivos, que si le das una radio o cualquier otra cosa, se puede pasar las horas muertas con eso. Le sugiero que igual debiera buscarse algún curso de mecánica, pero claro, cuando pueda salir, cuando su medida de internamiento se lo permita. Finalmente, el coordinador señala que los menores son muy distintos y que, con determinados chavales, lo educativo no funciona. Dice que se debe entender que muchos de ellos están destrozados por las drogas y que encima vienen de familias que no los han seguido de cerca...

¹⁴⁹ Imagen que la institución hace del menor. Así es cómo el servicio social describe el perfil de cliente al que asiste.

Afirma que debemos ser conscientes que trabajamos con chicos que han perdido mucho en su corta vida y que tienen la sensación de que no les queda mucho por perder.¹⁵⁰

Desde esta perspectiva, transigir en el debate Trastorno/Síntoma *versus* Problema/Conflicto, en busca de una acción más emancipadora, de una razón más libre y original, sólo alimentada de una reflexión educativa-social, puede llevarnos a una auto-gratificación de sillón. La acción de acompañamiento debe tener en cuenta a quién se acompaña, cuestionándose las teorías desde las que se concibe la relación de acompañamiento y el lugar y la identidad del acompañante y del acompañado en esa relación. En este caso, las teorías psicológicas son muy sensibles a la fragilidad psicológica y social del menor. Y el acompañamiento es un medio más para poner en marcha un tipo de intervención inspirado en ellas.

Es desde esta perspectiva desde la que se podría hablar de la acción de acompañamiento como *pharmakón*. Su necesidad se considerará de sobras asumida. De hecho, incluso esta manera de ser acompañados, desde la sensibilidad a su situación y en clave de ayuda y curación, a veces es demandada por los mismos menores. Los gritos de auxilio de uno de ellos lo ponen en evidencia...

Un menor, que había salido recientemente del centro y que se encuentra ahora en libertad vigilada, llama a la puerta del centro. Ruega que lo acojan porque no puede vivir fuera, en la calle, con su familia, en su entorno habitual. Sin tener ninguna denuncia ni haber sido detenido, viene por propia voluntad para que lo metan en el centro. Su libertad vigilada está siendo dura, pues atracó un supermercado con sus padres y un coche en las dos semanas que ha estado en libertad. Ha descuidado su medicación psiquiátrica y ha debido de consumir de todo. La situación de que venga, por su propio pie, a pedir que lo internen, causa

¹⁵⁰ Notas de mi diario (27 de diciembre de 2004).

*un gran desconsuelo. Prefiere estar aquí que vivir en libertad. El grado de conciencia del menor al respecto es asombroso, pero sobre todo, abrumador, entristecedor.*¹⁵¹

3.4.1. El secreto: la construcción del vínculo afectivo

Al hablar de *relación afectiva* se tropieza con esa oscuridad de la razón de la que se hablaba en el segundo capítulo. En el trabajo social y terapéutico suelen mezclarse una gran variedad de registros, algunos sin tan siquiera molestarse en conquistar cierto grado de coherencia o seriedad. Es un campo plagado de “buena voluntad”, de tendencias emotivistas, de discursos samaritanos, de altruismo y filantropía emprendedora, de utopías pedagógicas liberadoras, de referentes doctrinales múltiples, inundado de apologías sobre las vocaciones, los sextos sentidos y las intuiciones.

Es histórica la gestión de los servicios sociales de este tipo por comunidades religiosas, impregnando la intervención profesional con su doctrina. El paso de la “caridad” a la “ciencia” se presenta paradójico. Grandes científicos sociales (Durkheim, Mauss, Weber, entre otros) han sentido una gran fascinación por la sociología de las religiones construyendo desde ésta una explicación o una comprensión de la sociedad occidental. Y es que hay algo que no acabamos de aprehender con plena satisfacción. En una sociedad que supuestamente ha superado el dogma religioso apoyándose en la razón de la modernidad, pero en la que a su vez esa misma razón se presenta como insuficiente en la postmodernidad que vivimos... ¿cuál es nuestro referente cuando abordamos una reflexión sobre aspectos que antes se explicaban por cómo afectaban las creencias a las formas de vida y que luego, con la razón de la modernidad, se guarda silencio al no poder decir nada sobre ellos?

Max Weber se percató en su taxonomía ideal de la acción de que existen *acciones racionales con arreglo a valores* y *acciones afectivas*, pero no nos aportó mucho ante la gran cuestión: ¿cómo hacer de estas *acciones afectivas* o *racionales con arreglo a valores* una *acción racional de medios con arreglo a fines*? En otras palabras, y volviendo a una de las paradojas ya planteadas en torno a la acción educativa: ¿cómo pensar y poner en marcha una acción profesional e intencional que trabaje desde las relaciones, el vínculo afectivo y el acercamiento comunicativo

¹⁵¹ Notas de mi diario (14 de abril de 2005).

sin que precisamente por ser profesional e intencional se reduzca a simple charlatanería o a una rígida *razón instrumental*? ¿Cómo rescatar de su formalismo y de su idealismo una acción como por ejemplo la *acción comunicativa* de Habermas?

La comprensión de nuestros actos en relación a la construcción intencional y profesional de un vínculo afectivo parece que es de difícil asociación. No basta la comprensión para la “curación”. Pero... ¿qué es lo que es necesario entonces? ¿Ese “algo más” es inefable, más propio de la idiosincrasia de la persona (léase vocación, intuición o actitud) que de una competencia profesional a desarrollar?

Estos límites se han llevado a su máxima tensión en escuelas como la psicoanalítica (Freud, Lacan y seguidores) o como las pertenecientes a la psicología humanista o la llamada “tercera fuerza” (Maslow), entre las que cabe destacar la psicoterapéutica centrada en el cliente (Rogers), la terapia *Gestalt* (Perls), el análisis transaccional (Berne), la psicología arquetípica (Jung) o la transpersonal (Wilber y Grof). El cliente o el asistido, el paciente o el enfermo, ese Otro sobre el que se interviene, necesitan del terapeuta, asistente, psicólogo o del médico, no sólo por la cantidad de conocimientos técnicos que éste posee, sino para que actúe como objeto de *contratransferencia*.

Para el coordinador técnico del centro es muy importante explotar ese aprendizaje de base que le ha ofertado el psicoanálisis: la relación afectiva es lo importante... Hay que establecer esta relación afectiva desde más cerca y en torno a un contexto específico, a ver hacia dónde vamos. No importa tanto las posibilidades y oportunidades. Al fin y al cabo, la sociedad es lo que es y ahí está... Lo que interesa fundamentalmente es el tipo de interacción que se construye con los chavales.¹⁵²

¹⁵² Notas de mi diario (11 de enero de 2005).

Pero detengámonos en algunos matices que son de interés en relación al omnipresente discurso de la construcción del vínculo afectivo en la acción de acompañamiento:

- a) Hay acompañamientos en los que es muy duro luchar contra su naturaleza de control y de mediación institucional. Ésta se presenta con mucha fuerza, dadas las situaciones en las que se realiza y la teleología de la institución en la que se desarrolla la intervención. No sólo es la propia situación la que representa un obstáculo a superar, sino la propia “mirada” que el menor ciernen sobre el profesional. El menor, socializado en la dimensión morfológica de la institución, genera expectativas sobre el posible devenir de la situación de acompañamiento en relación a lo que representa su posición y la del acompañante en el sistema. De esta manera, la racionalidad instituida e institucional se convierte en el principal obstáculo para hacer emerger otro tipo de racionalidades. El trabajo a veces sólo alcanza a “humanizar” situaciones y espacios que, de entrada, presentan gran hostilidad, es decir, a hacer del medio y, por lo tanto, de la *contratransferencia institucional* una intervención terapéutica. Esta idea se remonta a la crítica que elaboró la psicoterapia institucional de los años 60.

- b) La construcción de un vínculo afectivo no es necesariamente lo opuesto a una *razón instrumental*. Desde el punto de vista de Habermas, es posible que así sea concebido, al suponer en esa construcción relacional una acción comunicativa orientada al entendimiento. La manera de articular los referentes epistemológicos de autoridad (lo que la dirección del centro o la dinámica de trabajo de los grupos de trabajo defienden y aceptan) con los aspectos organizacionales puede impregnar al vínculo afectivo y a la relación con el menor de una *racionalidad estratégica*. Hay veces que la aproximación comunicativa se teatraliza, se adopta como “procedimiento para”, como si el profesional hiciera de ésta una estrategia comunicativa con la que afrontar el trabajo interpersonal. La institución hará uso del profesional más afín al menor para la comunicación de determinada información. Igualmente el menor pone en práctica las suyas bien para evitar el control, como ya se ha señalado anteriormente, bien para luchar por sus intereses, al “tocar la fibra” del profesional.

La evidencia de que se termina por construir este tipo de vínculos hay que observarla en los efectos no profesionalizados de la relación profesional-menor. En

un plano lógico, el profesional habitualmente toma una distancia reencontrándose en su rol y su posición. Sin embargo, la implicación implícita en el acompañamiento y el trabajar constantemente en la “relación” hacen que uno no pueda ser impermeable a la “transferencia” del acompañado, descentrándose en la interacción, afectándole, alterándole. Muchos educadores tenemos celos ante la muestra de afecto de los menores hacia otros educadores, o podemos llegar a sentirnos afectados ante los desplantes de aquellos. Hay menores que confiesan sus problemas más íntimos a algunos profesionales, en una muestra de cariño y confianza.

3.4.2. La reflexión de la interacción para el cambio

El introducir en el acompañamiento la edificación de un buen “*rapport*”, de un vínculo afectivo y de un acercamiento comunicativo que descentre a sus interlocutores con objeto de impregnar al acompañado de una serie de influencias que le permitan reconstruir su caótica organización afectiva y comportamental, nos sitúa más bien en la *dimensión epistemológica de la implicación*. Desde el paradigma psicoanalítico, las relaciones afectivas que construimos a lo largo de nuestra socialización nos hacen ser lo que somos dentro de la frontera normalidad-patología. Bajo esta articulación normalidad-relación-patología se guiará la intervención terapéutico-educativa.

La clave de una interacción hacia el cambio radica en que el acompañante, a través de ese vínculo afectivo, tratará de soslayar la *transferencia* del acompañado.

Al margen de todo ello, la “verdadera” labor educativa se encuentra en el acompañamiento constante del educador al menor, tanto dentro de la sección como fuera, si se da el caso en salidas terapéuticas, excursiones, salidas al médico o al juzgado. En este acompañamiento, determinados menores se abren y comentan sus problemas, sus preocupaciones, sus alegrías, sus penas, sus intereses, etc.¹⁵³

¹⁵³ Notas de mi diario (1 de noviembre de 2004).

Esto es exactamente lo que muestra la sinfonía del estudio de casos con la que se introducía este apartado. Importa la *transferencia* que se produce en la relación, ya que es precisamente el análisis de esta *transferencia* lo que se toma como objeto de conocimiento para una posterior intervención regulada. A partir de este análisis, que sitúa al acompañante en una posición de ventaja sobre el “sí mismo” del acompañado – pues se presume que es mayor conocedor de éste –, se propone la interacción y la relación como terapéuticas y se plantean determinadas pautas de respuesta, es decir, un control de la *contratransferencia*. Ésta no entra dentro de un profundo análisis y control, salvo por su materialización en la intervención, intersubjetivamente elaborada, a veces de manera técnica (*contratransferencia institucional*) y otras no intencionada. El acompañante se refugia en una intelectualización para no ser “herido” en la relación (Barbero, 1997). No hay análisis de la *contratransferencia* en sentido estricto, sólo se afirma su influencia de cara a regular el tipo de interacción a establecer, es decir, inspira una intervención de carácter técnico. Esto se ve claramente cuando los profesionales verbalizan el concepto de “chico institucionalizado” o evidencian la violencia que la institucionalización ejerce sobre la vida de los menores.

Los profesionales adoptamos determinadas maneras de abordar las conversaciones, los criterios que guían sobre en qué momento es más adecuado para tocar un tema, las estrategias para “entrar” a hablar con los menores, las prácticas para saberlos “llevar” ante momentos de crisis, etc. El tono de voz, la empatía, la sensibilidad, la reciprocidad, se convierten en componentes fundamentales para relacionarse. Por otro lado, como se ha visto en el estudio de casos, se proponen acciones más estructurales donde la relación va más allá de la interacción diádica, extendiéndose la intervención a la familia y a la vida en su conjunto dentro del centro.

Esa *transferencia* es evidente a través de la *proyección* de los sentimientos del menor, tanto de apego como de odio, sobre el profesional que lo acompaña:

Una educadora me comenta que la mayoría de las veces el educador representa para un menor el rol de padre, que somos referentes que se construyen los menores... Otro educador apoya esta idea, y me dice que sí, que es así, y que igual que nosotros hemos querido alguna vez que se mueran nuestros padres o

que te han agobiado hasta el punto de odiarlos, ellos desarrollan el mismo tipo de relación con nosotros. Son chicos jóvenes que se ven acompañados por nosotros las 24 horas del día y casi siempre siendo su lado represor, su lado limitador, una persona que juega el rol de ese padre que no tiene, que no se preocupa de él, o que no entiende por qué se encuentra internado aquí. Así, el educador me comenta la carta que le escribió una menor que estaba antes en semi-abierto, antes de irse... “me decía que quería verme muerto y que me odiaba y no sé cuántas cosas más...”¹⁵⁴

3.4.3. La animación

Es una acción implícita en el rol de muchos de los profesionales y una exigencia institucional, aunque sus connotaciones educativo-terapéuticas nos conducen a una acción de una naturaleza distinta a la primera dimensión del acompañamiento. Bien es cierto que, en repetidas ocasiones, el diseño previo de estas actividades se difumina y desaparece para convertirse en un relleno de los tiempos institucionales – como puede ser el caso de los momentos de escuela que pueden impartir los educadores por las mañanas en época de verano o el visionado de películas o documentales de ambigua pretensión pedagógica –, o a formar parte de un sinsentido en la rutina institucional o un sentido que el menor encuentra por sí solo al servirle de distracción o de válvula de escape (salidas exteriores denominadas “terapéuticas” para la sección de semi-abierto, o momentos de ocio y deporte). Las actividades de animación, como acción instituida e institucional, son evidentes desde el punto de vista de la gestión y la organización del centro. Según su puesta en marcha, engrosarán simplemente la memoria de actividades del centro o podrán derivar en un trabajo diferente a la morfología de la institución. No obstante, la losa de la seguridad estará siempre presente en el diseño y la puesta en marcha de las actividades. Una losa que definirá tanto la aprobación como las condiciones de realización de las diferentes actividades socio-culturales.

¹⁵⁴ Notas de mi diario (10 de noviembre de 2004).

Por un lado, la animación estaría ligada a la idea de “humanizar” el medio, de regular la *contratransferencia institucional*. Esta animación será aquella que los profesionales ponen en práctica para mitigar la hostilidad que conlleva la vida en la institución. Los profesionales gastarán bromas y establecerán una “cachonda” comunicación con los menores en el discurrir de la rutina institucional. La interacción que se genera en estas situaciones es de un carácter más abierto que la que está exclusivamente mediatizada por los roles dentro de una determinada teleología institucional.

Un educador comienza a jugar en las duchas con el jabón. Lanza el jabón por encima de la puerta de la ducha, pues sabe que uno de los menores no se enjabona muy bien. Suele ser habitual, en esta sección, ver a los menores en pelotas cuando se duchan. En mayores, nada común. En semi-abierto, tampoco. No tienen ningún problema a desnudarse, sobre todo cuando hacen las flexiones en los registros (se les obliga a ponerse en cuclillas tres veces, para evitar que oculten algo en el ano, como droga, objetos punzantes...). No obstante, siempre se tiene en cuenta que el vigilante o el educador no sean del mismo sexo que el menor al que se le hace el registro.

El educador juega con la colonia. Se la echa por el cuello a un menor y, después, le abre la toalla y le mete un chorro de colonia en sus partes, mientras el menor, en su peculiar acento, grita... “no, no, noooo... en la pischa nooo!” Al momento, el menor empieza a retorcerse y se mete de nuevo en la ducha para lavarse y quitarse la colonia. Al menor le gusta el juego. Se queja, pero con humor. El educador, riéndose, dice que escuece mucho, que no es teatro lo que está haciendo, dibujándose una traviesa sonrisa en su rostro.¹⁵⁵

¹⁵⁵ Notas de mi diario (20 de octubre de 2004).

Por otro lado, cabría destacar aquella animación que está más asociada con un enfoque terapéutico-educativo. Esta animación está más pensada, sometida a una supervisión de su diseño por parte del coordinador técnico, de los psicólogos o del psiquiatra. Es una acción de carácter estructural. Es una animación más específica y menos espontánea, situándose en los tiempos institucionales de manera extraordinaria. Además del educador, el trabajador social tiene una definida competencia en esta acción. Diseña y supervisa actividades como conciertos de música, exposición de bailes, la elaboración de una revista interna del centro o la participación en alguna emisora de radio, cursos de percusión y guitarra. En la realización práctica de estas actividades es cuando se definirá si la animación se relega a un relleno de los tiempos de la institución o si realmente desarrolla un trabajo terapéutico-educativo de fondo.

3.4.4. La relación comunicativa

Me dice que aquí da mucho tiempo para pensar. Le pregunto sobre nuestro trabajo, que qué piensa sobre él. Me dice que es terciario, que no producimos, que estamos para hablar con ellos, y añade que lo que les vamos siempre a decir, ellos ya lo saben... Me insinúa pues que de poco servimos allí. Le acompaño mientras come. Él me habla sobre lo que piensa. Yo sobre lo que pienso. Me dice que fuera tiene un trabajo. Se dedica a la construcción. Cuando terminamos, le enciendo su cigarrillo y nos sentamos en la sala de ocio. Se oyen ruidos en el pasillo. El resto de la sección ya baja.¹⁵⁶

La dimensión epistemológica de la implicación en el acompañamiento viene mediatizada por el filtro conceptual de la escuela psicoanalítica, originando, en su particular síntesis de las representaciones multirreferenciales de sus actores, una intervención técnica (análisis de la *transferencia* y control de la *contratransferencia*

¹⁵⁶ Notas de mi diario (23 de octubre de 2004).

institucional). La acción de acompañamiento basculará hacia la construcción de un vínculo afectivo. Para ello, será necesaria una puesta en marcha de determinadas estrategias, la mayoría de ellas estrechamente relacionadas con la actitud, las formas y los contenidos comunicativos. Edificar la acción de acompañamiento sobre los cimientos de una buena interacción comunicativa podría ayudarnos a desarrollar ese vínculo afectivo que se propone desde la intervención terapéutica. Las formas de comunicación, la manera de proponer una interacción comunicativa del acompañante al acompañado y la manera de reaccionar ante las propuestas comunicativas del menor, nos asegurarán estos objetivos.

Desde este punto de vista, una buena implementación de la acción de acompañamiento en términos de comunicación aseguraría:

- 1) Su efecto *pharmakón*, bien para una “humanización” del medio o bien para la relación de ayuda inmediata o la orientación de propuestas de intervención terapéutico-educativas de carácter individual.

Pharmakón

Un menor le dice a un educador: “vamos a hablar un poco, cooo...” Busca a alguien a quien contar sus problemas. Se observa la relación de ayuda, de confianza y de confianza.¹⁵⁷

Humanización del medio

Un menor me confiesa que si no fuera por nosotros, los educadores, el centro sería un infierno, que al menos intentamos hacerles la vida un poco más agradable... no obstante, me señala que empieza a encontrar algún educador muy “cabrón”, que no quiere decir nombres, pero que es así, y que tienen muy mala hostia. Él me dice que entiende que trabajemos nuestras ocho horas y ya está, que él también lo haría, pero me dice que hay alguno que se ríe de las situaciones, de sus vidas, de sus problemas.¹⁵⁸

¹⁵⁷ Notas de mi diario (20 de octubre de 2004).

¹⁵⁸ Notas de mi diario (23 de agosto de 2004).

- 2) El mantenimiento de un control y un equilibrio institucional desde el punto de vista de la gestión del centro. La *intersubjetividad sistémica* que ha sido destripada en la primera dimensión del acompañamiento convive con esta otra *intersubjetividad profesionalizada*. La puesta en práctica de un acompañamiento que responda a la segunda, la profesionalizada, afecta a cómo se resuelve a veces la primera, la institucional. Como ya se ha hablado en algunas de las limitaciones de esa omnipotente construcción del vínculo afectivo, se puede mostrar afecto y comprensión, pero mantenerse al mismo tiempo en una acción de racionalidad *estratégica* o *dramatúrgica*, incluso a pesar de que el motivo aparente, explícito, se reafirme en el discurso del “por tu propio bien”. El vínculo afectivo termina por ser efectivo porque la institución hace frente con él a situaciones problemáticas o de crisis. Por ejemplo, si hay que convencer a un menor de que haga un curso de formación o de que empiece a buscar trabajo, si hay que calmarlo en una situación de crisis, si el menor entra en un enfrentamiento directo con todo representante institucional o si se le debe comunicar una noticia delicada, en todos estos supuestos, la institución suele utilizar como “mensajero” a aquel profesional que parece que ha establecido un mayor acercamiento con el menor. La relación puede tener un valor añadido muy enriquecedor para el mantenimiento del control y el equilibrio institucional por medio de la *influencia* que se deriva de ella.

Del mismo modo, este tipo de *intersubjetividad profesionalizada* puede ser utilizada por el menor para conseguir sus propias conquistas institucionales. En este caso, la *acción dramatúrgica* será la más característica del comportamiento del menor. Jugar a ser paciente, a ser débil y enfermo. Si existe este componente estratégico en la relación por parte de los profesionales, bien para la curación bien para el equilibrio del centro, los menores teatralizan reflexivamente la “mirada” que estos ciernen sobre ellos, responden a la forma de interacción que se les propone.

De alguna manera, esta dimensión del acompañamiento es construida y asimilada por todos, también por los menores, que jugarán a ser el acompañado tal y como sea esperado en la dinámica en la que entre la propia relación del acompañamiento. Esto significará que no sólo el menor se acostumbrará a la relación de control y de asistencia del acompañante, sino que también entrará en ese *juego de psicologización* de la relación, poniendo en marcha una serie de actuaciones que denotan ese “ser interno” y ese “ser acompañado”. La *tertulia psicologicista* es la comunicación más evidente de esta segunda dimensión del acompañamiento.

Me dice que si quiere puede aborrecerme, que sólo tiene que proponérselo. No es la primera vez que escucho que a veces utilizan sus quejas y sus movimientos para cansarte, de manera voluntaria. El menor ya me lo dijo ayer... “si quiero, puedo deprimirte”.¹⁵⁹

Un menor está muy nervioso, sobre todo con un educador. Le ordena que no le levante la voz, que a él le levanta la voz sólo su padre. Está irritado con él y cuando pasa el director, le muestra sus quejas sobre la conducta de este educador. Le pide que nadie le levante la voz, que lo traten bien, que si no se pondrá nervioso y hará algo gordo. Los chicos saben que si se ponen nerviosos complican mucho el trabajo del personal, tanto de educadores como de vigilantes. Por ello, utilizan una especie de chantaje asociado a un locus externo, a una imposibilidad de controlarse, para que el personal afloje la tuerca o pase un poco por el aro... “Yo ya lo digo, que se me irá la pinza como se siga así y montaré una buena”.¹⁶⁰

Todo esto llevará a una naturaleza particular de la comunicación que presentará un *carácter disimétrico* (Castel, 1973). Una disimetría que ya no será sólo justificada por la comedia de los roles (mirada sociológica), sino por una concepción del psiquismo del acompañado y de la intervención terapéutica (mirada psicológica).

La frontera entre saber y no-saber será el principal argumento, de manera que el acompañante se concebirá mejor conocedor no sólo de las lógicas “efectivas” y/o “saludables” del mundo social, interno y externo, sino del propio psiquismo del acompañado.

Por otro lado, el menor puede aprovechar su condición construida por esta mirada psicológica, haciendo un uso y abuso de la identidad derivada de ésta (paciente, enfermo, sujeto frágil, etc.).

¹⁵⁹ Notas de mi diario (2 de octubre de 2004).

¹⁶⁰ Notas de mi diario (2 de octubre de 2004).

La forma de articular esta comunicación y de jugar con este tipo de *intersubjetividad profesionalizada* se moverá entre dos extremos:

- 1) La prevención y la progresiva reestructuración del psiquismo del menor, trabajando en el seguimiento de los pasos que se van dando en esta dirección a lo largo del proceso de intervención;

- 2) Esta dinámica de trabajo (manipulación de la dependencia y organización de la subordinación) puede abocar a una infantilización de las relaciones, a una “colonización” del menor por apoyos y ayudas múltiples que lo hagan más vulnerable y menos maduro y autónomo.

La relación de ayuda que se deriva de esta dimensión del acompañamiento es especialmente reseñable. Desde esta relación, se construye una determinada intersubjetividad que se ve reflejada en los procesos comunicativos. A su vez, tanto la forma de construir esta relación de ayuda como la manera de abordar esos procesos comunicativos se convierten en objeto de reflexión profesional con vistas a una intervención de naturaleza terapéutica.

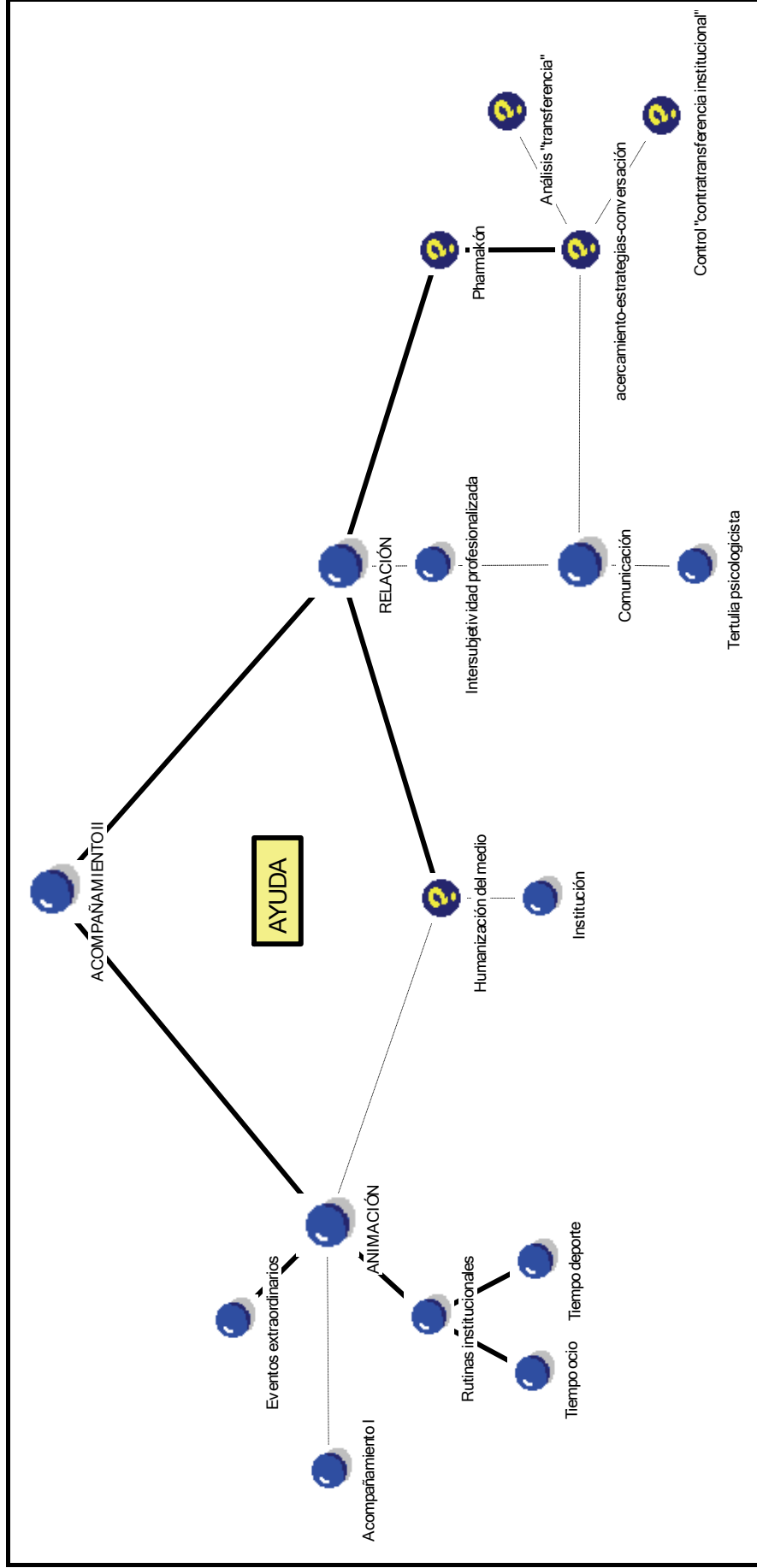


Ilustración 17: Acompañamiento II. Relación de ayuda. Relación comunicativa

3.5. El acompañamiento III: una acción social, una acción *profana*

La inteligibilidad del acompañamiento como acción instituida e institucional y la del acompañamiento como acción profesionalizada, como *pharmakón*, parecen evidentes en este análisis. Sin embargo, la situación de acompañamiento muestra una nueva dimensión distinta de las hasta ahora presentadas.

El acompañamiento es el trabajo sobre y en la interacción interpersonal. Al margen de realizar una interacción mediatizada por el contexto institucional o por los presupuestos profesionales, la acción se inspira en la propia acción, es decir, en su realización práctica. Ponemos en marcha formas de interacción que no distan mucho de aquellas que se presentan en nuestra vida cotidiana. Una acción tan trivial y en apariencia tan poco especializada, como pueda ser el acompañamiento, invita a adoptar una inercia en el “saber hacer” frente a aquellos a los que acompañamos, al margen del análisis o la reflexión profesional. Sobre esta dimensión se plantean algunos interrogantes:

¿La realización de la acción responde a una comprensión endopática?

¿Se hacen bien las cosas cuando pesa más esta dimensión que las dos anteriores?

¿Hasta qué punto para la intervención educativa es importante esta acción profana?

¿De qué sirven trabajos como éste si al final la razón desde la que inspirar la reflexión educativa se nutre de lo a-racional?

Tal vez el potencial de esta dimensión del acompañamiento radique en que su consideración se convierte en un catalizador para cuestionar lo “ya ahí”. Preguntarse por lo que estamos haciendo al margen de lo que hacemos o queremos hacer nos invita a reflexionar sobre lo que hacemos y queremos hacer.

Tanto en el acompañamiento I (acción institucional) como en el acompañamiento II (acción *pharmakón*) podrían interpretarse desde la noción de *campo* de Pierre Bourdieu (1992, pp. 71-116). Así, podríamos describir las posiciones de *poder* que

ocupan los diversos actores de la situación de intervención y tratar de esbozar una explicación de los comportamientos sociales sobre la representación de las relaciones de dominación. El poder y la lucha por su control establecerían el concepto de *campo*, extensible a la entelequia de cualquier *estructura social*.

Obviamente, en una relación de asistencia y ayuda, de poder sobre ese Otro sobre el que se interviene (en su vida, su libertad, su margen de acción), es inconcebible pensar que ese *campo* venga definido por el sujeto al que va dirigida la intervención profesional. Ese sujeto define ese *campo* por lo que representa, por su perfil o tipificación profesional al uso, pero es a su vez definido por ese *campo* – reflexividad en la producción del sentido social de la situación. Es el *campo* el que previamente lo determina. De este modo, el monopolio sobre la legitimación de las representaciones sociales es de naturaleza organizativa (laboral, institucional) o de naturaleza profesional (disciplinar). La institución se autoriza, desde su organización, a gestionar y tomar control sobre la vida de los menores institucionalizados. El saber que posee el profesional lo legitima a determinar la naturaleza y el desarrollo de actividades concretas que constituyen el ejercicio cotidiano de un tipo de intervención.¹⁶¹ Este poder, que otorga la institución y cualificación profesional, conducen a la ya mencionada *relación asimétrica* profesional-menor. Y en efecto, como ya se ha señalado, la consecuencia es que el lugar que ocupa el menor en la situación de intervención es el que le deja y reconoce la teoría profesional (organizacional, epistemológica o disciplinar) sobre la que se construye ese *campo*: “paciente”, “asistido”, “delincuente”, “menor”, etc. El resultado es el desarrollo de una relación social particular: la relación de *tutorización*.

Sin embargo, la puesta en práctica de la *tutorización* implica una relación que va más allá de la que representa la “tutorización”. Toda intervención sobre el menor va componiendo una historia hecha bajo una dinámica específica que se desprende de los intercambios y conflictos que la integran. Y a esta historia, ambos, tanto el profesional como el menor, contribuyen en las situaciones de interacción. De esta manera, la explicación de la práctica sobre la que reposa el concepto de *tutorización* no tendrá a veces nada que ver con la realización misma de esa práctica. Es posible que el discurso sobre la *tutorización* que posee el profesional se confunda exactamente con la definición de su trabajo, que la inteligibilidad funcionalista eclipse cualquier otra inteligibilidad, cualquier otro sentido residual. En

¹⁶¹ Este poder que otorga el saber se distribuye de manera desequilibrada también entre los distintos gremios de profesionales y entre colegas de un mismo gremio. En la toma de decisión acerca de si un menor puede salir o no a un curso de formación, la opinión del psiquiatra puede valer más que la del educador tutor, la valoración de un turno de educadores puede pesar más en la decisión institucional última que la de otro turno.

el acompañamiento I y II se elude la cuestión de la relación concreta entre las tareas oficiales que los profesionales de la intervención sobre el Otro están dispuestos a realizar y la realización práctica de estas tareas en situación de intervención.¹⁶²

Acompañar un momento de la vida de los menores va más allá de la gestión de estas vidas o de la gestión de su mal. Sobre la construcción laboral y profesional del trabajo educativo se edifica una vida “de verdad”. Es obvio que hay una fuera del centro, fuera de la ratio de acción del acompañamiento, pero también la hay durante el tiempo que uno convive con los menores. Así, el acompañamiento, como situación trivial de la vida cotidiana que cualquier persona experimenta, se revela como una acción social que está cargada de todos aquellos componentes intuitivos que ponemos en marcha en nuestras relaciones sociales habituales. La intencionalidad profesional se difumina en ocasiones con una especie de no-intencionalidad o de intencionalidad profana. En cierta manera, reproducimos un “saber hacer” en el acompañamiento más como “seres sociales” que como “seres acompañantes”.

Profundizar en esta dimensión profana es tan enriquecedor como peligroso. En su manifestación espontánea es donde, muchas veces, se localiza el motor que tira de la acción de acompañamiento como acción educativa. Sin embargo, esta espontaneidad también nos sitúa ante el dilema de si lo que se hace es pertinente o no (cómo hacer defendible y razonable esta su naturaleza intuitiva) o de hacia dónde nos lleva pensar sobre ello, las conclusiones o repercusiones para la intervención profesional al integrar esta dimensión en el análisis.

Con la acción de acompañamiento, nos topamos con esa dimensión inefable del *mundo de vida* que nos deja a nuestra existencia la máxima responsabilidad en el asunto. De la situación de acompañamiento surgirán muchas de las actitudes hacia el Otro, consejos y orientaciones, un “saber hacer” de cara a un Otro como yo, coetáneo a mí y que vive una situación respecto a la que puedo ser más o menos sensible, experimentar cierta empatía o comprensión. Por ello, esta dimensión es muy interesante y enriquecedora, al hacer manifiesta o permitir que se manifieste aquel componente humano que a nosotros mismos nos ha hecho ser lo que somos precisamente por esa acción profana de todas aquellas personas que nos han acompañado a lo largo de nuestra vida. Nos hace pensar acerca de la interacción que tenemos con el Otro sin confundirla o equipararla con su “vestido” funcionalista,

¹⁶² Esta es la razón por la que las teorías de las organizaciones, muchas de ellas asentadas en el esquema de inteligibilidad funcional-estructural (Berthelot, 1990), no digan de las organizaciones nada más que lo que ellas ya dicen de sí mismas.

nos obliga a reflexionar acerca de qué manera formamos parte de esa historia personal que se va construyendo en el día a día.

Pero a su vez, esta su naturaleza intuitiva puede ser muy peligrosa porque esa reflexión y ese “hacer” profano no nos garantizan que estemos haciendo bien las cosas. Si fuera así de sencillo y natural, que un impulso interno nos condujese a socializar al Otro dentro de una determinada situación, la *desviación* no tendría sentido. No nos topáramos con una serie de realidades sociales que funcionan bajo otra lógica y otro valor diferentes a los que responde nuestra manera de concebir la naturaleza de ese impulso interno. La “*déviance*”, y por lo tanto la norma, no serían construcciones sociales, sino esencias, referentes universales que se derivarían de ese impulso natural del ser humano. Si todos tuviéramos “ese no sé qué, que qué sé yo” (bondad natural del hombre, instinto antropológico, valores supremos comunes que se manifiestan de manera no conflictiva), las situaciones de los menores y sus realidades sociales y familiares no existirían. Sus contextos sociales les habrían impregnado de aquello de “correcto” que se desprende de esta natural quinta esencia. Aún es más, no cabría lugar a la distinción entre “lo correcto” o “lo incorrecto” porque todo respondería a esa manifestación espontánea y natural. Por otro lado, el hacer girar exclusivamente nuestra razón profesional en la dimensión profana, como lo haríamos si tenemos que acompañar a nuestro abuelo en casa o a nuestro hijo, puede llevarnos a reproducir unas supuestas “buenas prácticas”, pero sobre unos supuestos de intersubjetividad erróneos (Arraiz, en prensa). Los perfiles de los menores y el contexto de intervención son muy específicos. El acompañamiento, como acción profesional, nos exige una reflexión en la que se debe cruzar, junto con las dimensiones institucionales y profesionales anteriores, la *comprensión del mundo de vida del menor*.

3.5.1. La contratransferencia del acompañante

Si en la relación de ayuda, desde un discurso psicológico, la *contratransferencia* se articulaba desde la regulación institucional, centrándonos en el análisis de la *transferencia* del menor y emergiendo una implicación del acompañante en su dimensión epistemológica, en este caso se apuesta por un denso análisis de la *contratransferencia* del acompañante, poniéndose de relieve su *implicación psicológica e ideológica*.

La *contratransferencia* es la suma total de las alteraciones que afectan a la percepción y a la reacción del analista respecto a su asistido. El analista responde a su asistido en relación a sus propios deseos, necesidades y fantasmas. Es decir, responde como ser profano. La situación de análisis revela una reciprocidad del

observador y del observado, del acompañante y del acompañado. Implica un rescate de la contra-observación, no eliminando el valor del acompañante como estímulo y afrontando el no-deseo de conocerlo – verbi gracia, la intelectualización de la situación como mecanismo de defensa.

He vivido, a lo largo del trabajo de campo, muchas conversaciones con compañeros y otros profesionales que describían sus angustias en relación a su trabajo implicado, su estrés, su sentimiento de “estar quemado”, de que la situación les sobrepasaba. Muchos de ellos venían al trabajo relatando de forma anecdótica lo mal que han dormido la noche anterior y los sueños que han tenido con los menores. Estas situaciones indican que esa relación, ese vínculo afectivo, ese acercamiento conversacional, no sólo se construye en su componente estratégico y en su dimensión epistemológica (marco teórico-intervención técnica), sino que supone una alteridad del propio acompañante, un “estar afectado” por ellos (dimensión de lo vivido-intervención afectiva).

Por ello, en la acción de acompañamiento es de destacar también la influencia de la *contratransferencia* del profesional del acompañamiento. Este proceso se revela como factor crucial para la comprensión de las ciencias del comportamiento (Devereux, 1980, p. 16):

Es la contratransferencia más que la transferencia lo que constituye el dato más crucial para toda ciencia del comportamiento. El análisis de la contratransferencia es científicamente más productivo para la naturaleza humana.¹⁶³

Esto nos obliga a poner también en el punto de mira la *comprensión del mundo de vida del profesional*. Esta alteridad, esta socialización en el interior, provocará que los profesionales desarrollen una acción de acompañamiento que, en algunas ocasiones, se desmarcará de las dimensiones hasta ahora presentadas. De manera espontánea y no intencional, al compartir muchos momentos de la vida de los menores o empujados por lo que supone “estar afectado”, el acompañamiento generará relaciones que ni vienen prescritas por el rol institucionalmente establecido, ni participan de un componente estratégico para la “curación”, para la intervención terapéutica: el educador que establece una relación especial con un menor hasta el punto de ir más allá de una intervención técnica; el vigilante que lee

¹⁶³ Referencia traducida. Se adjunta su versión original en francés:

« C’est le contre-transfert plutôt que le transfert qui constitue la donnée la plus cruciale de toute science du comportement. L’analyse du contre-transfert est scientifiquement plus productif en données sur la nature humaine ».

el periódico o las revistas con los menores, aconseja trucos de videojuego o se suma a los comentarios de la película que están viendo en el tiempo de ocio; el maestro de taller que tiene una afición similar a un menor y comparten sus pesquisas, etc.

Subimos a duchas. Una situación muy curiosa. Un menor pide que llamemos a uno de los vigilantes para que le afeite. El vigilante viene todo resignado, pero a la vez orgulloso de la solicitud del menor, de su muestra de confianza. Entra en el baño y comienza a afeitarlo.¹⁶⁴

Un menor cambia de tercio y se pone a hablar con un vigilante de uno de los juegos de la “Play Station”. Es el vigilante que se queda hipnotizado cuando los menores están jugando a la videoconsola, el que les da consejos sobre lo que deben o no hacer, en fin, el que se ha “pasado” tres o cuatro veces los juegos con los que los menores pasan el rato en los tiempos de ocio.¹⁶⁵

De alguna forma, en la acción de acompañamiento se origina una situación de “*engagement*”, de *compromiso*. Un *compromiso* que no sólo es articulado hacia el menor, por su bien, por su curación, sino que puede serlo como efecto socializador de una mantenida convivencia. Muchas veces, el simple aburrimiento del vigilante puede suponer un desencadenante para una interacción de distinta naturaleza a las mostradas hasta ahora. El mismo profesional que la semana pasada ha reducido a un menor por la fuerza para llevárselo a la sección de aislamiento, un mes después está comentando la noticia de un periódico deportivo con ese mismo menor.

La acción de acompañamiento responde a una ambigüedad fundamental a toda situación humana. El Otro está ahí en una doble condición: en la condición de un objeto para mí y en la condición de otro sujeto conmigo.

¹⁶⁴ Notas de mi diario (24 de agosto de 2004).

¹⁶⁵ Notas de mi diario (24 de octubre de 2004).

3.5.2. Una interacción descentrada

Si este compromiso supone la puesta en marcha de modos de hacer que no vienen prescritos ni por las limitaciones cotidianas propias del centro ni por una batuta epistemológica para una intervención concreta, se provocará en algunas situaciones un descentramiento de aquellas posiciones y roles que normalmente vienen legitimados y reafirmados como evidentes. El lugar del acompañado y del acompañante se reformularán, cuestionándose en la propia situación lo que se está co-produciendo a través de la puesta en marcha de la interacción.

El trabajo sobre la relación social, sobre el tipo de interacciones que se realizan con los menores, impregna las relaciones de manera particular. El fin y el medio laboral se apoyan en una dinámica concreta para impulsar o mitigar determinadas formas de vida. La interacción es el núcleo de trabajo a desarrollar a la vez que es el medio. Si la interacción es medio y fin, obviamente, se produce un híbrido entre los aspectos institucionales, profesionales y personales. Ello supone que el profesional a veces se comporte más como profano que como profesional, o dicho de otra manera, que la implicación política y psicológica afecte más a la intervención que la puramente epistemológica o técnica. Desde el punto de vista de la teoría de las organizaciones, este aspecto se hace evidente en la forma de trabajo entre los distintos gremios: el secretismo, la cautela, la prudencia y una lógica del cotilleo. Esto afecta a la forma de coordinar la intervención profesional, de unificar la acción, de regular el flujo de la información entre los distintos grupos profesionales. La dimensión profana de la acción de acompañamiento provoca la contradicción entre lo prescrito y lo descrito, y tiene como consecuencia una tensión institucional que se muestra en forma de conflicto de roles.

Cripticismo entre los distintos gremios profesionales. Se evita que la información o los aspectos que se reflexionan no trasciendan. Hay una percepción e interpretación muchas veces opuesta o contraria a la forma de trabajar de otro sector.

Se queda entreabierta la puerta. El jefe del área laboral se levanta y cierra la puerta. Tendencia al secretismo... que nadie nos oiga... propio del cotilleo dentro de los sectores del personal, que comentan y

critican la película acerca de cómo se están gestionando las vidas de los menores.¹⁶⁶

A nivel de grupo e institución, Félix Guattari (1972) hablará de que esta toma de conciencia, este análisis de la *contratransferencia*, permitirá dilucidar cómo los grupos se trabajan a sí mismos, cómo las situaciones se generan, dándose forma. Sus conceptos de *segmentariedad* y *transversalidad* serán constructos para un análisis desde esta perspectiva. De esta manera, el sentido psicoanalítico de la *contratransferencia* se irá perdiendo para ir adoptando otros muy distintos. Se aceptará la idea de que, por encima de todo, debe ser sobre él mismo donde el analista del comportamiento debe cernir su mirada crítica, examinar su posición, su intervención y su realidad en el campo, para descubrir lo que obstaculiza su comprensión, pero para cuestionar a su vez el imperialismo de las profecías disciplinares, como pueda ser la psicoanalítica. “Rol múltiple” (Goffman), “niveles de realidad” (Schütz), “pluralidad de mundos” (Simmel), “otro generalizado” (Mead), “etnométodo” (Garfinkel), “implicación” (Lourau), “disociación” (Lapassade), son algunas de las empresas abordadas en esta línea. El argumento es la imposibilidad de comprender un sistema análogo al mío y sobre el que interacciona el mío propio desde fuera del sistema que represento. El observador-acompañante deja de tomarse como axioma epistemológico para el análisis de lo que le es ajeno, no abordándolo desde fuera. El observador-acompañante se convierte en referente a analizar, y se reivindica la dimensión-sujeto del observador y el observado.

De fondo perdura un silencio potencial, latente, que nos induce a la gran pregunta ya planteada en su momento por la psicoterapia institucional: ¿qué hacemos cuando se instituye, cuando se construye una dinámica de trabajo que renueve o transforme lo dado? Desde lo “ya-ahí”, los roles, sus funciones, los protocolos de ingreso, tratamiento y egreso, incluso el diseño de una intervención técnica dictada por una cosmovisión específica, ¿cómo se inscribe lo *instituyente*? El análisis del observador como referente, es decir, de la acción del acompañante por el propio acompañante fuerza a destripar la construcción de su rol como profesional, así como el del menor, deconstruyéndolos y redefiniéndolos permanentemente, poniéndose en perspectiva aquello que se vive como evidencia.

¹⁶⁶ Notas de mi diario (20 de noviembre de 2004).

He aprendido mucho hoy con tan sólo un contacto con un empresario de una constructora. De repente me he dado cuenta que él mismo tenía una visión menos profesionalizada que yo, pero a la vez mucho más rica, más vital, más real. La vida es la vida, y al fin y al cabo, los chicos están en ella. Ha sido un fuerte impacto que me ha hecho pensar en qué medida el día a día, la gestión, la construcción de mi identidad profesional como educador u orientador me ha hecho perder de vista esta sensación tan obvia, pero a la vez tan profunda. Me he dado cuenta que la solución no está en mí, sino en ellos mismos, y que yo sólo puedo limitarme a ser yo con los chicos, a aportarle mi reflexión sobre la vida no ya de forma magistral, sino en la vida cotidiana con ellos. Esto me ha hecho pensar acerca del acompañamiento como acción educativa, dándome cuenta de lo importante que es para el profesional de lo social, que trabaja con la interacción y con y desde la construcción de su identidad, de pararse a pensar sobre este aspecto, naturalizando su acción, deconstruyendo la visión institucionalizada de su profesión o, más bien, promoviendo un análisis interno de su propia acción que haga replantearse el proceso de institucionalización de esta identidad. En pocas palabras, en qué medida un alto grado de profesionalización se consigue a base de “desprofesionalizar” la acción y sumergirla en lo vivido.¹⁶⁷

Se encuentra una gran dificultad a la hora de redefinir la acción de acompañamiento, pues las dimensiones anteriores se muestran y se refuerzan permanentemente, tanto la del acompañamiento como acción instituida e institucional (la asistencia, el control y la mediación institucional) como la del acompañamiento como *pharmakón* (medio para la puesta en marcha de una intervención terapéutica). Parece que el acompañamiento como acción social, y las

¹⁶⁷ Notas de mi diario (23 de febrero de 2005).

formas de sociabilidad que se desprenden de la misma, se entretajan desde la irreflexión, de manera espontánea, natural. Su cuestionamiento nos conduce a un bucle en el que nos percatamos de la fuerte constricción y del gran poder para generar realidad que tienen aquellas dos dimensiones anteriores. Sin embargo, los límites y márgenes de maniobra de estas dos dimensiones se manifiestan en su realización práctica misma. Éstos se ponen de relieve cuando frente a la *acción estratégica o dramática* se desarrolla una acción cuya razón se alimenta de los valores o de los afectos. La disonancia es perceptible. Lo que se hace chirría respecto a lo que se espera que se haga o a lo que se tiene pensado hacer. La puesta en marcha de la interacción descentra, pues se van revelando realidades que no se contemplaban en el pronóstico, en la coherencia de los sentidos tipificados, en la entelequia del *campo* en el que nos encontramos. La acción toma su peso como *acontecimiento*. El acompañamiento se desarrolla desde el *extrañamiento*, la *apuesta*, la improvisación.

Es realmente complicado naturalizar tu propia acción, tratando de abarcar al menor como un Otro, y reciclar los prejuicios profesionalizadores que te empujan a construir un tipo de interacción desde el primer momento. Es difícil salir de este movimiento inercial, no ya sólo por el propio sistema de acción que me envuelve, y que a veces se confunde con su dimensión laboral, sino por la interiorización que el menor ha desarrollado de la misma, por su ‘mirada’ y sus expectativas hacia ti.¹⁶⁸

Quizás esta dimensión de la acción de acompañamiento tiene una inteligibilidad propia y distinta a las anteriores. El estar abierto a su posible manifestación en cualquier situación de intervención integraría esa “actitud” que puede ser susceptible de reformularse en términos de competencia profesional.

¹⁶⁸ Notas de mi diario (21 de enero de 2005).

3.5.3. La afiliación

Frente a la *tutorización*, cuyo sentido se deriva del *campo* en el que se concibe la intervención, la relación que se desprende de la realización práctica de una interacción en el día a día es la llamada *afiliación* (Ogien, 1985).

La *afiliación* es la relación que se compone del “razonamiento práctico” que se pone en marcha en la interacción con el Otro. Se caracteriza por cierta forma de saber, de tomar parte de manera adecuada en las interacciones bajo las que subyacen referentes tácitos, de emitir comentarios razonados y razonables sobre el desarrollo de las actividades de intervención autorizándose desde la experiencia práctica. Este razonamiento práctico se desarrollará a partir de una serie de criterios de interpretación:

- 1) Los externos o determinados por el *campo*, en el interior del cual se produce la interacción (obligaciones y competencias legales, laborales y profesionales que definen la intervención);
- 2) Los internos, emergentes de las contingencias que se dan en la realización práctica de la intervención y del uso de categorías de juicio práctico que permiten evaluar la situación, objetivarla con el sentimiento de hacerlo de forma adecuada. En los criterios internos, la interacción se regulará permanentemente, las acciones serán continuas y nuevas fuentes de información que alterarán progresivamente la situación, siempre sobre un sentido común, cotidiano y local.¹⁶⁹

Por otro lado, en la relación de acompañamiento se genera un saber práctico inédito. El compartir esta experiencia práctica única puede contribuir a difuminar las fronteras entre la intervención profesional, como acto técnicamente delimitado, y la implicación personal, como participación activa en los devaneos de la vida del menor. Algo al respecto ya se ha adelantado cuando se hablaba de la “construcción del vínculo afectivo”. Aunque en este supuesto la acción profesional se posicionaba desde el punto de vista epistemológico y desarrollaba una intervención técnica, se hablaba de la inevitable “afectación” por el Otro. La cuestión en este punto es... ¿Hasta dónde? ¿Cómo trazar las líneas que separan lo que debo hacer, de lo que

¹⁶⁹ La interpretación de este *sentido común y local* se adscribe a la fenomenología social, ya abordada en el segundo capítulo de este trabajo. De fondo puede adivinarse la perspectiva teórica propia del análisis sociológico de la escuela etnometodológica.

quiero hacer? Este tipo de *implicación ideológica*, este *compromiso* hacia el Otro, disparan exponencialmente lo que uno termina haciendo respecto a lo que debiera hacer, extralimitándose en sus competencias.

No obstante, este proceso de abstracción y de acción cambia mucho cuando es sincero y comprometido, es decir, cuando no se consigue intelectualizarlo de forma absoluta, cuando no se deja a un margen lo profesional de lo personal, no entrando en una especie de hipocresía para/con el cliente, paciente u objeto de trabajo. Al margen de la forma en la que muchos educadores acabamos dirigiéndonos a los menores, tratando de ‘camelarlos’, de romper la tensión de una forma intencionada, de hacerse coleguilla como estrategia de interacción o de facilitación del trabajo, cambiando el tono de voz, buscando temáticas forzadas... en este proceso existe un descentramiento de lo que tú eres, y por lo tanto, una alteridad de tu ser, de tu identidad. La otra persona, incluso desde la supuesta intención profesional de alterarla, te está alterando a su vez a ti mismo. Estás aprendiendo de ella, te ofrece otras perspectivas de la realidad social, humana, en el sentido amplio de la palabra. Estos momentos te conducen a un cuestionamiento de tu biografía, de tus concepciones sobre el mundo y la sociedad que te ha tocado vivir que, antes de esta convivencia, valorabas desde otros parámetros o desde otra mirada, que analizabas de otra manera antes del descentramiento que supone la interacción con algunos de los menores. Se produce un juego vital entre la reflexión y la acción, entre ambos aspectos que, en último término, exigen un compromiso con la realidad. La acción espontánea, si bien esta espontaneidad puede y creo que debe nutrirse de un poso o una dirección profesional que se extiende a un posicionamiento ideológico, humanista, político en relación a la educación y a tu labor como profesional, está en perpetua construcción a partir del contacto con

la realidad y con la trascendencia de dicha acción. Esto implica un ejercicio de honestidad y autorreflexión, de forma que las relaciones se construyan con naturalidad dentro del contexto de interacción. Se libra una lucha constante entre lo que representas dentro de un sistema, las funciones que tienes dentro de él, y la labor comprometida, personal, que se deriva. En todo proceso educativo esta lucha produce un desequilibrio permanente.¹⁷⁰

El análisis de la *afiliación* permitiría dar cuenta de la emergencia de las condiciones de realización práctica. Quizás este análisis-descripción debería engrosar el caldo de cultivo de las competencias profesionales, comenzando la comprensión de las situaciones profesionales por las propias prácticas de intervención que las constituyen. Si además de “ser profesional” somos “ser social”, como tales, somos continuos “descriptores” de la realidad social que vivimos. Una descripción que genera a su vez realidad.

Desde el punto de vista profesional cabría preguntarse cómo abordar la *afiliación*. Si perseguimos el análisis de la *afiliación* para ejercer un control sobre ella, regulando la interacción, el riesgo de acabar en una intervención técnica que se inspire de una *razón instrumental* no es bajo. Por no hablar de la posible anulación de una serie de prácticas que antes, sin el análisis, se manifestaban de manera espontánea.

Por ello, la competencia profesional giraría en torno al desarrollo de una *actitud*, de la “militancia” en una cosmovisión determinada desde la que alimentar y localizar nuestra posición profesional.¹⁷¹ Un punto de partida sería el reflexionar acerca de cómo dar salida a esta interacción tácita, espontánea, reconociendo a su vez su relevancia para nuestro trabajo y haciéndola explícita con el uso de dinámicas de trabajo que permitan su mantenimiento y su potencialidad. Este “saber acerca de” siempre se manifiesta, pero tal vez no se le da la importancia y profundidad profesional que debiera. Comentarios de pasillo, tomando un café o una copa fuera del trabajo, en la biblioteca, en reuniones... Hacemos permanentes comentarios y

¹⁷⁰ Notas de mi diario (8 de noviembre de 2004).

¹⁷¹ Esta tesis es característica de un sector de la investigación en las Ciencias de la Educación. Véase Arraiz, A. et al. (2006). *El porta-folio etnográfico de evaluación de competencias*. Zaragoza: PUZ.

descripciones espontáneas de las prácticas que protagonizamos en nuestra actividad profesional. De igual modo ocurre cuando hablamos con los menores. Ponemos en marcha estrategias y conversaciones que distan mucho de un “saber qué” o de un “saber cómo”. Y es que la realización práctica de una intervención sobre el Otro, considerando su desarrollo temporal y el contenido efectivo, procede, incluidas las racionalidades hasta ahora presentadas, de la actividad interpretativa que los actores deben poner en marcha desde el momento que inscriben su acción en un contexto social particular. En la *afiliación*, tanto para el profesional como para el asistido, se brindan posibilidades para que se exprese una cierta forma de saber, para que tomen parte en la interacción con referentes tácitos, adecuados y compartidos. Este tipo de situaciones ejercen un poder transformador indirecto o, si se quiere, incontrolado. Este poder de transformación o de influencia sobre el Otro rebasa a veces en mucho a aquél que se moldea desde los modelos o protocolos de intervención psicológicos u organizacionales.

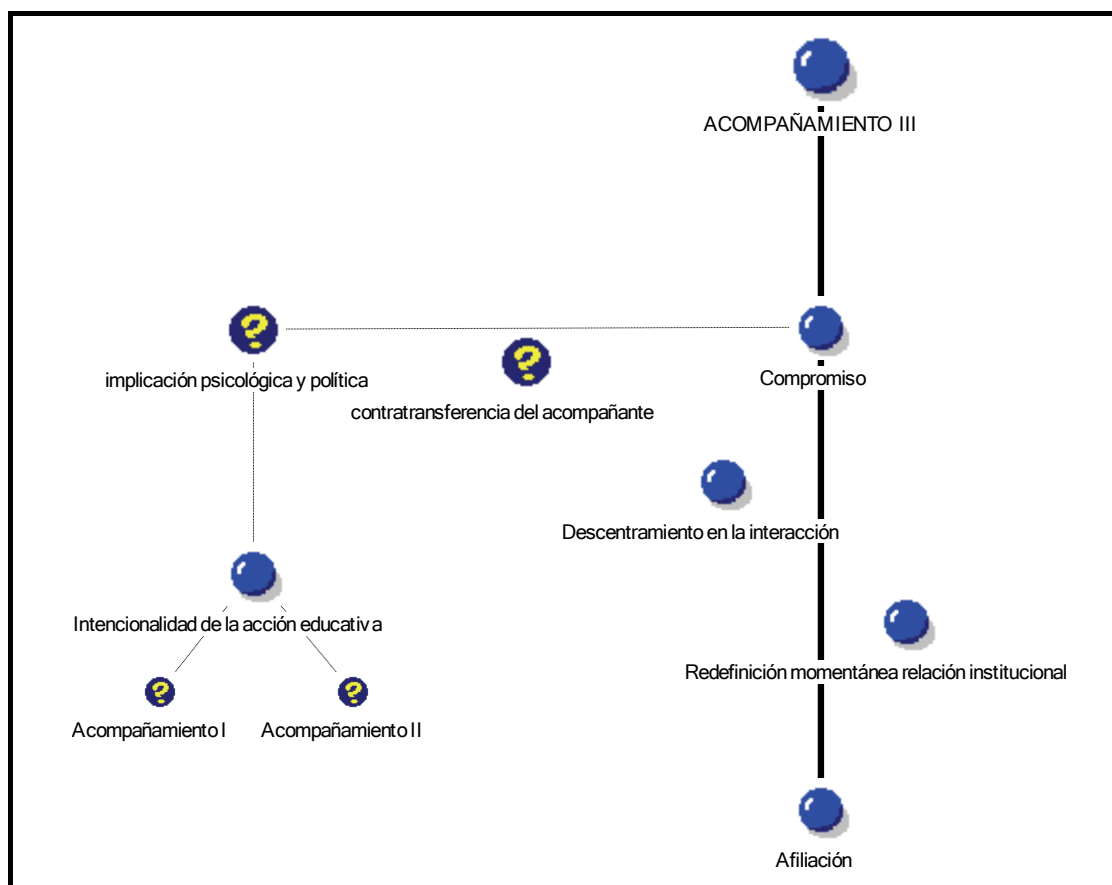


Ilustración 18: Acompañamiento III. Afiliación

3.5.4. La relación comunicativa

Le ayudo a embridar los tubos. Observo que cuando te implicas en el trabajo de los menores se produce una aproximación. En seguida se muestran mucho más comunicativos. Me comenta que está aquí, en el taller, por su novia, que esto es un rollo. Su novia ha insistido. Me dice que ella trabaja también ahora, cuatro horas en un restaurante, y que cobra mucho menos que ella... "y yo aquí, ganando cuatro perras". Hablamos de que estoy sordo, que debo llevar un tapón en el oído. Me dice que vaya al otorrino. Luego, hablamos sobre mi novia. Que cuánto tiempo llevo, que si me voy a casar o no, que cómo es que no me he casado todavía, que si quiero tener hijos... Me dice que él ha encontrado ya a su chica, que no la cambiaría por ninguna y que está en trámites para pedir un permiso en el juzgado, que cuando se lo den, saldrá a casarse con ella. Luego me confiesa que dentro de los trabajos que le gustaría desempeñar fuera están el de actor porno y el de chofer. Yo le digo que el de actor porno es muy jodido, que desde fuera se ve muy bonito, pero que al fin y al cabo, es un trabajo. No es lo mismo follar por gusto o placer que por profesión. No obstante, luego me iré dando cuenta que es un poco hablar por hablar, a veces por impresionar... Que su suegro tiene una empresa de construcción y que, muy probablemente, cuando salga se irá a trabajar allí...¹⁷²

La comunicación característica de esta dimensión del acompañamiento es la *comunicación informal o interna*. Este tipo de comunicación ha sido muy estudiado por la psicología social aplicada a las empresas y a los negocios. No obstante, un servicio social es una organización que también puede estar muy mediatizada por intereses de éxito, eficacia y rentabilidad tan importantes como lo son para las

¹⁷² Notas de mi diario (27 de octubre de 2004).

empresas (Sabirón, 1999). El valor añadido es que, además de poder facilitar la gestión y obtener los resultados perseguidos, se puede convertir en un fin en sí mismo, no sólo en un medio, al presentarse los procesos comunicativos como terapéuticos y formativos. El conocimiento mutuo, la empatía, las relaciones de confianza, la cooperación espontánea, se fraguan en este tipo de comunicación de manera paralela a otros procesos comunicativos prescritos, como los que hemos visto en las dos dimensiones anteriores. Se produce de manera espontánea y no obedece a patrones de comportamiento preestablecidos por la organización. Es reconocida por los sujetos como una forma básica de conocimiento del Otro y para incorporar información de carácter situacional.

Al principio me quedo en el taller, sólo con el menor, haciendo una caja grande y hablando con él de chicas, mujeres, en fin, conversación de compañeros de trabajo, pero con las limitaciones que la propia situación conlleva. Es decir, siempre existe, en cierta manera, una desigualdad comunicativa. Una cosa que he podido observar es la mayor empatía, el mayor acercamiento que se produce con los menores cuando uno trata de romper estas desigualdades habituales. Parece, como a veces ha señalado el maestro de taller, que con ellos se produce una mayor igualdad, aunque no se equilibra nunca, claro. No obstante, ésta es a veces mayor con los educadores. Cuando hablas de cosas que se suponen prohibidas o cuando te abres como persona, con tus preocupaciones, tus experiencias, tus sentimientos, la relación resulta afectada de forma considerable. Son momentos en los que el profesional deja de representar un papel, una función en el sistema, para establecer una relación más personal, más empática y descentrada por ambas partes.¹⁷³

¹⁷³ Notas de mi diario (28 de diciembre de 2004).

La comunicación informal o interna es una comunicación que circula por los diferentes ámbitos de una organización y que expresa una tendencia a interactuar y a establecer relaciones sociales que protegen al individuo de la soledad, del aburrimiento, del anonimato, y que le permiten desarrollar percepciones continuas sobre su rol y el del grupo al que pertenecen. Las organizaciones la admiten, pero casi siempre no la consideran como un factor del que poder aprovecharse, como un factor dinamizador. Normalmente, esta comunicación se asocia con una serie de peligros derivados como el ruido y el rumor.

Existen una serie de vías formales para establecer una comunicación que unifique la acción y que evite por encima de todo la “rumorología”. Así lo hemos visto en las acciones de control y de mediación institucional de la primera dimensión del acompañamiento. En un centro de estas características, en el que se toman permanentemente decisiones sobre las vidas de otras personas, el rumor desestabiliza demasiado las líneas de trabajo. Además, las relaciones de poder derivadas de la intervención sobre el Otro y de la posición que se ocupa en la institución influyen de manera importante, así como las que se construyen en el seno de los grupos y en las relaciones entre profesionales. Es cierto que este tipo de comunicación entraña tantos peligros como potencialidades. Tal vez el jugar con sus potencialidades – comentarios espontáneos en el seno de un *mundo de vida* compartido –, salvando sus riesgos, pueda presentarse como una competencia comunicativa a desarrollar por el profesional del acompañamiento.

3.6. Un recuerdo en minúsculas

El primer contacto con los menores es un momento delicado, incluso violento. De entrada, se muestran resignados, como si hubiesen aceptado su condición de “chicos malos”, de “chicos institucionalizados”. Están muy habituados a “pasar por muchas manos”... la naturalidad con la que te reciben es sorprendente. Más tarde, uno mismo es quien acaba naturalizando su propia condición de profesional. Si pruebo a imaginarme la posible “carrera” de alguno de ellos, desde la detención policial hasta el momento en el que está sentado junto a mí, esta primera reacción parece muy razonable.

Me ven como una especie de educador, un alguien que les va a ayudar, no sabiendo a veces muy bien en qué. Mi papel viene definido – más bien predefinido por los preámbulos de su educador de Medio Abierto – como “el que me va a encontrar curro”.

Para la gran mayoría, el mundo laboral es un mundo ambiguo, indeterminado, lejano, incomprensible. De entrada, el trabajo está más próximo a la noción de salvavidas que a la de autorrealización. La formación y la inserción laboral, que toman un valor importante para todos los profesionales y se traducen como indicadores de cambios positivos en la evolución del menor, se reencarnan para ellos en una rápida “demostración” de su condición de “chico bueno”, fingiendo apreciar ese valor tal como lo hacen aquellos que tienen poder sobre él. Expresan que una regularización de esta faceta de su vida les hará ganar dinero, comprarse cosas, acceder a una serie de privilegios como los demás, disfrutar de aquello que definen como “cosas normales”... Otros te reconocen que es la única manera de salir de una secuencia lógica “allí, allá y más allá”, refiriéndose al reformatorio, la cárcel y el cementerio. Los hay que

saben todo esto, pero terminan por elegir el robo u otros actos criminales... mucho dinero en muy poco tiempo y sin trabajar nada. Los perdidos, desorientados ante lo que se les trasmite con la "mirada" conjunta de la red de profesionales que los asistimos, son los que un "tropiezo", una "chiquillada", los ha hecho encallar hasta aquí. Algunos ya llevan años jugando a este juego, ya se saben la canción, y mucho mejor que yo, pero ya se aburren... para qué fingir. Otros desarrollan problemas de salud mental importantes, patologías que no pueden ser diagnosticadas todavía, secuelas de drogas, malos tratos, falta de calor y cariño, etc. Los más verdes no adaptan el registro al contexto, no se conocen las reglas, y su miedo lo tratan de ocultar con porte chulesco, desafiándote y enfrentándose directamente, como están acostumbrados a hacer en la calle.

O bien hay miedo al fracaso, y no creen en sus posibilidades, o bien se genera una total incompreensión, como si mi ideal social se encontrase a años luz de su vida. Su reacción: decir lo que se espera oír... sus palabras suenan a tabla de multiplicar memorizada... El sermón lo conocen perfectamente, pero es una teoría que está demasiado alejada de su vida. Así, lo que para la institución, los profesionales y la sociedad en su conjunto se presenta como necesario, dentro de unos parámetros de normalidad, como si otro posible fuera inimaginable, para la gran mayoría de estos menores se convierte en una estrategia con la que salir del paso. Un curso de formación o un trabajo representan una carta de presentación desde los que mejorar su situación judicial, una posibilidad de librarse de ti cuanto antes. Los menores ponen en marcha una singular "presentación del yo" para esquivar los obstáculos que se le ponen en su carrera como "joven delincuente tratado por la justicia de menores". El ambiente no escapa a un trasfondo teatral, exhibicionista. "Por mi propio bien", pero de cara a la institución judicial en la que me encuentro atrapado.

Uno se ve obligado a localizar la mentira, la “chasta”, a ir puliendo la información que va recibiendo. Triangular fuentes, sobrevolar situaciones, leer entre líneas, es una habilidad imprescindible que debe desarrollarse. Lo importante no es demostrar que no puede engañarte (que a veces sí, pues la relación se convierte en un duelo en el que si ganas se te puede respetar más), sino entender qué es lo que hay detrás de ese engaño.

Me transmiten falta de autonomía, de iniciativa personal. Siento que represento para ellos una de las muchas personas más que están allí para cubrir los agujeros o vacíos que hay en su vida y que no puede ni sabe cómo tapan por él mismo. Tal vez, el proceso mismo de institucionalización, ya sea en un centro de reforma o en un proceso de tutorización de libertad vigilada, no ayude mucho al respecto. Pero... parece inevitable. Lo acostumbra progresivamente a dejarse pasar por otras manos que no sean las suyas propias. Muchas veces siento una presencia indefinida junto a mí, como si se depositara a sí mismo a tu lado y... ya está: “Aquí estoy, a ver qué haces conmigo. Tú eres el encargado de mi curro, éste de mi situación judicial, aquél del control de mi tiempo libre, y el que coordina todo eso es, ése”. La infraestructura social y la logística profesional, desde la que se “asiste” a los menores, dialogan con él y participan en la construcción de esta situación. Los servicios sociales presentan esta naturaleza disectora, percibiendo a ese Otro al que sirven como si de un objeto cartesiano se tratara, delimitando sus perfiles, sus ángulos, en el seno de un entramado de personas que comunican, diagnostican, valoran, actúan, en último término, abstraen la complejidad que representa ese menor. Soy testigo de continuas “gestiones de vidas”. Si bien se trata de afrontar con un “trabajo en red”, en el que todos los profesionales implicados en la intervención exponen su punto de vista, al final el informe elaborado viene a ser un añadido de visiones en las

que cada una de ellas barre hacia su terreno: el psiquiatra tira de un brazo, mientras el psicólogo tira del otro, la trabajadora social le coge un pie y el orientador laboral le coge el otro, el educador conoce bien su cara, pero su tutor la reconoce incluso de espaldas. Parece que mi condición, mi propia razón existencial en este escenario, se localiza en este tipo de inteligibilidad. Es realmente complicado naturalizar tu propia acción, tratando de abarcar al menor un poco más allá, y reciclar los prejuicios profesionalizadores que te empujan a construir un tipo de interacción desde el primer momento. Es difícil salir de este movimiento inercial, no ya sólo por el propio sistema de acción que me envuelve y que a veces se confunde con una dimensión laboral, sino por la interiorización que el menor ha desarrollado de la misma.

Un aspecto destacable durante mis cuatro meses como educador en el reformatorio y como maestro de taller, así como en el poco tiempo que llevo como auxiliar de inserción laboral, es precisamente una obsesiva coordinación que se respira por todas partes, y que se ve siempre frustrada por la realidad misma. La coordinación se toma como llave para asentar el control, como referencia del propio proceso de definición y redefinición de las competencias, expectativas y responsabilidades de cada uno de los implicados. Toda alternativa de acción es replicada por otra, y definen una imagen distinta del menor con el que se trabaja, de lo que implican sus problemas. El conflicto entre los puntos de vista será una situación de trabajo habitual y, a su vez, reveladora de la naturaleza compleja de lo que se abstrae. Paradoja: en la obsesión por unificar la acción sobre el Otro, es el propio menor, como realidad compleja, indivisible, quien nos desafía. Sobre la acción concreta se gesta siempre una continua rebelión.¹⁷⁴

¹⁷⁴ Notas del diario de campo (18 de enero de 2005). Reflexión de la situación de trabajo como auxiliar en orientación laboral en el Equipo de Medio Abierto de Fiscalía de Menores.

4. Territorio “*déviante*”

4.1. Introducción

Este trabajo no podía eludir un capítulo que abordase la noción de “*déviante*”. No sólo el título del trabajo la incluye, que ya sería una razón de peso, sino que el *campo* (Bourdieu & Wacquant, 1992), desde el que la intervención profesional se construye, viene determinado por esta noción. El acompañamiento viene mediatizado por el tipo de sujetos sobre los que se interviene, por la población a la que el servicio social asiste. A esta “clientela” se le atribuye una naturaleza “*déviante*” como casi-evidencia. Las racionalidades de la acción de acompañamiento hasta ahora analizadas no escapan a la naturaleza del contexto de intervención. Se desarrollan y cobran sentido dentro de un territorio “*déviante*”.

La “*déviante*” podría definirse como el conjunto de conductas y de estados que los miembros de un grupo juzgan como no conformes a sus expectativas, a sus normas o a sus valores y que, por ello, suscitan reprobación y sanciones (Cusson, 1992).

La traducción literal al castellano de la palabra francesa “*déviante*” es *desviación*. Sin embargo, el sentido atribuido a cada uno de estos términos es diferente. La literatura en castellano no ha aglutinado la naturaleza poliédrica del fenómeno de la *desviación* en un solo constructo genérico. Parece como si las connotaciones peyorativas del término *desviación* tratasen de ser evitadas escogiendo otro tipo de terminología: *exclusión social*, *marginación*, etc.

Una posible alternativa es abordar la cuestión desde la noción de *trasgresión*. La *trasgresión* pondría el acento en el sujeto que realiza la acción que es juzgada como *desviada*. Es decir, el punto de vista desde el que se abordaría el fenómeno no sería el de la comunidad, el de la sociedad en su conjunto que realiza una determinada valoración y sanciona la conducta de uno de sus miembros. Esta perspectiva reconocería la libertad del individuo para ir a favor o en contra de las normas establecidas. En última instancia, haría una apuesta por una teoría del sujeto más libre respecto a las constricciones estructurales y funcionales que dicta el grupo social o el contexto institucional en el que el individuo está integrado. En la dialéctica individuo-sistema, formular el problema en términos de *trasgresión* supondría una mayor sensibilidad hacia el individuo, rescatando sus peculiaridades y su punto de vista en relación a las racionalidades sistémicas. Sería formular el problema en términos de *mundo de vida* y no de *sistema*, de manera que éste se pondría de relieve como entelequia construida y de la que se es libre de dejarse o no fagocitar. El *sistema* se desmaquillaría de su ontología objetiva, incuestionable. Se desvelarían los aspectos ideológicos que se ocultan tras una determinada norma impuesta desde la comunidad.

En este trabajo se opta por el término en francés “*déviance*”. Facilita su abstracción y por lo tanto, integra su ambigüedad. A pesar de que se traduzca por *desviación* a lo largo de todo el capítulo, siempre remitirá al sentido de “*déviance*”. Pero, no se elude la formulación del problema en clave de *trasgresión*. Así se podrá apreciar a lo largo de este capítulo al abordar las dos grandes posiciones paradigmáticas que estudian el fenómeno. Sin embargo, se hablará siempre en términos de “*déviance*”... ¿Por qué?

En primer lugar, las situaciones personales y sociales de muchos de los menores interrogan acerca de en qué medida el sujeto siempre está en condiciones de decidir por sí mismo la consecución de una acción desviada respecto a la norma social. Es decir, se cuestiona en qué medida todos estamos en las mismas condiciones de hacer uso de nuestra libertad de elección. La *trasgresión* puede presentarse como apología de la libertad del sujeto, muy sana y por la que es necesario luchar permanentemente, como motor utópico que ponga en evidencia las construcciones ideológicas del sistema, las transforme y nos preserve de su *reificación*. Pero este ideal filosófico puede quedarse en “aguas de borrajas”. Puede reducirse a un ideal estereotipado que dice mucho del discurso revolucionario de aquél que puede permitirse el lujo de ser revolucionario. Como intelectuales nos autocomplacemos en discursos antisistémicos porque la posición crítica hace sentirnos originales, únicos, especiales, es decir, intelectuales. Pero la fuerza de este discurso puede debilitarse enormemente al elaborarse sin tener en cuenta su recreación en relación a situaciones sociales y personales concretas. El discurso se diluye en el discurso y se desdibuja el compromiso con aquello a lo que se refiere. Por otro lado, se podría lanzar la cuestión moral de si la conducta desviada puede formularse desde el punto de vista de la libertad del sujeto cuando esta libertad se ejerce a través del asesinato, la violación, la agresión o el robo.

En segundo lugar, el punto de vista de la comunidad tiene mucho peso en la configuración de las situaciones de intervención que se analizan en este trabajo. La intervención judicial y la articulación del servicio social que gestiona la medida representan el juicio de esa comunidad sobre la conducta desviada. El delito es el eje vertebrador. El *desviado* se encuentra expuesto a la representación social que de él es elaborada por el *sistema*. El juicio sobre la conducta desviada y su sanción definen el término “*déviance*” de manera nada contradictoria, como evidencia.

Estas dos razones no ignoran la dialéctica individuo-sistema. Todo lo contrario. Cuando se analiza la acción de acompañamiento en el capítulo anterior, se observa que esta dialéctica se encuentra en la base del análisis. El territorio “*déviance*” filtra las racionalidades de la acción de acompañamiento, pero a pesar de ello, se pone en perspectiva esta acción respecto a la inteligibilidad del *sistema* por un trabajo

educativo que, desde el individuo, se nutra de su cuestionamiento. De alguna manera, la elección por la noción “*déviante*” y no por la de *trasgresión* responde a una posición comprometida con esta dialéctica.

El objetivo fundamental de este capítulo es el de acercarse al universo de la “*déviante*” para enriquecer la reflexión sobre la intervención profesional que ocupa a esta investigación. Se intentará establecer los puentes oportunos con el trabajo de campo, pero se reserva para el último capítulo la articulación del universo de la “*déviante*” con la acción de acompañamiento. En síntesis, en este capítulo se van a desarrollar los siguientes aspectos:

1. Los debates de fondo que determinan la manera de entender el fenómeno de la “*déviante*”.
2. La delimitación de la “*déviante*” *apriorística* que define el contexto de intervención desde el principio. Se da una transformación de la conducta desviada a la conducta delictiva al legislar sobre aquella y contemplar sus sanciones correspondientes. Para ello, se abordará la forma en la que la legislación española se ha ido desarrollando en el tratamiento penal del menor hasta llegar a la ley actual.
3. Se intentará localizar esa “*déviante*” *apriorística* en el panorama teórico. En este sentido, son de destacar dos aproximaciones fundamentales al respecto:
 - 3.1. La que pone el acento en su etiología, desprendiéndose una noción de “*déviante*” que toma como referente la *patología* y que propone como forma de intervención su *corrección*. Remite al punto de vista de la comunidad que valora y juzga esa *desviación*.
 - 3.2. La que se interesa por la *comprensión* de este fenómeno y no de su *explicación*. Implica una *actitud apreciativa* de la “*déviante*”, abriéndola en términos de *diversidad* y cuestionándola desde los de *patología*. Remite al punto de vista del sujeto desviado.

Estas aproximaciones realizan aportaciones concretas que pueden ser localizadas en la intervención profesional. Bajo muchos de los discursos profesionales subyace un poso teórico distinto que se corresponde, de alguna manera, con una determinada noción de *“déviance”*.

4.2. Aproximaciones al fenómeno “*déviante*”

Abordar el fenómeno de la “*déviante*” remite al primer capítulo de este trabajo, cuando se describía como *pandemonio* el juego de elecciones al que recurrir para construir el objeto de estudio. En cierta manera, la “*déviante*” se presenta como *analizador* de esta invertebración, del polimorfismo y de la polivalencia que desvelan la encrucijada epistemológica a resolver por las Ciencias Sociales.

La “*déviante*” es abarcable desde muy distintas perspectivas. La criminología, el derecho penal, la medicina forense, la psiquiatría, la psicología, la sociología, contribuyen de muy diferente manera desde sus acotaciones epistemológicas específicas. Al mismo tiempo, cada una de estas disciplinas tiene su propia historia, poniendo el acento en diferentes aspectos: el control social, la etiología (a su vez localizada en el individuo, en el medio, en la sociedad, en la cultura, etc.), los procesos de formación, la mirada de la víctima, la mirada del desviado, las instituciones sociales que la gestionan, etc.

Por ello, dentro de las diversas aproximaciones al fenómeno “*déviante*” nos enfrentamos a una serie de debates de fondo:

- a) La explicación o la comprensión del fenómeno. Será una decisión epistemológica inicial, histórica en las Ciencias Sociales. Supone estudiar la *desviación*¹⁷⁵ desde *teorías causales* o desde *teorías comprensivas*, o lo que es lo mismo, respectivamente, desde una *actitud correccional* o desde una *actitud apreciativa*. Implica tomar el punto de vista de la comunidad (aproximación explicativa-correctiva) o el del sujeto desviado (aproximación comprensiva-apreciativa).

En la intervención se produce una tensión intelectual importante entre la comprensión del *mundo de vida* del menor y la perspectiva correccional, que toma forma desde el sentido social conferido a las instituciones que tienen por misión ocuparse de la población desviada. Cuando se acompaña a un menor en su vida institucional, se está ejerciendo un doble papel. Se es un representante institucional cuya competencia es gestionar la situación judicial del menor, al mismo tiempo que se intenta emprender acciones de naturaleza educativa que reviertan en el sujeto no tanto como “menor”, sino como persona.

¹⁷⁵ Es la primera vez que se traduce “*déviante*” por *desviación*. A partir de este momento siempre que aparezca *desviación* se estará aludiendo a su abstracción “*déviante*”, evitando que el término se malinterprete desde alguna de las muchas aproximaciones que se pueden contemplar.

- b) En relación a la dicotomía anterior... ¿*patología* o *normalidad*? La posición patológica obvia la viabilidad y durabilidad del proyecto de *desviación*, olvida la capacidad creadora del hombre de transformar la realidad y generar novedad, de enfrentarse a la diversidad, lo encasilla. La naturalización de las definiciones patológicas puede hacernos caer en un romanticismo que maquilla situaciones intolerables, banalizándolas desde el “onanismo” intelectual y encallando en un relativismo irresponsable, éticamente neutral.

En el *complejo tutelar*, las representaciones profesionales de los menores se debaten dentro de esta dicotomía. La intervención terapéutica suele alimentarse del presupuesto de *patología*. El trabajo social y educativo genera a veces contrapuntos desde su presupuesto de *normalidad*. La intervención profesional convive dentro de esta dicotomía. Para algunos menores funciona, e incluso es necesaria, la representación patológica. Para otros, su cuestionamiento puede ayudar mucho más que su fijación.

- c) Los puntos anteriores ponen encima de la mesa otra cuestión: ¿la *desviación* posee una ontología objetiva, fundamentada en una causalidad natural, o responde a una construcción social? Y como consecuencia, ¿la abordamos como *fenómeno universal* o desde un *relativismo* que debe adivinar permanentemente el referente desde el que finalmente se define un fenómeno como desviado? Hay actos que han sido prohibidos siempre, en cualquier momento, cultura o país: la violación, el asesinato, el robo o el incesto¹⁷⁶. Pero hay otros que responden a un momento histórico, a unas coyunturas culturales, políticas, económicas... Hay conductas que siempre han sido consideradas como desviadas y otras se muestran como tal en relación a una determinada manera de producir e imponer la norma.

El tipo de conducta *desviada* influirá mucho en esta determinación. Hay menores que cometen trasgresiones como respuesta adaptativa a su *mundo de vida*. La trasgresión cometida por otros menores no se logra comprender del todo. La valoración social de la *desviación*, en muchos casos, será intransigente, concibiendo dicha *desviación* como una situación intolerable desde cualquier punto de vista. En otros casos, uno se preguntará en qué

¹⁷⁶ La única excepción al incesto como comportamiento aceptado lo encontramos en el antiguo Egipto. El matrimonio, entre hermano y hermana, era legítimo en las familias faraónicas. No obstante, estaba prohibido entre el faraón y su madre o el faraón y su hija.

medida, en esa misma situación, también respondería de igual manera. Crímenes, robos, suicidios, abusos y tráfico de drogas, trasgresiones sexuales, agresiones físicas, etc. son realidades que, en un grado u otro, forman o han formado parte de las vidas de los menores. Parece ser que, de entrada, se delimita muy bien el fenómeno de la *desviación* y que no hay lugar para la ambigüedad. La distancia respecto a la *norma* social parece obvia y la intervención de los servicios sociales se presenta como evidente y necesaria.

Sin embargo, y al margen de estos debates, varios aspectos presentan el contexto de intervención, en el que se pone en marcha la acción de acompañamiento, como un *territorio “déviance”* casi-evidente:

- 1) La *reacción social*. Es el criterio de más peso en la definición de la *desviación*. Se refiere a la interacción entre el *desviado* y aquellos que lo juzgan, al impacto social de la conducta infractora. Las trasgresiones de estos menores son motivo de repudia, de indignación, de desaprobación e incluso de miedo.
- 2) Clara consecuencia de este consenso social reactivo es que la *norma social se transforma en ley*. Los comportamientos que conducen al internamiento en un centro de reforma (ahora denominado Centro de Menores Infractores), que exigen un proceso de *tutoría* en régimen de libertad vigilada, o una mediación o compensación judicial con la víctima, están claramente definidos como *desviados* en el Código Penal. Para cada conducta desviada se prevé una *sanción formal*. La Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor, y sus modificaciones 7/2000 y 9/2000 del 22 de diciembre, proponen un tratamiento diferencial del infractor por ser menor de edad (entre los 14 y los 18 años, e incluso extensible hasta los 21). Sin embargo, siempre se reenvía la infracción a la definición que de ella se hace en el Código Penal vigente, el del 1995. Si bien nos encontramos ante menores que presentan *desviaciones* entrecruzadas, polimórficas, la desviación que impera es aquella que se identifica con el delito. La institucionalización de la conducta sancionada a través de la ley diferenciará la conducta desviada de la conducta delictiva.
- 3) El *control social*. La penalización de la conducta y la puesta en marcha de todo un aparato judicial que la tramite, la intervención de diferentes

instituciones y profesionales, todo ello podría concebirse como la culminación o el cierre del proceso de *desviación*. Se ha superado la fase de *designación*. La intervención o tratamiento se localiza en la fase de *significación*. La *desviación* es registrada, definida, categorizada y se inicia un proceso de *estigmatización*¹⁷⁷, es decir, de ubicación de los miembros desviados en el conjunto de la sociedad (Matza, 1981).

Todos estos presupuestos sitúan la intervención ante un *territorio “déviance”* nítidamente delimitado. Esto supone que la intervención tiende a ser concebida de cierta manera en relación al debate que se introducía anteriormente: perspectivas normativas, que buscan la etiología de la *desviación* para su tratamiento correctivo, asociada a una noción de patología (psiquiátrica, psicológica, sociológica), y como casi-evidencia, recreando su carácter universal.

Como consecuencia, la criminología y el derecho penal fagocitan la inteligibilidad del fenómeno de la *desviación*. Importa especialmente la definición del acto desviado en tanto que delito y la puesta en marcha de una pena prevista como precio de reparación de la falta. Prevalece un pensamiento social en torno al crimen y a los medios de control social para regularlo. Algunos referentes al respecto: Beccaria, que formula los principios de la criminología desde la concepción utilitarista de la pena; los estudios de Guerri y Quetelet, que ponen el acento en las causas sociales de la delincuencia, guiando la acción de los poderes públicos a favor de la moralización; los trabajos de Lombroso, que aplica el método inductivo-experimental a la criminología, concibiendo el crimen como una conducta patológica que necesita de tratamientos individuales; el imaginario del criminal en diferentes momentos; las distintas escuelas penales que se han fraguado y que dan historia y sentido a los marcos legales actuales...

Es decir, en términos generales, nos enfrentamos a una *“déviance” apriorística*. El profesional que integra las instituciones y los servicios sociales en las que termina encallando el menor se enfrenta a una situación que ya ha sido definida desde el punto de vista de la comunidad. El atender al menor como “cliente” es la culminación de un proceso donde la representación colectiva ya ha establecido muy claramente los criterios desde los que definir la universalidad del bien o la conformidad respecto al mal. La casi-evidencia de la *desviación* se refuerza por tautología: si es “cliente”, es desviado. La intervención profesional arrastrará esta definición apriorística, propuesta desde la institución judicial, y será reforzada o

¹⁷⁷ Algunas aproximaciones a la *desviación* – que tienen en cuenta no tanto el punto de vista de la comunidad, sino el del desviado – entienden que es el momento en el que la impronta social sobre la identidad del desviado es aplastante, reforzando y alimentando más el proceso de *desviación*. Sobre el proceso de *estigmatización* se profundizará más adelante, cuando se aborde este tipo de aproximaciones.

cuestionada según la posición del grupo profesional dentro del *complejo tutelar*. La dimensión epistemológica-disciplinar que alimenta la intervención profesional se articulará en consonancia o disonancia con la dimensión epistemológica que se deriva de esa “*déviante*” *apriorística*.

4.2.1. El referente de una “*déviante*” *apriorística*: Delito y ley

Si bien el crimen, en sí mismo, adquiere especificidad como fenómeno “*déviante*”, el tratamiento que se ha hecho del menor se ha visto sometido a un proceso de difícil definición. Hasta la ley actual, no se ha precisado con claridad cómo atender las conductas delictivas de aquellos que el Código Penal vigente define como “menores”. La respuesta siempre ha sido oportunista y ambigua respecto a los siguientes interrogantes:

¿Cómo una sociedad concibe a aquellos que recientemente forman parte de ella?

¿Qué se puede decir acerca del tratamiento que la sociedad ha dado y está dando a esa población desviada, claramente definida como “delincuente” o “criminal”, cuando además remite a la infancia o a la adolescencia?

¿Qué grado de discernimiento y, por lo tanto, de responsabilidad se les confiere?

¿Cómo se debe actuar ante ese comportamiento desviado de un niño, de un adolescente o de un joven?¹⁷⁸

Caminando un poco sobre el proceso de gestación de la actual ley del menor, se ha observado que existe un pulso constante en torno a estas cuestiones. Son debates que se han ido definiendo de muy diversas maneras como consecuencia de la mirada que, en último término, la sociedad ha proyectado sobre sí misma. La acción de “vigilar” y “castigar” se ha representado en nuestro pensamiento occidental de muy distintas maneras a lo largo de la historia, legitimándose dicha acción sobre el desviado desde un modelo de razón concreto (Foucault, 1990). Pero esta acción se vuelve más polémica cuando remite a esos “enanos locos”, a esos “pequeños

¹⁷⁸ Es la terminología del texto legal actual: menores de 14 años (infancia), entre 14 y 18 años (adolescentes), y entre 18 y 21 años (jóvenes).

adultos”. El Derecho, una vez que elabora la norma y la sanción que definen una conducta como desviada, se topa con el problema de su transferencia o implementación a un sujeto ambiguo. Las Ciencias Sociales, entre ellas la psicología, la antropología, la sociología, la pedagogía, tratan de dar respuestas a esta encrucijada a partir de la comprensión de lo que supuestamente son las etapas evolutivas y a partir de sus implicaciones para la vida en sociedad. Se acude a estas disciplinas para fundamentar la toma de decisión. La cuestión sobre las “conductas infractoras” de los menores es una cuestión compleja, precisa de un poliglotismo disciplinar.¹⁷⁹

Pero... ¿De qué manera ha ido tomando forma el tratamiento penal del menor? Remontémonos al Código Penal del 1822. En este texto, se contemplaba la infracción del “no-adulto” a partir de una limitación objetiva de la edad y a partir del discernimiento¹⁸⁰. Sólo se defendía una absoluta irresponsabilidad para los menores de 7 años, alegando la presunción *iuris et de iure*. En la edad que estaba comprendida entre los 7 y los 17 años, se sometía a juicio el discernimiento y, si no lo había, se abría todo un proceso de acogida y control. En caso de haberlo, se “castigaba” con una pena atenuada respecto a la que se imponía a una persona adulta.

Con el Código Penal de 1848, se establecen algunas modificaciones. El límite de la irresponsabilidad se establece en los 9 años y hay una absoluta exención de responsabilidad en jóvenes entre 9 y 15 años cuando no hay discernimiento. Si lo había, se dictaba una pena discrecional. Para aquellos que tenían una edad entre los 15 y los 18 años, se pautaba una atenuación obligatoria.

El Código Penal de 1870 no introducía demasiados cambios. Define de manera más precisa el tratamiento al que debían ser sometidos los menores de 9 años y los menores de entre 9 y 15 años que habían cometido la infracción sin discernimiento. Se resolvía entregando al menor a la familia para que lo vigilara o internándolo en un establecimiento de acogida y beneficencia.

Estos tres Códigos Penales se inspiraban en las denominadas Escuelas Clásicas de Derecho, concretamente en la Escuela Positiva Italiana. Los tres abogaban por un sistema represivo frente a la infracción que eximía a la infancia (menores de 9 años), alegando *iuris et de iure*, y que sometía a examen a la adolescencia (entre

¹⁷⁹ Ríos, J. C. & Segovia, J. L. (2000). La Ley de Responsabilidad Penal de los menores. Cambio de paradigma: del niño en peligro al niño peligroso. En Pantoja, F. (Dir.) *Ley Orgánica Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores* (pp. 537-571). Madrid: Ministerio de Justicia/Centro de Estudios Jurídicos de la Administración de la Justicia.

¹⁸⁰ Introducido por el Código Romano, retomado por el Código Napoleónico en el 1810 y mantenido prácticamente durante un siglo en nuestra legislación.

los 9 y 15 años), valorando el discernimiento y la responsabilidad. Pero el problema se presentaba cuando se tenía que decidir cómo abordar esta valoración: ¿cómo definir este discernimiento aplicado a una población que es de distinta naturaleza del que legisla, del adulto, y cómo decidir si dicho discernimiento debía aplicarse sólo a los delitos artificiales (creaciones del legislador que se infringen por desconocimiento de la norma) o también a los naturales o inmorales (capacidad de distinguir el bien y el mal, de asumir la norma moral)?¹⁸¹ A finales del siglo XIX y principios del XX, la cuestión del discernimiento será planteada desde una gran disparidad de criterios y conducirá a una crisis que desvelará una fuerte inseguridad jurídica.

Paralelamente, se gesta un debate como reacción a un movimiento cultural y social más amplio que sugiere un cambio de paradigma. Se abandona el *modelo punitivo* por un modelo no judicial de naturaleza correctora-administrativa. Es el llamado *modelo protector o tutelar*. El menor no es un sujeto con derechos propios, sino más bien un objeto tuitivo del Estado.¹⁸²

Se van introduciendo algunas ideas que conciben la pena desde su carácter preventivo (Tercera Escuela Italiana y Escuela sociológica de Von Liszt) y desde su potencial correctivo. La medida se piensa como una respuesta para el cambio y no sólo como un mero instrumento punitivo (en España, la Escuela Correccionalista de Concepción Arenal y de Pedro Dorado). El menor se concibe como una criatura desprotegida con un alto potencial de moldeamiento. La punición se cuestiona desde el discurso educativo y correccional.

Es el momento en el que se crean los Tribunales para Niños.¹⁸³ Se aprueba la Ley de bases del 2 de agosto de 1918 y el Real Decreto del 25 de noviembre de 1918, donde se regulan las competencias y el funcionamiento de estos Tribunales. Su implementación se demoraría mucho, pues la creación de estas instituciones

¹⁸¹ En la actual ley del menor, se aprecia aún este gran problema de la inimputabilidad: ¿criterio cronológico, biológico, o criterio mixto en el que se valora *ad hoc* la madurez y el desarrollo mental y psíquico de cada situación concreta? Véase Higuera, J. F. (2001). El problema de la inimputabilidad de los menores y de los jóvenes en la Ley Orgánica Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores. En Boldova, M. A. (Dir.) *El nuevo Derecho Penal Juvenil Español (Jornadas sobre la Nueva Ley Penal del Menor celebradas en la Universidad de Zaragoza los días 4, 10 y 11 de mayo de 2001)* (pp. 71-95). Zaragoza: Monografías de la Revista Aragonesa de Administración Pública.

¹⁸² Momento en el que se toman de referencia las tesis de Lombroso y Rousseau para la explicación del alma del niño y de la criminalidad infantil. Es un discurso etiológico acerca de la estructuración factorial de los aspectos influyentes. Véase Guallart, J. (1925). *El derecho Penal de los Menores: Tribunales para niños*. Zaragoza: Tipografía La Académica.

¹⁸³ La creación de estos tribunales especiales representan un primer impulso por sacar al menor del Código Penal o por adaptar uno a su naturaleza. El primero de ellos se crea en Chicago el 1899. Le siguen Filadelfia (1901), Inglaterra (1908), Bélgica (1912), Francia (1912) y Alemania (1923). En España llegarán a Bilbao y Tarragona en 1920, y a Barcelona y a Zaragoza en 1921.

requería la existencia previa de establecimientos auxiliares dedicados a la observación y educación de la infancia abandonada. De esta manera, y sin un proyecto muy definido, se pretendía que el “asistencialismo público” supiera la falta de dirigismo familiar.¹⁸⁴ En muchos casos, se atribuía una incompetencia educativa a la institución familiar (desprotección, falta de interés, laxos criterios educativos, etc.) y se intentaba suplir a través de la intervención estatal. El 15 de julio de 1925 se aprueba la Ley de Tribunales Tutelares para Niños, aunque su Reglamento no se definiría hasta el 6 de septiembre del mismo año. Se establecen los 16 años como límite de jurisdicción. Esto obligará a una modificación del Código Penal del 1870 que se realizará a través del Decreto Ley del 14 de noviembre de 1925.

El Código Penal de 1928 mantiene la inimputabilidad conquistada de los 16 años y contempla como circunstancia atenuante que el infractor se encuentre entre los 16 y los 18 años. Este código pretende salvar la ambigüedad que supone la valoración del discernimiento. Desde el 15 de julio de 1925, los Tribunales para Niños pasan a ser denominados Tribunales Tutelares de Menores. Sin embargo, la ambigüedad se mantenía presente a causa de una lenta aplicación de estos cambios legislativos. En muchos sitios no existían centros de acogida o de protección, y éste era un requisito imprescindible para el establecimiento de los Tribunales Tutelares de Menores. No todas las comunidades tenían su Tribunal Tutelar de Menores, y esto originaba un trato diferencial. Allí donde no existía este tipo de Tribunales, se seguía manteniendo el Código Penal de 1870 (inimputabilidad a los menores de 9 años y criterio de discernimiento a las edades comprendidas entre 9 y 15 años). Al tratar de solucionar un problema, el del discernimiento, se generaba otro, la ausencia de equidad en la aplicación de la justicia por retraso de la actualización de la infraestructura judicial.

Con el Código Penal de 1932, se buscó una respuesta a esta situación – absoluta impunidad donde no hubiera todavía Tribunales Tutelares de Menores –, tratando de evitar por todos los medios la sumisión del menor a un proceso criminal ordinario. Este Código defendía la inimputabilidad a los menores de 16 años, la circunstancia atenuante si se era menor de 18 años, y una pena discrecional si la edad se comprendía entre los 16 y los 18 años. Los lugares sin Tribunales Tutelares de Menores aplicarían de igual manera las leyes de estas instituciones. En caso de internamiento, se haría uso de establecimientos que, aunque no fueran específicos, pudieran suplir esa función (asilos, instituciones para jóvenes desvalidos...). Lo más importante eran siempre las condiciones del menor y no

¹⁸⁴ Destacar la Reforma de Carlos III y Jovellanos que llevó a la aparición de las “Casas de Educación”, donde se pretendía enseñar un oficio con la participación de pedagogos rectores de conciencias y voluntades extraviadas.

tanto el alcance jurídico del acto cometido. El 13 de diciembre de 1940 se aprueba la Ley sobre los Tribunales Tutelares de Menores y el Decreto del 22 de julio de 1942 que los regulariza. Ambos textos, tras el Código Penal de 1944, se refundirán en el famoso Decreto del 11 de junio de 1948.

El *modelo tutelar* se mantendrá vigente en el Código Penal de 1944 y en el del 1963, año en el que todas las provincias ya contarán con un Tribunal Tutelar de Menores. El Código Penal de 1944 mantiene la minoría de edad como causa de exención o como circunstancia atenuante. Pero, ¿una exención o una circunstancia atenuante respecto a qué? Respecto al Derecho Penal adulto. Esta reflexión es importante, pues se extiende hasta la vigente Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor. La infancia, la adolescencia, la juventud, se presentan como “*outsiders*” jurídicos.¹⁸⁵

El Código del 1944 introduce una novedad. Se regula la disminución de las penas mayores y su sustitución por internamiento en instituciones especiales de reforma.¹⁸⁶ Pero... ¿qué instituciones especiales? Se observa que este Código pretendía dar un primer paso hacia la especificidad del Derecho Penal Juvenil. Era un intento de salir de una universalización del tratamiento penal o de una implementación ajustada a un tipo de población. Sin embargo, y al no acompañarse este Código Penal de una legislación que regulara este tipo de instituciones, no se produjo ningún cambio relevante. Aunque ya existían las instituciones que dependían de los Tribunales Tutelares de Menores, éstas eran para los menores inimputables (menores de 16 años), no para los semi-imputables (entre los 16 y 18 años).¹⁸⁷

El Decreto del 11 de junio de 1948 fue un documento clave. Era un texto refundido de la legislación de los Tribunales Tutelares de Menores. El objetivo era regular estas instituciones especiales y adaptarlas al Código Penal del 1944. La competencia de estas instituciones era reformadora, protectora y represiva. Se mantenía el *modelo protector o tutelar* de principios del siglo XX, paternalista, sin garantías procesales, e inspirado en el inicio de los Tribunales para Niños. El menor se concebía también como ser vulnerable y en desarrollo que requería la función tuitiva de los poderes públicos. La responsabilidad recaía en el Estado que actuaba

¹⁸⁵ Destacar que en el texto de la actual Ley del Menor no existe una tipificación de los delitos sancionables o susceptibles de infracción. Éste toma como referencia el de los adultos.

¹⁸⁶ Fuertemente criticada esta “pena corta” por no corregir ni intimidar, sólo corromper más al menor en su paso por todo el proceso judicial.

¹⁸⁷ El primer intento para la creación de estos centros especiales de reforma se daría a partir de la Ley del 24 de diciembre de 1962. El pionero fue el Instituto Penitenciario para Jóvenes de Liria (Valencia), que funcionó a partir del 22 de diciembre de 1967.

por el bien del niño. La figura del juez no distaba mucho de la de “buen pastor” o “buen padre de familia”.

El Código de 1944 se refundirá en el del 1973. Manteniendo la Legislación de Menores de 1948, se aprobará el 28 de noviembre de 1974 la Ley de Bases, por la que se sustituyen los Tribunales Tutelares de Menores por las Magistraturas Tutelares de Menores. La Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial y la Ley 38/1988, de 28 de diciembre, de Demarcación y Planta Judicial, crearán la especialización de Jueces de Menores dentro de la Carrera Judicial. Parece que se vislumbra un compromiso en la construcción de una ley para los menores infractores, pero éste no se resolvería definitivamente hasta la actual ley... ¡15 años más tarde!

Por otro lado, se viven tiempos de movimientos internacionales. Se legisla desde una supuesta responsabilidad que la sociedad en su conjunto debe asumir respecto al menor: la Convención de 20 de noviembre de 1989 sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas; la Resolución 40/33, de 28 de noviembre de 1985, por la que se aprueban las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas o Reglas de Beijing para la Administración de Justicia de Menores; la Resolución de 17 de septiembre de 1987 del Comité de Ministros de la Comunidad Europea que regula la utilización de datos de carácter personal en el sector de la policía; la Resolución 45/112, de 14 de diciembre de 1990, de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil; la Resolución 45/113, de 14 de septiembre de 1990, de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad; la Recomendación del Comité de Ministros de Consejo de Europa del 17 de diciembre de 1990, donde se reflejan las reacciones sociales ante la delincuencia juvenil... Se aprecia cierta sensibilidad y responsabilidad social hacia el respeto y la garantía de los derechos básicos del menor, amparándose en premisas como legalidad, inocencia, derecho de defensa y asistencia jurídica.

Estos movimientos avocan otro cambio de modelo penal de menores. A principios de siglo XX, se pasó del *modelo punitivo* al *modelo tutelar*. Ahora, finales de siglo, una nueva “mirada” sobre el menor conlleva el cambio del *modelo tutelar* al denominado *modelo de responsabilidad* o *educativo-responsabilizador*¹⁸⁸. El menor ya no es sólo objeto de protección, sino que es también sujeto de derecho que debe tener las mismas garantías jurídicas que el adulto. Al mismo tiempo, es necesario reconocerle ciertas particularidades: ser en formación, déficit madurativo, deficiente

¹⁸⁸ Un modelo que se mantiene en la filosofía de la actual Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor.

integración social o conducta desviada, actor o integrante de subculturas desviadas que no acompañan su proceso de socialización de forma “normalizada”, etc. En este marco, se realizará una fuerte crítica a los Juzgados de Menores. El 14 de febrero de 1991, la Sentencia del Tribunal Constitucional los declara inconstitucionales y reconoce nulo el procedimiento correccional o reformador de estos tribunales por no cumplir garantías constitucionales.

Esta anulación creará un vacío que se intentará suplir con la Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio de 1992, reguladora de la Competencia y Procedimiento de los Juzgados de Menores. Esta ley establecerá un límite de edad mínimo de 12 años y máximo de 16 para que el menor sea competencia del Juzgado de Menores. Los menores de 12 años pasan a instituciones de protección, no de reforma. La naturaleza de estos juzgados es reformadora para los menores de 16 años y mayores de 12. El procedimiento mantiene el principio acusatorio de los adultos con todas sus garantías legales. La instrucción será competencia del Ministerio Fiscal, no del Juez. Se introducirá la suspensión del fallo o *probation* anglosajona y se regulará el procedimiento de reparación de la víctima.

El actual Código Penal es el que se aprobó en 1995. En su artículo 19 señala que no son responsables criminalmente los menores de 18 años y contempla a los “semi-adultos” (edades comprendidas entre los 18 y los 21 años). Reenvía a una ley del menor específica, pero... ¿qué ley del menor? He aquí el vacío. Remite a un texto inexistente. Por eso, para salir del paso, se seguirá tomando como marco jurídico la ley del 5 de junio de 1992. Se pone en evidencia la sin razón del tejer legislativo y la razón de peso de la redacción de la actual ley del menor. Esta necesidad se hizo evidente el 10 de mayo de 1994 por moción del Congreso de los Diputados. Mientras tanto, la ley anterior será reforzada con informes psicológicos y educativos del equipo técnico. La facultad protectora del Estado cobrará protagonismo a través de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero de 1996, de la Protección Jurídica del Menor y de la modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.¹⁸⁹

Tras este recorrido, se puede observar que la actual ley del menor se presentará como una ley que, teóricamente, terminará con la larga polémica de si los menores deben ser objeto del derecho penal o de un derecho penal distinto. El texto lo resolverá de manera diplomática al reconocerse como “formalmente penal y materialmente sancionador-educativo”.

¹⁸⁹ Se mantiene la naturaleza protectora o tutelar característica de los Tribunales para Niños de principios de siglo y de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores de 1948.

Todo este proceso de gestación remite a un pasado remoto, pero también más inmediato. Así, desde los años 60, una serie de principios se imponen en el Derecho Penal Juvenil, arropados por toda esa producción de textos internacionales de los años 80 ya citada:¹⁹⁰

- 1) *Principio de la subsidiariedad*, o de la índole de la última ratio de la pena de privación de libertad. Actualmente, goza de un reconocimiento general. Parte del presupuesto de que las sanciones de privación de libertad obstaculizan más que favorecen la integración social. Se prima la no intervención, entendiendo como más conveniente pasar antes por la reparación del delito, por la mediación o la compensación de la víctima, que adentrarse en un proceso incriminador que podría ser estigmatizador. Este principio, al parecer, está evolucionando actualmente en dos direcciones: a) hacia la ampliación de las garantías procesales propias del Estado de Derecho; y b) hacia la limitación o reducción de la intensidad de las intervenciones.¹⁹¹ No obstante, el pulso entre las dos fuerzas, la punitiva y la educativa, está siempre servido. Tanto en España como en otros muchos países, la contención y la seguridad, como garantía social, a veces ganan la partida al supuesto “superior interés del menor”.

- 2) *Principio de diversificación*. Se trata de reducir al máximo la intervención estatal, buscando una activación del entorno educativo y social. Esto conllevaría la prioridad del medio social en pro de una intervención más débil. Si bien el delito grave necesita de una intervención más intensa, éste es una excepción. Pero la excepción, que genera una fuerte alarma social, a veces es lo que inspira el tratamiento. Este principio reconoce que las habituales infracciones de los menores son de índole episódica y de poca gravedad. Los trabajos de la “*labeling approach*”, determinados discursos educativos (educar en vez de castigar) y el principio de proporcionalidad (demostración de la adecuación y de la necesidad de la intervención) contribuyeron al éxito de la diversificación de las medidas. No obstante, este principio también reduce el número de casos a resolver por los tribunales al

¹⁹⁰ Estas direcciones del derecho penal juvenil se desgajan de un estudio empírico internacional que se puede disfrutar en Dünkel, F. (2001). Reacciones en los campos de la administración de justicia y de la pedagogía social a la delincuencia infantil y juvenil: un estudio comparativo a escala europea. En Ornos, M. R. (Dir.) *La responsabilidad penal de los menores: aspectos sustantivos y procesales* (pp. 121-184). Madrid: Consejo General del Poder Judicial.

¹⁹¹ Al respecto, destacar el trabajo de Alastuey, M. C. (2001). Alternativas al procedimiento y a la ejecución de las medidas en la Ley Orgánica 5/2000. En Ornos, M. R. (Dir.) *La responsabilidad penal de los menores: Aspectos sustantivos y procesales* (pp. 199-217). Madrid: Consejo General del Poder Judicial.

mantener constantes los niveles de trabajo de la administración de la Justicia (utilidad burocrática).

- 3) *Principio de la prevención específica*. Se concede prioridad a aquellas intervenciones que pueden desarrollarse a través de medidas ambulatorias o de centros específicos.

Tanto el *principio de diversificación* como el de la *prevención específica* se reflejan en el actual texto legal. La intercambiabilidad y alternancia de sanciones de muy distinta naturaleza es constatable. No obstante, el hecho de contar con tanta diversidad de medidas conduce a veces a un inmovilismo, relegando la prisión preventiva a un cajón de sastre.

Todos estos principios, que son comunes a un pensamiento jurídico internacional, avalan lo que en el texto se denomina el “superior interés del menor”. Sin embargo, la ley subraya también la responsabilidad del menor. Reconoce la imputabilidad del delito y, por lo tanto, puede ser interpretada desde posiciones criminológicas más duras.¹⁹²

En 1994, el Partido Socialista Español hizo un borrador denominado *Ley Penal Juvenil y del Menor*. Se resucitaba la filosofía jurídica de los Tribunales para Niños, pero ajustándola a los nuevos tiempos. Se habla de “penas”, algunas de ellas de gran dureza, y a veces se propone el tratamiento a través de centros penitenciarios. El Partido Popular, en 1997, propone un Anteproyecto llamado *Ley de Justicia Juvenil*. Éste elimina el adjetivo “penal”. Es una apuesta por una regularización jurídica de naturaleza no penal y de carácter sancionador-educativo. Se propone sustituir el término “pena” por el de “medida”, definiendo un enfoque no incriminador del menor.

Todos estos bocetos son objeto de informes del Consejo General del Poder Judicial y de la Fiscalía General del Estado. Finalmente, el 3 de noviembre de 1998, se publica en el Boletín Oficial del Estado el Proyecto de Ley Orgánica, aprobándose el 22 de diciembre de 1999 por 176 votos a favor, 8 en contra y 138 abstenciones. Apenas cosechó oposición, pues se mantenía en cierta manera el espíritu del borrador de 1994 del PSOE. No obstante, las abstenciones indicaban que las encrucijadas antes expuestas no estaban del todo asumidas. La Ley Orgánica

¹⁹² En Inglaterra, el acento a la responsabilidad del menor condujeron, en los años 90, a reacciones como *White Paper “no more excuses”* (1997) o como *Crime and Disorder Act* (1998). Abogaban por frenar esa tendencia hacia políticas criminológicas más sociales e integradoras, como por ejemplo el modelo “4D” (Despenalización, Desinstitucionalización, Derecho y Desjudicialización).

5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor, no sólo respondió a un vacío legal importante de 5 años, sino que representó un consenso entre las dos posiciones anteriores. Dos posiciones que, como se ha podido observar en este *excursus*, siempre han estado presentes. La ley es un híbrido con, posiblemente, clara victoria para el enfoque incriminador. Es el resultado de un acuerdo en el que no se define ni una exclusiva protección-educación, ni un exclusivo castigo. No hay una directa imputabilidad de las acciones delictivas, pero tampoco una alusión absoluta de la responsabilidad del infractor. Parece un diseño “perfecto” que busca la cuadratura del círculo y que el tiempo irá desvelando cuál de las dos tendencias es finalmente la que se impone en la sociedad.

La situación de intervención con los menores interroga sobre la tensión entre estas dos tendencias. Con algunos menores, parece que el sistema de justicia penal es muy duro. Con otros, demasiado blando. Los actos delictivos, con discernimiento y alevosía, a veces son de similar naturaleza a los realizados por los adultos. De hecho, muchos menores inmigrantes, de los que se desconoce su edad porque no tienen papeles, se amparan en la ley del menor, mintiendo acerca de su mayoría de edad. A veces sólo la edad es lo que diferencia el tratamiento judicial del delito, pero no su naturaleza ni su intencionalidad.

La Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de menores, es un claro ejemplo de tímido endurecimiento, quizás promovido por algunos sectores de la sociedad. El gobierno socialista, tras cinco años de aplicación de la Ley 5/2000, exige la revisión y propone algunas modificaciones como por ejemplo: la ampliación del internamiento cautelar de 3 a 6 meses, prorrogable a 3 meses más; la eliminación de los jóvenes de la ley del menor, de edades comprendidas entre los 18 y 21 años; la posibilidad, bajo decisión del juez, de que el menor pase a la prisión de adultos una vez que cumpla los 18 años; el rigor en la aplicación de la proporcionalidad de las medidas, siendo más inflexibles en aquellos delitos muy graves; extensión de los delitos que pueden llevar a una medida de internamiento, etc. Algunos delitos, que por su crueldad generan gran alarma social y gran indignación, reclaman un continuo revisionismo de la justicia penal de menores. Muchos grupos sociales lo manifiestan en la calle y en los medios de comunicación. Son situaciones que tientan a dar un paso atrás en la evolución de los diferentes modelos presentados, que apuestan por un modelo menos tolerante con la condición de la minoría de edad. No obstante, y aunque se cuelen colectivos de menores que tal vez merezcan un tratamiento penal adulto por las circunstancias y las intenciones del delito que han cometido, merece la pena mantener y trabajar por este modelo de justicia de menores. Por lo menos, aunque sólo sea por esos menores que integran la mayoría y no la excepción. La ley generaliza... ¿por qué generalizar desde la excepción? El debate sigue abierto.

4.2.2. Causa, corrección y patología de la *desviación*¹⁹³

Verdadero trabajo... ¿a qué le llamo verdadero trabajo? Para mí implica todo un proceso de interacción con el menor que genere un descentramiento mutuo. No sólo una acción socializadora en una sola dirección, sino en una relación bidireccional, en la que no sólo el menor es alterado por mis intenciones profesionales, sino que yo mismo soy alterado por la realidad que me muestra, que en sí mismo representa. Esta alteridad mutua supone además un cuestionamiento de la autoridad que se pone en marcha en una acción socializadora. Por supuesto, esta acción juega con ventajas. No obstante, puede presumirse que se realiza en una situación que, de forma evidente, no la facilita. El régimen de internamiento y las directrices de funcionamiento del centro implican, de entrada, una desigualdad de posiciones en la acción reformadora. Reformar supone implementar una acción creada hacia o para alguien, entendiendo que el sujeto que la recibe es sólo un sujeto pasivo en el proceso, e incluso, un sujeto "imperfecto", distinto, "déviance", que, valorada su desviación, se intenta corregirla.¹⁹⁴

Dentro de esta aproximación se pueden destacar cuatro grandes tendencias de estudio: 1) la inadaptación del individuo; 2) la imitación del grupo de iguales; 3) la debilitación de la autoridad de las instituciones de control; y 4) la desigualdad social y reacción de ciertos sectores de la población ante una forma determinada de jerarquía social. Estos aspectos no son abordados sólo desde un punto de vista. Unas veces se pone el acento en el sujeto, otras en su medio. Algunas teorías lo hacen en la sociedad en su conjunto y otras, en la estructura social.

¹⁹³ Para la elaboración de este apartado y el siguiente se ha tomado como referencia Ogien, A. (1995). *Sociologie de la déviance*. Paris: Armand Collin. En él se presenta, de manera exhaustiva y clara, un recorrido por las distintas aproximaciones al fenómeno "déviance".

¹⁹⁴ Notas de mi diario (27 de diciembre de 2004).

El individuo

El tomar como punto de partida al sujeto es una perspectiva clásica desde las teorías causales de la *desviación*. Ha sido siempre y sigue siendo la manera habitual que la psicología tiene de plantear los problemas, sobre todo aquella tradición que todavía sigue influida por el modelo médico o clínico. Desde esta perspectiva, se trata de encontrar una explicación a la conducta infractora tomando como referencia las propiedades psicológicas del individuo: la constitución bio-fisiológica, la construcción de la personalidad, factores estresantes y depresores, etc. El delito es el síntoma de un conflicto psicológico o de una disfunción fisiológica. Uno de los trabajos más relevantes que se identifican con esta primera aproximación es el de Eleanor y Sheldon Glueck.

En este sentido, la *desviación* es síntoma de un desequilibrio psicológico de algún tipo, independientemente de las teorías de referencia desde las que se interprete. La relación norma-desviación se resuelve bajo la asociación patología-síntoma. Incluso en términos de una *desviación ordinaria*, las sociedades actuales tienden a una “hiperpsicologización” de realidades sociales que se resuelven por esta asociación. Una determinada concepción del psiquismo humano, que se encarna en marcos normativos de diagnóstico (DSM-IV o CIDE-10), determina cuándo el desarrollo de la persona es normal o se encuentra envuelto en disfunciones o irregularidades.¹⁹⁵ En este sentido, existe un consenso psicopatológico en la delimitación del fenómeno de la *desviación*, pensándolo en términos de enfermedad bio-fisiológica o psicológica, así como en el tratamiento terapéutico desde el que hacerle frente.

El psicoanálisis integraría esta perspectiva. A pesar de que se presentan diferencias sustanciales entre las distintas escuelas que integran esta aproximación, todas ellas comparten la importancia del lugar de la construcción de la personalidad del individuo en el fenómeno de la *desviación*. Para ello, se toman como analizadores las relaciones entre las instancias del psiquismo formuladas por Sigmund Freud (entre el Yo y el Super-Yo). Sin embargo, las interpretaciones que se hacen de esta relación respecto a la conducta desviada pueden diferir bastante entre ellas. Para Freud, es un conflicto edípico irresuelto que provoca un sentimiento de culpabilidad. Para Friedlander, se trata de un descontrol del principio del placer, al no terminar por definirse la tensión frustración-gratificación de las exigencias instintivas primarias. Para Klein, al contrario, se debe a un Super-yo

¹⁹⁵ Véase capítulo 3, páginas 257-260 La institución esboza una serie de perfiles psicológicos y sociales de los menores a los que atiende.

demasiado severo. Redl y Wineman estudian las relaciones entre el Yo y el Super-yo, Johnson y Szurez hablan de los disturbios del Super-yo, Rossi del delito como psicodrama, como forma alternativa de expresión de la neurosis, y Adler sitúa el complejo de inferioridad como fuente de un acto delictivo, como expresión de una voluntad de poder. Los trabajos son numerosos y presentan una gran diversidad. De alguna manera, sobre una palestra hermenéutica muy amplia, el hilo conductor es la búsqueda de una psicogénesis de la delincuencia a través de las relaciones objetuales que tienen su origen en las relaciones afectivas que el sujeto establece desde el nacimiento y a lo largo de sus pautas de crianza (frustraciones en la relación con la madre, con la familia y el ambiente, fijaciones que determinan la personalidad desde las primeras etapas evolutivas, sentimientos de culpabilidad y desequilibrios afectivos, etc.).

Esta perspectiva es la que impera en el centro donde se realizó el trabajo de campo. Los estudios de casos, las sesiones terapéuticas, son orientados por esta concepción de la *desviación* formulada desde el imaginario psicoanalista. Como ya se ha planteado en la segunda dimensión del acompañamiento (acompañamiento II: la acción como *pharmakón*), en la intervención y el tratamiento del menor es especialmente interesante aliviar y curar todos estos trastornos de base emocional. Desde esta perspectiva, la intervención combina psicoterapia, reeducación y control socioambiental.

Por la mañana temprano, abro la puerta de la habitación a un menor para la sesión con el psiquiatra (...) El psiquiatra. Supongo que los educadores formamos parte de su diagnóstico. Observa la manera de trabajar y el medio dentro de los que el menor está sujeto a convivir. Normalmente, después de sus entrevistas con los menores, se mete en el despacho 5 minutos y nos da ciertas directrices de trabajo, consejos sobre la manera de hablar con el menor o de solucionar determinados conflictos. Hoy me explica algunas cosas. Me dice que es un menor que quiere llamar la atención constantemente, y que cuanto más liado me vea con otras cosas, más va a demandar mi atención. Me comenta que quiere cambiarle la medicación y las dosis, y me sugiere que llevemos un seguimiento a lo largo de la semana para que le

podamos describir, a grandes rasgos, su evolución. La pastilla de “Risperdal” quiere pasarla de la noche al desayuno de la mañana. Por la noche, desea que se mantengan las gotas de “Sinogán”.¹⁹⁶

Las críticas a esta perspectiva son ya clásicas: 1) reposa sobre una noción de identidad muy estática al establecer un isomorfismo entre *desviación* y *patología*, entre desviado y enfermo; 2) cabría preguntarse en qué medida el pasado puede predeterminar de manera tan importante la conducta futura del individuo; y 3) no parece razonable buscar sólo en un único origen, la personalidad, para dar explicación de un fenómeno tan poliédrico como es el de la “*déviance*”.

El entorno

El primer intento de salir del constructo personalidad como referente de análisis, pero manteniendo al mismo tiempo el interés explicativo de la *desviación*, es el de la primera Escuela de Chicago. Ésta busca la relación entre la manifestación de conductas desviadas y el medio en el que lo hacen. Se produce en los primeros años del siglo XX, cuando Chicago se convierte en una ciudad-laboratorio para muchos sociólogos y psicólogos que se inscriben en la llamada “ecología urbana”. Clifford Shaw y Henry Mckay, entre otros (Anderson, Thrasler, Park, Burgess, etc.) establecen relaciones entre situaciones ambientales como pobreza, alta movilidad y heterogeneidad de población, y un debilitamiento del control social. El determinismo psicológico bascula en cierta manera al determinismo social. La perspectiva correccional de carácter moralizante es de destacar, especialmente en dos trabajos importantes de la época: *West Side Studies* y la *Encuesta de Pittsburgh*.

La posterior *aproximación culturalista* se forjará en estos primeros pasos de la Escuela de Chicago, al relacionar la conducta del individuo con una desorganización social de su entorno o un conflicto de culturas, entre la propia y la dominante. Esta aproximación estudiará la *desviación* desde dos puntos de vista:

- a) La *desviación* como consecuencia de una desorganización social. Es la noción clásica tras la obra de William I. Thomas y Florian Znaniecki, *The Polish peasant in Europe and in America*, de 1910. Plantearon la idea de

¹⁹⁶ Notas de mi diario (3 de noviembre de 2004).

que la tensión y las contradicciones entre culturas fragilizan las normas y las solidaridades y acentúan la ambivalencia e incertidumbre moral. Esta teoría parece defender que una situación de aculturación fabrica automáticamente individuos desviados.

Es de destacar el perfil de los menores que están internados en la institución o que suelen ser clientes habituales de la Fiscalía de Menores: inmigrantes de primera o segunda generación, gitanos, hijos de familias desestructuradas, de nivel socio-cultural y económico bajo. En cierta manera, las fronteras entre la *marginación social* y la *desviación* con la que trabajan los servicios sociales de menores es difusa. Se produce un isomorfismo entre ambas.

*Repaso los menores con los que he estado estos días: casi todos gitanos, de los barrios más pobres y conflictivos de la ciudad, y tres inmigrantes, de Portugal, de Marruecos y de Cuba... ¿acaso esto quiere decir algo?*¹⁹⁷

- b) La *desviación* como consecuencia de conflictos culturales. El choque cultural no se analiza en términos de contradicciones perturbadoras, sino como conflicto de elecciones excluyentes. El conflicto de culturas generalmente es ocasionado por un conflicto de normas, cuando se produce una convivencia con otra cultura que valora o tolera prácticas prohibidas para la otra cultura (Sellin). Esto genera tensiones, problemas de identidad, procesos de aculturación impuestos. Este conflicto de normas puede ir más allá de las normas tradicionales de familia, manifestándose también en los grupos de iguales como *subcultura* (Cohen). Los grupos sociales pueden cometer actos juzgados como prohibidos para la cultura dominante y la cultura tradicional o familiar, pero valorizados por la *subcultura* a la que pertenecen.

¹⁹⁷ Notas de mi diario (24 de agosto de 2004).

Muchos menores vienen de barrios o zonas de la ciudad muy específicas. Muchos de ellos ya se conocen de la calle y se reencuentran en los servicios sociales. Algunos ya han hecho juntos sus “pinitos” en la delincuencia. Podría decirse que pertenecen a determinadas *subculturas* en las que la conducta delictiva tiende a manifestarse.

En tiempo de ocio, dos menores empiezan a discutir sobre qué barrio es mejor, el del uno o el del otro. En esa conversación, ambos empiezan a desarrollar un análisis sociológico “salvaje” de las posibilidades, de la calidad de vida, del tipo de casas y coches que hay, de los monumentos, de la cantidad de gente “macarra” y “yonqui” que te puedes encontrar. Ellos mismos entienden que es mejor barrio si en él no se encuentra gente como ellos, en los que no abundan las personas que tienen una vida de calle como la que ellos han mamado. Cada uno de ellos despliega una serie de indicadores de los que hace uso para argumentar lo que se entiende por un mejor barrio. Sí, una gran contradicción. Ellos mismos se ponen en perspectiva desde una crítica incisiva e hiriente.¹⁹⁸

La sociedad

Si se toma como punto de partida la sociedad en su conjunto, la *desviación* se define desde la “mirada” de la comunidad, es decir, desde los colectivos supuestamente “normales”. El tema central se desarrolla en torno a la autoridad de las instituciones sociales que asegura la *integración social*. Los aspectos más relevantes que se abordan desde esta perspectiva son: a) la educación y la integración social; b) las circunstancias prácticas de la infracción; y c) el tratamiento judicial reservado a los hechos delictivos.

¹⁹⁸ Notas de mi diario (13 de octubre de 2004).

a) Educación e integración social.

Afín en cierta manera a la aproximación psicológica de los Glueck, la aproximación educativa se inspira en la relación entre la *desviación* y la *integración social*: entorno familiar, grado de atención de los padres, escolarización, nivel de afectividad, etc. El referente de normalidad se deduce de una noción ideal de familia, de su funcionamiento y de su lugar en la reproducción del orden social.

Cuando las familias o amigos visitan a los menores en los centros uno parece entender las razones por las que muchos de esos menores se encuentran en la situación en la que están. Muchas veces, los padres y hermanos se encuentran en la cárcel o son sospechosos de delitos graves. Los registros de seguridad que se hacen después de las visitas calcula el riesgo de que sean las propias familias las que les pasen drogas u objetos que puedan ser utilizados para defenderse de otros menores o para agredir a los profesionales. Algunas fugas de los menores han tenido éxito gracias a la colaboración externa de sus personas allegadas.

Cuando se hacen seguimientos de los menores, hasta el punto de visitar sus hogares, uno se encuentra con situaciones sociales desconsoladoras. Padres que no saben dónde están sus hijos, que no se interesan de si ha ido o no al curso de formación o a trabajar, que no los levantan por las mañanas para que vayan a una entrevista con el educador, y que no se preocupan de si han desayunado o comido, o de si van aseados y con la ropa limpia. Algunos se ocupan de sus hermanos pequeños porque los padres no asumen esa responsabilidad.

Un menor protagoniza una fuga de dos horas. Un educador me informará luego de que la hizo para ver a su novia. Una compañera me dice que es normal que volviera tan pronto porque no tiene a nadie fuera. Dice que su madre está fuera con un segundo matrimonio, que su padre murió y que sus abuelos hasta ahora están aquí, pero que tienen previsto irse también. La educadora de medio-abierto señala que casi es mejor que esté en el centro, porque no tiene un buen

*ambiente familiar. Es un ejemplo de libro de una familia absolutamente desestructurada.*¹⁹⁹

El contrapunto a la idea de que el aprendizaje de las normas es un principio para una acción no desviada y a la de que el trasgresor es un actor racional que sopesa el riesgo y el peso de la pena (Beccaria) viene de la mano de Piliavin. Éste afirma dos cosas al hilo de sus investigaciones: 1) la adquisición de las normas no está sólo en la infancia, como pretenden los psicoanalistas, ni explicaría la conducta “normal”; y 2) la conciencia de los riesgos – que es desde donde se monta el sistema penal como gradación de sanciones – tiene relativamente poca importancia en relación a la comisión del delito, pues la amenaza de la sanción es efectiva según lo integrado que esté el sujeto en un mundo desviado.

Se dan casos en los que es la propia familia la que incita a los menores a delinquir. En ocasiones, el odio que sienten los menores hacia las instituciones sociales es anecdótico respecto al que muestran sus familiares.

Supervisor de uno de los menores en su tiempo de visita.

Acompaño al menor para el registro, pues acaba de tener visita. Menuda cantidad de gente había. Su madre, sus tres hermanos y su padre. Cuando entro, la mirada del padre me “asesina”. Represento para él una figura represiva. Discuten conmigo los cinco minutos que se le han dado para despedirse, que no han pasado, que les deje un rato más... pero enseguida lo dejan estar, no quieren entrar en lo de siempre. Para suavizar la posible represión que institucionalmente represento trato de saludar y despedirme educadamente de ellos, con mis “buenas tardes” y “que tengan un buen día”.

¹⁹⁹ Notas de mi diario (28 de diciembre de 2004).

*Luego me enteraré que su padre es traficante de droga y que acaba de salir de la cárcel, aunque tiene un montón de causas aún pendientes.*²⁰⁰

b) Circunstancias prácticas para la realización de una conducta infractora.

Si no influye tanto ni la interiorización de las normas ni la amenaza de la sanción, tienen que existir otra serie de circunstancias que favorezcan la realización de un delito. El localizar el fenómeno de la *desviación* en las circunstancias en las que se realiza la infracción se ha llamado teoría de la actividad rutinaria o teoría de la ocasión (Cohen, Felson). La infracción vendría a ser una actividad que compartiría los mismos atributos que cualquier otra actividad rutinaria, de manera que ésta se manifestará en determinada organización espacio-temporal de las actividades sociales. La organización más proclive para la emergencia de un acto delictivo sería aquella en la que el individuo está dispuesto a realizar una infracción; en la que existan objetos que hagan ostensible el delito y, por lo tanto, despierten tentaciones; y en la que haya lagunas o vacíos de vigilancia y seguridad. Esta aproximación nos sitúa ante un actor racional y define la infracción como una actividad práctica, un saber-hacer, una técnica que se pone en marcha por una selección situacional.

Conversación con uno de los menores. Acercamiento a su mundo, la calle, su vida fuera del centro.

Arriba, en observación, me habla el menor sobre su vida en la calle. Me dice que yo no sé lo que es. Tiene razón. Es una lucha porque los demás no te pisoteen, por hacerse respetar, por imponerse al Otro. Él habla de la “ley de la calle”. Con nostalgia me dice que ahora estaría en la calle jugando a las cartas y escuchando música. Me habla de una pelea que tuvo una vez con unos “punks” a navajazos, entre otras muchas batallitas. Me dice que cuando salga va a dejar todo eso de la calle. Que son sobre todo las malas compañías las que te van metiendo en robar y en

²⁰⁰ Notas de mi diario (18 de octubre de 2004).

meterte en jaleos... – lo dice como si fuera una frase muy hecha, muy automática, como si la hubiera interiorizado a fuerza de que los demás achaquen a eso su comportamiento. Me confiesa que en la calle se iba con otros por ahí, a robar. Sin embargo, reconoce que ahora podría estar en el campo de fútbol, jugando, con botellas de coca-cola y chuches para el descanso.

Recibe una llamada telefónica de su madre. Habla los cinco minutos que tiene permitidos. Parece que está preocupada, muy pendiente de su situación, de si come, de si está bien, de qué es lo que hace, etc.²⁰¹

La actitud defensiva y de seguridad que impregna totalmente la intervención profesional trata de reducir al mínimo la ocasión. Se parte de la base de que el menor, a la mínima, va a intentar algo, por lo que se trata de controlar el medio para reducir lo máximo posible las tentaciones. En algunas ocasiones, si un menor lleva a cabo una determinada conducta delictiva, la responsabilidad recae en los profesionales que no han sabido regular el medio, que “lo han dejado a huevo” para que el menor no pueda responder de otra manera.

Cuando nos metemos en el centro tras el tiempo de deporte, un menor hace una gracia muy ingeniosa: “¡Oye! ¡Cuidad con esa hormigonera, que no está atada, que aquí hay mucho delincuente! ¡Deberían de ponerle una alarma, no se la vayan a llevar!”... Se han olvidado de ponerle la cadena y el candado.²⁰²

c) Tratamiento judicial.

Como se ha avanzado en el apartado anterior, desde el principio la intervención se enfrenta a una definición apriorística de la *desviación* por la

²⁰¹ Notas de mi diario (22 de octubre de 2004).

²⁰² Notas de mi diario (22 de octubre de 2004).

significación social atribuida al proceso de incriminación. La relación entre el orden social y la sanción es obvia, de manera que una de las mayores evidencias es que la infracción es objeto público de reprobación.

Desde esta perspectiva se estudia en qué medida el tratamiento institucional de las infracciones incide sobre las tasas de infracción. La consecuencia más rápida vertebraría la siguiente hipótesis: el laxismo de la justicia lleva a un incremento de la criminalidad al transmitir un sentimiento de impunidad al trasgresor. Pero no está tan clara esta relación a pesar de que Braithwaite defiende la idea de restituir la relación entre la sanción y su significación.

Algunos menores ya han desarrollado una imagen de sí mismos que no es modificable por el valor de la sanción. Tienen tan asumida su condición de “oveja negra” que la amenaza de la sanción no tiene demasiada importancia para ellos. Además, nos enfrentamos muchas veces con menores que han estado institucionalizados desde muy pequeños, pasando ya por servicios de protección. Los protocolos de acción y los espacios rebosantes de normativas y reglamentos son demasiado familiares para ellos, hasta el punto de anularse la efectividad que se persigue. La sanción pierde su significación porque han vivido en numerosas ocasiones el sentido de la compensación y del castigo.

Llegan dos educadores del cambio de turno. Comentan batallitas. Dicen que los menores han escupido más de una vez en la comida o en la bebida de los educadores.

La educadora señala que durante la cena les ha preguntado a dos menores que qué piensan de nosotros, de los educadores. Uno de ellos ha dicho que estamos para fastidiarlos, encerrarlos. El otro, que podemos saltarnos las normas en cualquier momento y que no lo hacemos. La educadora les responde que la norma está ahí, pero que la flexibilizamos, adaptándola a la situación. Enseguida reacciona uno de los menores. Pone el ejemplo de otro educador. Dice que él viene a joderlos, a sancionarlos, a no hacer nada y a comer gratis. Lo describe sin indignación, sino con un punto de sentido del humor.

El otro menor dice que les vemos sólo como mierda, como delincuentes.

La educadora dice que los menores han estado muy majos, que hasta uno de ellos ha bajado el volumen de la cadena de música para escuchar mejor. Luego, nos desvela lo que ha ocurrido en la dinámica de grupo. Los menores se ven a sí mismos como “carne de cañón”, que acabarán muy probablemente en la cárcel, en la calle tirado o muerto.²⁰³

Esta idea tiene importantes connotaciones. Muchos profesionales se encuentran en situaciones en las que el menor es nuevo para ellos, pero para el menor no es nueva la situación de intervención profesional. Si se interviene demasiado pronto con los menores, la efectividad de la intervención educativa-judicial pierde mucha fuerza. Si los educadores de protección intervienen con los menores desde la lógica de reforma, cuando éstos, por su edad, llegan a los servicios de reforma, no se sabe qué hacer con ellos. Conocen todos los trucos del sistema y relativizan el valor de la sanción. Restituir ese valor entre la sanción y su significado implica coherencia y adaptación a la situación concreta del menor, no necesariamente un sistema penal más severo.

La estructura social

Si abordamos la *desviación* desde la perspectiva de la estructura social se pueden destacar dos líneas fundamentales de trabajo: a) la que entiende que la desigualdad social es un efecto fortuito de la estructura social; y b) la que estudia la estratificación social desde la instauración de una dominación y de un mecanismo que reproduce una determinada organización social.

a) Desigualdad social como efecto de la estructura social.

En los años 30 despegó un discurso que cuestiona las desigualdades que se generan en la vida en sociedad. Según Robert K. Merton, el fenómeno de la *desviación* es la distancia entre las aspiraciones al éxito social, que rodea

²⁰³ Notas de mi diario (18 de octubre de 2004).

la ideología de las sociedades modernas, y las realidades de desigualdad, que impiden o no permiten acceder a los medios necesarios para alcanzarlo. Esta situación generará frustración, sentimiento de injusticia, convirtiéndose en los motores para repudiar las normas sociales de los grupos sociales mayoritarios que sí disponen de los medios necesarios para lograr alcanzar ese supuesto éxito (Cloward, Ohlin). Desde esta perspectiva, la pobreza y la delincuencia se dan la mano, manifestándose ésta última como efecto de los conflictos de intereses que generan las desigualdades económicas y sociales (Blau). Los estudios correlacionales así lo han reafirmado.

No obstante, la desigualdad no será una causa directa sin más. Cometer una infracción no es una acción propia de un tipo de población. El ejemplo lo tenemos en los ladrones de guante blanco o en los crímenes de las clases altas y adineradas. Más bien podríamos hablar de diferentes formas de criminalidad según las clases sociales. A pesar de ello, si un cierto tipo de conflicto produce criminalidad, asociado a la desigualdad social, es en razón de la alineación y de la desesperación que nacen de la asignación a un estatus inferior, de una desigualdad asignada y significada. Ésta es una aproximación que habitualmente se contempla cuando se trata de comprender la delincuencia de los jóvenes que pertenecen a barrios marginados, a familias pobres, excluidas de ese éxito social, sintiéndose víctimas del racismo o de la marginación.

Frente al perfil mayoritario que presentan los menores, cada vez más encallan en los servicios sociales de reforma menores cuyos entornos socio-familiares no son ni de pobreza ni de marginación. Sus familias pertenecen a una clase social media o alta. Los delitos son de agresiones graves por peleas o por ensañamientos ideológicos (racistas, xenófobos), por maltrato a los padres (psicológico y físico) o por consumo y tráfico de drogas (normalmente de cocaína).

La delincuencia de los menores que pertenecen a clases bajas se caracteriza por un débil *locus externo*. La situación no depende de ellos porque no tienen medios para estar en la misma posición de poder que el resto. Lo que se intuye cuando se habla con ellos es un sentimiento de inferioridad al que a veces sólo pueden hacer frente de manera violenta. El odio que muestran por las instituciones y los profesionales que las integran es a veces una manifestación simbólica de esta desigualdad.

El maestro de taller está con los menores desde las 17.00 hasta las 18.00 h. Van a hacer “FOL”, Formación y Orientación Laboral. De una manera participativa, el maestro de taller va desgajando distintos oficios y los va cruzando con la formación y el salario. Las interpretaciones de los menores son curiosas. Sus intervenciones dejan entrever su mundo de vida. Enseguida asocian todo al mundo de la delincuencia. Conocen muy bien el mundo de la policía, su trabajo, el salario, la formación que hay que recibir, los exámenes de acceso. Es como si tuvieran muy estudiado al “enemigo”, a su obstáculo en las calles. Dentro de las estrategias propias del “oficio” de chico de la calle, se encuentra el conocimiento del funcionamiento del servicio social que lo reprime, del rol que juega la fuerza opuesta a sus intenciones, a su forma de vida que lo haga entrar en el sistema y salir de su mundo de vida. Uno de los menores me preguntará que para qué sirve todo esto. Se lo explico...

“¡Pero es que yo no hago nada... para qué me interesa saber todo esto!”

“Ya...”

Le contesto que tal vez ahora no hace nada, pero que igual en un futuro, sí. Entonces le vendrá bien saber cómo se mueven las cosas, bajo qué lógica se mueve nuestra sociedad en el acceso a la formación y al mundo laboral. A diferencia de un círculo social como el mío, en el que yo siempre he construido una particular visión del mundo, estos chicos no han diseñado una mirada sobre lo social en relación a la formación y al futuro laboral. El hecho de planteárselo les viene de manera artificial, a través de un proceso institucional como el del centro. En mi mundo, desde pequeños, existe una teleología de la formación y de la cultura escolar desde los primeros años, llegando a deseducarnos o convertirnos en neuróticos sociales ante la fuerza de esta mirada. En este menor, como en muchas de las respuestas de los otros, se observa una

falta de dirección, de propósito, no tanto en no saber qué hace (esto es propio de la neurosis de la que hablaba antes, común a todos), sino en no saber el por qué de hacer algo, el no tener de manera próxima esa lógica social. Tal vez esto les hace saltar a una indiferencia moral hacia el delito, el alejarse de esta lógica social... Son observadores externos de esta lógica, pues se encuentra ahí fuera y los menores no están en una burbuja, por mucho que el espacio en el que viven se presente como gueto o subcultura. Sin embargo, son observadores externos. No llegan a comprender esta lógica y construyen una paralela, desviada, como forma de atentar contra la fuerza de la primera. Es un terrorismo hacia un mundo de vida que tiene mucha fuerza y que no es el suyo, del que se ven excluidos.²⁰⁴

- b) La estratificación social como efecto de los mecanismos de dominación y reproducción social.

Respecto a la dominación y la reproducción de una serie de estructuras sociales es de destacar especialmente la teoría del control social. El control social tiene dos acepciones en sociología: 1) la de la tradición angloamericana, influida también por Émile Durkheim, que presenta la *desviación* como un fenómeno universal cuya neutralidad y necesidad son asumidos, de manera que los mecanismos de regulación son inherentes a toda colectividad social para organizar las relaciones entre sus miembros; y 2) la de la tradición francesa, que se inquieta ante el discurso de la neutralidad de estos mecanismos, concibiendo el control social como un conjunto de prácticas de poder que garantizan la estratificación y la jerarquía social y que la reconducen a condiciones de explotación y de alineación de las clases no dominantes (Bourdieu, 1998; Foucault, 1990; Wacquant, 2000). Los primeros centrarán sus estudios en el funcionamiento del poder. Los segundos, en el tipo de poblaciones que se ven sometidas a los mecanismos de control social (Varela & Álvarez-Uría, 1989).

²⁰⁴ Notas de mi diario (29 de septiembre de 2004).

Percepción de un menor sobre su situación en la institución y sobre el sentido que le da al estar allí.

Un menor arguye que los tienen aquí aislados y encerrados hasta los 18 años... “¡y luego quieren que nos adaptemos a la vida de fuera, cuando está cambiando durante los años que uno está aquí, mientras no se hace uno a ella y cuando uno sale a una edad en la que es mucho más difícil adaptarse!” Me sorprende la elocuencia y la argumentación de este menor, su lucidez en la expresión de la idea, aunque es un discurso social muy habitual y que quizás haya oído multitud de veces a lo largo de sus numerosos años de internamiento. No sólo narra como una aventura nada rencorosa lo de la paliza que recibió y lo de sus 26 días de aislamiento, donde junto con otro menor, empezaron a tirar todo lo de la habitación por la ventana, y cuando trató de golpear con un trozo de ladrillo la cabeza del subdirector del centro, justo cuando pasaba por el patio. Tras sus palabras y sus anécdotas como interno, y tras las dificultades que prevé encontrarse fuera cuando salga, se atisba un sentimiento de miedo e indefensión, de resignación, y prevé volver a caer de nuevo en el mismo círculo vicioso de drogas y delincuencia.²⁰⁵

La segunda tradición defendería la idea de que la *desviación* no existe fuera de las prácticas de control social que la definen y la reprimen. El número de acepciones al respecto presenta una gran variedad (sociología marxista, entrecruzamiento con las teorías de la desigualdad social, teoría crítica de la infracción, Análisis Institucional, etc.). Sobre esta tradición irá germinando la tesis de la *construcción social de la desviación*, en la que ésta se produce de manera solidaria a la producción de la norma. De esta manera – y adviértase que la teoría crítica del control social nos adentra poco a poco en aproximaciones más comprensivas que causales – lo que conduce a determinados individuos a estar en situación de *desviación* es la diferencia entre los criterios de juicio sobre la normalidad de una conducta, producidos por las instituciones sociales, y los que admiten o ponen en marcha las

²⁰⁵ Notas de mi diario (14 de octubre de 2004).

personas que desafían esa normalidad. Ésta, definida desde posiciones de poder, es arbitraria e interesada para aquellos que lo imponen, utilizando las instituciones como formas de control que reducen las contradicciones y naturalizan y objetivan ese principio de normalidad como único y evidente. De alguna manera, la definición de la *desviación* está sujeta a un ejercicio de poder (Boumard, 1999c).

Esta primera aproximación nos sitúa ante un universo de la *desviación* que resulta familiar en la intervención profesional y que se ha puesto en marcha a lo largo del trabajo de campo. Tal vez no haya que filtrar estas aportaciones desde una perspectiva determinista e inclusiva. La teoría cobra sentido cuando es recreada, revivida. Son aportaciones muy interesantes para la reflexión central de este trabajo, pues la “mirada” de la *desviación* de la comunidad influye en la reflexión profesional que trabaja con ella. En el *complejo tutelar*, integrado por diferentes perfiles profesionales, la representación que se hace del menor viene tamizada muchas veces por estas concepciones de la *desviación*. Es necesario tenerlas en cuenta dentro de esa dialéctica individuo-sistema que se encuentra en la base de la intervención. En este apartado se han abordado las concepciones más afines a la inteligibilidad del sistema. Pasemos a las del individuo.

4.2.3. Proceso, apreciación y diversidad de la *desviación*

Desde la réplica al control social, se abre una brecha en la concepción orgánica de la sociedad y se sientan las bases para desarrollos muy diferentes sobre el fenómeno de la *desviación*. La principal aportación es la de la llamada Nueva Escuela de Chicago (Lemert, Becker, Goffman, Matza, entre otros). La visión crítica acerca del control social que las instituciones sociales ejercen sobre determinados sujetos obliga a intentar aprehender el fenómeno desde el punto de vista del *desviado*, no desde el de la comunidad.

Las principales características de esta nueva forma de plantear el fenómeno de la *desviación* son las siguientes:

- 1) Descalificación y cuestionamiento de la distinción maniquea y simplista de las conductas desviadas y de las conductas convencionales, de lo normal y lo patológico. Se desempolvan las posiciones más asumidas en las Ciencias Sociales que hasta la fecha habían aceptado de manera acrítica conceptos

provenientes del darwinismo, del organicismo y del pensamiento médico o clínico.

- 2) Ello supone un progresivo rechazo de la noción de *patología* y del enfoque correccionalista. Mostrarán la idea de la falta de rigor de la idea de *patología* social poniéndola en relación con los criterios médicos que la fundan. En oposición, se subrayará la idea de *diversidad*, profundizando en los distintos criterios valorativos que se ponen en juego al enjuiciar determinados comportamientos. El concepto de *patología* supone una objetivación de la idea de *normalidad* y de *desviación*. Sin embargo, muchas de estas desviaciones son construcciones sociales, coherentes, evidentes, a veces incontestables, históricamente y contextualmente determinadas.
- 3) Se cuestiona la idea de neutralidad científica. Si los trabajos anteriores, presumiendo de ella, sólo tomaban como punto de vista el de la comunidad, en este caso se intenta aprehender la situación de *desviación* desde el punto de vista del sujeto desviado (Becker, 1985). Es la denominada *actitud apreciativa*, contestataria al imperialismo anterior de una moral ordinaria que condena el fenómeno de entrada, incluso aunque lo haga desde un principio de autoridad científico.
- 4) Desde este punto de vista, se intentará comprender cómo se desarrolla el proceso de la *desviación* desde tres elaboraciones y momentos: afinidad, afiliación y significación (Matza, 1981). Frente a la búsqueda de las causas, se apostará por la comprensión de su proceso de formación.
- 5) Se concede un lugar privilegiado a las instituciones en las que especialistas como jueces, psiquiatras, policías, asistentes sociales, psicólogos, sociólogos y otros profesionales actúan de expertos contribuyendo a la definición social de la *desviación*. Todos ellos refuerzan un proceso social de etiquetamiento culminando en un proceso de *desviación* efectiva. La *ironía* será una aportación conceptual interesante de esta aproximación que desvelará muchas paradojas hasta ahora ocultas. De lo bueno puede emerger lo malo. De la obsesión por la corrección puede nacer un agravamiento de la *desviación* (Goffman, 1987a).

- 6) Suelen derivarse tesis que son sensibles a la dimensión política del fenómeno de la *desviación*, extendiéndola al análisis crítico de las sociedades y del Estado. Las instituciones no sólo deben ser humanizadas, sino que hay que cuestionar su funcionamiento porque son ellas las que gestionan la ilegalidad y la anormalidad, quienes enfrentan unos grupos contra otros. Sobre este particular, se produce un híbrido entre las tesis foucaultianas de la genealogía del poder y las del interaccionismo simbólico, que se posicionan a favor de los que llevan la peor parte en los procesos de *desviación*. Se articula una crítica a la marginación y la exclusión social como productos de sistemas socio - políticos determinados.

Esta nueva perspectiva toma su arranque desde la crítica a la aproximación culturalista de la Primera Escuela de Chicago de la mano del funcionalismo (Bell, Merton, Davis). Las pautas de comportamiento persistentes en la sociedad, sean desviadas o no, tienen un carácter útil y funcional. Por ello, el fenómeno de la *desviación* debería ser apreciado desde su contribución al orden social. Parten de la idea de que hay que comprender el lugar del pecado y del mal, en lugar de limitarse a su condena. La sustitución de la noción de *patología* por la de *disfunción* será el primer paso hacia este cambio de perspectiva.

Otra forma de hacer frente a la aproximación culturalista fue planteando el problema de la *desviación* como proceso de aprendizaje (Sutherland). Es la denominada *teoría de la asociación diferencial*. Los trabajos de la ecología urbana de la Primera Escuela de Chicago obviaban un aspecto: sólo algunos individuos pertenecientes a esas comunidades, a diferentes culturas o a subculturas, presentan conductas desviadas. La razón que se esboza para argumentar esta situación es que el comportamiento criminal responde a un proceso de aprendizaje. La integración en el crimen (asociación) es un proceso que está en relación con la distancia (diferencial) que el individuo entreteje con las interpretaciones de la legalidad, más o menos conformes a las prescripciones normativas sobre las que reposa el orden social. De esta manera, se toma la perspectiva del análisis de la interacción y desde ésta se observa cómo tanto la conformidad con las normas como su trasgresión responden a una adquisición de competencias y de maneras de hacer. Se concibe el estatus de lo normal y lo anormal como no contradictorios. El comportamiento criminal será aprendido en la interacción con otras personas por un proceso comunicativo. Una parte esencial de este aprendizaje se realizaría en el interior de un grupo que tiene relaciones personales restringidas. El acto *desviado* implicaría, por un lado, un aprendizaje de las técnicas necesarias para cometer la infracción y, por otro, la adopción de ciertos tipos de motivos, de móviles, de actitudes, de

racionalizaciones. La “carrera” como *desviado* supone tanto la adquisición de un “saber-hacer” como de una “ideología profesional”.

Son sorprendentes las habilidades que muestran muchos menores. Algunos saben robar cualquier tipo de coche, conociendo cuáles son los trucos más efectivos según la marca o el modelo. Además, y sin tener permiso de conducir, salen a la fuga con los coches robados y protagonizan al volante persecuciones policiales de película. Otros saben perfectamente la forma o manera de poner en marcha un atraco por la calle o cuáles son las zonas ideales para entrar en almacenes, corrales y casas. Conocen perfectamente el mercado de drogas de sus zonas y la lógica de los “trapicheos”. No es cuestión de mitificar estas habilidades, por supuesto. De hecho, frente a estos “saber-hacer”, los menores sorprenden con sus limitaciones, sus pocas habilidades sociales y sus miedos e inseguridades a la hora de hacer frente a situaciones sociales cotidianas. Pero lo cierto es que esas habilidades delictivas son aprendidas y desarrolladas como competencias, como *competencias específicas*. Sorprenden al profesional porque él se ve incapaz de realizar ese tipo de actividades, no sólo por cuestiones morales, sino por falta de habilidades técnicas.

Un educador nos comenta la última salida terapéutica con un menor. Lo hace en “petit comité”, pues en teoría no debería haber consentido que se produjese. Relata la siguiente situación: estaban en un bar tomando un refresco cuando observan la situación de unas personas que no pueden entrar en su coche porque se han dejado las llaves dentro y no pueden recuperarlas. Están a punto de llamar a la policía, cuando el menor pide un destornillador en la barra y abre el coche.

Hizo uso de su experiencia para realizar una buena acción. Posiblemente ninguno de los transeúntes de la calle podía haber solucionado la situación de la forma como la hizo él, un chico de 16 años... con un simple destornillador.²⁰⁶

²⁰⁶ Notas de mi diario (10 de noviembre de 2004).

El primer intento funcionalista se manifiesta al rescatar la ambigua noción de *anomia*. Para Émile Durkheim tiene dos sentidos diferentes. Uno, el que aparece en *La división del trabajo social*, sería el estado patológico de la economía en el que se encuentra una sociedad al pasar de una solidaridad mecánica a una solidaridad orgánica. Al no venir acompañado el crecimiento económico con reglas de control social se produce un estado de confusión, de desregulación (Durkheim, 1982). Otro, que aparece en *El suicidio*, sería el que se da desde una perspectiva individual, por el deseo infinito de metas y fines, sufriendo siempre un grado de frustración. Lo social pondría freno y techo a estas expectativas infinitas, por lo que la insatisfacción podría aumentar si en la sociedad no hay claridad de criterios que distribuyan las posiciones o si estos criterios se perciben como injustos (Durkheim, 1989). En Robert Merton, la *anomia* deja de ser un estado mórbido y se define como un desequilibrio entre los medios y los fines de la acción social, entre los valores culturales y los medios institucionales para lograrlos (Gil, 2004, pp. 75-91).

Esta última concepción de *anomia* de Merton es la que caló más para comprender el fenómeno de la *desviación* desde una perspectiva funcionalista. Frente a este desequilibrio, que lo viven los grupos sociales y los individuos de diferente forma en relación al lugar que ocupan en la organización social, se trabaja por el equilibrio desde distintos modos de adaptación: conformidad, innovación, ritualismo, evasión o rebelión. Y es lo que haría abordar la *desviación* desde la perspectiva del desajuste y la desorganización social (Merton, 1972). No obstante, desde la *anomia* se descuidarán algunos aspectos: desaparece totalmente cualquier idea de aprendizaje o de producción interactiva del fenómeno, no se tiene en cuenta la variedad de conductas desviadas que existen, y la relación entre la *desviación* y la identidad desaparece.

En relación a las aproximaciones culturalistas ya expuestas en el apartado anterior, pero tomando la idea de *anomia* de Robert Merton, Albert Cohen introducirá el concepto de *subcultura*. Sin embargo, sustituirá el de desajuste o desorganización social de la primera Escuela de Chicago. La *subcultura* se concebirá como otro modo de adaptación, de manera que ésta obedecerá a una necesidad que la estructura global no satisface. En la *subcultura*, los individuos comparten un mismo mundo de valores, forjan normas de interpretación de las cosas y las situaciones. Son subsistemas de valor más o menos afines a los prescritos por la sociedad. Es una tesis que no se inscribe ni en la perspectiva culturalista ni en la del aprendizaje de Sutherland.

La conducta delictiva del menor no sólo es desaprobada por la sociedad, sino compensada socialmente por los grupos de pertenencia o por las *subculturas* que

integran. En sus círculos sociales es admirada. Cuando un menor pone en marcha una conducta delictiva o tiene éxito en una fuga, es relatado de manera entusiasta por otros menores, alabando la forma de “engañar” al sistema. El menor adquiere cierto estatus para sus iguales. Esa capacidad les confiere carisma y respeto. También ocurre con sus relaciones amorosas. Un menor que ingrese en el centro conquista, dentro de sus grupos de referencia, una posición determinada. Muchas chicas se enamoran de ellos precisamente por haber llegado hasta ahí. Además, a muchas de ellas les seduce la idea de convertirse en sus salvadoras. Piensan que la relación amorosa que puedan mantener con ellos es una influencia muy poderosa para “encarrilarlos”.

Como ya se ha señalado, este desequilibrio medios-fines será perfilado y profundizado por Richard Cloward y Lloyd Ohlin. Los medios y los fines no son más o menos legítimos por sí mismos, sino que lo son en relación a las circunstancias. De esta manera, se adentrarán en el fenómeno de la *desviación* desde la *teoría de la estructura de las ocasiones*. Los medios ilegítimos completarían el inventario de esos modos de adaptación al desequilibrio que se enraíza en la noción de *anomia* de Robert Merton. Y éstos se pondrán en marcha teniendo en cuenta las condiciones prácticas, es decir, la probabilidad de acceder a esos medios ilegítimos para resolver las situaciones, a la ocasión de ponerlos en acción.

Es una teoría similar a la de Cohen y Felson, expuesta e integrada en la aproximación anterior. No obstante, en este caso el acento se pone en el sentido que el sujeto le confiere. En ciertos momentos, la responsabilidad de una conducta delictiva del menor recae en los profesionales. La seguridad, la reducción de las ocasiones en las que el menor pueda verse tentado a una conducta delictiva, las condiciones prácticas que la eviten, integran las competencias profesionales de la intervención. Si ocurre algo, no es tanto por culpa del menor, sino de los profesionales que dan pie a que el menor responda como no es deseable que lo haga.

El maestro de taller pasa acalorado y mal contestando a algo que le ha dicho una educadora. Se le ve muy enfadado, muy alterado. Viene muy irritado por los profesores del curso de albañilería. Dice que vienen aquí de excursión, en plan “guay”, de profe enrollado, cuando el material que se está utilizando es peligrosísimo. Luego señala que la planificación que

se está llevando a cabo es demasiado mala, que no se adapta a la peculiar dinámica de trabajo del centro. El maestro de taller era de la opinión de alquilar mejor una caseta, para meter todo el material. El centro le dijo que no había dinero, por lo que debían de meterse y sacarse todos los materiales... “Éstos parecen que vienen aquí como si esto fuera jauja”.²⁰⁷

Al margen de estas primeras teorías (asociación diferencial, anomia, subcultura, ocasión) que obedecen a la *comprensión* del fenómeno de la *desviación*, la Nueva Escuela de Chicago, como ya se ha apuntado un poco más arriba, manifiesta una gran sensibilidad hacia el *etiquetaje* de los sujetos desviados por parte de las instituciones sociales (teoría crítica del control social). De esta manera, frente a la “desviación primaria”, delimitada por el simple hecho de la trasgresión de la norma, se abre el interés por la “desviación secundaria”, es decir, por el estudio de la acción de reconocimiento y cualificación de una *desviación*, por su identificación oficial (Lemert). Para algunos, la *desviación* no será efectiva hasta que se culmine, se subraye y se refuerce por cómo es manejada por el control social. Serán los procesos de ese control, tal cual son puestos en marcha, los realmente importantes para comprender cómo se crea la *desviación*. Por ello, el fenómeno que se debería estudiar, desde una perspectiva sociológica, sería el de la reacción o la audiencia social (Erickson) que genera esa conducta desviada.

Si para los culturalistas y los funcionalistas, la *desviación* se asocia con la cohesión social de las estructuras sociales, para la Nueva Escuela de Chicago, de orientación interaccionista, es un producto de la reacción social. Una reacción – la *designación* explícita de la situación, el acto o la persona como desviados – que, según se interprete, conferirá a la *desviación* diferentes sentidos (Ogien, 1995, p. 103): 1) como rito que confirma la degradación del estatuto del individuo reafirmando las fronteras sociales y morales de un grupo (Lemert, Garfinkel); 2) como adopción de un rol social por aprendizaje de las reglas propias de un medio cerrado (Becker, Scheff); 3) como momento inaugural de la redefinición de la identidad social de un individuo (Goffman); 4) como proceso participante de la organización social de una actividad de control social (Cicourel). Independientemente en qué se ponga el acento, esta perspectiva bautizada como la *teoría del etiquetaje*, tiene tres proposiciones básicas y comunes a todas esas acepciones anteriores:

²⁰⁷ Notas de mi diario (14 de octubre de 2004).

- a) La *desviación* es concebida como la implementación de un rol;
- b) El orden de las relaciones sociales, que se instituyen dentro del contexto de una actividad organizada en torno a actos desviados, es el objeto privilegiado de análisis;
- c) Las definiciones oficiales de la *desviación* son revisadas y concebidas como *construcciones sociales*. Lo normal o lo desviado no son personas, sino puntos de vista socialmente producidos.

Cuando se analizó la primera dimensión del acompañamiento, se aterrizó en la noción de rol como entelequia que tiene su propia inteligibilidad dentro de la organización social en la que se desarrolla y que, con carácter transindividual, constriñen y delimitan las competencias prácticas a desarrollar y los márgenes de acción. Se observó que se podía abordar la noción de rol desde diferentes perspectivas, pero que la que en ese caso interesaba, como reflejo más adaptado a lo vivido en el trabajo de campo y desde la dimensión que se analizaba, era la versión parsoniana.²⁰⁸

Desde la orientación interaccionista de la *desviación*, la noción de rol se lleva al límite, hasta toparnos con la de *identidad*. Así se puede apreciar en los trabajos de Erving Goffman. En ellos Goffman se propone descomponer el rol – que en los trabajos de Vilfredo Pareto, Max Weber, Ralph Linton y Talcott Parsons sólo parece responder a una descripción normativa –, para dar cuenta, desde la influencia de los trabajos de George H. Mead y de Siegfried Nadel, de su lugar en las situaciones concretas en las que influye. De este modo, se distinguirá entre: a) la naturaleza normativa del rol; b) su naturaleza típica; y c) su interpretación. Erving Goffman afirma que una parte esencial del rol (típica e interpretativa) escapa a una codificación estricta de la conducta prescrita y que éste siempre tiene una naturaleza práctica, inscrito en un sistema de actividad localizada. Sobre estos presupuestos, Goffman dibuja la *desviación* como la distancia a un rol determinado en una situación concreta. Cuando los actores sociales observan una ausencia de obligaciones o un significado del rol no acorde con ese sistema de actividad, se puede poner en duda la integridad mental, la responsabilidad, la ignorancia, la moral del sujeto, y, por lo tanto, tomarlo como *desviado*. Así, el autor distinguirá entre dos identidades sociales: identidad virtual, atribuida sobre la base de la apariencia, e identidad real, asociada a las características que se pueden probar que son verdaderas cualidades del individuo. El desfase que habría entre estas dos

²⁰⁸ Remítase a las páginas 243-247

identidades, la duda acerca de la adecuación entre las identidades sociales virtuales y reales, es lo que se entiende por *estigma*. No obstante, la posesión de un *estigma* no es condición suficiente para producir un fenómeno de *desviación*. Es necesario también un tipo de relación social en el que el *estigmatizado* sea aprehendido como tal. Y en esta relación, Goffman señala dos momentos: 1) poseer un atributo que hace a uno susceptible de ser desacreditado; y 2) ser juzgado sobre ese atributo que conducirá, eventualmente, a ser tomado como desviado (Goffman, 1980).

El menor se convierte en “menor” no sólo porque exista un atributo que lo haga susceptible de ser desacreditado (la conducta delictiva cometida), sino porque el ser “cliente” de la institución lo conduce a ello...

Confesión de una “chasta” por parte de un menor tras la visita. Motivos de la no permisividad y consejos de trasgresión para otra vez... percepción de un menor que no ha desarrollado los etnométodos propios de los internos.

Conforme salimos, me comenta que su madre le ha metido dos cigarrillos en el paquete. Yo me encuentro en la situación de admirar su honradez y su honestidad y, por lo tanto, de hacer la vista gorda – tocado un poco por el lado sensiblero que me ha despertado la situación –, o de no dejarlo pasar. Abro el paquete de tabaco y observo que los cigarrillos no son “L&M” – marca que el centro suministra a los menores –, sino que son “Chesterfield”. Esta razón es la que me hace no ser permisivo. Le digo que sus compañeros pueden ver la colilla o pueden observar la marca mientras lo fuma... Esto puede sentar precedente o puede crear tensiones en los privilegios de los demás. La situación es paradójica: yo soy el que debo permitir que la “chasta” acabe siendo un éxito, no habiéndomela “metido” él sin que me dé cuenta. Le aconsejo que, para otra vez, su madre le pase dos cigarrillos de la misma marca, pero le informo de que normalmente los educadores

contamos los cigarrillos del paquete de sección antes y después de la visita.²⁰⁹

Pero este mismo menor tendrá una evolución...

El menor ha tenido una “carrera moral” en el tiempo que lleva en el centro. Ingresó muerto de miedo, totalmente asustado, cohibido, y ahora se nota crecidity, más integrado a la vida del centro, pero con cierta chulería porque es más o menos, en relación a su tipo de medida, el que más privilegios tiene en cuanto a salidas y permisos. Me da qué pensar acerca de la intervención que se está haciendo con él, del tipo de aprendizajes que está realizando en el centro... y si esto le ha beneficiado o perjudicado para su vida. ¡Menuda evolución! Reflexiono sobre la alteridad de su percepción como menor, de sus hábitos, de su tono de voz y de su talante a lo largo del tiempo que lleva internado... Un gran cambio. Podría ser tomado para analizar el tipo de aprendizajes que un interno más o menos normalizado puede realizar en el centro, observando las huellas que le producen. Pienso acerca del concepto de “déviance” y en qué manera aquellos internos que no ponen en práctica una serie de etnométodos de interno son precisamente la “déviance” de lo que puede ser el “mundo interior normalizado”. O de qué manera nuestra intervención les hace responder como lo hacen. Observo que hay todo un proceso en el que los menores van tomándote el pulso, van introduciéndose en tu lógica y tú en la de ellos, tratando de llegar a un punto medio, a un intercambio que se da, en las distintas situaciones, sobre un tira y afloja, un probarte para su beneficio propio, un saber hasta dónde puedes llegar y si te

²⁰⁹ Notas de mi diario (13 de octubre de 2004).

*caracterizas por ser de los sancionadores o de los que dan cierta manga ancha a las situaciones.*²¹⁰

Obviamente, estas tesis se desmarcarán de la perspectiva patológica y abren el mundo de la *desviación* a la noción de *diversidad*. Asumen que las situaciones a las que las personas nos enfrentamos diariamente son muy distintas y polifacéticas y que, por lo tanto, están obligadas a adoptar una multiplicidad de roles y una convivencia simultánea de identidades (Goffman, 1987b). La distancia al rol, y por lo tanto la *desviación*, se ve sujeta a un proceso de interpretación continuo a lo largo de las interacciones que se producen entre los individuos, valorando esta distancia en relación al sistema de actividad situada en la que se encuentran. No es una condición inherente a la persona, sino que resulta de la atribución más o menos contingente de una identidad social a un individuo.

*Observo que los menores te responden de distinta manera en relación a la función que realizas dentro de la institución, incluso si ésta varía en muy corto periodo de tiempo en una misma persona – en mi caso puedo hablar en los roles de maestro de taller y de educador. Rol educador, rol psicólogo, psiquiatra, asistente social, insertora laboral, coordinador, vigilante, director... se marcan y delimitan mucho, salpicando a toda una dinámica comunicativa.*²¹¹

La noción de identidad se encuentra sumida en una gran ambigüedad. Toda una puesta a punto es necesaria para situarla dentro de una determinada cosmovisión y de una escuela sociológica. Para evitar malentendidos, o agravarlos, Albert Ogien propone sustituir la *identidad* por la *línea biográfica* (1995, pp. 118-123). Aplicada a la *desviación*, la *designación* es un proceso en el que una sola entre varias *líneas biográficas* es objeto de una interpretación relativa a la infracción.

²¹⁰ Notas de mi diario (2 de noviembre de 2004).

²¹¹ Notas de mi diario (19 de octubre de 2004).

Siguiendo la estela de la “desviación secundaria” de Edwin Lemert, Howard S. Becker (1985) entiende también que la *desviación* no es una cualidad del acto cometido, sino la consecuencia de la aplicación de reglas y sanciones. El desviado será el individuo al que le ha sido aplicada una *designación*, es decir, una transformación de cualquier acto en sanción. Por ello, según Becker, el carácter delictivo de un acto, más allá de su evidente “desviación primaria” en referencia a una norma hecha ley para la comunidad, se define en la actividad a lo largo de la cual un individuo es objeto de *designación*. El origen de la *desviación*, como tal, no estaría ni en el interior de su personalidad, ni en el estatuto social asignado por la estructura social. Sería una cualidad atribuida por un juicio, de manera que toda forma de *desviación* responde a una actividad colectiva en el curso de la cual un individuo aprende a mantener un rol. Este proceso supone la integración en una “carrera”, un proceso de *conversión*. Compartiendo la teoría crítica del control social, se perfila la idea de que los criterios que sirven para formular ese juicio son inventados por los que tienen un estatuto en la sociedad que les permite participar de la legitimidad de la normalidad y de los mecanismos para hacerla respetar.

Reflexión en torno a un acompañamiento a espacios fuera de la institución. El centro de salud. La mirada social del Otro como estigma.

Esta conversación continuará en la sala de espera del centro de salud, mientras esperamos a que la enfermera nos llamara. Allí se produjo algo muy curioso: la reacción de la gente que se encuentra esperando en la sala, la reacción de las personas del ambulatorio, tanto del personal como de los mismos pacientes. Parece como si la escolta de policías que lleváramos detrás de nosotros subrayara la palabra “lepra” o “peligro”. Miradas de reojo, y también descaradas, con silencios mantenidos, me hacían sentirme incómodo. Había como una atmósfera de curiosidad, expectación y miedo, cautela. A mí mismo, con mis barbas y mi pelo largo, me hicieron sentirme como un delincuente, pues mucha gente no discernía bien el “anormal” del “normal”. Utilizo esta expresión “anormal” ante la inexistencia de una palabra que pueda definir cómo la gente me etiquetaba con su

| *mirada, cómo juzgaba lo que eras y cómo te definía con la “mirada” que cernía sobre ti.*²¹²

Esta última idea, la de la *desviación* como producción social por un proceso de *designación* y, en ocasiones, impuesto por aquellos grupos sociales que detentan más poder, chirría en ocasiones con el *sentido común*, es decir, con lo que cualquier persona de a pie entiende por una infracción o por una conducta desviada grave. Estos dos sentidos, el común y el sociológico, parecen entrar en contradicción. Por ello, Melvin Pollner señala que, si nos interesa tanto la reacción social en la delimitación de los fenómenos de la *desviación*, es necesario tomar en serio la expresión espontánea de la *desviación*, es decir, aquella que responde al sentido común. El razonamiento ordinario – la infracción es un acto objetivo y la *desviación* es una propiedad inherente a determinados actos cometidos, por lo que el juicio es que la conducta ha trasgredido una norma – debe tomarse como base para una inferencia que nos haga comprender precisamente la formulación de los juicios sociales sobre la *desviación* y, por lo tanto y en último término, esa “desviación secundaria” que tanto nos interesa.

Desde la tradición etnometodológica, Aaron Cicourel abrirá otra vía a la *designación*. Se abordará en su dimensión más práctica, observándola como emergencia en el curso de una interacción dentro de un contexto particular, como una decisión tomada en el marco del trabajo cotidiano de una agencia de control social. Así, Cicourel dibujará una gran disparidad de desviaciones, no sólo las que han sido habitualmente objeto de estudio. Avistará la definición de la *desviación* de manera paralela a la producción de la norma, en términos de construcción solidaria. Desde esta perspectiva, la *desviación* se crearía por la relación asimétrica entre individuos que disponen de igual capacidad de negociación, pero de desigual poder de decisión, definiéndose al final sobre la base de razonamientos prácticos e interpretaciones *ad hoc* a favor de una cierta decisión. La perspectiva de la construcción social de la *desviación* se radicaliza. Será una línea continuada por Jerome Skolnick, Gary Marx, Marie-Danielle Barré, Robert Emerson y Melvin Pollner.

Sobre el prisma de una comprensión de la *desviación* también es destacable la *teoría de la racionalidad*. Desde la aceptación pionera del funcionalismo del fenómeno de *desviación* como un fenómeno normal de una sociedad normal, se

²¹² Notas de mi diario (15 de octubre de 2004).

defendería la idea de que el acto desviado responde a las exigencias de una racionalidad y de una inteligibilidad similares a cualquier otro comportamiento social. De esta manera, y acorde con las nociones de *desviación* que se vienen presentando, la *desviación* dejará de ser considerada un tropismo (determinismo) o una compulsión (patología) y se perfilará desde su primera naturaleza, como actividad práctica. Así, se mostrará un interés por la moral de la persona desviada – similar y compartida con las personas no desviadas, sólo que el desviado desarrolla *técnicas de neutralización* (Matza, Sykes) –, por la *desviación* como un modo de vida – especialmente estudiado en el ámbito de las toxicomanías –, o como conjunto de acciones de un actor racional que elige, en términos de medios-fines y bajo una inteligibilidad economicista, entre las opciones que se le presentan (Gary Becker).

Descentramiento personal en la conversación con un menor. Trato de ponerme en su lugar, asimilar su mundo, su percepción de las cosas. Intuyo un mundo hostil, una valoración de la gente y las situaciones en relación a lo que le pueden aportar a él, una medida de los intereses que hay detrás de la persona con la que habla, distinguiendo cuáles son los suyos propios. Pienso que ha desarrollado muchas estrategias de supervivencia, de vivir al día, de obtener dinero rápido y, al mismo tiempo, tratar de alcanzar un paraíso que se queda en el posible reflejo, en la ilusión, inalcanzable. Se nota curtido, conocedor de esta subcultura del aprovechamiento, de la guerra por llevarse la mejor parte, lo cual le lleva a afirmar de manera repetida que él no confía en nadie, que no es bueno hacerlo. En este sentido, observo que quiere tener una mujer para encontrar una salida a su vida, entendiendo que lo formal que puede representar esa situación, para sí mismo y para los demás, le va a salvar de su situación. No se plantea si después tendrá o no problemas o si la solución rápida que busca puede llevarle a un problema mayor, a una serie de dificultades más grandes...

“Los niños se crían solos, donde comen dos, comen tres, hay que tener los hijos joven...”

No se plantea cómo construir esa vida en familia, la dificultad que conlleva y la responsabilidad. Creo que en el fondo es consciente, pero prefiere el salvavidas y no pensar en todo ello, no verlo difícil, sino dejarse llevar por lo que necesita ahora... ya está. Esto descentra mi perspectiva del mundo, de la vida, siempre reflexiva, andando por lo seguro, jugando con la construcción social que nos viene dada, proyectada en las estructuras sociales y en las que la vida en sociedad nos obliga a vivir. Su situación le ha llevado a no interiorizar esta visión o esta forma de vida de la sociedad. Puede pensar que existen todos esos problemas o incluso valorarlos, pero no los hace suyos, no sigue ese modo "correcto" de vivir, ese camino "adecuado" de conducir la vida en esta sociedad.

Este descentramiento es mayor cuando me pregunta sobre mi vida...

"¿Qué edad tienes? ¿Tienes novia? ¿Cuántos años llevas con ella? ¿Y no te casas? ¿Por qué? ¿Cómo vives? ¿Por qué trabajas en esto? ¿No eres mayor para tener ya hijos?"

Sus preguntas vienen acompañadas con determinados momentos de incompreensión, como la que yo pueda experimentar respecto a su forma de plantearme su vida. Esta incompreensión, en muchas situaciones del centro, roza el surrealismo y la comicidad ante el desajuste que existe desde nuestras premisas como profesionales o personas "normales"... pero al fin y al cabo, los dos somos seres sociales que compartimos esa situación.²¹³

Las teorías comprensivas adquieren gran relevancia desde los presupuestos epistemológicos en los que se apoya este trabajo. Se muestra más sensibilidad hacia ellas en el conjunto de la investigación. Además, si la acción educativa pretende actuar e incidir sobre las estructuras y los procesos del *mundo de vida* a

²¹³ Notas de mi diario (29 de diciembre de 2004).

través de una interacción interindividual (el acompañamiento), la segunda aproximación al fenómeno de la *desviación* revela sentidos y puntos de vista más enriquecedores para su reflexión. No obstante, no se quiere caer en la dicotomía caricaturesca entre *mundo de vida* y *sistema*. Las racionalidades sistémicas conviven con otro tipo de racionalidades, incidiendo en esos puntos de vista, en esos sentidos conferidos. Los distintos profesionales y los menores juegan permanentemente con muchas de las nociones de “*déviance*” hasta ahora presentadas. A través de sus comentarios, sus propuestas, sus conductas, sus decisiones, se revela un significado u otro de esta noción, explicativa y comprensiva, correctiva y apreciativa, patológica o diversa.

4.3. A modo de síntesis

Desde este recorrido propuesto por el mundo de la *desviación* se pueden esbozar algunas conclusiones:

- 1) La *desviación* es un juicio que expresa una relación, no un estado hecho, acabado. Esta relación será abordada de distinta manera según las teorías de referencia que, a su vez, defenderán cierta idea de *normalidad* y *desviación*.
- 2) La norma tiene una naturaleza dual, según la perspectiva *correccional* o *apreciativa* desde la que la abordemos. Puede verse en términos de prescripción o en términos de proceso. Por eso, la *desviación* puede hacer referencia, al menos, a dos fenómenos distintos: al hecho de transgredir una prescripción, que conduce al margen de una actividad u organización social; o al hecho de no aplicar una determinada regla conceptual, excluyéndose del orden mismo de una racionalidad.
- 3) En el debate universal-relativo, se debería defender la idea de una pluralidad de órdenes normativos y, por lo tanto, de desviaciones. Las normas pueden tener un uso y una extensión tanto local como global. Las formas de actividad social obligarán a referirse a diferentes tipos de reglamentos. Las locales regirán el orden de lo íntimo, de lo particular. Las globales, las conductas públicas.
- 4) La *desviación* debe ser aprehendida dentro de la relación indisoluble y complementaria con la normalidad. Se trata de una producción solidaria.

Se observa también que, a lo largo de los trabajos desarrollados sobre el fenómeno de la *desviación*, se cruzan dos aspectos de base desde donde las distintas teorías toman apoyo:

- a) Por un lado, y en relación a esa naturaleza dual de la norma, la *desviación* puede entenderse desde una concepción normativa o desde una concepción interpretativa de la norma. Responde en cierta manera a un

posicionamiento de fondo respecto a la ontología del *mundo de vida* desde y acerca del que las Ciencias Sociales piensan su objeto de estudio:

a.1. La concepción normativa. El individuo interioriza e incorpora un sistema de valores impuesto a la cultura o estructura social a la que pertenece. La normalidad sería definida por maneras determinadas, por una disposición a la conformidad, fijos y exteriores a la acción en curso. Se inscriben a una cultura, una subcultura o a un sistema de valores invariantes.

a.2. La concepción interpretativa. Se da forma por el individuo en situaciones de acción, en las experiencias a lo largo de su vida. En ellas se verá ante la oportunidad de respetar o no las constricciones del sistema de valores que conoce y que actualiza permanentemente. La normalidad será por tanto un producto de la acción y no un lote de acciones prefijadas a priori. Se revela una distancia entre la regla y su aplicación.

b) Por otro lado, se pone el acento a muy diferentes aspectos de la naturaleza bio-antroposocial del ser humano. Aspectos biológicos, fisiológicos, psicológicos, sociales, atraviesan permanentemente el intento de delimitar la *desviación*. El “*zoom*” se focaliza en el individuo (cuestiones neurológicas y psicológicas), en su medio, en la sociedad, en las estructuras sociales, etc. La relación naturaleza-sociedad se trabaja desde la exclusividad o desde elecciones epistemológicas inconmensurables entre sí. Pero... ¿y ese “paradigma perdido”? El vacío que muy bien detecta Edgar Morin (1974) no sería tanto una solución que unificase de manera ecléctica esta producción polivalente de la *desviación*, sino que más bien reafirmaría la naturaleza compleja de los fenómenos bio-antroposociales. La relación cultura-naturaleza se afectarían permanentemente (Quintana & García, 1980).

Estas conclusiones no responden exclusivamente a una inducción teórica o a una síntesis bibliográfica, sino que se dan en la construcción progresiva de la intervención educativa, en el día a día. La noción de *desviación* en la intervención social se convierte en un término vago que designa una gama indiferenciada de conductas anormales. Cada uno de los menores interroga sin descanso acerca de su lugar en el universo de la *desviación*. Sin embargo, no lo hace en una fase determinada, inicial, en un momento concreto que se podría denominar “fase de

acogida” o “fase de diagnóstico”, sino que nos desborda continuamente de dudas a lo largo de todo su acompañamiento. Comienza con una búsqueda de explicaciones, una síntesis etiológica que parezca razonable y coherente, con un intento de comprender el *mundo de vida* del menor y su supuesta “carrera” como desviado. Cuando creemos haber dado con la manera de interaccionar y de montar la intervención más adecuada posible, ¡boom!... algo nos coge por sorpresa: una reacción inesperada, algún acontecimiento que se cruza en su vida y la manera de hacerle frente, el cambio de medicación que le prescribe el psiquiatra, una novia, un amigo, una situación familiar, un accidente, una mala noticia... Como la vida misma. Sin embargo, y a pesar de ello, como profesional intentas “maîtriser” la vida de aquellos a los que asistes. Intentamos darnos una respuesta, una explicación, o comprender humildemente qué es lo que pasa en esa vida. Y esta respuesta, como el universo de la *desviación* o como cualquier fenómeno humano que se intenta conquistar de forma categórica, es extremadamente ambigua. La vida se rebela ante ese intento de formateo.

5. ¿Y entonces...?

5.1. Introducción

¿A dónde lleva todo este análisis? ¿Tiene algún sentido o no es más que el fruto de un excedente de tiempo y de dinero, disponible en algunos sectores de investigación, donde los medios sobrepasan en mucho las capacidades del investigador, la madurez de su ciencia o los resultados finalmente alcanzados?

Es muy probable que muchos estudiosos piensen que lo que inicialmente comenzó como un trabajo “práctico” con interés para los “prácticos” haya concluido como un trabajo “teórico” con interés para los “teóricos”. El compromiso a lo largo de todo el trabajo ha intentado no traicionar ese primer impulso. El objeto de estudio se ha adentrado cada vez más en espesuras teóricas, muchas de ellas clásicas para las Ciencias Sociales. Sin embargo, el sentido último de este trabajo quiere evitar quedarse en la gymkhana teórica.

Tradicionalmente, la intervención y su “mejora” se han asociado a una cuestión de naturaleza técnica. El lema “hay que resolver problemas”, muy propio de un pragmatismo utilitarista, es en cierta manera responsable de esta asociación partidista. No obstante, ésta no es la única posibilidad de entender la “mejora” y de articular investigación e intervención. Esa obsesión, que a veces monopoliza este debate, merece una dosis de crítica.

La consecuencia inmediata de ese lema, o más bien de sus ambiciones imperialistas, es que muchas de las veces la resolución del problema se limita a su desaparición. O se sustituye por otro problema que es resoluble por los instrumentos y por el pensamiento que se domina, y del que se hace apología universalista, o se destierra el problema y se factura eficientemente, ya que los organismos que financian la investigación, afines a esa lógica pragmática utilitarista, sienten predilección por resultados que sean susceptibles de ser fotografiados (impacto) y fácilmente comunicables (difusión). Como consecuencia, dentro de esa cultura de la “mejora”, la investigación está obligada a adjuntar en formato guía, protocolo, recurso, una serie de orientaciones, fases, pautas, medidas, que propongan alternativas para la intervención.

Pero lejos de una simple cuestión técnica, abordar la “mejora” de la intervención supone algo más que “resolver problemas”. Implica ofrecer marcos o referentes para pensar cómo el “problema” llega a ser “problema” y cuál es la naturaleza específica que presenta allí donde se manifiesta. Hablar de la intervención, y especialmente de la intervención socio-educativa, supone hablar del estatus del

sujeto en lo social, de su naturaleza y del pensamiento que vertebra sus relaciones. La intervención, como acción en curso dentro de una situación determinada, exige una decisión de orden teórico respecto a la naturaleza de la realidad (sujeto, sociedad, institución, fenómeno educativo) y un posicionamiento casi-voluntario respecto a sus cambios y posibles transformaciones (Boumard, 1989). Si la intervención arrastra consigo esa dimensión política, el compromiso con la práctica irá más allá de la ya automatizada “resolución de problemas”.

No obstante, la investigación no puede, y tampoco es su misión, resolver los problemas concretos a los que se enfrenta el profesional en su día a día. Aún así, la investigación puede abrir marcos de reflexión desde los que se pueda madurar esa permanente resolución de problemas que nos exige una intervención educativa *in situ* y *ad hoc* (Arraiz, en prensa). Es muy posible que actuar sobre el pensamiento del profesional sea la “mejor mejora” a la que podamos aspirar.

En consecuencia, este compromiso con la “mejora” se propone en términos de *macrocompetencias profesionales*. Ponerlas de relieve – de manera que puedan ser caldo de cultivo para profesionales que se encuentran en situaciones de intervención similares o que hacen uso de la acción de acompañamiento dentro de un determinado servicio social – es el objetivo de este capítulo. Estas *macrocompetencias* tienen un bajo nivel de concreción. Se entiende que, a raíz de los aspectos analíticos que se abordan en este trabajo, es el profesional el que debe hacer el puente oportuno y pertinente con su praxis. Una determinada posición investigadora ha tratado de recrear los fundamentos y el interés teórico de estos aspectos. Y, desde este interés teórico, ahora se pretende profundizar en las consecuencias para una profesionalización donde la acción de acompañamiento adquiere especial protagonismo. Por todo ello, en este capítulo se van a desarrollar los siguientes aspectos:

- 1) La *intersubjetividad compleja* o *transubjetividad*. Cuando la intervención profesional se desarrolla en torno a la calidad y la naturaleza de la interacción interindividual que se establece con el Otro, es necesario tener en cuenta los distintos niveles de intersubjetividad generados a través de, precisamente, las interacciones interindividuales específicas que se desarrollan dentro del contexto de intervención (institucionales, profesionales y profanas).

- 2) La formulación de la intervención profesional en términos de *intersubjetividad compleja* o *transubjetividad* presenta la acción de acompañamiento como intervención deliberada en situaciones complejas. Esto obliga a pensar el acompañamiento como un *juego de racionalidades* permanente. Dos nociones parecen relevantes en este juego:

2.1. La “*déviante*”. En el capítulo 4 se ha desarrollado la noción de “*déviante*”. La acción de acompañamiento juega con sus distintas aproximaciones. La “*déviante*” *apriorística* se abre y se manifiesta en distintos niveles de realidad. La intervención profesional, claramente definida desde el principio por aquella, se ve obligada a combinar diferentes inteligibilidades. Las distintas dimensiones del acompañamiento y las representaciones que se construyen dentro del *complejo tutelar* ponen de relieve una “*déviante*” *multirreferencial*.

2.2. La *confianza*. Las racionalidades de la acción se piensan como no-contradictorias entre sí. Es decir, a pesar de que cada racionalidad es inconmensurable respecto a las otras y de distinta naturaleza, todas ellas conviven y se manifiestan simultáneamente. La dicotomía *mundo de vida-sistema* pierde sentido, articulándose desde una lógica no excluyente. No obstante, cuando la acción educativa intenta vertebrar la intervención respecto a las acciones sistémicas, ésta gira en torno a una noción clave. Se trata de la relación de confianza.

La acción de acompañamiento se presentará como una intervención en *situación compleja* que necesitará de una *deliberación estratégica* continua dentro del curso mismo de su realización práctica.

- 3) A partir de las cuestiones anteriores, se intentará dar el salto de la *deliberación estratégica* a la concreción de *macrocompetencias profesionales*. Se podría hablar de que el profesional del acompañamiento es un *profesional ambiguo*, un profesional “no-experto”, pero “experto” de lo “no-experto”. Este salto exigirá que la tesis se posicione en términos profesionales, vinculando el conocimiento teórico y práctico generado.

Este último capítulo culminará el análisis. Pretenderá reunir, a modo de conclusiones, el pensamiento que se ha ido reflejando en el trabajo y probará a reformularlo en términos de reflexión profesional. Intentará responder a ese tan añorado compromiso de la investigación con su práctica investigada.

5.2. Intersubjetividad compleja: hacia la transubjetividad

El acompañamiento es una interacción interindividual en un determinado contexto educativo-asistencial. La interacción interindividual, que normalmente llama la atención del sociólogo como fin teórico, se presenta en este caso como medio práctico. Al margen de otros aspectos estructurales (familiares, económicos, laborales), y que son de especial relevancia para la vida del menor, el acompañamiento es el recurso de más fácil acceso para vertebrar la intervención. La sociedad es la que es, la vida del menor es la que es y, lejos de convertirnos en superhéroes, la relación que se puede mantener con alguno de esos menores en un momento de su vida es quizás una de las pocas cosas que estén realmente a nuestro alcance.

Del acompañamiento se desprenden una serie de racionalidades. Algunas de ellas se presentan en contextos organizacionales y laborales, otras forman parte de la interacción propia de los individuos en grupos o en situación de convivencia mantenida. Las hay más específicas, que regulan los tipos de interacción desde una determinada intencionalidad terapéutica o educativa. El análisis de las diferentes dimensiones de la acción ha fusionado desde el principio la investigación educativa con la investigación teórico-sociológica. Éste ha planteado, en términos de sociología de la intervención, el potencial educativo de una interacción interindividual. A esta interacción se le han conferido diferentes sentidos, pues diferentes eran también los sentidos que uno le atribuía a su trabajo, a la relación con los menores, así como los del resto de profesionales y los de los propios menores. En otras palabras, el sentido se ha presentado como co-producido por todos dentro de unas coyunturas y contingencias comunes.

Pero... ¿cuál de todos estos sentidos es el más adecuado? ¿Por cuál se debe decantar la investigación de cara a esa aportación de conocimiento que revierta en la “mejora” de la intervención, en la orientación de la práctica profesional? Una respuesta no irresponsable: por ninguna. Una respuesta más precisa: por todas. La acción de acompañamiento se ve envuelta en una *convivencia no excluyente, no contradictoria* (Lupasco, 1987; Nicolescu, 1996, 2000) *de intersubjetividades*. Cada una de ellas se presenta en cualquier momento, manifestándose de una forma u otra respecto a la situación o, y mejor dicho, respecto a cómo se defina por los que participan en ella. Obviamente, cada implicado trabajará la situación para que una racionalidad se imponga a las otras, mitigando la manifestación de aquellas que no le interesen. Y cada implicado poseerá distinto peso en la situación para que su

“definición” sea finalmente asumida como “objetiva”, como más adecuada o coherente. De este modo, la situación de asistencia y de intervención sobre el Otro, el contexto institucional de un centro de menores, el área de reforma de menores, serán *campos* (Bourdieu & Wacquant, 1992) que influyen en esa determinada distribución de poder para modelar aquella intersubjetividad más deseable.

¿Y cuáles son esas distintas intersubjetividades que conviven entre sí y que manifiestan la naturaleza *compleja* de la acción de acompañamiento? El análisis de los distintos acompañamientos (I, II, III) ha pretendido acercarse a ellas. Como se puede apreciar en las ilustraciones 19, 20 y 21, y a modo de síntesis, el resultado de ese análisis es el siguiente:

- I. *Intersubjetividad sistémica*. Rígidamente mediatizada por la lógica institucional. El trabajo educativo viene inspirado por cómo se organiza el medio. Esta organización se piensa bajo unos principios educativos (muy próximos al paradigma conductista) y unos principios penales (amparados en las tesis criminológicas de la dosificación de los castigos) con el objetivo de articularlos para una particular intervención penal y educativa. La asociación prescripción-sanción es la que configura la influencia más visible del acompañamiento. Éste permite un seguimiento mantenido y permanente del menor que facilitará el análisis de su conducta y la propuesta de respuestas correctivas inmediatas. El “buen-hacer” responde a una función que se desarrolla dentro de una particular estructura de la intervención. Es el resultado de integrar la lógica del menor, enfrentado, resignado o indignado por su situación, a la lógica de una organización y de una gestión de su vida. Ello implicará que, muchas veces, el mantenimiento del equilibrio y la estabilidad de esa lógica organizacional se sitúe por encima del tratamiento de la “conducta desviada”. La relación del profesional con el menor es una relación de *tutorización*, como seguimiento de su vida institucional.

- II. *Intersubjetividad profesionalizada*. Se aborda la reorganización del psiquismo del menor. Las directrices de intervención vienen inspiradas por una autoridad epistemológica, tanto de la disciplina (psicología, psiquiatría) como de la tendencia o escuela (psicoanálisis). Como consecuencia, la acción de acompañamiento se “psicologiza”. En este caso, el acompañamiento se edifica desde la relación, desde la creación, la modificación y la reconducción de sus vínculos afectivos. Acompañar al

menor desde esta óptica se concibe como relación de ayuda, como “*empowerment*” (Rogers, 1986). El profesional deja de ser gestor de necesidades para co-participar en un grupo interdisciplinar que se centra en un trabajo de naturaleza terapéutica. Se trabaja por encontrar una racionalidad diferente a la anterior que se vive como resistencia, como obstáculo. El trabajo se localiza en el análisis de la *transferencia* del menor y de la *contratransferencia institucional*. El “buen-hacer” se identifica con la “deconstrucción” de la lógica anterior desde la lógica singular del menor para caminar hacia una *humanización del medio* y una *curación* de su desequilibrio afectivo (efecto *pharmakón*). La relación entre el profesional y el menor sigue siendo una relación de *tutorización*, como seguimiento de su evolución psíquica.

- III. *Intersubjetividad profana*. Se encarna en el *compromiso* y la *implicación*, en términos de “ser social” y no de “profesional” o “menor”. En este caso, frente a la relación de *tutorización*, la relación es de *afiliación* (Ogden, 1985). El sentido nos reenvía al análisis de la *contratransferencia* del acompañante, pero no en términos técnicos, sino existenciales. El “buen-hacer” se presenta como aquel trabajo que nos permite dar salida a esta intersubjetividad dentro de los límites de las dos anteriores.

ACOMPANAMIENTO I	
Componentes	Asistencia Supervisión/control/vigilancia Mediación institucional
Sentido	Acompañamiento: información-gestión actualizada sobre el acompañado y sobre sus posibilidades en el contexto Dimensión organizativa: gestión de vidas y medidas judiciales Análisis de las limitaciones, prescripciones, constricciones
Racionalidad	Acción estratégica/dramatúrgica Acción medio-fin Acción social Mundo de vida = Sistema
Comunicación	Relación comunicativa: lógica “correcaminos-coyote”: chasta, engaño, mentira, teatralización Intercambio social de valores. Lenguaje evaluativo: sanción- incentivos-sistema de privilegios Presentación del yo integrada al orden institucional
Institución	Institución: dimensión morfológica Tautología analítica: No se dice nada que la propia organización no diga de sí misma
Tipo de Relación Intersubjetividad	Relación de Tutorización (estar PARA el Otro) Intersubjetividad sistémica
Construcción identidad	Lugar del acompañado: el que le deja y reconocen la lógica organizativa (laboral, institucional) y las teorías profesionales de referencia

Ilustración 19: Acompañamiento I. Componentes analíticos

ACOMPAÑAMIENTO II	
Componentes	<p>Vínculo afectivo</p> <p>Animación</p>
Sentido	<p>Dimensión terapéutica. <i>Pharmakón</i>, humanización del medio</p> <p>Acompañamiento: información actualizada sobre la situación del acompañado</p> <p>Análisis de la <i>transferencia</i> del menor y de la <i>contratransferencia institucional</i>: planificación de la intervención</p>
Racionalidad	<p>Acción estratégica/dramatúrgica</p> <p>Acción medio-fin</p> <p>Acción social</p> <p><i>Mundo de vida</i> del acompañado</p>
Comunicación	<p>Relación comunicativa: lógica psicologizada</p> <p>Valor. Lenguaje evaluativo: emotivismo <i>versus</i> representación profesional de la situación psicológica-patológica</p> <p>Presentación del yo integrada en la relación terapéutica</p>
Institución	<p>Institución: dimensión dinámica</p> <p>Distorsión de la morfología institucional por el discurso terapéutico</p>
Tipo de Relación Intersubjetividad	<p>Relación de Tutorización (estar PARA el Otro)</p> <p>Intersubjetividad profesionalizada</p>
Construcción Identidad	<p>Lugar del acompañado: las teorías profesionales de referencia (psicológicas, sociológicas, pedagógicas, etc.)</p>

Ilustración 20: Acompañamiento II. Componentes analíticos

ACOMPANAMIENTO III	
Componentes	Interacción descentrada Convivencia mantenida
Sentido	Dimensión profana. Acompañante/acompañado = ser social Acompañamiento: situación compartida. Relación social Análisis de la <i>contratransferencia</i> del acompañante. Análisis interno: descripción-reflexión de las realizaciones prácticas de las situaciones de interacción
Racionalidad	Acción comunicativa Acción-valor Acción-afecto <i>Mundo de vida</i> del acompañante y <i>Mundo de vida</i> que se genera a través de la interacción interindividual con el acompañado
Comunicación	Relación comunicativa: compromiso Lenguaje evaluativo: emotivismo <i>versus</i> pretensión de intersubjetividad desde los referentes de vida del acompañante Abolición de la presentación del yo. Identidad compleja. Ámbito del “nosotros”
Institución	Institución: dimensión dinámica. Distorsión por las formas de socialización construidas
Tipo de Relación Intersubjetividad	Relación de Afiliación (estar CON el Otro) Intersubjetividad profana
Construcción Identidad	Lugar del acompañado: se define en las condiciones mismas de realización

Ilustración 21: Acompañamiento III. Componentes analíticos

El acompañamiento se inscribe en este cruce complejo de racionalidades y esta inteligibilidad múltiple de la acción nos reenvía a una *intersubjetividad compleja*:

- a) *Principio dialógico*. Se presenta una polilógica en la que no sólo se experimenta una convivencia antagonista y contradictoria de racionalidades de distinta naturaleza, sino que, y en consecuencia, se trabaja con una fenomenología emergente, no definible a priori, inconsistente e incierta.

Es posible que el grado de certidumbre mayor se alcance en el acompañamiento como acción institucional e instituida (dimensión I), donde los dictados de las constricciones podrían ajustarse a la noción de sujeto como *máquina trivial*.

- b) *Principio de no-contradicción*. El resultado no es la exclusión de alguna de ellas en una determinada situación, sino la inclusión de una en la otra o su convivencia. Dentro de una determinada intersubjetividad se presentan contrapuntos cuyo referente se adscribe a las racionalidades propias de otra intersubjetividad. A la manifestación de alguna de ellas, y a través de la implementación de la acción, subyace de manera potencial y latente las racionalidades de acciones que pueden articular otras formas de intersubjetividad.

Cuando se realiza un acompañamiento que responde a la gestión institucional se mezclan otro tipo de interacciones. Acompañamos al menor al aseo para que se cepille los dientes o para que realice una llamada telefónica, pues por cuestiones de seguridad siempre debemos estar presentes. Al mismo tiempo, podemos tener en cuenta las últimas orientaciones del psiquiatra sobre la forma de tratar al menor, de forma que nuestra actitud o nuestras estrategias comunicativas vengan inspiradas en ellas. Pero mientras caminamos por el pasillo hacia el aseo o hacia el teléfono, podemos comentar el último partido de fútbol porque tanto el profesional como el menor son seguidores incondicionales del mismo club.

- c) *Principio hologramático*. La formulación del problema en términos de interacción nos sitúa en un punto en el que la emergencia de una determinada intersubjetividad no se piensa ni sólo en términos estructurales

(intersubjetividad objetivada) ni sólo en clave de sentido subjetivo del actor (subjetividad intersubjetivada).

La interacción que se produce en el acompañamiento es producto de las estructuras institucionales en las que tiene lugar, determinándola, condicionando sus posibles formas de manifestarse. Pero a su vez, la interacción del acompañamiento crea realidad, es decir, recrea la manera de ser vividas esas estructuras, reafirmando o evitándolas, transformando su efecto sobre la vida que tiene para los participantes de esa interacción.

Desde estos presupuestos, se da forma al paso de una *intersubjetividad compleja* a una *transubjetividad*. La subjetividad ya no es axioma anterior a la construcción de la intersubjetividad, como plantearía una fenomenología trascendental. La intersubjetividad no respondería a un camino prefijado a recorrer, identificándola con un consenso formal. Tampoco escaparía totalmente a la razón, introduciendo la dimensión del “nosotros” en una metafísica de la acción. Serían una y la misma cosa, conjugando los referentes de un *sistema yo* y un *sistema nosotros* en relación a los momentos vividos y pensados.

De esta manera, la noción de *diferencia*, muy importante para la Cibernética (Ashby), no se plantearía como analizador comparativo entre la complejidad del sistema y la del entorno (Luhmann). El movimiento relativo de dicha noción sería en sí mismo complejo, revelándonos una fenomenología de la realidad diferente. Se nos presenta la racionalidad de la acción como deliberante, no como ya deliberada. La intervención se concebirá desde un sentido a construir por la introspección personal del individuo y por sus constricciones externas, a su vez producidas y mantenidas por él mismo y por los Otros y heredadas e interiorizadas como márgenes o posibles.

Encuentro en este trabajo, y en el trabajo social en general, la necesidad de explotarse mucho el lado creativo del profesional, incluso el lado artístico, en lo que se refiere no sólo a las actividades o las programaciones a desarrollar, sino también en lo que es la construcción de las relaciones interpersonales con los menores y los tipos de comunicación que se crean. El tipo de abstracción creativa pasa por un descentramiento de tu propia persona y una búsqueda

de percepciones de la realidad social en la que uno mismo está inserto, distintas a la propia y a la de la otra persona. Se puede crear un nivel de realidad en la que de la descentración mutua surja algo nuevo, constructivo, personal, donde haya un camino por recorrer hacia algo diferente, compartido. No obstante, este proceso de abstracción y de acción debe ser sincero y comprometido, es decir, no se puede intelectualizar de forma absoluta dejando a un margen lo profesional de lo personal y entrando en una especie de hipocresía para/con el cliente, paciente u sujeto “profesionalizado” – al respecto señalar la forma en la que muchos educadores nos dirigimos a los menores tratando de camelarlos, de romper la tensión de una forma intencionada, de hacerse coleguilla como estrategia de interacción o de facilitación del trabajo, cambiando el tono de voz, buscando temáticas forzadas. En este proceso existe un descentramiento de lo que tú eres y, por lo tanto, una alteridad de tu ser, de tu identidad. La otra persona, con la intención de alterarla, te está alterando a ti mismo, aprendiendo de ella, dándote otras perspectivas de la realidad social, humana en el sentido amplio de la palabra, que conlleva un cuestionamiento de tu biografía, de tus concepciones sobre el mundo y la sociedad que te ha tocado vivir y que antes valorabas desde otros parámetros o desde otra mirada, analizada de otra manera antes del descentramiento que supone la interacción con algunos de los menores.

¿Lo intelectual viene en la reflexión tras la acción espontánea?

¿La reflexión debe preceder a la acción para que ésta, al menos, esté fundamentada?

No podemos crear monstruos, fantasmas o ángeles que no sean humanos, que no tengan parte de nosotros, como no podremos nunca separar nuestra acción educativa de lo que somos, de lo que estamos hechos. En este sentido, me posicionaría hacia una relación sinérgica en la que ambas son alimento a la

vez que comensal. Se produce un juego vital entre ambos aspectos que en último término conlleva un compromiso con la realidad, que implica una acción espontánea, si bien ésta espontaneidad puede y creo que debe nutrirse de un poso o una dirección profesional que se extiende a un posicionamiento ideológico, humanista, político en relación a la educación y a tu labor como profesional. A la vez este posicionamiento está en perpetua construcción a partir del contacto con la realidad y de la trascendencia de la acción. Esto implica un ejercicio de honestidad y autorreflexión, de forma que las relaciones se construyan con naturalidad dentro del contexto de interacción, y de lucha constante entre lo que representas dentro de un sistema, y las funciones que tienes dentro de él, y la labor real, comprometida, personal, que implica, en todo proceso educativo, un cuestionamiento permanente. Una realidad compleja no podría pensarse a través de un trabajo simple, mecánico...²¹⁴

Esta *intersubjetividad compleja* exige la integración del sujeto, pero no de forma lineal. No se da un desarrollo anterior de la subjetividad que explique el significado compartido. Tampoco una intersubjetividad apriorística que agote los sentidos subjetivos. La subjetividad se revela como producto y productor de la intersubjetividad. La intersubjetividad se concibe como producto y productor de la subjetividad. De este modo, la noción de *implicación*²¹⁵, tan estudiada por el Análisis Institucional (Lourau, 1988, 1997) y afín a sociologías subjetivistas, se modifica al plantearse en términos de *transubjetividad* y abandona la descarnada lucha contra las macrosociologías.

La asociación entre *implicación* y *contratransferencia* se puede rastrear en los trabajos de los institucionalistas. Pero no está claro cuándo esta *contratransferencia* se utiliza de manera técnica y cuándo arrastra una dimensión epistemológica e incluso existencial. Una cosa es la *contratransferencia* como paso de la psicología

²¹⁴ Notas de mi diario (4 de noviembre de 2004).

²¹⁵ Dentro de esta taxonomía podrían matizarse otras *implicaciones* que han sido estudiadas por la escuela socioanalítica, pero que no se abordan aquí: implicación institucional, práctica, sintagmática, paradigmática y simbólica (Lourau, 1975, pp. 270-272).

clínica a la psicología social, y otra el lugar del sujeto en la producción de conocimiento, no sólo en términos de investigación, sino en términos de acción. De esta manera, la *transubjetividad* nos hace distinguir entre una *implicación* como *metodología de inmersión* y una *implicación* como *cuestionamiento epistemológico* que reconoce los diferentes puntos de vista de los actores sociales y su relación con un sentido múltiple del mundo.

El sujeto, como profesional de la intervención social, y bajo el lema “no hay transformación sin implicación” – y en este punto habría que distinguir también entre la noción de *implicación* y la de *compromiso* – se verá sumergido en este “eterno bucle”...

- 1) Como ser social, guiado por los valores, las creencias y certezas de fondo, así como por la afectividad, participará en la situación, respectivamente, desde una *implicación ideológica* y una *implicación psicológica*:

¿Qué hago y por qué lo hago?

¿Cuál es la finalidad última de mi intervención?

¿Cómo pienso la sociedad y mi compromiso hacia ésta?

¿Qué me sugiere mi relación de intervención con unos y con otros?

¿Por qué muestro más empatía hacia unos que hacia otros?

¿Cuándo me siento bien y cuándo no?

¿Me identifico con las líneas de acción de la institución de la que formo parte?

¿Por qué apuesto por esto y no por esto otro?

Se desprende una *intervención teórica* donde la intervención se explica, defiende y argumenta por los presupuestos acerca del mundo, de la sociedad y del sujeto. Se vislumbra también una *intervención no deliberada*, a veces susceptible de ser analizable y que la hace reflexiva (contratransferencia de la acción profesional), y otras veces no analizable, adaptativa y espontánea (contaminación del “estar dentro”).

- 2) Como profesional, que pone en marcha una intervención deliberada sobre el Otro, se participa desde una *implicación epistemológica*. Las teorías de referencia, muchas veces asumidas por creencias y certezas de fondo y por venir acompañadas de un componente afectivo (entrecruzamiento con el tipo de implicación anterior), nos harán tomar partido por un determinado estilo de trabajo:

¿Qué debo hacer?

¿Dónde está el problema, cuál es su naturaleza y cómo debo responder?

¿Qué aspectos de la situación son reveladores?

¿Qué tengo que observar o por qué observo unas cosas y no otras?

¿Qué objetivos puedo proponerme?

Es la *intervención epistemológica* que ayuda a posicionarse en la situación desde los saberes profesionales que se comparten. Desde la concepción de una estrecha articulación entre la teoría del conocimiento y la metodología, la *intervención epistemológica* conducirá a una *intervención metodológica*. En otras palabras, lo que subyace al diagnóstico inspirará el tratamiento.

- 3) Finalmente, como profesional y ser social, se construirá poco a poco una rutina de vida, sin cuestionarse siempre todo en todo momento, sino aprovechándose de los hábitos y costumbres que van definiendo una

intervención que, por lo menos, no tiene consecuencias negativas evidentes. En este caso, la *implicación* será sustituida por la *replicación*. Si la situación no responde a nuestros presupuestos, se trabaja para que así lo haga, pues para eso están saturados por la experiencia:

¿Qué me funciona y que no me funciona?

¿Equilibrio entre mi desgaste personal y los resultados finales?

¿Qué expectativas realistas tengo sobre la situación?

¿En qué fase del proceso habitual me encuentro?

La intervención se concibe en clave de *ritual*. Es la *intervención técnica*.

De esta manera, los diferentes tipos de intervención y de implicación del profesional no serán tampoco excluyentes. En la realización práctica no se apuesta por un tipo intervención respecto a otro. No se está implicado exclusivamente de una manera u otra. “Estoy implicado” y “me implico”. El diálogo entre subjetividad e intersubjetividad se co-producirá solidariamente. El sujeto no es libre para cualquier acción, especialmente en el trabajo educativo, mediatizado por las delimitaciones externas, por intersubjetividades en cierta medida impuestas y ya construidas. La posición egocéntrica que conduce a posiciones utópicas y antisistema, al bascular el análisis exclusivamente a una construcción subjetiva previa a la intersubjetiva, puede llevarnos, especialmente en este contexto de intervención, a posiciones irresponsables, ausentes de compromiso social, a pesar de mantener un discurso seductor en torno a la libertad del individuo. No es que perdamos de vista las conquistas epistemológico-ideológicas de las llamadas contra-sociologías, pero tal vez deban ser reformuladas o rescatadas de un contexto en el que tenían su sentido. Una traducción ligera y estereotipada nos lleva a renunciar a aspectos de la realidad que nos abocarían, por mucho que presuman de hermenéuticos y comprensivos, a la simplificación y una reflexión intelectual gratuita de realidades humanas a veces desoladoras.

Pero el sujeto también debe reconocer su margen de maniobra y de iniciativa, sus posibles conquistas, su co-participación en el mantenimiento y la transformación de

esas intersubjetividades. Sin ocultar las resistencias, cuenta con la posibilidad de hacerles frente.

Este juego autonomía-dependencia, que se deriva de la *noción de sistema auto-eco-organizador* que ha planteado el paradigma de la Complejidad (Morin, 1983, 1988, 1990), sugiere la superación de anteriores nociones de intersubjetividad y de subjetividad hasta la fecha desarrolladas y nos cuestiona en qué medida se podría plantear el debate en términos de *transubjetividad*.

La ilustración 22 representa esa articulación entre los diferentes niveles de intersubjetividad, las racionalidades que subyacen a las acciones emprendidas en la intervención profesional y los diferentes referentes subjetivos que el profesional puede adoptar en dicha intervención:

- 1) Se puede observar que todos estos aspectos se encuentran dentro del ámbito del análisis o de la reflexión profesional, partiendo del presupuesto de que la praxis puede sobrepasar ese análisis, asumiendo que la intervención profesional y la acción de acompañamiento seguirán siendo complejas incluso una vez que hayan sido analizadas. Por ello, en la ilustración no se propone un *modelo* de intervención profesional, sino que se describe un *proceso de modelización* que responde más bien a una *actitud profesional* inherente y fundamental, a un referente ontológico ineludible desde el que cobrarán sentido la concreción de determinadas *macrocompetencias profesionales*. La *intervención teórica* vendría inspirada por estos presupuestos. Se respeta el principio desde el que se defiende que la *acción práctica* sobrepasa siempre el discurso o el análisis de dicha acción.
- 2) La *intersubjetividad sistémica* está relacionada con una *acción racional de medios con arreglo a fines* que inspira una *intervención técnica*. A su vez, esta intervención permite una economía de tiempo y esfuerzo. La intervención técnica también puede ser fruto de una *reificación* de esa intersubjetividad sistémica, configurándose desde una *acción racional asociada a la costumbre*, a la replicación de una intervención que parece dar resultados o que se confirman desde la experiencia.
- 3) La *intersubjetividad profesionalizada*. De ella se desprende una determinada manera de afrontar la intervención profesional, en términos de *intervención epistemológica y metodológica*. Puede responder a la *acción racional de medios*

con arreglo a fines, pero concebida no tanto desde la inteligibilidad organizativa e institucional, sino desde los fines que se persiguen tomando como referencia una determinada formación profesional.

- 4) La *intersubjetividad profana* se asocia con una *acción racional inspirada en el afecto y en los valores*. El profesional, también como profano, no puede dissociarse. Su intervención vendría inspirada por lo que él es. Por ello, la intervención se ve sujeta a una *implicación ideológica y psicológica* desde la que se alimenta su *compromiso* profesional. Si estos aspectos forman parte del análisis de la intervención profesional, se dibuja una determinada intervención en términos de *cosmovisión*. En este caso, se podría hablar también de una *intervención teórica*.

Desde este planteamiento, se trata de hacer operativa la *transubjetividad* como elemento fundamental de la reflexión profesional. La subjetividad del profesional, el sentido intersubjetivo que se elabora durante la intervención y las racionalidades emergentes de la acción se entrecruzan permanentemente. La intervención, en último lugar, es el resultado de la deliberación de todos estos elementos, partiendo de una *actitud profesional* que presupone la imposibilidad de cerrar el círculo hermenéutico de forma categórica. Es decir, presupone el respeto a la emergencia de nuevos niveles de realidad y, por lo tanto, a la persona sometida a la intervención dentro de la dialéctica individuo-sistema.

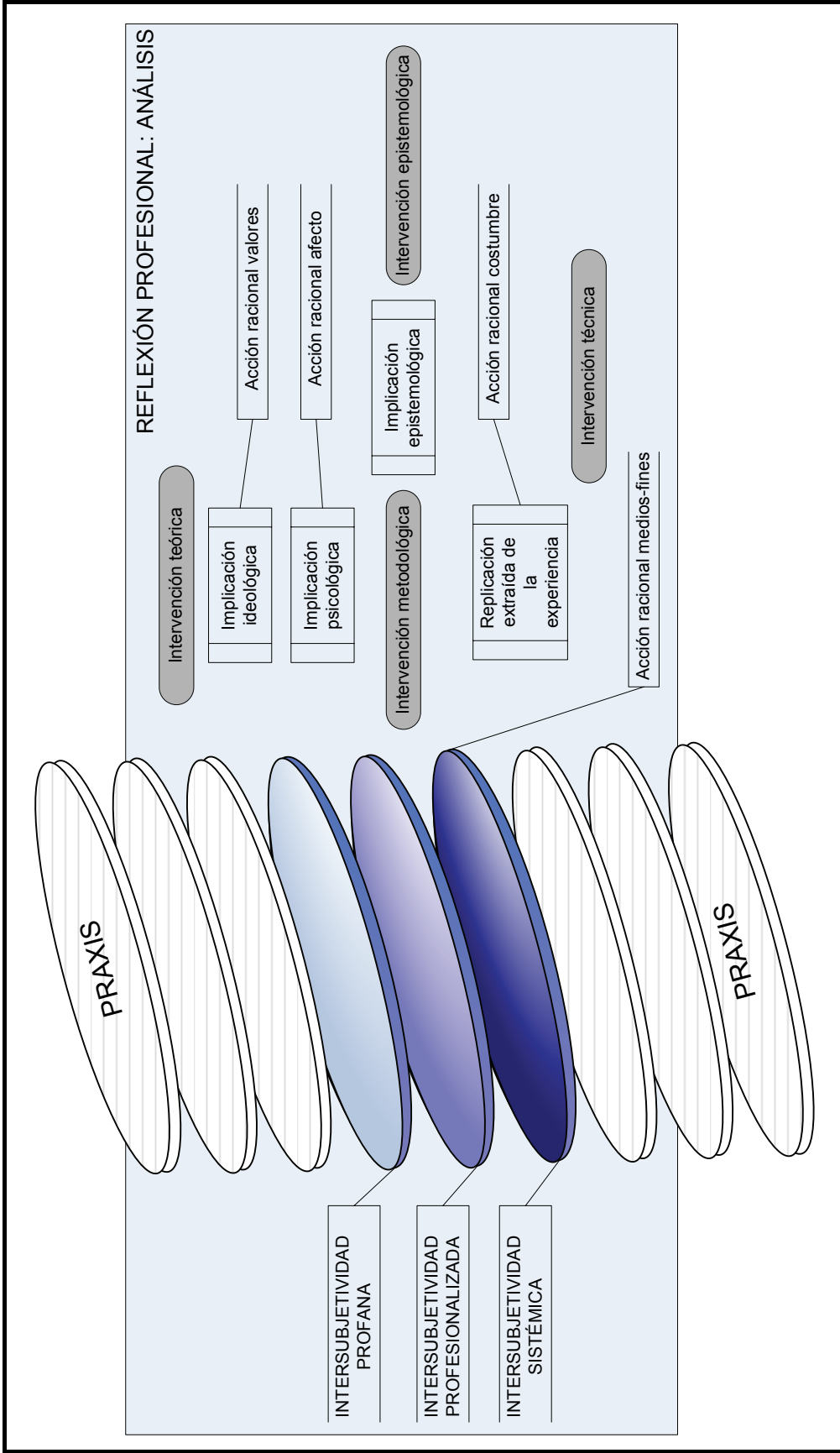


Ilustración 22: Transubjetividad e intervención profesional

5.3. El acompañamiento como intervención deliberada en situaciones complejas

La manera de concebir el fenómeno educativo como *complejo* y la intervención profesional como una situación *compleja* influye en las reflexiones finales. La acción de acompañamiento se propone como *juego de racionalidades*.

Poco a poco me gustaría ir construyendo la perspectiva que tiene el menor del profesional. Es algo que me resulta muy interesante, y que puedo sentirla durante las diferentes relaciones que mantengo con los menores. Por un lado, el profesional juega para el menor un papel represivo, del que debe evitar su mirada o al que debe engañar para saltarse la normativa. Cuando el menor pone en marcha algún tipo de estrategia para huir de la normativa, del campo de acción del profesional, éste es el máximo obstáculo a sobrepasar, dibujándose como tal figura represiva. No obstante, el profesional también se ocupa de la salud del menor, de sus problemas familiares, de la situación de éste en el sistema de privilegios del centro, de la gestión de permisos y de comunicaciones que son importantes para él... Por eso, el profesional también se convierte en un aliado, en un referente donde apoyarse, en cómplice. La tarea de acompañar dentro del "vivir institucional" es compleja. Pasa de la afinidad y la complicidad, al enfrentamiento y la enemistad.²¹⁶

Dentro de este *juego* adquieren especial relevancia dos aspectos: la forma de introducir en el acompañamiento la noción de "*déviance*", y la forma de implementar dicha acción desde la relación de *confianza*. El acompañamiento invita a una *deliberación estratégica* incesante de estos y otros muchos aspectos.

²¹⁶ Notas de mi diario (18 de octubre de 2004).

5.3.1. Juego de acompañamientos

Si al acompañamiento le subyacen intervenciones de carácter técnico, teórico y epistemológico, y en grados y naturalezas muy distintos de implicación, la realización práctica del acompañamiento debería combinarlas reflexivamente en el curso mismo de la acción. Así, el acompañante trabaja desde varios frentes (Dossier 16 MCX, 1988, pp. 77-78):

1. Hacia una *orientación guiada*. El acompañante sabe de antemano hacia dónde el acompañado debe dirigirse. Indica la dirección y sabe cómo llegar hasta allí. Conoce, o debiera conocer, los derechos y deberes del menor, así como los suyos propios dentro del contexto específico, judicial y educativo, en el que trabaja. Vela por el cumplimiento de la normativa del centro y gestiona las distintas fases por las que debe pasar un menor en relación al delito cometido y a la medida judicial que debe cumplir. Se hace una imagen de aquellos recursos disponibles dentro del centro y de la sociedad que podrían adaptarse mejor a las circunstancias del menor. Intenta comprender su realidad familiar y personal, así como las posibilidades de desarrollo en otras direcciones o hacia otras realidades de entrada más adaptadas a una vida en sociedad... Su trabajo consiste en que el menor no se salga de esta trayectoria, puesto que, gracias a ella, conseguirá lo que es de esperar. Por ello, el acompañante vigila, protege y regula la marcha hacia esos objetivos prefijados, hacia ese lugar que ha sido diseñado para el menor. El menor se encuentra en una situación de *asistencia*, para lograr su adaptación a esas directrices. El acompañante se encuentra DELANTE del menor. Teorías conductistas, cognitivas, psicoanalíticas y terapéuticas sistémicas, así como un trabajo social institucionalizado y dirigido a realidades de inadaptación social, dan forma a una relación de acompañamiento desde esta perspectiva.
2. Hacia una *relación de compañía*. El acompañante se encuentra CON el menor, AL LADO de él, compartiendo las situaciones en las que están juntos. El problema filosófico y psicosociológico de la Otredad se plantea en términos de “nosotros”, de “entre”. El uno y el otro se encuentran recorriendo un camino común, elaborándolo conjuntamente. Según la situación, tanto el uno como el otro pueden encontrarse delante o detrás. Aprenden mutuamente entre ellos algo de sí mismos que no lo harían sin el Otro. Teorías psicológicas humanistas derivadas de la Tercera Fuerza, las

concepciones del acompañamiento que se desprenden de la reciente y sorprendente ciencia de la Haptonomía (Robert, 2003), y la relación que establece el profesional con el asistido como “sanador-herido” (Barbero, 1997), estarían próximas a este registro. Investigaciones filosóficas sobre la Otridad de fuerte carácter humanista e incluso religioso o metafísico, también compartirían este tipo de aproximación (Buber, 1986; Lévinas, 1985; Ricoeur, 1999).

3. Hacia una *relación de acompañamiento*. Situaría al acompañante DETRÁS del acompañado, a su disposición, preparado para ayudarle en la medida de sus posibilidades. El acompañante busca una relación que le permitirá al menor ir elaborando su propio camino, de desarrollarlo por él mismo, de inventarlo. El acompañante es aquél que sabe, pero en la sombra, en un segundo plano, no reaccionando de forma inmediata a poner al menor en el camino correcto, sino asegurándolo a lo largo del camino que él mismo ha elegido. El acompañante se sitúa en una posición que nunca es estable. Parece que no está, que desaparece. Los protagonistas son los destinatarios, aunque no sean siempre los demandantes. Las posiciones del constructivismo social, la orientación no directiva (Pagès, 1970), las teorías del potencial humano (Lobrot, 1975, 1999), el “*empowerment*” rogersiano (Rogers, 1986) y el construccionismo social (Gergen & Mcnamee, 1996), compartirían esta noción de acompañamiento. En su seno se elabora una “deconstrucción” de la relación de poder que implica toda intervención sobre el Otro.

Estas tres acepciones, aunque diferentes, tienen en común que el desarrollo del menor pasa por el filtro de una persona externa a él, por el profesional. El trabajo educativo del acompañante pasa por discernir qué registro debe utilizar en relación a la situación singular en la que se encuentra el menor. Saber jugar con las diferentes connotaciones del acompañamiento, estar DELANTE, AL LADO o DETRÁS, sin saber de forma categórica cuál es la más adecuada – pues no estamos nunca seguros de controlar los resultados –, es una cuestión profesional de vital importancia. Lo múltiple hay que hacerlo, no basta con añadir siempre algo por encima. La Razón compleja así nos lo hace entender. En cierta manera, el acompañamiento – y me atrevería a añadir también la acción educativa en su conjunto –, responde a un pensamiento *rizomático* (Deleuze & Guattari, 1977). Múltiple y polilógico, que no ecléctico. No se trata de la mezcla de diferentes inteligibilidades. Se trata de la convivencia de todas ellas bajo una inteligibilidad compleja que las vertebrada y que les infiere un sentido múltiple. No se trata de

homogeneizar entre ellas estas diferentes dimensiones (racionalidades de la acción, intersubjetividades y formas de acompañamiento), sino de buscar la forma de conjugarlas, de articularlas, de hacerlas convivir.

Por ello, la acción de acompañamiento consiste en estar unas veces sí y otras no. Supone estar a veces a la vez, DELANTE (yo guío), AL LADO (yo estoy) o DETRÁS (yo soy), en una tensión permanente de ausencia y presencia. Nos encontramos sumergidos continuamente en un bucle intervención-deliberación-participación. La toma de decisión hacia la acción a llevar a cabo o hacia el cambio hacia el que caminar no le pertenece estrictamente al acompañante, aunque sea partícipe de su elaboración. Es un “tira y afloja” entre el compromiso con el Otro y su contención. Ninguna ley nos permite cuadrar esta relación. Por ello, el acompañamiento, casi siempre, nos provoca insatisfacción. Enfrentarnos a lo que no sabemos es una situación incómoda. El acompañamiento es una situación-dilema.

5.3.2. Intervención comprensiva en *territorio “déviance”*. La “*déviance*” *multirreferencial*

La intervención profesional dentro del *territorio “déviance”* merece de una reflexión que, sin simplificar o reducir su ambigüedad, pueda enriquecerla. Se destacan dos aspectos desde los que se puede integrar la “*déviance*” en clave de macrocompetencias: 1) el *complejo tutelar*; y 2) la *diversidad* del fenómeno “*déviance*” en el curso de la acción de acompañamiento.

1) El *complejo tutelar*

Una intervención comprensiva, como la que se propone en este trabajo, parece que debería ser, si no más afín, al menos más sensible a las teorías comprensivas del fenómeno de la “*déviance*”. De hecho, los presupuestos epistemológicos de partida se nutren de los mismos referentes que muchas de esas teorías comprensivas, ya expuestas en el capítulo 4. Sin embargo, una teoría comprensiva de la intervención debería aprehender las diferentes perspectivas e inteligibilidades que la vertebran, y éstas no sólo se identifican con una aproximación comprensiva.

La intervención se ve cruzada por la representación de otros muchos profesionales que tienen presupuestos de partida muy diferentes, incluidos los que responden a una aproximación explicativa, patológica y correccional

de la “*déviante*”. La intervención comprensiva está obligada a entender esta disparidad de representaciones, a tomar la distancia oportuna respecto a la nuestra propia, a descifrar el papel que jugamos todos ellos en la definición y el tratamiento de la “*déviante*”, y a calibrar la reacción del menor ante la evidente construcción de realidad que se está elaborando a través de esas representaciones profesionales. Es decir, al tratamiento de la *desviación* subyace una *representación multirreferencial* del menor y de su “*déviante*” por parte de todos los profesionales que integran el *complejo tutelar* (Donzelot, 1977).

Sobre la noción de *multirreferencialidad*, que se madura en el seno de una epistemología de la Complejidad, Jacques Ardoino (1988) apunta que puede ser de tres tipos: a) explicativa; b) interpretativa; o c) comprensiva:

- a) La *multirreferencialidad explicativa* es la que se pondría en marcha en el *complejo tutelar*, donde cada profesional adjunta su punto de vista en una red interprofesional que recoge la supuesta situación del menor. Los referentes son heterogéneos y exteriores, respondiendo al ámbito disciplinar y a la posición institucional del profesional. Es lo que normalmente responde a la toma de decisión desde un trabajo multi o interdisciplinar e integraría la dimensión organizativa de la institución.

Los servicios sociales presentan esta naturaleza disectora, percibiendo a ese Otro al que asisten como si de un objeto cartesiano se tratara, delimitando sus perfiles, sus ángulos, en el seno de un entramado de personas que comunican, diagnostican, valoran, actúan, en último término, abstraen la complejidad que representa el menor. Uno es testigo de una "gestión de una vida". Si bien se trata de afrontar con un "trabajo en red", en el que todos los profesionales implicados en la intervención exponen su punto de vista, al final, el informe elaborado viene a ser un añadido de visiones en las que cada una de ellas barre hacia su terreno: el psiquiatra tira de un brazo, mientras el psicólogo tira del otro, la trabajadora social le coge un pie y el orientador laboral le coge el otro, el educador conoce bien su cara, pero su tutor la reconoce incluso

*de espaldas. Parece que mi condición, mi propia razón existencial en este escenario, conduce a este tipo de inteligibilidad.*²¹⁷

- b) La *multirreferencialidad interpretativa* es la asociada con el trabajo terapéutico, especialmente desarrollado por los psicólogos y psiquiatras, así como por el resto de profesionales que intentan trabajar al unísono desde un referente psicoanalista (estudios de caso, seminarios, cursos, reuniones de trabajo, etc.). Se ejerce a nivel práctico, desde un determinado tratamiento de la información que se va recabando sobre el menor.

*El psiquiatra, que ha hablado con lo menores, está inquieto con el asunto. Manifiesta que éstos ya verbalizan una posible fuga, o incluso, una posible agresión con la idea de fugarse. Esto alarma bastante a los profesionales que trabajan en la sección y hace que el psiquiatra recomiende de momento que las tareas comunitarias que se debieran hacer con los maestros de taller sean suspendidas. Me pregunto en qué manera todo un entramado de profesionales comienzan a hacer conjeturas sobre lo imprevisible de su realidad de trabajo, la conjetura sobre la complejidad. Esta conjetura lleva a poner en marcha toda una infraestructura de contención y se desarrolla toda una presión social e institucional sobre la acción a desarrollar.*²¹⁸

²¹⁷ Notas de mi diario (18 de enero de 2005). Este fragmento del diario está integrado en el capítulo 3 de este trabajo, en el apartado 3.6. *Un recuerdo en minúsculas*, página 292.

²¹⁸ Notas de mi diario (10 de febrero de 2005).

- c) La *multirreferencialidad comprensiva* es la que, desde una familiarización progresiva, va soslayando los significados que cada uno de esos profesionales del *complejo tutelar*, así como el propio menor, confieren a las situaciones de intervención, al complejo-menor y a la definición de la noción de “*déviance*” con la que se trabaja. Se profundiza en las particularidades *indexicales* y simbólicas, así como en las significaciones propias del “*allant-de-soi*”.

Les obligo a lavarse los dientes. Dos menores enseguida me dicen que no es obligatorio. Yo les contesto que me es igual. No se los lavan, pero otro menor trata de convencerlos, lo cual me sorprende gratamente. Luego me dirán que es normal que ante esa petición, los que más saben, no la discutan, pues así entran más tarde a las habitaciones. Los menores tratan de evitar lo más posible estar en las habitaciones, de ahí el interés de ir a trabajar con el maestro de taller, de hacer horas comunitarias, en fin, de estar fuera como sea. Cepillarse los dientes en este momento es una forma de arañar unos minutos. El menor más veterano aprovechará mi desconocimiento en el asunto. Por eso, intentará convencer a los otros menores.²¹⁹

La última multirreferencialidad es la que se ha intentado abordar en este trabajo para producir un conocimiento comprensivo de un determinado tipo de intervención educativa en un contexto concreto. El diagnóstico del psiquiatra y del psicólogo, desde sus referencias teóricas de trabajo – y dentro de la psiquiatría y de la psicología hay muy diferentes y muy diversos estilos –, confecciona una explicación, habitualmente asociadas con las teorías causales, explicativas y correccionales. Para algunos menores, el diagnóstico psicopatológico y su posterior tratamiento pueden dar buenos resultados. Otras veces es una manera, vía medicación – y sobre todo en los primeros meses de internamiento – de tener más o menos controlado el comportamiento del menor. Algunos menores llegan al centro muy

²¹⁹ Notas de mi diario (12 de octubre de 2004).

perjudicados debido a un policonsumo de drogas (pegamento, “*speed*”, hachís, cocaína, alcohol, pastillas etc.), por lo que las explicaciones neurológicas podrían complementar las dos anteriores. El modelo médico parece adecuado al suponer alteraciones biológicas y fisiológicas importantes que se reflejan en la conducta social. Evidentemente, desde la perspectiva psicológica y psiquiátrica, se tiene en cuenta la influencia del medio (familiar, iguales, sociedad), pero siempre para comprender en qué medida afecta a la construcción de su personalidad, que viene a ser el origen de determinadas conductas desviadas.

Las condiciones socioambientales de algunos menores, medio-sociedad-estructura social, puede ponernos sobre la pista de un aprendizaje estratégico de las conductas delictivas, sobre un ambiente familiar desolador, frágil y desequilibrado, sobre condiciones de vida inhumanas, sobre bandas o compañías, relaciones entre iguales, barrios determinados en los que puede darse una ocasión mayor de desarrollar este tipo de conductas delictivas, etc. El educador, el profesor, el trabajador social y el sociólogo, los profesionales que trabajan en centros de recursos sociales, orientadores, etc. pueden encontrar algún amarre desde estas supuestas explicaciones.

A su vez, todos ellos integran un servicio social que tiene una misión social determinada y colaboran para alcanzarla. La teoría del control social, tanto en su versión angloamericana como en su versión crítica, es evidente. La primera, se observa en los profesionales que detentan cierto poder o responsabilidad en la institución, como el director, el subdirector o el coordinador técnico. Es una inteligibilidad que se hace más plausible cuando el Juez visita el centro o cuando las relaciones entre la institución judicial y la institución de internamiento son directas. En los profesionales de seguridad, también se ve reflejado a través de un conductismo “salvaje”. La función del servicio social es reflejo de la intervención de las autoridades públicas en la delimitación del orden social y en la perpetuación de las relaciones de dominación que se generan. La segunda, la versión crítica, emerge precisamente en el continuo cuestionamiento de las decisiones tomadas por una serie de profesionales. El conflicto entre las representaciones que confeccionan los distintos profesionales deja entrever a veces este discurso, especialmente en los educadores tutores o en otros educadores que tienen una relación estrecha con el menor y que lo defienden ante la *designación* y *estigmatización* continua que ejerce la institución. Los educadores más cercanos al menor experimentan la sensación de injusticia y de indignación cuando entienden que la definición y tratamiento que se está desarrollando sobre la *desviación* asociada al menor no sólo es inadecuada, sino

contraproducente, pues se reafirma y refuerza su *desviación* si se le cierran oportunidades de desarrollo y de normalizar su vida.

Cada profesional define pues el fenómeno de la “*déviante*” y la naturaleza para su intervención de distinta manera. La acción de acompañamiento coexiste con otras intervenciones profesionales de las que se deben conocer los presupuestos de los que parte. La supuesta interdisciplinariedad es evidente. El personal que integra las instituciones encargadas del tratamiento de este *territorio “déviante”*, tal y como se contempla en la ley penal del menor, es una prueba de ello. Pero ese *complejo tutelar* crea realidad. Y una intervención comprensiva debería ser consciente de ello. Debería ir más allá de esa supuesta solución interdisciplinar para observar cómo actúa el *complejo tutelar* en su conjunto. A través de la interacción directa que los distintos profesionales establecen con el menor, éste adopta una pluralidad de identidades bajo las que presentarse ante las diferentes definiciones que de él se hacen. La intervención comprensiva debe hacer permanentes lecturas de la *multirreferencialidad* desde la que se representa al menor, desde la que se interpreta su *desviación*, y a las que el propio menor reacciona haciendo uso, y a veces abuso, de ellas.

2) La *diversidad* del fenómeno “*déviante*” en el curso de la acción de acompañamiento

En el juego de acompañamientos presentado en el apartado 5.3.1., se ha intentado exponer una síntesis de los diferentes acompañamientos que el profesional está obligado a llevar a la práctica.²²⁰ Cuando se mostraba la coproducción de la transubjetividad en el apartado 5.2., se podía observar una serie de componentes analíticos para cada una de las dimensiones del acompañamiento: las funciones más relevantes de ese acompañamiento, el sentido conferido por los actores, la racionalidad de la acción dominante, las características fundamentales del proceso comunicativo, la inteligibilidad que presenta la institución y, especialmente importante para la intervención comprensiva, el tipo de intersubjetividad que se generaba a través de la calidad de las interacciones y la identidad del menor que se subrayaba o reforzaba en cada una de ellas. Si el análisis ha conducido a diferentes niveles de intersubjetividad, que implican referentes compartidos de acción, pueden también definirse diferentes construcciones o interpretaciones del

²²⁰ Remítase a la página 376.

concepto de norma y de “*déviante*”, sin renegar de esa “*déviante*” *apriorística* que define el contexto de intervención.

2.1. Acompañamiento I: acción institucional, acción instituida

Existe una continuidad con la forma de entender el fenómeno de la “*déviante*” por parte de la institución judicial. Es un acompañamiento que está fuertemente impregnado del sentido que le confiere la teoría anglosajona del control social. La institución, como tal, tiene una función: acoger, tratar al sujeto desviado, protegiendo al conjunto de la sociedad de las consecuencias de su *desviación*. La penalización de la *desviación* y su incriminación, que se arrastra del código penal y de la ley del menor y que impone la medida que debe “pagar” por su acto cometido, se traslada al contexto de intervención. De hecho, dentro de la institución de reforma o bajo la filosofía de los programas educativos de libertad vigilada, se plantea la relación norma-sanción de manera dosificada, proporcional, edificando todo un sistema de privilegios que persuade al sujeto desviado a reconducir su conducta social, bien bajo el temor a la pena, bien bajo beneficios y amortiguamientos progresivos de la misma. Se arrastra un intercambio social de privilegios con los que se ejerce presión o influencia al sujeto.²²¹

La institución cuenta con un Reglamento interno que concreta la intervención y tratamiento específicos del menor dentro del marco de la ley del menor vigente (Real Decreto 1774/2004).²²² Pero también la institución elabora un código normativo para regular la convivencia dentro de ella. En este sentido, una *normativa local* vigila el equilibrio institucional, siendo productora de una determinada “*déviante*”. Es la “*déviante*” *organizacional* I.

Retrasos de actividad, descuido de material, cuchichear entre los menores, estar en determinados espacios prohibidos del centro, no respetar la dinámica cotidiana de los tiempos institucionales, no pedir permiso para ir a algún sitio, intercambiarse ropa, cigarrillos u otra serie de objetos... es sancionable como falta leve y tiene su propia sanción.

²²¹ Como ya se ha expuesto en el capítulo 4, esta idea de regulación de la *desviación* a través de la manipulación de la sanción es herencia de la concepción utilitarista y racionalista del siglo XVIII (Beccaria).

²²² Remítase al capítulo 3, apartado 3.2.1, página 186, donde se presenta el contexto de intervención y las sanciones disciplinarias que contempla la ley del menor y su reglamento regulador.

Insultos, malas formas, pegar a un educador o a otro menor, fugas, motines, amenazas, chantajes... se consideran faltas graves e implica intervención de seguridad y traslado a la sección de aislamiento, perdiendo la posición que se tenía en el sistema de privilegios hasta ahora conquistada.

Un buen comportamiento hace medrar en el sistema de privilegios de manera que, según van pasando las semanas, se pueden poseer cosas dentro de la habitación (pósteres, fotografías, mesillas, libros, televisión...), se puede bajar al espacio reservado para el tiempo de ocio, se puede hablar más tiempo por teléfono, tener visitas, etc. Muchos menores saben que un mal comportamiento les puede hacer perder todo aquello que han ganado durante meses. Otros, aunque sólo sea por comparación respecto a otros, desean acceder a los mismos privilegios que tienen sus compañeros – muchos presumen y comparan sus privilegios y su estatus institucional respecto a otros. Además, esta posición en el sistema es un indicador para el seguimiento de la medida de la institución judicial, por lo que esa relación norma-sanción oficiosa tiene sus repercusiones oficiales. El educador, a través del acompañamiento, es el encargado de gestionar este sistema. Es el que sanciona y el que controla las sanciones por semana y, en consecuencia, el que administra ese lugar del menor dentro del sistema.

Por ello, en la primera dimensión del acompañamiento, se elabora una intersubjetividad muy particular, y que muy poco se desmarca de la concepción criminológica y penal de la *desviación*. Sin embargo, y es una idea muy importante, esta intersubjetividad no sólo trabaja o se produce desde la *“déviance” apriorística*. Una *“déviance” ordinaria* se construye de manera solidaria a la producción normativa que el equipo directivo y educativo elabora para regular el equilibrio institucional. Una *“déviance”* ante la que muchas veces los mismos profesionales podrían concebirse como *desviados* por el desconocimiento de la norma. En mis primeros meses como educador, eran los mismos menores los que a veces me aleccionaban sobre lo que estaba o no estaba permitido hacer. Hubo situaciones en las que yo mismo trasgredí el código interno. Esta situación también se hacía evidente en los profesionales externos (profesores de talleres y de cursos de formación) que eran a veces sus principales infractores y que originaban verdaderos problemas para coordinar su docencia con el resto de profesionales.

Es el grupo A de educadores. En él se encuentra ahora la jefa de la sección. Parece que se pusieron de acuerdo para realizar un cambio de dos educadoras, durante al menos dos o tres semanas, para unificar criterios, normativa, marcos de acción, funcionamiento, etc. El “equipo imperfecto”, el A, no estaba muy de acuerdo con este cambio, entre otras cosas porque le tocaba a una de sus educadoras trabajar en días de Navidad... El “equipo perfecto”, el B, no tenía ninguna queja al respecto, obviamente. Personalmente, trabajé más a gusto con el “equipo imperfecto” que con el “perfecto”. Me concedía más margen de acción, y no sólo a mí, sino también a los menores. El “equipo perfecto” marca mucho desde cerca y lleva la aplicación de la normativa de una manera tajante, con bromas y cachondeo, pero, al fin y al cabo, tienen muy asumido su acción sancionadora y la efectividad de ese estilo profesional. Lo desempeñan de forma muy eficaz y los menores terminan respondiendo. En el turno del “equipo perfecto”, se observa cómo los menores muestran una preocupación obsesiva por su comportamiento y por las consecuencias que suponen para su día a día en la institución. Los menores son incesantes negociantes de su “calidad de vida” en el centro, estando al loro de cómo recae sobre él la aplicación de la normativa. No es de extrañar que los educadores mantengan muchos y extensos momentos en los que se debate con el menor su situación institucional y en los que se “instruye” acerca de su posición, sus posibilidades, su comportamiento en general, su trayectoria. De alguna manera, se pretende hacer ver al menor que su comportamiento queda reflejado en las notas diarias y en las valoraciones semanales y mensuales de estas notas, de manera que luego, retrospectivamente, todo esto es objeto de discusión profesional. Muchos de los menores, los que llevan más tiempo, son expertos en este tipo de debates, sabiendo muy bien cómo defender su situación, amparándose en vivencias pasadas, en cómo se han resuelto otras situaciones. Son profundos conocedores del sistema que intenta

reflejarlos y hacer un ajuste de cuentas a partir de ese reflejo. La labor educativa viene a moldear al individuo en relación a ese mundo interior construido, desde el que se toman las referencias de acción y desde el que se construyen los valores y significados a estas acciones. No es raro observar cómo un menor nuevo tiene un montón de faltas los primeros días, ya que no se ha hecho con los significados intersubjetivos que existen en ese medio. A veces pienso que si yo fuera interno, acabaría teniendo faltas, de la misma forma que las he tenido como educador a la hora de permitir o no determinadas acciones, al no sancionar o no llamar la atención por algo supuestamente "prohibido". Se moldea un control institucional en la rutina, pero sin embargo, algo me molesta o al menos me interroga cuando observo que los menores no encuentran a veces el sentido de la sanción, o dicho de otra manera, cuando actúan de una forma y no de otra por el temor a ser sancionados. Se construye como un proceso de progresiva infantilización del menor, en el que su acción viene a ser sólo significativa en relación a los ojos de un observador con poder para sancionar. No obstante, y en la piel del educador, debo reconocer que la sanción es un arma muy potente, un recurso muy eficaz. En muchas ocasiones, las situaciones me han desbordado, pero, al entrar en el sistema sancionador, se han reconducido. En cierta manera, el educador juega con el menor al chantaje, sino explícito, implícito. El menor responde en previsión de esta habitual acción del educador.

Si no entramos en esta dinámica, ¿qué otra alternativa nos queda? ¿en qué medida su efectividad y la forma en la que se neutraliza la impotencia y el desasosiego profesional determinan un sistema en el que se acostumbra a los menores a vivir, un sistema que el menor va interiorizando y al que responde enseguida cuando un educador hace uso de él? El "aislamiento", en la política del centro, debe ser evitado por todos los medios. Algún educador te dice que sí, que todo lo educativo que quieras, pero que cuando hay un menor

que te está reventando el grupo o que está muy nervioso, ¿qué haces con él? ¿Cómo le podemos dar salida a esa situación sin desatender al resto y, aún más, sin que esa situación sirva de ejemplo para el resto de los menores?

Debemos entender una cosa. Cuando algo sucede, enseguida es analizado e interpretado por todos, no sólo por el personal presente que es participante directo de la situación, sino también por el personal ausente, y también, y muy importante, por los propios menores. Una actuación vista como injusta o una acción que conlleve un ejemplo de anarquía enseguida son interpretadas por cada uno de esos actores. Cada uno bajo su “mirada”, en relación a su posición y sus intereses. Esa acción puede llevar a ganarse el respeto del resto ante el trato que das a una determinada acción de un menor, o a generar críticas y desvalorizaciones profesionales... Puede llevar a que se origine un motín en el grupo de menores o que sean los propios menores los que frenen o hagan reflexionar al menor nervioso y enfrentado. Por ello, la sanción enseguida produce un “feed-back” de los actores, convirtiéndose todos en jueces de la misma, valorando el ajuste de ésta a la situación. La sanción adquiere enseguida un significado “ejemplar”, por lo que el educador se encuentra dentro de esa presión del “dar ejemplo”, dentro de la presión social que supone ser observado o valorado. En cierta manera, todo ello justificaría lo mucho que los educadores se piensan las sanciones en determinados momentos, así como el que nunca se echen atrás una vez que las han comunicado.²²³

La “déviance” organizacional I es más producto de una obsesión organizacional (coordinación entre los gremios de profesionales, regulación de tiempos y espacios que generan dificultades para la unificación de criterios de trabajo, control del riesgo y supervisión de la seguridad) que de

²²³ Notas de mi diario (27 de diciembre de 2004).

un tratamiento correctivo de la población “desviada” a la que se atiende. Ésta se genera desde uno de los aspectos más relevantes de la primera dimensión del acompañamiento: el control. De este modo, a veces se producen verdaderas discusiones con los menores sobre sanciones que remiten a una “*déviante*” un tanto absurda, pero que toman relevancia por el peso que adquiere dentro del sistema normativo impuesto.

La “*déviante*”, en la situación de Acompañamiento I, se define desde la misión social que tiene el servicio social respecto al tratamiento de la “*déviante*” *apriorística*, compartiendo, en cierta manera, su lógica de penalización. No obstante, prevalece aquella que toma como referencia el equilibrio y la organización internos de la institución.

2.2. Acompañamiento II: acción como *pharmakón*

En este caso, es la función terapéutica la que da forma a la intersubjetividad. El referente principal es el psicoanalista, por lo que, y como ya se ha expuesto en el capítulo 4, se presenta una determinada definición de esa “*déviante*” *apriorística*. La “*déviante*” se valora bajo determinadas características de la personalidad. Se produce una sustitución progresiva de la “autoridad-coerción” por la “persuasión-manipulación”. Obviamente, este tipo de intervención también es aprovechada por la institución, para su organización y su equilibrio interno. Pero lo que realmente se impone es la articulación causal entre la “*déviante*” *apriorística* y la “*déviante*” *psicológica*. La acción infractora, que desplaza al menor al universo de la “*déviante*”, se asocia a una *desviación* interna, a un desequilibrio psicológico. Ésta última, que es secundaria desde el punto de vista judicial, se prioriza en la intervención al concebirse como motor de la conducta social desviada. En cierta manera, no se trata de una *déviante ordinaria*, pues se entiende que se define desde unos criterios de normalidad estandarizados (DSM-IV, CIE-10). Se entiende que es una “*déviante*” que genera sufrimiento. El estatus del profesional como “experto” toma mucha fuerza, pues es el que conoce los estándares de normalidad y reconoce los síntomas de la “*déviante*” en ellos. Esta “*déviante*” se valora y calibra permanentemente en las sesiones de seguimiento del psicólogo y del psiquiatra.

En algunos menores, esta definición de la “*déviante*” tendrá un gran peso. El delito cometido será relacionado directamente con su *desviación* psicológica, hasta el punto de que muchas veces se dudará de si el

tratamiento más adecuado debiera ser de naturaleza penal o psiquiátrica. Serán casos en los que la “*déviance*” *apriorística* cada vez perderá más protagonismo respecto a la “*déviance*” *psicológica*, de forma que será ésta última la que realmente se concebirá como “*déviance*” *apriorística*. La valoración girará en torno al discernimiento y al control interno que el sujeto tiene de sus acciones. En términos vulgares, ¿loco o criminal? Otras veces, esta “*déviance*” se manifestará desde las circunstancias psicológicas inherentes a cualquier situación estresante o depresiva. Es decir, que será el internamiento, la propia situación personal del menor, reconocido como desviado y sometido a la presión social consecuente, las que generan los desequilibrios psicológicos.

Se puede observar que dentro de esa “*déviance*” *apriorística*, que toma su referente en el delito, se entrecruza una “*déviance*” *psicológica II*, generada desde unos criterios de normalidad que definen el equilibrio psicológico.

En la relación que se establece dentro de la *intersubjetividad profesionalizada*, el menor se muestra como “paciente”. Todo lo que se le transmite desde el diagnóstico configura también su manera de mostrarse a los demás. Todo aquello que integra la identidad de “paciente” podría considerarse como conductas que configuran la “*déviance*” *II psicológica*. No obstante, el menor muchas veces puede aprovechar todo aquello que se deriva de mostrarse como “paciente”. Por ejemplo, puede dar, de manera deliberada, la imagen asociada a los síntomas de un determinado diagnóstico para conseguir una medicación determinada.

2.3. Acompañamiento III: acción social, acción profana

Las interacciones que se desprenden de este tipo de acompañamiento podrían ser *desviadas* en sí mismas respecto a las dos dimensiones anteriores. En cierta manera, es “ruido”, pues salirse del papel prescrito por el rol dentro del sistema genera conflictos entre las tareas profesionales. Y es que toda intersubjetividad que se desmarque de las dos dimensiones anteriores puede experimentarse como incontrolable:

- a) Una institución, inundada de reglamentos y normativas, se expone a los límites de la trasgresión de una dinámica de trabajo y de una convivencia prescrita ante una interacción social espontánea. En cierta

manera, la tercera dimensión del acompañamiento alimenta la “*déviance*” organizacional I.

- b) Si se valora una determinada manera de regular las interacciones entre los menores en relación a su personalidad y a su “*déviance*” psicológica, la interacción interpersonal en la que el acompañante se comporta como “ser social” puede ser contraproducente, pues no tiene en cuenta que lo que para él es normal tiene unas consecuencias muy diferentes para la persona con la que se relaciona.

Ambas dimensiones prescriben en cierta manera la organización de la interacción que el acompañante debe poner en marcha. A veces, la interacción interpersonal desde el Acompañamiento III, como acción profana, no es en sí misma una acción desviada, pero puede dar pie a que se desarrollen situaciones que luego sí lo sean.

Por otro lado, y al margen de que esta dimensión del acompañamiento pueda suponer una *desviación* para las otras dos, se puede observar una “*déviance*” en su interior que se podría denominar “*déviance*” interrelacional III. La interacción interpersonal, aunque sea natural y espontánea, responde también a unas normas. Éstas pueden ser más generales, comunes a cualquier ámbito de la vida social, o más locales, y que responden a cómo la interacción se va elaborando por los implicados en ella. Exigencias institucionales y profesionales a veces pueden obligar a no responder a la interacción interpersonal como uno lo haría en calidad de “ser social”. Otras veces, uno frustra las expectativas o es decepcionado por el Otro, por descuido, por miedo, por interés personal o por desconocimiento, porque se viola un código muy personal que se ha ido produciendo. Un analizador importante de las normas profanas que se irán produciendo a lo largo de la interacción es la *confianza*. No tanto en términos de competencia, capacidad, responsabilidad y fiabilidad, que estarían más relacionados con una *confianza* que se va construyendo en las relaciones de asistencia, de control, de mediación institucional y de ayuda, sino en términos de credibilidad, respeto y lealtad. Pero esta cuestión será abordada posteriormente.

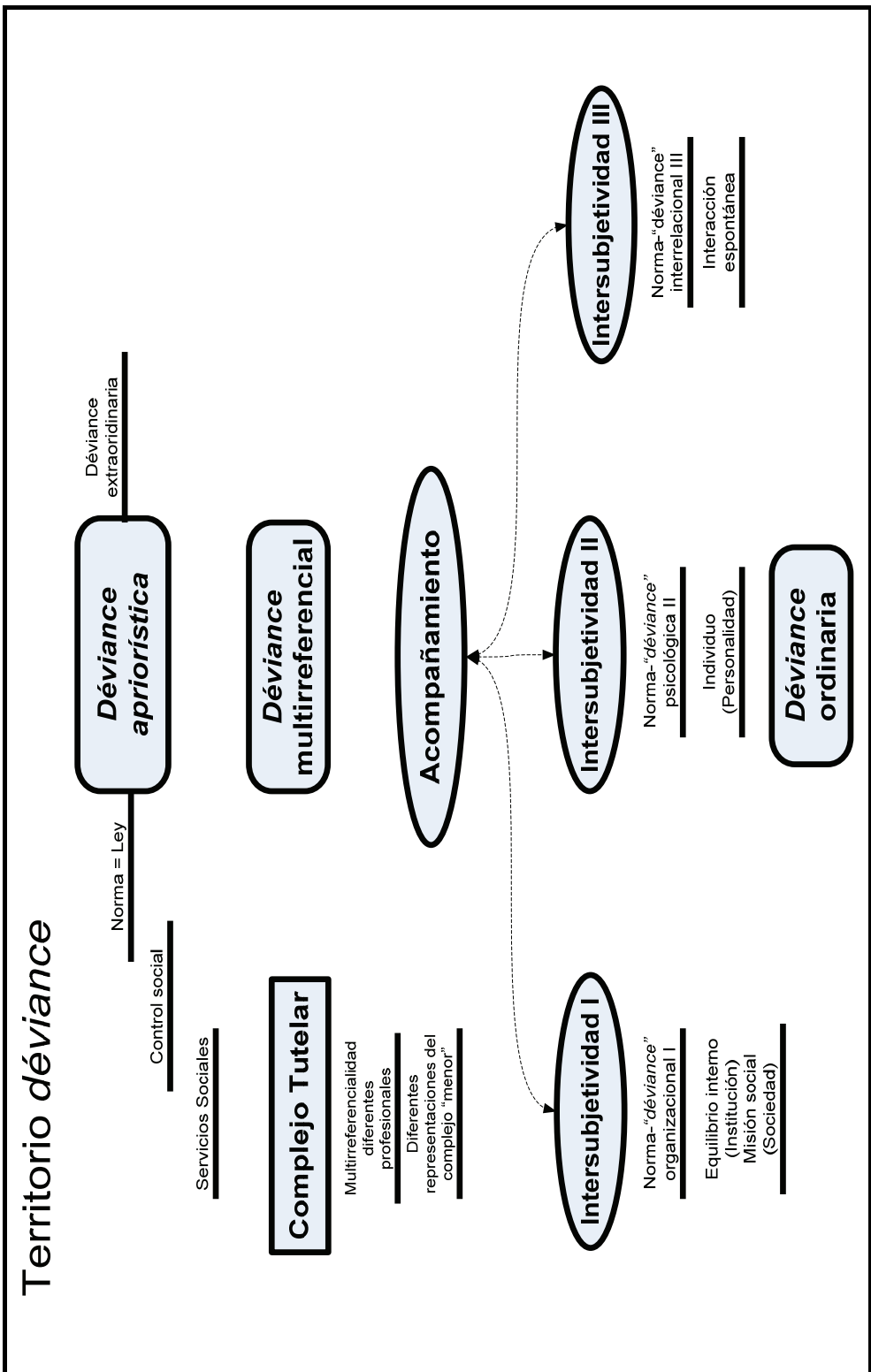


Ilustración 23: “Déviance” multirreferencial. Complejo tutelar. Dimensiones del acompañamiento

En la ilustración 23 se puede observar que sobre una “*déviante*” *apriorística*, que se define de manera inmediata desde el momento en el que el menor se convierte en “menor”, en “cliente” de la institución judicial y de la institución de reforma, la noción de una “*déviante*” *multirreferencial* se desarrolla sobre dos situaciones determinadas de intervención:

1. Sobre el *complejo tutelar*, es decir, sobre el conjunto de profesionales que desde su terminología de expertos realizan una fotografía del menor y del sentido de esa primera “*déviante*” *apriorística*. Juristas, criminólogos, psicólogos, psiquiatras, sociólogos, trabajadores sociales, pedagogos, cada uno de ellos propone su representación para orientar, desde el punto de vista institucional, la toma de decisión más adecuada.
2. Sobre el acompañamiento, que no sólo deberá tener en cuenta la peculiar situación de intervención del *complejo tutelar*, sino las diferentes intersubjetividades entre profesionales y entre profesionales y menores que se generan como consecuencia de ese *complejo tutelar* y de los diferentes registros (judicial, terapéutico y educativo) que atraviesan la intervención. En cierta manera, cada nivel de intersubjetividad pone el acento sobre un significado de la norma y, por lo tanto, sobre su desviación, a pesar de que de entrada estemos en un *territorio* “*déviante*” bien definido. A partir de la delimitación delito-ley, en la intervención se vive una pluralidad de órdenes o, si se quiere, de subórdenes normativos. El acompañamiento está sometido a una ambigüedad interpretativa de la norma en su realización práctica y, como consecuencia, se genera una “*déviante*” *organizacional* (I), una “*déviante*” *psicológica* (II) y una “*déviante*” *interrelacional* (III).

Frente a la “*déviante*” *apriorística*, que contempla procesos formales de *designación*, *etiquetaje* y *tratamiento* en un contexto normativo aceptado desde una inteligibilidad criminológica y judicial, el fenómeno ha sido abordado desde otras perspectivas. Se ha realizado un contrapunto y una crítica a estas inteligibilidades que presentan los comportamientos *desviados* como realidades evidentes e incontestables. La sociología penal es limitada al contentarse con resolver el sentido del comportamiento *desviado* exclusivamente desde los juicios que la generan. La “*déviante*” *multirreferencial*, dentro de un *territorio* ya dado como “*déviante*”, supone el reconocimiento de una serie de “*déviante*” *ordinarias* en el curso de la acción de acompañamiento que abren la reflexión de la intervención a la noción de *diversidad*. Una intervención comprensiva debe atender a esta

multirreferencialidad en el intento de evitar un isomorfismo entre “*déviance*” *apriorística* y “*déviance*” *ordinaria*. Desde esta última, se abrirá un camino para aprehender al menor más allá del rol prescrito por la primera, para discernir entre una *disociación peligrosa* y una *disociación* como estado normal de la conciencia, como estrategia adaptativa a su situación de vida (Boumard, Lapassade & Lobrot, 2006). Que un menor de 16 años, después de las entrevistas oportunas con el orientador laboral y de un diseño razonable de su itinerario laboral, abandone el trabajo a las dos semanas, puede interpretarse como una situación normal que puede fácilmente sobrevenir a cualquier adolescente. Su condición de menor y la intervención profesional en *territorio “déviance”* la pueden reconocer como un síntoma más de su “*déviance*” *apriorística*.

5.3.3. De la intervención sobre la confianza

*Un menor quiere ocultar a su novia los vómitos que ha tenido antes de bajar a la visita. Me hace un gesto para que no diga nada en voz alta. Una especie de complicidad busca en mí, para que guarde silencio sobre eso. No quiere que trascienda para que su novia no se preocupe.*²²⁴

Complicidad, familiaridad, fiabilidad, fidelidad, reputación o, por negación, riesgo, incertidumbre, apuesta, miedo, inseguridad. Son términos que se asocian con la *confianza* en la vida cotidiana. Todos la hemos experimentado, dándola o recibéndola, sin intelectualizarla demasiado. Está ahí de manera natural en dominio de todos mucho antes que en dominio del saber académico o experto de las Ciencias Sociales. Pero precisamente por eso, por obvia, porque está ahí y forma parte de las relaciones sociales más habituales, es por lo que las Ciencias Sociales debieran reflexionar sobre ella. A pesar de ello, la investigación al respecto no parece muy prolífica.

Los significados atribuidos a la *confianza* son muy variopintos y, en algunos ámbitos se define de forma muy precisa: economía – se asocia al oportunismo, a maximizar

²²⁴ Notas de mi diario (22 de agosto de 2004).

la utilidad –; ciencias políticas – estudia especialmente la desconfianza para analizar la adhesión a un sistema de representación –; sociología – se localiza en la normatividad y en la determinación social –, agentes públicos – les interesa especialmente para hacer frente a los riesgos y peligros de los que son potencialmente responsables.

Parece que la investigación contemporánea sobre la *confianza*, en términos sociológicos, nace con los trabajos de Georg Simmel. En dos de sus obras, *Filosofía del dinero* (1977a) y *Sociología: Ensayos sobre las formas de socialización* (1977b), reflexiona sobre la *confianza* desde dos momentos:

- 1) Distingue un momento cognitivo. A partir de éste se hilarán reflexiones de la mano de la psicología cognitiva – se centrará principalmente en el aprendizaje de la confianza desde una perspectiva ontogenética – y de la mano de una sociología económica – sus principales logros parecen ser evidentes en la teoría de la elección racional y la teoría de los juegos.

- 2) Pero Simmel destacará también “otro momento” en la confianza, descrito en términos de “fe”, de creencia, de no-saber, de naturaleza a-racional. Este último momento no se fundamenta en experiencias ni en hipótesis, sino que responde a una actitud primaria que consiste en tener “fe” en otro hombre, que reenvía a un sentido más bien metafísico de las relaciones sociales (Simmel, 1977b, p. 366-367). En este “otro momento”, la confianza podría definirse como una disposición serena a la indecibilidad del Otro (Dossier 16 MCX, 1998, p. 15-17). La necesidad de una reflexión acerca del *mundo de vida* parece inevitable. Tras ese marco precomprensivo, tras la *actitud natural* fenomenológica, tras ese sustrato de certezas o de presupuestos desde los que se monta la “verdad” de nuestro mundo social, tras esa imposibilidad de falsear lógicamente la orientación de los valores, bajo esa visión de la acción como *apuesta* para hacer frente a la incertidumbre consustancial a una fenomenología *compleja* del mundo, ¿acaso no se esconde una relación de *confianza*?

Edward Lorenz también observará ese momento cognitivo o racional, y ese “otro momento” moral o a-racional, definiendo las posibles lógicas responsables de una relación de confianza: 1) lógica inductiva, como generalización fundada sobre la observación de regularidades nunca cuestionadas; 2) cálculo racional, que supone la recogida de la máxima información posible para evaluar las consecuencias más

probables; 3) compromiso de tipo normativo o afectivo, como juicio moral favorable a priori sobre la fiabilidad de las cosas, las situaciones o los individuos.

Las investigaciones de Émile Durkheim (1989) sobre el suicidio le conducen a defender el asociacionismo y la creación de espacios, mecanismos o dispositivos que favorezcan la solidaridad social. Tras esa solidaridad social es evidente que las relaciones sociales de *confianza* pueden ser determinantes.

Niclas Luhmann (1996) atribuirá a la *confianza*²²⁵ una función social muy importante. Se trata de la reducción de la complejidad del mundo, de la incertidumbre a la que se está expuesto permanentemente. Este sociólogo ya ha sido mencionado cuando se hablaba de la evolución del paradigma de la Complejidad en las Ciencias Sociales, situándolo en ese primer momento de la teoría de la Cibernética.²²⁶

Esta línea de trabajo luhmanniana será continuada tanto por Fukuyama (1996) como por Giddens (1993). Éste último analiza las consecuencias sociales de la modernidad desde la noción de *fiabilidad* (ibídem, pp. 42-44). Los *mecanismos de desanclaje* y los *sistemas abstractos*, como por ejemplo las *señales simbólicas* (el dinero) o el *sistema de expertos* (distribución social del conocimiento), se encuentran en el corazón de la transformación de las sociedades premodernas a las sociedades modernas. Estos mecanismos necesitan descansar sobre una cierta *fiabilidad* para que los miembros de la sociedad depositen su confianza en *sistemas abstractos* y, especialmente, en las instituciones sociales desde las que se articulan. La apropiación heterogénea del conocimiento desde diferentes posiciones de poder en la sociedad, el papel de los valores que tienen muchas veces una orientación muy distinta a la conquista y acumulación de conocimiento, el impacto de las consecuencias no previstas, y la forma en la que el conocimiento sobre el mundo social contribuye a su carácter cambiante e inestable por una *doble hermenéutica* o reflexividad, son aspectos que nos enfrentan a un *mundo de vida* donde se desplaza y expande el tiempo y el espacio, y donde se transforman las relaciones sociales (ibídem, pp. 58-59). Esta interconexión compleja entre lo local y lo global supone la imposibilidad de entretener relaciones disponiendo de todo el conocimiento necesario, y obligan a un salto a lo desconocido, a asumir riesgos y peligros, a dar por hecho muchas cosas, a movernos en la sociedad sin un mapa, pero sí con algunas “certezas”. En las sociedades modernas, el *compromiso personal*, propio de las sociedades premodernas o de las comunidades, se

²²⁵ Niclas Luhmann distingue entre la noción de *fiabilidad* y la noción de *confianza*. Para él, *fiabilidad* presupone tener conocimiento de las circunstancias de riesgo, tener consciencia de las alternativas, mientras que la *confianza*, no. Ello supondrá que en la *confianza* la frustración de las expectativas se asocia a la culpabilidad de los Otros, mientras que en la *fiabilidad*, la persona que la ejerce asume la culpa y puede llegar a arrepentirse de haberse *fiado* de alguien o de algo. Sin entrar en estas matizaciones, se entenderá la *fiabilidad* como un tipo de *confianza* (Giddens, 1993, p. 39-44).

²²⁶ Remítase al capítulo 2, páginas 127-129.

desplaza a un *compromiso anónimo*, alterándose la psicología de la *fiabilidad* y su seguridad ontológica consecuente. Se manifiesta una transformación de la intimidad, que se aprecia en una concepción distinta de las relaciones personales, sexuales, amorosas, de amistad o en la forma de entender el matrimonio como institución social. Nuestra vida cotidiana se cruza de numerosas formas de socialización que, como consecuencia de la producción de conocimiento de los *sistemas de expertos*, se integran en nuevos marcos o contextos sociales. En resumidas cuentas, la cohesión social, en el horizonte de la modernidad, se apoya y edifica desde una determinada forma de entender la *confianza* que los seres sociales tienen en el Otro, en los *sistemas abstractos* y en las instituciones sociales. La cohesión social necesita de unas determinadas “certezas” acerca de lo que supone “ser-en-el-mundo”.

La etnometodología ha trabajado la *confianza* con especial interés (Garfinkel, 1963). Desmarcándose de su origen inductivo y calculador, ha centrado sus esfuerzos en ver cómo las “experiencias de confianza” son un elemento clave de sociabilidad, pero como elaboración práctica, no tanto como una acción precedida por una toma de decisión determinada. La *confianza* se ha vestido con la inteligibilidad propia del programa etnometodológico, a la vez que ha servido, en sí misma, para reafirmarlo, para defender su paradigma pragmático e interpretativo. La *confianza* se ha convertido en uno de los motores de la etnometodología al estar en la base de esa *actitud natural* desde la que se elabora la producción del sentido, la reciprocidad de perspectivas y el intercambio de puntos de vista.

La *confianza* no escapa a la habitual forma con la que la historia de nuestro pensamiento ha abordado cualquier fenómeno. No escapa a una naturaleza dual. En ella se puede vislumbrar un “creer que” (momento cognitivo) y un “creer en” (momento a-racional). Es un estado mental que sopesa cierto grado de predicción de ciertas situaciones y acciones sociales (razonamiento inductivo) y que responde a un cálculo racional de posibilidades. Pero también es una actitud de salto a lo desconocido. Es también una cualidad de la acción no motivada racionalmente porque a veces no es posible aprehender todas las variables que intervienen en la definición de las situaciones. Es un proceso cognitivo elaborado en el tiempo y que emerge de la vivencia compartida. Exige mucho tiempo para su construcción, aunque puede destruirse muy rápidamente. Pero también es un momento que se sostiene en una racionalidad alimentada de los valores, de los afectos o de la suspensión de la duda, de la “certeza” que subyace al *mundo de vida*. Es, en

definitiva, una característica de las relaciones sociales que se encuentra entre el saber y el no-saber.²²⁷

El acompañamiento como acción de asistencia, de control, de mediación institucional, de terapia y conversación, como relación interpersonal, implica el desarrollo permanente de un juicio que versa sobre la competencia, la capacidad, la responsabilidad y la fiabilidad, la credibilidad y la lealtad. Un juicio que el menor confecciona sobre la persona que lo acompaña y que el acompañante elabora sobre aquél al que acompaña. Un juicio que tiene ese componente cognitivo – inductivo y de cálculo, en relación a cómo se van demostrando esas cualidades a lo largo de la interacción y de las situaciones a las que hay que hacer frente – y ese componente de compromiso, moral o afectivo, que exige de una serie de apuestas y de no-saberes – se realiza sin disponer de toda la información suficiente como para que la toma de decisión sea siempre acertada, responda a todas las expectativas. Remite a un trabajo de acercamiento progresivo al Otro por demostración, analizable desde el momento cognitivo, y por inclinación desinteresada, comprometida y filantrópica, pensable desde ese “otro momento”. El acompañamiento supone tomar riesgos, estar ahí frente a lo desconocido, “perder” tiempo, desplegarse hacia el Otro. La *confianza* en el plano personal, y no tanto en los *sistemas abstractos* o en las instituciones sociales, se convierte en un *proyecto*, algo que ha de ser “trabajado” por las partes implicadas. La alteridad es un proceso eminentemente temporal y que supone la creación de lo que no estaba antes, la invención y la producción del sujeto que se hace así mismo o con el Otro a través de lo que hace y de cómo lo hace.

En el acompañamiento, se trabaja por establecer o restablecer esta *confianza* de forma permanente. Forma parte incluso de la imagen de lo que se entiende por ser un buen profesional. Al educador, al maestro de taller, al orientador laboral, al trabajador social y a todos los profesionales en su conjunto, les pesa mucho la opinión de su entorno acerca de si se puede o no confiar en ellos. Esta imagen se va elaborando entre los menores y entre los propios profesionales, arrastrando, en la microsociología institucional, una determinada *reputación* al respecto.

Una serie de investigaciones reafirman la noción de *confianza* como un elemento muy importante dentro de las estructuras del *mundo de vida*, la *reproducción*

²²⁷ “La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del Otro, hipótesis que ofrece una seguridad suficiente para fundar en ella una actividad práctica. Como hipótesis constituye un grado intermedio entre el saber acerca de otros hombres y la ignorancia respecto de ellos. El que sabe no necesita “confiar”; el que ignora, no puede siquiera “confiar”. ¿En qué grado han de mezclarse el saber y la ignorancia para hacer posible la decisión práctica basada en la confianza? Decídenlo la época, la esfera de intereses, los individuos” (Simmel, 1977b, pp. 366-367).

cultural, la *socialización* y la *integración social* (Habermas, 2001). En este sentido, el acompañamiento, como acción institucional, terapéutica e interpersonal, aborda una reconfiguración recíproca de subjetividades y de formas de convivencia, genera formas de socialización que no pueden escapar a la *fiabilidad (confianza)* que los sujetos elaboran en el curso de esa acción.

La *confianza* se presenta como un aspecto especialmente importante en la acción de acompañamiento. Se revela por negación. Tanto el acompañante como el acompañado parten de un inevitable punto de partida: la relación de desconfianza.

La intervención se inicia desde una representación del Otro como peligro a contener y con una relación asimétrica en términos de poder. El menor transmite una serie de inseguridades y de miedos, establece con los profesionales una relación de desconfianza muchas veces más fuerte de lo que uno es capaz de imaginar. Existe una rigidez de las estructuras organizacionales, una multiplicación de reglamentos, contratos y normativas, un culto al secreto y un margen de maniobra muy pequeño para la iniciativa. Nos encontramos en *territorio "déviance"* y nuestra intervención, como tratamiento de esa *"déviance"*, es una aliada privilegiada para cerrar ese proceso y reafirmarlo. Los presupuestos desde los que se construye la intervención son la amenaza, el riesgo y los intereses personales encontrados. La desconfianza se manifiesta, de entrada, como algo "ya-ahí":

- a) A lo largo de la "carrera" como *desviado*, el menor ha construido razones suficientes para no tener confianza en nadie, y especialmente en aquellos que cierran y reafirman su proceso de *desviación*.
- b) Sobre el contexto de intervención sobrevuela una idea muy importante. Es la idea de riesgo. Los menores acompañados y su entorno familiar son calificados como "población de riesgo". Los menores pueden reincidir en aquellas conductas que le han llevado a su internamiento y pueden emerger nuevas conductas desviadas paralelas. Normalmente, la *"déviance"* sancionada viene acompañada de otras muchas. Si el riesgo subyace a la intervención, la *confianza* no sólo es frágil y de difícil construcción, sino un elemento de reflexión permanente dentro de la intervención misma.

- c) Los menores confían, pero muchas veces esa confianza se manifiesta hacia un entorno (familia, iguales) que aprueba o justifica, e incluso practica, las conductas desviadas que le han llevado a esa situación de inadaptación social. Otros registros, como los de la institución y los profesionales que trabajan en su acompañamiento, chocan con su *mundo de vida* y con las relaciones de confianza que han elaborado en él.
- d) El proceso judicial al que se ve sometido el menor supone una delegación de responsabilidades. Para regular el riesgo, se ponen en marcha una serie de medidas de seguridad. Del control de este riesgo, se deriva una gestión de la vida y del mal, de manera que muchos aspectos que preocupan a los menores no dependen de ellos mismos. Dependen, precisamente, del “saber-hacer” y de la predisposición de los profesionales sobre los que recae dicha gestión. Obviamente, depender de Otro para atender tus propios asuntos agrava esa situación inicial de desconfianza (falta de control, vivencia permanente de lo imprevisible, percepción interna de la propia vulnerabilidad). Los menores preguntan continuamente a los educadores acerca de sus visitas, sus salidas, sus permisos, sus llamadas telefónicas, su ropa, sus posibilidades de ingresar en un curso de formación o en un proceso de búsqueda de trabajo, su posición en el sistema de privilegios de la institución, etc. Como consecuencia, “fusilan” a los profesionales con sus necesidades y sus preocupaciones. Puede adivinarse una desconfianza sobre cómo se están llevando sus asuntos.

Observo que los menores de semi-abierto están reunidos en asamblea general con el coordinador. Una vez cada dos semanas se realiza esta asamblea. Los menores piden lo que desean, denuncian lo que no les gusta, sugieren novedades, critican el funcionamiento, el sistema de privilegios, se quejan de la atención recibida por algunos profesionales, subrayan sus necesidades, etc. Los educadores dicen que, normalmente, estas asambleas sirven para pedir y pedir, para quejarse de manera incondicional, pero con criterios muy discutibles. Parece razonable. Los menores tienen que jugar ese papel. Están sometidos a una resistencia institucional que deben combatir construyendo también su propia resistencia. Además,

y es algo que me voy dando cuenta poco a poco, los menores dependen de agentes externos a ellos mismos para cubrir sus necesidades, para arreglar sus asuntos. El régimen de internamiento provoca que las distintas dimensiones y actividades del menor sean asumidas por una persona o por una infraestructura institucional, no recayendo directamente sobre él – habría mucho que discutir sobre lo que supone todo esto en el proceso responsabilizador del menor y en la conquista de su propia autonomía. Esta delegación no voluntaria de necesidades y responsabilidades genera una indefensión. Todos sus asuntos dependen de Otros. De ahí la desconfianza, el bombardeo constante de preguntas sobre sus cosas, la repetición de esas preguntas de forma intermitente, sus demandas con cierto tono de indignación.²²⁸

Pero esta desconfianza es recíproca. Los profesionales se encuentran permanentemente a la defensiva, inmersos en la sospecha y triangulando continuamente fuentes de información para desenmascarar las fabulaciones de los menores. Además, la función de *control social* que desempeñan les exige ser cautelosos a la hora de aprobar concesiones y dar oportunidades.

Si un menor te pide alguna cosa, ante cualquier duda, la respuesta debe ser siempre negativa. Otras coletillas pueden hacerte salir del paso: “tú conoces mejor que yo la normativa, ya sabes qué debes hacer”, “luego le preguntaré al compañero”, “cuando pueda, consultaré con coordinación”, etc.²²⁹

²²⁸ Notas de mi diario (25 de octubre de 2004).

²²⁹ Notas de mi diario (15 de agosto de 2004).

Una oferta de trabajo para un menor del centro ha salido desde el Instituto de Empleo. Mi compañera lo ha comentado a dirección y le han dicho que no, que existe riesgo de fuga. Ésta se ha cabreado porque el menor sale en 10 días y piensa que debería pasar por el proceso de inserción laboral, y que, si se fuga, el menor ya es mayorcito para saber decidir por él mismo. La decisión de la dirección del centro se ha reafirmado en un principio de acción ya muy conocido por todos: “Ante la duda... NO”.²³⁰

La reflexión sobre la *confianza*, como elemento desde el que se sustentan las relaciones sociales (*fiabilidad* de los sistemas abstractos de la sociedad, de sus instituciones; *fiabilidad* en el Otro anónimo, en el Otro personal, como necesidad o estrategia en la vida social; inevitable *actitud* de “ser-en-el-mundo” ante la inaprensible totalidad del *mundo de vida* del que formamos parte) y desde el que estas relaciones sociales se manifiestan dentro del contexto de intervención, puede contemplar los siguientes aspectos para la acción de acompañamiento:

- 1) La *confianza* se establecerá al ponerse el acompañante y el acompañado en situación de vulnerabilidad aceptada. Esta situación se abordará a veces a pesar de que el Otro manifieste una mala voluntad o una expectativa negativa. Dos operaciones son de destacar: a) suspender en un momento dado la recogida y triangulación de información a favor de la toma de decisión; y b) conceder al Otro un poder discreto dentro de esa situación de desconfianza.

- 2) La *confianza* no deja de lado la afectividad. De hecho, el opuesto de la confianza no es la desconfianza, sino más bien los sentimientos que origina su ausencia (ansiedad, miedo existencial). La confianza emerge de la afectividad. El motivo por el que estamos obligados a dar confianza no es simplemente el de la reducción del caos y la incertidumbre, sino el de evitar los sentimientos de inseguridad que se derivan. El valor funcional de la confianza consiste en algo más que la reducción de la complejidad. Para comprender la relación de confianza, es necesario comprender también los sentimientos, no sólo la racionalidad. La confianza tal vez es frágil y precaria

²³⁰ Notas de mi diario (23 de febrero de 2005).

porque reposa sobre la afectividad humana y la libertad de acción. Erik Erikson ha trabajado en profundidad la “confianza básica” como fundamento de la formación de la identidad del “yo”, remontándose a las experiencias de la infancia. La “fe” en el amor, que el niño deposita en la persona encargada de su cuidado, es el motor para dar ese salto a las relaciones de *confianza* y a la continuidad de la autoidentidad y de los entornos, sociales y materiales. La *confianza* en las personas se construye sobre la reciprocidad de la acogida, que provee de seguridad y estabilidad al entorno. En la misma línea, y desde la perspectiva psicoanalítica, Winnicott elabora el concepto de *espacio potencial* que se edifica en esa relación entre el niño y su cuidador. Este espacio implica una progresiva autonomía de la acción y un sentido emergente de la identidad y de la “realidad de las cosas”. A partir de esta primera relación, se desarrolla una afectividad muy ligada a la seguridad tanto en uno mismo como en el entorno, derivándose un sentimiento de credibilidad e integridad hacia los demás. Harold Garfinkel, cuando analiza los “experimentos de confianza” en sus trabajos, afirma que lo que se aprende en la formación de la confianza básica no es sólo la correlación de rutina, integridad y recompensa, sino que lo que también se llega a dominar es una metodología sumamente refinada de consciencia práctica. Ésta se convierte en un artilugio de continua protección contra las ansiedades que potencialmente podrían ocasionar los fortuitos encuentros con los Otros.

Sin embargo, en la acción de acompañamiento, si bien se pueden adivinar los miedos y las inseguridades de los menores y se tienen en cuenta de forma “salvaje”, rara vez se hace una reflexión profunda de la afectividad – excluyendo a los profesionales “expertos” que lo hacen, pero que no acompañan. En el acompañamiento, se piensa habitualmente acerca de la relación de *confianza*, o dicho de otro modo, se valora permanentemente el riesgo, lo que se pone en juego durante la interacción. El acompañamiento es una acción-reflexión en curso, donde no sólo la afectividad, sino otros muchos aspectos se integran en esa acción-reflexión.

En este trabajo, la formulación de los problemas en términos de afectividad es sustituida por su formulación en términos de construcción de una relación en la relación misma. La *confianza*, desde estos presupuestos, es un elemento más próximo al profesional del acompañamiento. La afectividad, tanto para el psicoanálisis como para otro tipo de escuelas psicológicas, se analiza desde una filosofía del discurso, de la escucha, del pasado y la palabra, de la memoria y de la construcción racional de los sentimientos. La relación de *confianza*, tal como se vive en el acompañamiento, se formula desde la reflexión interaccionista, desde la comunicación y la emergencia de nuevas situaciones, desde el presente y el acto.

- 3) La confianza, en sí misma, no nos garantiza un buen hacer. La situación de incertidumbre y de riesgo puede terminar por frustrar nuestras expectativas y ser motivo para el alejamiento y para una paulatina interacción degenerativa. Nada nos autoriza a defender que la *confianza* sea un bien en sí mismo, que favorezca la vida social con su sola presencia, pues puede engendrar tanto justicia y amistad como manipulación.

El tipo de *confianza* es posible que sea lo que distingue, grosso modo, una interacción dentro de un ámbito institucional (relación profesor-alumno, jefe-empleado, educador-menor), y que supone una *fiabilidad* en los *sistemas abstractos* y en las *instituciones*, de una interacción dentro de un ámbito natural (relación de pareja, de amigos, de padres-hijos), que supone una *fiabilidad* en el Otro. Podría identificarse como el elemento clave que determina esas diferentes relaciones que se dan en el *sistema*, donde la acción es maleable tanto inductiva como deductivamente, y en el *mundo de vida*, donde no lo es. Es lo que podría dar pleno sentido a una *acción comunicativa*, edificada desde unas condiciones de *fiabilidad* en el Otro.

5.3.4. Aspectos a contemplar para una deliberación estratégica

El acompañamiento, como situación-dilema y desde sus diferentes dimensiones, se sitúa en un campo de *deliberación estratégica*, sensible al tiempo y a los ritmos. Los aspectos fundamentales que pueden formar parte de esta deliberación son los siguientes:

- 1) *Autonomía / Dependencia*. ¿De qué manera podemos responsabilizar al menor en un contexto de intervención que predispone a una respuesta pasiva, a una ausencia de compromiso por su parte y que siempre presenta resistencia? En consecuencia... ¿seguridad u oportunidad educativa? Ante la duda... ¿una o la otra? Para dar respuesta a estas preguntas, se valora una infinidad de factores: el tipo de delito; la medida de internamiento; el entorno familiar y el grupo de iguales que lo rodean; la fotografía que nos hacemos del momento en el que se encuentra el menor en el proceso de la intervención; la valoración de otros profesionales como jueces, psicólogos, psiquiatras o trabajadores sociales; la política educativa y judicial del centro de reforma o de la dirección del Equipo de Medio Abierto; las sospechas de reincidencia en el delito; los peligros potenciales para el menor (desamparo, agresiones, autolesiones o suicidios, consumo descontrolado de drogas) o

para su entorno, etc. Estos y muchos otros aspectos, que a veces pasarán desapercibidos, influyen en la toma de decisión hacia o en contra de la oportunidad educativa, hacia o en contra de la contención y la seguridad del menor y de su entorno social.

Los diferentes prejuicios y reflexiones apuntados acerca de lo que implica una intervención sobre el Otro desde una perspectiva profesional, y que exigen una permanente interacción entre el *mundo de vida* del menor y el *mundo de vida* del profesional, nos pueden ayudar a posicionarnos ante este dilema.

Cuando nos despedimos, el responsable del Equipo de Medio Abierto comenta el tema de un menor. Señala los titulares, la prensa, la labor social que realizamos y la repercusión que puede tener si el menor pasa directamente de régimen cerrado a régimen abierto, sin pasar por semi-abierto. Subraya que en el momento de regresión ideológica en el que estamos, es bueno trabajar con los menores con cierta mano dura, dando un paso hacia atrás si es necesario para luego dar dos hacia delante. Añade que si un hijo normalizado llega a serlo, es porque hay una persona detrás que le pone cierres a sus antojos, que le da de leches cuando conviene... El coordinador técnico del centro no está de acuerdo del todo con ello, y señala que sí, pero "entre otras cosas".²³¹

La oportunidad educativa y de desarrollo, dentro de los márgenes de la contención y la seguridad, se articula en la interacción entre los *mundos de vida* (menor, profesional) o entre el *mundo de vida* y el *sistema*. La inteligibilidad del *sistema* da márgenes de acción que se abren al pensar en términos de *mundo de vida*. El *mundo de vida* formula "posibles", pero también nos hace comprender los riesgos potenciales. Las racionalidades de la acción se adscriben a una u otra inteligibilidad, la del *sistema* y la del

²³¹ Notas de mi diario (10 de enero de 2005).

mundo de vida. Sin embargo, esta dicotomía no es excluyente. Con determinados menores o en determinados momentos, parece más recomendable pensar la acción educativa desde la perspectiva del *sistema*. Eso no significa que, en ocasiones, se pueda establecer un contrapunto desde la del *mundo de vida*. Lo que está claro es que la relación entre ambas perspectivas se produce o se debiera producir de manera integrada al *principio dialógico* inherente a toda situación *compleja*.

- 2) El *tiempo de respuesta*. ¿Desde qué racionalidad de la acción intervenir cuando nos encontramos con numerosas situaciones de urgencia que exigen actuar “en caliente”? ¿Podemos plantearnos entonces una intervención como pilotaje de las emergencias de una situación compleja o debemos reprimir de entrada cualquier emergencia a favor de una respuesta rápida y segura?

La puesta en perspectiva, desde dentro y desde fuera, de la función de *control social* derivada de nuestra intervención puede orientarnos a la hora de definir las situaciones de riesgo a las que nos enfrentamos.

- 3) Las *identidades complejas*. Si el papel del acompañante se redefine a lo largo del proceso, si combinamos diferentes acompañamientos adaptados a la situación, si jugamos con la manifestación de diferentes sentidos circunscritos a diferentes niveles de intersubjetividad ¿por cuál nos decidimos? ¿qué lugar acaba ocupando en la intervención? Y como consecuencia, ¿qué lugar se le deja al menor en el proceso?

Hemos observado que a cada dimensión de la acción de acompañamiento subyace un lugar para el menor. Cada una de ellas genera una identidad: el Acompañamiento I, como acción institucional e instituida (menor, asistido, cliente, interno, trasgresor, infractor, peligro social); el Acompañamiento II, como *pharmakón* (paciente, enfermo); el Acompañamiento III, como acción social y profana (persona, adolescente). El menor hará uso de todas estas identidades mostrándolas en relación a la interacción que se establezca con él o a sus propios intereses (uso estratégico de la identidad reconocida por los acompañantes).

La actitud a desarrollar como competencia profesional es un estado de conciencia que integre la multiplicidad de los Otros y la multiplicidad del profesional, que contemple la posibilidad de asumir una identidad compleja

que se deriva de la convivencia beligerante entre las diferentes racionalidades de la acción.

Esta reflexión puede verse enriquecida con la noción de *intersubjetividad compleja* o *transubjetividad* y con el análisis de la relación entre una “*déviance*” *apriorística* y una producción de “*déviance*” *ordinaria*. Es precisamente en la co-producción de la *transubjetividad* donde se elaboran las identidades de sus productores. Por otro lado, la noción de “*déviance*” nos enfrenta a un *estigma* inicial que influye en la construcción identitaria. La relación entre la “*déviance*” *apriorística*, que determina de entrada unos atributos a esa identidad, y la “*déviance*” *ordinaria*, que relativiza esos atributos poniéndolos en relación con la *transubjetividad*, parece relevante en esa construcción.

- 4) La *noción de experto*. Debe reivindicarse y no subestimarse la *definición de la situación* que hacen profesionales externos a esa familiarización progresiva del acompañante. Pueden jugar un papel importante que nos haga tomar la distancia suficiente respecto a esa familiarización que se desprende del acompañamiento y que distorsiona la frontera entre lo normal y lo patológico. A veces, para comprender la situación del menor hace falta estar lo suficientemente cerca y lo suficientemente lejos.

Tener presente la *multirreferencialidad* del *complejo tutelar* puede ayudar a poner de relieve las representaciones del resto de profesionales, la nuestra propia y las consecuencias derivadas de una intervención a varias bandas.

- 5) El *acompañante como no experto*. El acompañante no es un experto, se enfrenta a lo que no sabe. Sus decisiones no vienen legitimadas por un saber socialmente reconocido, como pueda ser el de determinados perfiles profesionales expertos, si no más bien por ganarse progresivamente el respeto de los que sí tienen el poder y la legitimidad de decidir. Su arte, como en cualquier otro ámbito laboral, se nutre de su experiencia, de un *saber profano* que se va generando por adaptación permanente a las situaciones, por la puesta en marcha de una serie de *estrategias* que se van moldeando a lo largo de una convivencia mantenida. Además, su tarea encuentra rápidamente escuela propia, pues le es fácil poner en marcha los conocimientos que arrastra como “ser social” y saber, cuando menos, qué es lo que no está bien hecho o qué es lo que no se debería hacer.

Como ya se ha destacado en la tercera dimensión del acompañamiento, esta situación es potencialmente peligrosa y potencialmente beneficiosa. Es beneficiosa porque quién mejor que otro ser social, con su espontaneidad y su visión profana, para embestir un proceso de socialización. Es peligrosa porque ese proceso se aborda en un contexto específico de intervención y dentro de unas situaciones significadas de manera muy concreta, porque a la participación natural y profana le precede una institucionalización de la intervención. No obstante, frente al “saber qué” y al “saber cómo”, exigencias evidentes de la reflexión profesional, se debería reivindicar un “saber acerca de”, que trataría de aprovechar los beneficios de ese saber profano. Toda situación social, incluso la de la intervención profesional, pone en marcha este tipo de saber de manera espontánea.

Una cuestión de gran dificultad teórico-práctica es la de en qué medida se podría introducir este “saber acerca de” como competencia profesional de base para el educador o el trabajador social que desarrolla una acción de acompañamiento. En cierta manera, su mera reflexión engendra una *actitud abierta* hacia las posibilidades de emergencia de una acción educativa en curso. El constructivismo, al margen de su concepción epistemológica, ha desarrollado esta dimensión desde el punto de vista aplicado. Otra vía de aplicación, actualmente en desarrollo en ámbitos como la psiquiatría y la psicología terapéutica, es el *construccionismo social* (Gergen & Mcnamee, 1996). Se reivindica rescatar todos los aspectos residuales de la interacción social que se ponen en marcha en relaciones sociales habituales, desmontar las técnicas habituales integradas en un modelo de experto y transformarlas en su diseño y en su aplicación práctica. Es obvio que el dominio de estas técnicas y su naturalización serían, en último término, competencias a desarrollar. Se convertirían en competencias, si no expertas, sí profesionales.

Los aspectos que se ponen en movimiento en esta deliberación estratégica son un primer paso para una concreción en términos de macrocompetencias profesionales.

5.4. El profesional ambiguo: de la deliberación estratégica a la concreción de macrocompetencias profesionales

El profesional del acompañamiento es un profesional de la ambigüedad. Sus competencias no vienen definidas nítidamente desde un ámbito disciplinar concreto, sino que se caracterizan por su naturaleza transdisciplinar. No podría ser de otro. Es a través y por medio del acompañamiento que se gestiona, se asiste, se controla, se cura y se apoya, se interacciona con la vida de otra persona. El acompañamiento de la vida integra la acción profesional en una inteligibilidad compleja. Si el fenómeno de la vida es complejo, la acción que la regule debe ser compleja.

La obviedad a la que nos enfrenta la acción de acompañamiento, como acción que se manifiesta en cualquier ámbito de la vida social e intuitivamente transferible a contextos de intervención profesional, demanda mayor reflexividad. Ese estatus de “experto” de lo “no-experto”, que debe conquistar el profesional que trabaja con el acompañamiento, exige una formación profesional rigurosa. A lo largo de este trabajo se han recreado algunos aspectos de una intervención concreta, produciendo un conocimiento teórico y práctico. Este último apartado articulará esa producción de conocimiento con esa supuesta exigencia profesional.

En la ilustración 24 se presentan cinco macrocompetencias. Éstas son algunas de las posibles. Cada una de ellas se revela como una línea de investigación en sí misma. Las macrocompetencias profesionales se desarrollan tomando como principal referente una *actitud compleja* cuya principal característica es el *extrañamiento*. El *extrañamiento*, desde una formación rigurosa, es el motor para una razón deliberante que permite pensar el fenómeno complejo como tal. Esta *actitud* se moldeará desde una formación teórica y práctica en unas Ciencias Sociales y Humanas Complejas. No es posible cuidar esta *actitud* sin atender a una formación en los autores clásicos, sin observar sus diferentes maneras de enfrentarse a las problemáticas sociales y humanas. Sólo entonces se empieza a profundizar en lo que intenta revelarnos la Complejidad como forma de vivir y pensar el fenómeno humano y el fenómeno educativo.

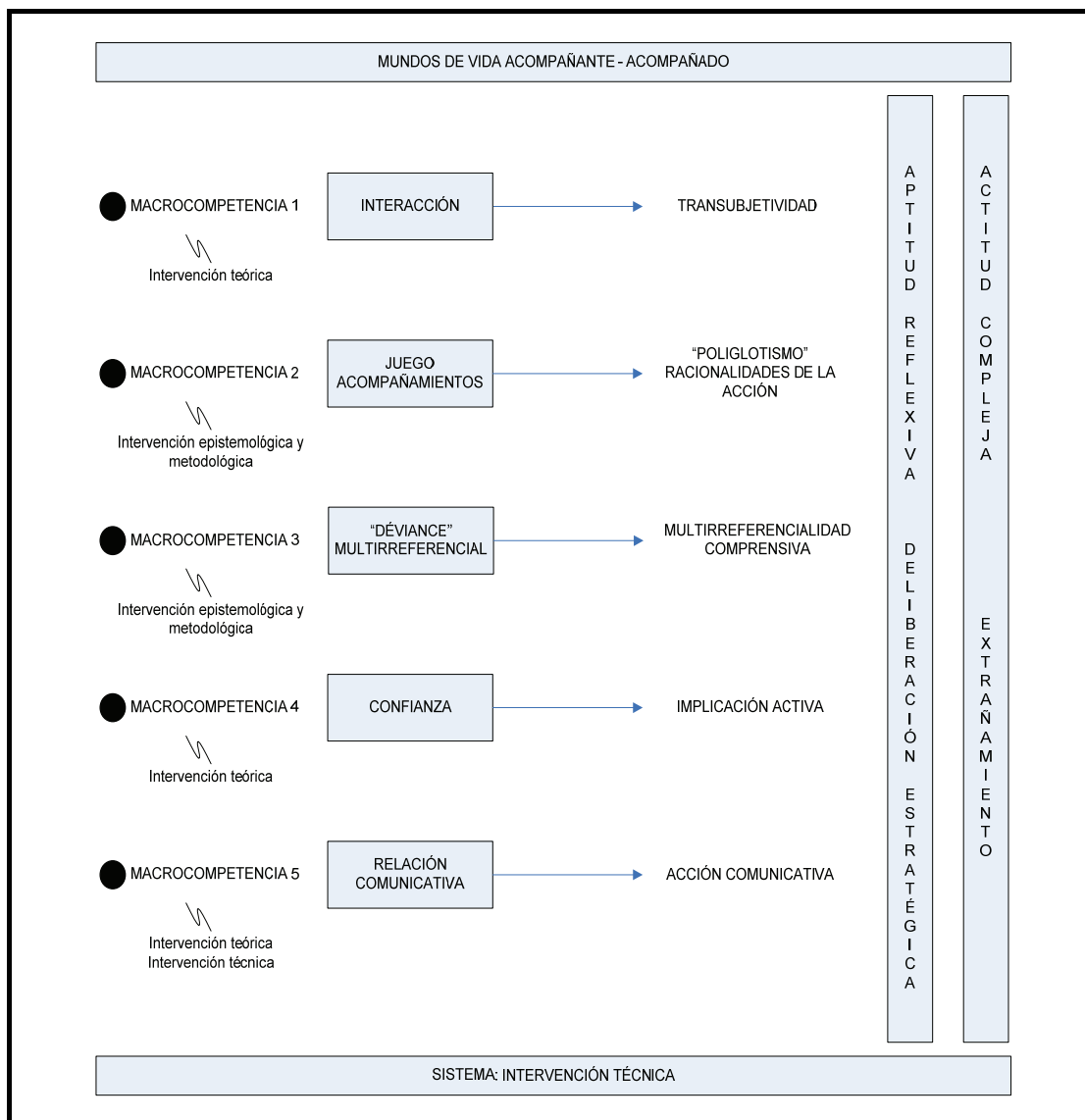


Ilustración 24: Macrocompetencias profesionales

Cada una de estas macrocompetencias gira en torno a un aspecto teórico, ya desarrollado en el trabajo, que se considera importante para la intervención profesional (teórica, epistemológica, metodológica o técnica) y concretamente para poner en marcha la acción de acompañamiento. La *aptitud* profesional se vertebra desde la reflexión sobre estos aspectos teóricos en clave de *deliberación estratégica*. Éstos se ponen en relación permanentemente con la *intervención técnica*, propia del contexto institucional en el que se desarrolla dicha intervención, prescrita o determinada por la inteligibilidad del *sistema*, y con la *comprensión* de los *mundos de vida* que interactúan en la situación de acompañamiento, es decir, el del menor y el del profesional.

MACROCOMPETENCIA 1. LA INTERACCIÓN

La interacción interpersonal es el motor de la acción de acompañamiento. A su vez, esta interacción es productora y producto de intersubjetividad, es decir, de sentidos compartidos por las personas que se encuentran implicadas en la situación de acompañamiento. El profesional del acompañamiento es un profesional de la interacción.

La cuestión de fondo que se formula desde la interacción interpersonal en términos educativos es la dialéctica persona – sistema. Esta dialéctica, entendida desde la Complejidad, se define como dialógica, no contradictoria y hologramática, superando la histórica dicotomía excluyente desde la que siempre se ha planteado. Desde este presupuesto, la interacción interpersonal no sólo es producto y productora de intersubjetividad, sino que lo es de diferentes niveles de intersubjetividad. La acción de acompañamiento se construye dentro de diferentes *niveles de realidad*, adoptando diversas racionalidades y respondiendo, la intervención profesional, a diferentes referentes de *implicación*. Este *juego*, dialógico, no contradictorio y hologramático, entre los diferentes niveles en los que se desarrolla la intervención profesional, es lo que se ha denominado *transubjetividad*. El profesional del acompañamiento debería hacer operativa la reflexión transubjetiva en el curso de la acción de acompañamiento para rescatar, dentro de los límites de cada una de las dimensiones de la acción, su naturaleza educativa (paradojas de la acción educativa)²³².

Esta macrocompetencia responde a la *intervención teórica*. El proceso de deliberación-participación de la acción de acompañamiento exige de una determinada *actitud profesional* que se caracteriza por los siguientes aspectos:

- a) La situación de acompañamiento es una situación-dilema, es decir, una situación *compleja*. Como tal, la situación de acompañamiento seguirá siendo compleja incluso una vez que haya sido estudiada y analizada.
- b) Del presupuesto anterior se deriva otro. La acción práctica siempre va a superar en complejidad cualquier discurso o análisis de dicha acción.
- c) El *juego*, dialógico, no contradictorio y hologramático, que supone la reflexión profesional en términos de *transubjetividad*, no propone un *modelo*

²³² Remítase al capítulo 2, apartado 2.5., página 174.

de intervención. Responde a una *macrocompetencia teórico-profesional* que piensa la acción de acompañamiento dentro de un *proceso de modelización*.

- d) Las consecuencias más inmediatas exigen del acompañante sensibilidad, respeto y *extrañamiento* para la comprensión de los *mundos de vida* que interaccionan en la situación de acompañamiento (el del menor y el del profesional) y que a su vez lo hacen con el sistema (institución judicial, institución de internamiento, recursos socio-educativos). Exige una *actitud apreciativa* que encuentra su principal referente en una *multirreferencialidad comprensiva*.

Esta *actitud* facilita la emergencia de nuevos niveles de realidad que pueden enriquecer el debate en torno a la manera de articular la acción de acompañamiento desde su naturaleza educativa. En clave de *aptitud*, es destacable una necesaria reflexividad profesional que integre los aspectos teóricos ya desarrollados y que producen, co-producen y son productos de la interacción que se establece en la situación de acompañamiento.

MACROCOMPETENCIA 2. EL JUEGO DE ACOMPAÑAMIENTOS

Dentro del ámbito de intervención que nos ocupa, el núcleo de la intervención se define en torno al debate entre la oportunidad educativa, de cara al desarrollo de la persona, y su contención, como peligro o riesgo. Es posible que este debate difiera respecto a otros ámbitos que también integran acciones de acompañamiento. En ese caso, deberá localizarse cuáles son las limitaciones y las potencialidades de la intervención y situar la reflexión de la acción de acompañamiento en relación a éstos.

El juego de acompañamientos puede pensarse, al menos, desde tres perspectivas: orientación guiada (DELANTE – yo guío), compañía (CON, AL LADO – yo estoy) y acompañamiento (DETRÁS – yo soy).

Esta segunda macrocompetencia responde a una *intervención epistemológica* y, por lo tanto, a una *intervención metodológica*. En relación al posicionamiento epistemológico del profesional, la acción de acompañamiento pondrá más o menos énfasis en alguna de esas perspectivas. No obstante, la situación de acompañamiento establece una relación con el no-saber. Es un saber que *acontece* en el momento mismo de realización. Las distintas situaciones que requieran acompañamiento son siempre situaciones que, integradas en la vida, presentan emergencias continuas, nuevos sentidos y nuevas situaciones de situaciones.

La macrocompetencia profesional se desarrolla desde el “poliglotismo” que supone el uso de estas tres *actitudes* hacia la situación de acompañamiento. La *aptitud* se nutrirá de la capacidad del profesional de poner en marcha los distintos registros y referentes para su realización práctica.

MACROCOMPETENCIA 3. LA “DÉVIANCE” MULTIRREFERENCIAL

Esta tercera macrocompetencia también se inscribe en la *intervención epistemológica* y la *intervención metodológica*. El ámbito de intervención en el que se desarrolla la acción de acompañamiento se debate, en este caso, en si es más o menos pertinente pensar el fenómeno de la “*déviance*” desde la *patología* o desde la *diversidad*. La *aptitud* profesional exigida responde a una reflexividad en torno a los siguientes aspectos:

a) La *multirreferencialidad* inherente al *complejo tutelar*.

El conjunto de profesionales que componen este complejo confeccionan diferentes representaciones del menor, de su situación judicial, de su situación de internamiento, de su situación familiar, así como de la posición que el profesional mismo tiene dentro de la institución y de su responsabilidad en dicha intervención. El menor es localizado de forma diversa dentro del universo de la “*déviance*” y dentro de las tres lógicas que cruzan el ámbito de intervención (judicial, terapéutica y educativa). Los referentes son distintos para cada una de las lógicas y cada lógica cuenta, a su vez, con múltiples referentes. Esta *multirreferencialidad* se presenta, día a día, en términos explicativos, interpretativos o comprensivos. La acción de acompañamiento, como acción transversal y transdisciplinar, debe nutrirse de una reflexión sobre el fenómeno de la “*déviance*” en términos de *multirreferencialidad comprensiva*. Ello supone no excluir las otras multirreferencialidades – desde las que suele trabajar el *complejo tutelar* –, sino integrarlas dentro de la ambigüedad disciplinar que define al profesional del acompañamiento.

b) La dialéctica entre la “*déviance*” *apriorística* y las “*déviances*” emergentes.

Si el tratamiento de la “*déviance*” se piensa en términos de *transobjetividad*, la cuestión del isomorfismo entre esa “*déviance*” *apriorística* y otras manifestaciones “*déviantes*” se problematiza. La “*déviance*” *apriorística* tiene mucha fuerza para la construcción de la intervención profesional, hasta el punto de eclipsar otro tipo de interpretaciones de los comportamientos y respuestas que se producen en la situación de intervención. La reflexión profesional debe tener en cuenta esta dialéctica, de forma que no banalice “*déviances*” dolorosas e intolerables, pero que tampoco asocie automáticamente determinadas respuestas – que en otros contextos serían interpretadas como “normales” o tolerables – con síntomas

de esa “*déviante*” *apriorística*. En este sentido, y asociadas a cada una de las dimensiones de la acción de acompañamiento, se presentan las siguientes reflexiones:

b.1. La dialéctica entre la “*déviante*” *apriorística* y una “*déviante*” *organizacional I*. En la base de esta dialéctica se nos interroga acerca de si la “*déviante*” se formula en términos de *integración social* (interna o externa al sujeto *desviado*) o en términos de *integración sistémica* (interna a la institución que gestiona esa “*déviante*”).

b.2. La dialéctica entre la “*déviante*” *apriorística* y una “*déviante*” *psicológica II*. El debate gira en torno a si la *disociación* se interpreta como *extraordinaria* – y en este supuesto no sólo es pertinente, sino necesario pensar la “*déviante*” en términos de *patología* –, o como *ordinaria*, es decir, la *disociación* como estado psicológico normal – el cuestionamiento de la “*déviante*” desde la noción de *diversidad* es extremadamente relevante en este caso. Frente a la *disociación* que genera sufrimiento y a la que no sólo se le reconoce su estatus, sino el lugar de los expertos para su tratamiento, es necesario respetar la *disociación* como estado normal del sujeto y como recurso desde el que apoyar la intervención.

b.3. La dialéctica entre la “*déviante*” *apriorística* y la “*déviante*” *interrelacional III*. Nos interroga acerca de si se interviene sobre la “*déviante*” de manera estratégica, en relación a las coyunturas propias de la intervención profesional, o si se hace en términos de *socialización*.

La reflexividad profesional acerca del fenómeno “*déviante*” es muy importante. El profesional debe ubicar al menor dentro del universo “*déviante*”, ubicar las representaciones que se hace en ese universo cada uno de los profesionales, y ubicar la suya propia. Sin embargo, al mismo tiempo, en el transcurso de la acción de acompañamiento, debe saber desubicar todo eso, atender y estar receptivo, en términos de “*déviante*” *multirreferencial*, a la emergencia de nuevas realidades, de nuevas situaciones de vida.

MACROCOMPETENCIA 4. LA RELACIÓN DE CONFIANZA

La relación de confianza parece situarse en la base de la cohesión social. Es muy importante para la acción de acompañamiento:

- a) La situación de acompañamiento, como relación con el no-saber, exige una exposición permanente a la incertidumbre, a la contingencia y a las apariencias.

- b) La relación de confianza requiere una respuesta ajustada ante los diferentes intercambios e interacciones que se manifiestan desde la *transubjetividad*: eficacia, capacidad, competencia (primera dimensión de la acción de acompañamiento); sensibilidad, respeto, fiabilidad, reciprocidad (segunda dimensión); lealtad, compromiso, sinceridad (tercera dimensión). Su construcción requiere mucho tiempo. Su destrucción, dos segundos. El uso estratégico de estos atributos, que cruzaría una determinada racionalidad de una dimensión con otra, puede ser a veces una de las principales amenazas para su construcción.

- c) Dentro de los márgenes que impone el *control social*, la relación de confianza exige deferencia y delegación en el Otro. Esto supone una permanente frustración de las expectativas iniciales. Es muy difícil que el *mundo de vida* del menor responda inmediatamente al *mundo de vida* del profesional o a aquél que está más próximo a supuestos contextos sociales más “normalizados”. La noción de acción de la Complejidad, que es concebida como *apuesta*, nos adentra en el humanismo y la humildad necesaria para vivir en un *mundo de vida* que escapa a unos marcos formales de pensamiento. Dar oportunidades y ser decepcionado muchas veces, errar en nuestras previsiones, pero a pesar de ello seguir errando, puede generar poco a poco un sustrato para relaciones que de otra manera no llegarían nunca a darse. La concesión de oportunidades educativas frente a la contención de peligros y riesgos es aquí también un aspecto de la reflexión profesional muy relevante.

La construcción de una relación de confianza requiere una *implicación activa* por parte del profesional.

MACROCOMPETENCIA 5. LA RELACIÓN COMUNICATIVA

Para el acompañamiento, la interacción es el medio y el fin en sí mismo desde el que se articulan los procesos de *socialización e integración social*. Pero, a su vez, los procesos comunicativos son los medios desde los que esa interacción tiene lugar, adoptando una naturaleza u otra. Por eso, las *actitudes y aptitudes* profesionales de las macrocompetencias anteriores siguen presentes cuando se intenta concretarlas en términos de comunicación.

En la investigación, se han analizado las diferentes relaciones comunicativas que se establecen en cada una de las dimensiones de la acción de acompañamiento. Los procesos comunicativos toman sentidos muy diversos en los diferentes niveles de producción intersubjetiva. El profesional del acompañamiento debe desarrollar la competencia de leer los diferentes “textos” sociales en los que está implicado y la diversidad de niveles de realidad latentes y manifiestos, al mismo tiempo que es parte integrante de ellos:

- a) La primera dimensión del acompañamiento se caracteriza por una comunicación estratégica. Los procesos comunicativos reflejan un intercambio social de valores. Estos valores habitualmente son opuestos y encontrados. El profesional del acompañamiento debe saber interpretar entre líneas la mentira y la “chasta”, debe convivir y saber jugar con ellas.
- b) La segunda dimensión del acompañamiento presenta una comunicación que se mueve a medio camino entre el emotivismo y la tecnificación psicológica. Se debe atender cuándo se está utilizando un registro u otro, para no confundir el trabajo terapéutico con la construcción de una relación de dependencia afectiva y psicológica.
- c) La tercera dimensión del acompañamiento se caracteriza por la conversación. Supone un compromiso y un acercamiento muy rico en sí mismo. No obstante, es conveniente vislumbrar cuándo la espontaneidad de la comunicación está siendo utilizada desde unos referentes estratégicos o emotivistas, o cuándo una comunicación espontánea puede generar problemas más graves en otros registros de intervención o en otras dimensiones del acompañamiento.

Una noción que se ha planteado en la deliberación estratégica puede ayudarnos en el desarrollo de esta aptitud lectora de las situaciones sociales. Es la noción de *identidad múltiple*. Se ha observado que en cada dimensión de la acción de acompañamiento se deja un lugar para la persona acompañada, se le sugiere y a veces se le impone una identidad. El menor, el interno, el paciente, el adolescente, se muestra como tal no sólo porque así se le exige desde la “mirada” del profesional, sino porque aprende a hacer uso de estas identidades en relación a sus propios intereses. La relación comunicativa desvela una interesada presentación del “yo” que puede ayudarnos para su reflexión.

Por otro lado, no sólo leemos, sino que actuamos y proponemos otras formas de interacción. Como participantes de la situación de acompañamiento y de la relación comunicativa tenemos la posibilidad de lanzar elementos disonantes a las relaciones comunicativas más o menos habituales y prescritas. Dentro de los límites de las diferentes dimensiones analizadas, deberíamos valorar en qué medida la *acción comunicativa* puede pasar de ideal teórico a competencia profesional. En este sentido, es interesante la dialéctica que se produce entre las dos primeras dimensiones, que responden más bien a una comunicación “profesionalizada”, y la tercera dimensión, que lo hace a una comunicación “profana”. La reflexión sobre la emergencia de estos tres niveles y sobre los tres tipos de relación comunicativa no se orientaría desde una preferencia excluyente, defendiendo la tercera dimensión por encima de las otras dos. Se entiende que la dicotomía habermasiana *sistema-mundo de vida* debe ser superada. La *acción comunicativa* se construirá permanentemente en resistencia y requerirá, por lo tanto, una reflexión teórica de gran altura. Sólo desde esta reflexión se podrá hacer un uso técnico pertinente y competente de la comunicación, siempre inspirado por la relación, compleja, entre el individuo y el sistema, y que toda intervención, educativa e institucionalizada, nos cuestiona.

Estas cinco macrocompetencias son líneas de investigación transversales a la formación del profesional de la educación en general. El acompañamiento, como acción que muchos profesionales de servicios sociales ponen en marcha en su día a día y como acción prioritaria o complementaria a otras tareas y funciones, parece merecer su propio estatus como objeto de estudio de la investigación científico-social. Este trabajo puede ser el inicio de un camino que sea continuado por otros investigadores.

Pensar el fenómeno educativo, analizar una acción profesional concreta como es el acompañamiento y proponer elementos claves para la reflexión y la formación en competencias profesionales, son aspectos a los que ha conducido finalmente esta investigación etnográfica. Hacer todo esto, y articularlo al mismo tiempo desde la Complejidad, se ha convertido en el gran desafío. Quizás es aún muy difícil realizar el salto de la reflexión ontológica y epistemológica, en términos de Complejidad, al desarrollo de técnicas, instrumentos y estrategias profesionales que mantengan y recreen el espíritu de esa reflexión. Hay esperanzas y parece posible. El fenómeno educativo debe ser tratado como tal, como *complejo*, valorando sus implicaciones para la sociedad actual y para la sociedad del futuro, así como para la formación, también *compleja*, de sus profesionales. Éste es uno de los retos más importantes que la investigación educativa y la investigación científico-social están obligadas a afrontar.

6. Índice de ilustraciones

Ilustración 1: Estructura del trabajo: Paralelismo con la estructura-tipo de una tesis y con las fases del diseño de investigación etnográfica	25
Ilustración 2: Articulación de un “estar en el campo” fenomenológico con la emergencia del objeto de estudio	90
Ilustración 3: Esquema del acto	143
Ilustración 4: Esquema del acto. Niveles de análisis	145
Ilustración 5: Dos aproximaciones históricas (macro-micro) al análisis sociológico tomando la interacción interindividual como eje vertebrador	147
Ilustración 6: Tipos puros de interacciones mediadas lingüísticamente	154
Ilustración 7: El valor como presupuesto de la acción. Articulación de subjetividad e intersubjetividad	160
Ilustración 8: Relación entre el sujeto neoteno y su producción simbólica	163
Ilustración 9: Relación entre el sujeto neoteno y lo simbólico por medio del Otro	164
Ilustración 10: Esquema complejo	170
Ilustración 11: Órdenes de legitimación de los universos simbólicos adaptado al ámbito de intervención en reforma de menores	189
Ilustración 12: Aspectos institucionales analizados en el trabajo de campo	197
Ilustración 13: Esquema de sanción	237

Ilustración 14: Acompañamiento I. Asistencia y control	239
Ilustración 15: Esquema de la noción de rol. Consecuencias para el análisis	246
Ilustración 16: Acompañamiento I. Relación comunicativa	253
Ilustración 17: Acompañamiento II. Relación de ayuda. Relación comunicativa	274
Ilustración 18: Acompañamiento III. Afiliación	288
Ilustración 19: Acompañamiento I. Componentes analíticos	362
Ilustración 20: Acompañamiento II. Componentes analíticos	363
Ilustración 21: Acompañamiento III. Componentes analíticos	364
Ilustración 22: Transubjetividad e intervención profesional	374
Ilustración 23: “Déviance” multirreferencial. Complejo tutelar. Dimensiones del acompañamiento	392
Ilustración 24: Macrocompetencias profesionales	410

7. Índice onomástico

- Abdallah-Pretceille, 84
 Adler, 319
 Adorno, 109, 110, 111, 135
 Aguado, 84
 Alastuey, 314
 Almaraz, 243
 Álvarez-Uría, 331
 Anderson, 320
 Apel, 117
 Ardoino, 30, 35, 36, 45, 58, 70, 379
 Arenal, 309
 Aristóteles, 110, 139
 Arkoun, 41
 Arraiz, 129, 278, 356
 Arthur, 129
 Ashby, 127, 128, 366
 Ashmore, 67
 Atlan, 130
 Auerbach, 78
 Authier, 36
- Bachelard, 129
 Balandier, 68
 Barbero, 181, 266, 377
 Barré, 345
 Barreau, 67, 448
 Barthes, 78
 Basaglia, 48
 Bateson, 75, 127, 128
 Baubérot, 41
 Beccaria, 306, 324, 384
 Becker, 61, 333, 334, 339, 344
 Bell, 335
 Benedict, 75, 83
 Bentham, 140
 Berbegal, 40, 41
 Berger, 62, 105, 149, 151, 153, 187
 Bergson, 95, 149
 Bernat, 94, 187
 Berne, 263
 Bertalanffy, 60, 126, 127
 Bertely, 83
 Berthelot, 61, 143, 145, 277
 Berthier, 37
 Birdwhistell, 128
 Bizet, 37
 Blau, 329
 Blumer, 30, 42, 165
 Boas, 54, 72, 75
 Bolk, 162
 Bonald, 140
 Boudon, 148
 Boumard, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 48, 55,
 67, 71, 73, 78, 82, 101, 152, 175, 182,
 187, 333, 356, 394
- Bourdieu, 30, 146, 148, 194, 275, 299,
 331, 360
 Bouvet, 37, 95
 Braithwaite, 327
 Brower, 123
 Buber, 377
 Burgess, 54, 320
- C.I. Lewis, 118
 Calderoni, 118
 Callon, 60, 67
 Campbell, 62, 63
 Campo, 253
 Carrithers, 72
 Caruso, 30, 74
 Castaneda, 56
 Castel, 272
 Castillo, 117, 120, 158, 162
 Castoriadis, 36
- Chalmers, 67
- Cicourel, 54, 56, 57, 58, 95, 149, 175,
 339, 345
 Clifford, 78, 79
 Cloward, 329, 338
 Cohen, 38, 321, 325, 337
 Cohn-Bendit, 37
 Collingwood, 78
 Comte, 140
 Cooper, 48
 Coulon, 152, 175
 Cowan, 129
 Crapanzano, 79
 Cueff, 37
 Cushman, 79
 Cusson, 299
- Da Costa, 124
 Darwin, 140
 Davis, 335
 Debray, 41
 Decroly, 49
 Deleuze, 377
 Denzin, 38, 76
 Derrida, 79
 Devereux, 29, 48, 279
 Dewey, 77, 99, 119, 120, 122, 138, 158
 Díaz de Rada, 83
 Dilthey, 101
 Donzelot, 195, 379
 Dorado, 309
 Dufour, 37, 162
 Dünkel, 314
 Durkheim, 75, 111, 112, 140, 154, 262,
 331, 337, 396

- Dwyer, 79
- Eisenhart, 51
Emerson, 345
Erickson, 339
Erikson, 403
Escallier, 181
Evans-Pritchard, 75
- Fang-Yizhi, 124
Felson, 325
Feyerabend, 60, 66
Foester, 128
Foucault, 60, 78, 79, 307, 331
Frazer, 75
Frege, 122
Freinet, 49
Freud, 29, 140, 263, 318
Friedlander, 318
Fry, 128
Fukuyama, 396
- Gadamer, 101
García, 83, 350
Garfinkel, 29, 42, 56, 58, 77, 82, 88, 149, 151, 152, 282, 339, 397, 403
Gary Becker, 346
Gary Marx, 345
Geertz, 46, 77, 78, 79, 83
Gehlen, 151
Gell-Mann, 129, 130
Gergen, 377, 408
Giddens, 396
Gil, 337
Gimeno, 108
Gleick, 68, 129
Glueck, 318, 323
Gödel, 70, 130
Goffman, 30, 50, 128, 148, 186, 249, 282, 333, 334, 339, 340, 341
Gombrich, 78
Gómez Marín, 123
González, 83
Goodenough, 83
Goodman, 78
Grof, 263
Guallart, 309
Guattari, 48, 282, 377
Guba, 63
Guerri, 306
- Habermas, 58, 62, 66, 99, 108, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 122, 138, 141, 143, 146, 153, 154, 156, 229, 237, 238, 263, 264, 399
Haley, 128
Hall, 128
Harris, 72, 89
- Have, 56, 152
Hegel, 111, 124, 140
Heidegger, 101, 175
Heráclito, 124
Hess, 35, 36
Hobbes, 139
Hofstadter, 67, 131
Horkheimer, 109, 110, 111, 135
Howe, 51
Husserl, 35, 59, 99, 101, 103, 104, 105, 149, 153
Huxley, 135
- Ibáñez, 169
- Jackson, 128
Jacob, 130
Jacobs, 55, 56
James, 77, 99, 105, 119, 120, 122, 138, 158
Jaskowski, 123, 124
Jaspers, 175
Jiménez, 170
Jimeno, 83
Johnson, 319
Juan Carlos Moreno, 125
Jules-Rosette, 56, 152
Jung, 263
- Kafka, 241
Kant, 111
Kauffman, 129
Kepley, 41
Klein, 318
Korczac, 49
Kosko, 68
Kripke, 123
Kuhn, 60, 66, 78
- Lacan, 164, 263
Laing, 48
Lakatos, 66
Langton, 129
Lao-Tsé, 124
Lapassade, 35, 38, 39, 54, 59, 82, 88, 101, 152, 162, 175, 187, 282, 394
Laplantine, 78
Latour, 60, 67
Le Moigne, 69, 70, 129, 130, 131, 137
Lecerf, 152, 175
Lemert, 333, 339, 344
Leonardo da Vinci, 124
Lévinas, 377
Lévi-Strauss, 30, 31, 57, 74, 75
Lewin, 39
Lewis, 123
Lincoln, 38, 63, 76
Linton, 340

- Lobrot, 35, 39, 377, 394
 Lombroso, 306, 309
 Lourau, 35, 36, 39, 40, 59, 257, 282, 368
 Lowie, 54
 Luckasiewicz, 123
 Luckmann, 62, 105, 139, 149, 151, 153, 187
 Luhmann, 127, 168, 169, 366, 396
 Lukács, 110, 111
 Lupasco, 124, 359
- M. Kuhn, 77
 MacCulloch, 130
 Maffesoli, 136
 Maistre, 140
 Malinowski, 54, 72, 75, 83
 Manion, 38
 Maquiavelo, 139
 Marcus, 78, 79
 Margaret Mead, 75
 Maruyama, 127, 128
 Marx, 109, 111, 140
 Maslow, 263
 Masters, 39
 Maturana, 67, 127, 130
 Matza, 306, 333, 334, 346
 Mauss, 75, 84, 262
 Mckay, 320
 Mcnamee, 377, 408
 McPartland, 77
 Mead, 30, 42, 77, 83, 111, 118, 139, 140, 154, 165, 282, 340
 Mehan, 175
 Merleau-Ponty, 30, 89, 103, 104, 105
 Merton, 244, 328, 335, 337, 338
 Michaud, 48
 Montaigne, 140
 Montesory, 49
 Montesquieu, 140
 Moore, 119
 Moreno, 168
 Morin, 30, 42, 62, 67, 68, 69, 70, 99, 130, 131, 132, 137, 141, 163, 169, 171, 172, 350, 372
 Morrison, 38
 Muguerza, 117
 Mugur-Schächter, 129, 130
- Nadel, 340
 Nevell, 128
 Newton da Costa, 123
 Nicolescu, 67, 84, 124, 131, 170, 359
 Nietzsche, 175
- Ogbu, 83, 175
 Ogien, 175, 285, 339, 343, 361
 Ohlin, 329, 338
 Ormosa, 314
- Orwell, 135
 Oury, 48
- Pagès, 377
 Pantoja, 308
 Papini, 118
 Pareto, 140, 340
 Park, 54, 320
 Parsons, 77, 112, 115, 140, 152, 168, 243, 340
 Pavlov, 38
 Payne, 175
 Peirce, 77, 99, 119, 120, 122, 158
 Pérez deTudela, 118
 Perls, 263
 Piaget, 130
 Pijuan, 33
 Piliavin, 324
 Pizarro, 60, 61, 152, 243
 Pollner, 345
 Poncin, 48
 Popper, 66
 Portet, 253
 Prigogine, 68, 129, 130, 135
 Protágoras, 124
- Quastler, 130
 Queré, 175
 Quetelet, 306
 Quintana, 350
- Rabinow, 79
 Radcliffe-Brown, 75, 83
 Ramstey, 118
 Redl, 319
 Reynoso, 72, 78
 Ricardo, 139, 140
 Ricoeur, 57, 78, 377
 Ríos, 308
 Riskin, 128
 Robert, 377
 Rodríguez, 152
 Rogers, 263, 361, 377
 Román, 152
 Rossi, 319
 Rousseau, 140, 309
 Royce, 118
 Ruelle, 130
 Ruesch, 128
 Rusell, 122
- Sabirón, 30, 35, 43, 50, 54, 66, 73, 85, 86, 94, 129, 170, 290
 Sacks, 56
 Sallaberry, 36
 Sartre, 70
 Satir, 128
 Scheff, 339

- Schefflen, 128
Schiller, 118
Schopenhauer, 175
Schütz, 57, 77, 105, 138, 139, 140, 149,
150, 152, 282
Schwartz, 55, 56
Segovia, 308
Sellin, 321
Serra, 82, 83
Shannon, 128
Shaw, 320
Simmel, 30, 282, 395, 398
Simon, 128, 172
Skolnick, 345
Smith, 139
Sócrates, 124
Spindler, 83, 175
Spradley, 54
Stasi, 41
Stengers, 68, 129, 135
Sutherland, 335, 337
Sykes, 346
Szurez, 319
- Tanché, 41
Tarski, 70
Taussig, 56, 80
Tedlock, 79
Thrasler, 320
Tortajada, 253
Tosquelles, 48
Tourain, 41, 148
Tugendhat, 111
Turing, 128
Tyler, 78, 80
- Unamuno, 118
- Vailati, 118
Valéry, 172
Varela, 39, 127, 130, 331
Vasilev, 123
Velasco, 54, 83, 93
Velilla, 123, 125, 168, 170
Ville, 35
- Wacquant, 30, 146, 194, 254, 299, 331,
360
Wagnan, 52
Watzlawick, 128
Weakland, 128
Weaver, 68, 124, 128, 130
Weber, 101, 105, 109, 110, 111, 140,
141, 142, 143, 144, 148, 149, 154, 158,
167, 229, 253, 262, 340
Whitehead, 122
Wiener, 127, 128
Wilber, 263
Wilcox, 83
William I. Thomas, 54, 320
Wineman, 319
Winnicott, 403
Withing, 83
Wittgenstein, 61, 78, 99, 119, 120, 121,
122, 138, 157, 158
Wolcott, 83
Woods, 81, 82
Woolgar, 67
Wulf, 37
- Zenón, 139
Zhuang-Zhou, 124
Znaniecki, 320

8. Referencias bibliográficas

- Aballah-Pretceille, M. (2006). L'intercultural comme paradigme pour penser le divers. *Congreso Internacional de Educación Intercultural*. Extraído el 15 Mayo, 2006, de http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/inicio_espanol.htm
- Acebes, R. (2000). La transformación del sujeto y los límites de la fenomenología. *Revista de Filosofía (3ª época)*, vol. XIII, 24, 45-64
- Agar, M. (1991 [1982]). Hacia un lenguaje etnográfico. En Reynoso, C. (Dir.) *El surgimiento de la antropología posmoderna* (pp. 117-137). Barcelona: Gedisa
- Aguado, M.T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill
- Aguirre, A. (1995). *Etnografía, metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria-Marcombo
- Alandro, E. (1992). *Desviación social y acción comunicativa: la presentación del desviado en la comunicación social*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense
- Alastuey, M. C. (2001). Alternativas al procedimiento y a la ejecución de las medidas en la Ley Orgánica 5/2000. En Ornos, M. R. (Dir.) *La responsabilidad penal de los menores: Aspectos sustantivos y procesales* (pp. 199-217). Madrid: Consejo General del Poder Judicial.
- Almaraz, J. (1981). La teoría sociológica de Talcott Parsons. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas
- Ardoino, J. (1998). Vers la multiréférentialité. En Hess, R. & Savoye, A. *Perspectives de l'Analyse Institutionnelle* (pp. 247-258). Paris: Méridiens Klincksieck
- Ardoino, J. (1999). *Éducation et Politique* (2^{ème} éd.). Paris: Anthropos
- Ardoino, J. (2000a). *Les avatars de l'Éducation*. Paris: PUF
- Ardoino, J. (2000b). De l'accompagnement en tant que paradigme. *Pratiques de Formation: analyses*, 40, 5-19
- Ardoino, J., Boumard, P. & Sallaberry, J. (2003). *L'actualité de la théorie de l'institution: hommage à René Lourau*. Paris: L'Harmattan
- Arntz, W., Chasse, B. & Vicente, M. (Dir.) (2004). *What the bleep do we know?* [Filme]. (Disponible por Lord of the Wind Films, LLC, New York, en www.whatthebleep.com)
- Arraiz, A. (en prensa). *La complejidad narrativa en orientación y diagnóstico en educación*. Zaragoza: Mira Editores

- Arraiz, A. & Sabirón, F. (2005). El trabajo de campo en investigación etnográfica [versión electrónica]. *Revista Anual Sociedad Europea de Etnografía de Educación*, 4, 11-25. Extraído el 24 Noviembre, 2006, de <http://www.unizar.es/etnoedu/revistaSEE/REE4.pdf>
- Arraiz, A., Sabirón, F., Cortés, A., Bueno, C. & Escudero, T. (2006). *El porta-folio etnográfico de evaluación de competencias*. Zaragoza: PUZ
- Authier, M. & Hess, R. (1994). *L'Analyse Institutionnelle*. Paris: PUF
- Bachelard, G. (1977). *La formation de l'esprit scientifique: contribution à la psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: L. Vrin.
- Backer, C. (1997). Membership categorization and interview accounts. En Silverman, D. (Ed.) *Qualitative research: Theory, method and practice* (pp. 130-143). London: Sage
- Balandier, G. (1999). *El desorden: la teoría del caos y las Ciencias Sociales*. Barcelona: Gedisa
- Barbero, J. (1997). *Afectado por el SIDA: el acompañamiento a personas con VIH/SIDA. Claves ideológicas, contextuales y relacionales*. Madrid: Fundación CREFAT
- Bateson, G. & Ruesch, J. (1984). *Comunicación: la matriz social de la psiquiatría*. Barcelona: Paidós
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders: études de sociologie de la déviance*. Paris: Métailié. (Trabajo original publicado en 1963)
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier*. Paris: La Découverte
- Berbegal, A. (2004). Sous un regard étrange (r). *Les IrrAlductibles: L'école et l'université en question*, 5, 71-84
- Berbegal, A. (2005). Le voile: à la recherche de la tête perdue. *Les IrrAlductibles: Dispositifs I*, 7, 353-376
- Berger, P. & Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad* (1ª ed. 13ª reimp.). Buenos Aires: Amorrortu
- Bertalanffy, L. von (1979). *Perspectivas en la Teoría General de Sistemas*. Madrid: Alianza Universidad
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas (un acercamiento etnográfico a la cultura escolar)*. México: Paidós
- Berthelot, J. M. (1990). *L'intelligence du social*. Paris: PUF
- Berthelot, J. M. (1996). *Les vertus de l'incertitude: le travail de l'analyse dans les Sciences Sociales*. Paris: PUF

- Blondel, M. (1949). *La Acción I: Le problème des causes secondes et le pur agir*. Paris: PUF
- Blondel, M. (1963). *La Acción II: L'action humaine et les conditions de son aboutissement*. Paris: PUF
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora
- Bolk, L. (1926). *Problèmes de la jeunesse de l'homme*. Paris: Fischer Léna
- Boumard, P. (1989). *Les savants de l'intérieur*. Paris: Armand Collin
- Boumard, P. (1990). Réflexions sur quelques aspects de l'ethnographie interactionniste de l'école: entretien entre Peter Woods et Patrick Boumard. *Pratiques de Formation, 20*, 169-176
- Boumard, P. (Ed.) (1999a). La description. *Réponses Institutionnelles: Alternatives en Éducation et Formation, 4*
- Boumard, P. (1999b, 28 de junio). Investigación Etnográfica en Educación [Mensaje semana 4]. Mensaje dirigido a la Lista de distribución REDIRIS Investigación Etnográfica en Educación. Extraído el 15 Marzo, 2006, de <http://ETNOEDU@LISTSERV.REDIRIS.ES>.
- Boumard, P. (1999c). *L'école, les jeunes, la déviance*. Paris: PUF
- Boumard, P. (2005). Le terrain comme écran: Réflexions sur une évidence trompeuse dans les sciences anthropo-sociales [versión electrónica]. *Revista Anual Sociedad Europea de Etnografía de Educación, 4*, 26-40. Extraído el 24 Noviembre, 2006, de <http://www.unizar.es/etnoedu/revistaSEE/REE4.pdf>
- Boumard, P. & Tanché, I. (1997). Culture institutionnaliste et culture ethnographique. *Pratiques de Formation: Analyse Institutionnelle et Formation. L'Al hors les murs, 34*, 105-115
- Boumard, P., Lapassade, G. & Lobrot, M. (2006). *Le mythe de l'identité: Apologie de la dissociation*. Paris: Anthropos Economica
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit
- Bourdieu, P. (1998). *La misère du monde*. Paris: Seuil (Trabajo original publicado en 1993)
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *Réponses: Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil
- Boutanquoi, M. (2001). *Travail social et pratiques de la relation d'aide*. Paris: L'Harmattan.

- Bouvet, R. M. (2000). *Envers de savoirs: comment l'école perturbe le travail des élèves*. Tesis de Doctorado no publicada para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación. Université Haute-Bretagne Rennes-2, Francia
- Buber, M. (1967) *¿Qué es el hombre?* (6ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica
- Callon, M. & Latour, B. (1985). Le paradoxe de la modernité: comment concevoir les innovations? *Prospective en Santé*, 36, 13-25
- Campbell, T. (1988). *Siete teorías de la sociedad* (2ª ed.). Madrid: Ediciones Cátedra
- Campo, J. del (2000). *Los centros cerrados de menores: entre la educación y el control. Evaluación de un caso*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona
- Castel, R. (1973). *Le Psychanalysme*. Paris: Maspéro
- Castillo, R. del (1995). *Conocimiento y acción: el giro pragmático de la filosofía*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil
- Cicourel, A. V. (1968). *The Social Organisation of Juvenile Justice*. New York: J. Wiley
- Cicourel, A. V. (1982). *El método y la medida en sociología*. Madrid: Editora Nacional. (Trabajo original publicado en 1964)
- Cohen, S. (1988). *Visiones del control social*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge
- Coslin, P. (1996). *Les adolescents devant les déviances*. Paris: PUF
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF
- Coy, E. & Martínez, M. C. (1988). *Desviación social: una aproximación a la teoría y la intervención*. Murcia: Universidad de Murcia
- Cueff, D. (Dir.) (2006). *L'enfant dans la rue: guide méthodologique*. Rennes: Groupe de Pédagogie et d'Animation Sociale
- Cusson, M. (1992). Déviance. En Boudon, R. (Dir.) *Traité de Sociologie* (pp. 389-422). Paris: PUF
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1977). *Rizoma*. Valencia: Pre-textos

- Denzin, N. K. & Lincoln, S. Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (California): Sage
- Derrida, J. (1972). *Dos ensayos: La estructura, el signo y el juego en el discurso de las Ciencias Sociales. El teatro de la crueldad y la clausura de la representación*. Barcelona: Anagrama
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion
- Devillard, M. J. (2004). Antropología social, enfoques (auto) biográficos y vigilancia epistemológica. *Revista de Antropología Social*, 13, 161-184
- Dewey, J. (1952). *La busca de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. México: FCE (Trabajo original publicado en 1929)
- Donzelot, J. (1977). *La Police des familles*. Paris: Éditions Minuits
- Dossier MCX 16 (1988). *Compte rendu des Ateliers de l'Association Européenne pour la Modélisation de la Complexité (MCX)*. Extraído el 6 Junio, 2007, de <http://www.mcxapc.org/docs/dossiermcx/dossier16.pdf>
- Dufour, D. R. (1996). *Folie et démocratie: essai sur la forme unaire*. Paris: Gallimard
- Dünkel, F. (2001). Reacciones en los campos de la administración de justicia y de la pedagogía social a la delincuencia infantil y juvenil: un estudio comparativo a escala europea. En Ormosa, M. R. (Dir.) *La responsabilidad penal de los menores: aspectos sustantivos y procesales* (pp. 121-184). Madrid: Consejo General del Poder Judicial.
- Durkheim, E. (1982). *La división del trabajo social*. Madrid: Akal. (Trabajo original publicado en 1893)
- Durkheim, E. (1985). *Las reglas del método sociológico* (2ª ed.). Madrid: Akal. (Trabajo original publicado en 1895)
- Durkheim, E. (1989). *El suicidio* (3ª ed.). Madrid: Akal. (Trabajo original publicado en 1897).
- Escallier, C. (2003). Héritage et transmission des savoirs dans une communauté de pêcheurs portugaise. *Revista Europea de Etnografía y Educación*, 3, 33-48. Extraído el 23, Febrero, 2006, de <http://www.unizar.es/etnoedu/revistaSEE/REE3.pdf>
- España. Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de Menores. *Boletín Oficial del Estado*, 13 de enero de 2000, núm. 11

- España. Ley Orgánica 7/2000, de 22 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, y de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de Menores, en relación a los delitos de terrorismo. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de diciembre de 2002, núm. 307
- España. Ley Orgánica 9/2000, de 22 de diciembre, sobre medidas urgentes para la agilización de la Administración de Justicia, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de diciembre de 2000, núm. 307
- España. Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de Menores. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de agosto de 2004, núm. 209
- España. Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de diciembre de 2006, núm. 290
- Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método* (2ª ed.). Madrid: Tecnos. (Trabajo original publicado en 1975)
- Fino, C. (2003). FAQs, etnografía e observação participante. [versión electrónica]. *Revista Anual Sociedad Europea de Etnografía de Educación*, 3, 107-117. Extraído el 24 Noviembre, 2006, de <http://www.unizar.es/etnoedu/revistaSEE/REE3.pdf>
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar: el nacimiento de las prisiones* (18ª ed.). Madrid: Siglo XXI
- Fourez, G. (1998). *La construcción del conocimiento científico (sociología y ética de la Ciencia)*. Madrid: Nancea
- Fukuyama, F. (1996). *Confianza*. Madrid: Atlántida
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y Método I: fundamentos de una hermenéutica filosófica* (5ª ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme. (Trabajo original publicado en 1960)
- Gadamer, H. G. (1994). *Verdad y Método II: fundamentos de una hermenéutica filosófica* (2ª ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme. (Trabajo original publicado en 1960)
- Garfinkel, H. (1963). A conception of, and experiments with, “trust” as a condition of stable concerted actions. En Harvey, O. J. (Ed.) *Motivation and social interaction* (pp. 1-30). New Cork: Free Press

- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Garfinkel, H. & Sacks, H. (1970). On formal structures of practical action. En McKinney, J. C. & Tiryakian, E. A. (Eds.), *Theoretical sociology: perspectives and developments* (pp. 338-366). New Cork: Appleton-Century-Crofts
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós
- Gell-Mann, M. (1995). *El quark y el jaguar: aventuras de lo simple a lo complejo*. Barcelona: Metatemas
- Gergen, K. J. & McNamee, S. (1996). *La terapia como construcción social*. Barcelona: Paidós
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza
- Gil, F. (2004). *La delincuencia y su circunstancia: sociología del crimen y la desviación*. Valencia: Tirant lo Blanch
- Gimeno, P. (1995). *Teoría crítica de la educación: una alternativa educativa para una sociedad en crisis*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Gleick, J. (1988). *Caos: la creación de una ciencia*. Barcelona: Seix Barral
- Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- Goffman, E. (1980). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1963)
- Goffman, E. (1987a). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales* (1ª ed., 2ª reimp.). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1961)
- Goffman, E. (1987b). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: H. F. Martínez de Murguía. (Trabajo original publicado en 1959)
- González, J. (1996). La antropología y la etnografía educativas. Aportaciones teóricas y metodológicas. *Teoría de la Educación*, 8, 151-175
- Guallart, J. (1925). *El derecho Penal de los Menores: Tribunales para niños*. Zaragoza: Tipografía La Académica
- Guattari, F. (1972). *Psychanalyse et transversalité*. Paris: Maspéro
- Guba, E. G. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. & Pérez, A. (Dir.) *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal

- Guba, E. G. & Lincoln, S. Y. (1988). Naturalistic and Rationalistic Enquiry. En Keeves, J. P. (Ed.) *Educational research, methodology and measurement: an international handbook* (pp. 81-85). Oxford: Pergamon Press
- Guba, E. G. & Lincoln, S. Y. (1990). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage Publications
- Guba, E. G. & Lincoln, S. Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En Denzin, N. K. & Lincoln, S. Y. (Dir.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks (California): Sage
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa, vol. I y II* (3ª. Ed.). Madrid: Taurus (Trabajo original publicado en 1981)
- Harris, M. (1976). History and significance of the EMIC-ETIC distinction. *Annual Review of Anthropology*, 5, 329-350
- Have, P. (2002). The Notion of Member is the Heart of the Matter: On the Role of Membership Knowledge in Ethnomethodology Inquiry. *Forum Qualitative Social Research (FQS)*, vol. 3, 3. Extraído el 9 Agosto, 2007, de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-02tenhave-e.htm#an0>
- Hayez, J. Y. (1994). *L'institution résidentielle, médiateur thérapeutique*. Paris: Matrice.
- Heidegger, M. (1974). *El Ser y el Tiempo* (5ª ed.). México: FCE. (Trabajo original publicado en 1927)
- Higuera, J. F. (2001). El problema de la inimputabilidad de los menores y de los jóvenes en la Ley Orgánica Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores. En Boldova, M. A. (Dir.) *El nuevo Derecho Penal Juvenil Español (Jornadas sobre la Nueva Ley Penal del Menor celebradas en la Universidad de Zaragoza los días 4, 10 y 11 de mayo de 2001)* (pp. 71-95). Zaragoza: Monografías de la Revista Aragonesa de Administración Pública
- Hobbes, T. (1980). *Leviatán* (2ª ed.). Madrid: Editora Nacional. (Trabajo original publicado en 1651)
- Hofstadter, D. R. (1998). *Gödel, Escher, Bach: un Eterno y Grácil Bucle*. Barcelona: Tusquets
- Howe, K. & Eisenhart, M. (1993). Criterios de investigación cualitativa (y cuantitativa). Prolegómenos. *Revista de Educación*, vol. Enero/Abril, 173-189
- Husserl, E. (1986). *Meditaciones cartesianas: introducción a la fenomenología*. Madrid: Tecnos. (Trabajo original publicado en 1931)

- Husserl, E. (1990). *La crisis de las Ciencias Europeas y la Fenomenología Transcendental: una introducción a la filosofía fenomenológica*. Barcelona: Editorial Crítica. (Trabajo original publicado en 1936)
- Huxley, A. (2000). *Un mundo feliz*. Barcelona: Plaza&Janés. (Trabajo original publicado en 1932)
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología*. Madrid: Siglo XXI
- Ibáñez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Madrid: Siglo XXI
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- Jimeno, P. (2000). De la etnografía antropológica a la etnografía educativa. *Revista Complutense de Educación, vol. II, 2, 219-228*
- Jules-Rosette, B. (1985). Huit aspects principaux de l'Ethnométhodologie [versión electrónica]. *Pratiques de Formation (Analyses), Ethnométhodologies*, 11-12. Extraído el 1 Febrero, 2006, de http://vadeker.club.fr/corpus/pfem/2-1_aspects_principaux.html
- Kafka, F. (2004). *El castillo*. Madrid: Valdemar. (Trabajo original publicado en 1922)
- Kosko, B. (2000). *El futuro borroso y el cielo en un chip*. Barcelona: Crítica.
- Kuhn, T. (1987). *La estructura de las revoluciones científicas* (1ª ed., 12ª reimp.). Madrid: FCE. (Trabajo original publicado en 1962)
- Künkel, F. (1940). *Del yo al nosotros: nuevas orientaciones a la psicología dialógica*. Barcelona: Luis Miracle
- Lahire, B. (2004). Sociología y Autobiografía. *Revista de Antropología Social, 13, 37-47*
- Laing, R. D. (1964). *El yo dividido: Un estudio sobre la salud y la enfermedad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica
- Lapassade, G. (1971a). *L'analyseur et l'analyste*. Paris: Gauthier-Villars
- Lapassade, G. (1971b). *L'arpenteur: une intervention sociologique*. Paris: EPI
- Lapassade, G. (1974). *Les chevaux du diable: une dérive transversaliste*. Paris: Psychothèque
- Lapassade, G. (1975). *Socianalyse et potentiel humain*. Paris: Gauthier-Villars
- Lapassade, G. (1991). *Ethno-sociologie: les sources anglo-saxonnes*. Paris: Méridiens Klincksieck

- Lapassade, G. (1993). De l'éthnographie de l'école à la nouvelle recherche-action. *Département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Paris 8*. Extraído el 5 Octubre, 2005, de <http://www.recherche-action.fr/LinkedDocuments/lapassade.htm>
- Lapassade, G. (1994). Court traité de microsociologie. *Pratiques de Formation: Microsociologies, interactions et approches institutionnelles*, 28, 27-60
- Lapassade, G. (1997). *L'entrée dans la vie: essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris: Anthropos. (Trabajo original publicado en 1963)
- Lapassade, G. (2001). L'observation participante [versión electrónica]. *Revista Anual Sociedad Europea de Etnografía de la Educación*, 1, 9-26. Extraído el 24 Noviembre, 2006, de <http://www.unizar.es/etnoedu/revistaSEE/REE1.pdf>
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris: Nathan
- Lecerf, Y. (1985). Les principaux concepts de l'ethnométhodologie et le refus du raisonnement par induction [versión electrónica]. *Pratiques de Formation (Analyses), Ethnométhodologies*, 11-12. Extraído el 1 Febrero, 2006, de <http://vadeker.club.fr/corpus/induction.html>
- Lefebvre, H. & Della Volpe, G. (1969). *Ajuste de cuentas con el estructuralismo*. Madrid: Comunicación B
- Le Moigne, J. L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris: PUF
- Le Moigne, J. L. (1999). Complejité. En Lecourt, D. (Dir.) *Dictionnaire Histoire et Philosophie des Sciences* (pp. 205-215). Paris: PUF
- Le Moigne, J. L. & Morin, E. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris: L'Harmattan
- Lévinas, E. (1985). *Le temps et l'autre* (2^{ème} éd.). Paris: PUF. (Trabajo original publicado en 1948)
- Lévi-Strauss, C. (1976). *Elogio de la antropología*. Buenos Aires: Ediciones Calden. (Trabajo original publicado en 1960)
- Lewin, K. (1988). *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona: Paidós Ibérica. (Trabajo original publicado en 1943)
- Lincoln, S. Y. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage
- Lobrot, M. (1975). Expression totale et potentiel humain. *Pour*, 41, 85-91
- Lobrot, M. (1999). Directivité et non directivité. *Implications*, 8, 2-8
- Lourau, R. (1972). *Les analyseurs de l'église: Analyse Institutionnelle en milieu chrétien*. Paris: Anthropos

- Lourau, R. (1975). *El Análisis Institucional*. Buenos Aires: Amorrortu
- Lourau, R. (1976). *Sociologue à plein temps*. Paris: EPI
- Lourau, R. (1988). *Le journal de recherche: matériaux d'une théorie de l'implication*. Paris: Méridiens Klincksieck
- Lourau, R. (1997). *Implication, transduction*. Paris: Anthropos
- Lucchini, R. (1996). *Sociologie de la survie : l'enfant de rue*. Paris: PUF.
- Luckmann, T. (1996). *Teoría de la Acción Social*. Barcelona: Paidós
- Luhmann, N. (1996). *Confianza*. México: Anthropos. (Trabajo original publicado en 1968)
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia*. Barcelona: Trotta
- Lupasco, S. (1987). *Le principe d'antagonisme et la logique de l'énergie*. Paris: Le Rocher. (Trabajo original publicado en 1951)
- Maffesoli, M. (1985). *La connaissance ordinaire: précis de sociologie compréhensive*. Paris: Méridiens Klincksieck
- Maquiavelo, N. (1991). *El príncipe* (1ª ed. 11ª reimp.). Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 1513)
- Masters, J. (1995). The History of Action Research. *Action Research Electronic Reader*. Extraído el 14 Septiembre, 2005 de <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arow/rmasters.html>
- Maturana, H. & Varela, F. (1984). *Las bases biológicas del entendimiento humano: el árbol del conocimiento y al pie del árbol*. Santiago de Chile: Programa de Comunicación Transcultural / Organización de Estados Americanos
- Matza, D. (1981). *El proceso de desviación*. Madrid: Taurus. (Trabajo original publicado en 1969)
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et Anthropologie*. Paris: PUF
- Mauss, M. (1971). *Introducción a la etnografía*. Madrid: Istmo, DL. (Trabajo original publicado en 1927)
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press
- Merleau-Ponty, M. (1963). *La structure du comportement* (5^{ème} éd.). Paris: PUF. (Trabajo original publicado en 1942)
- Merleau-Ponty, M. (1964). *La fenomenología y las Ciencias del Hombre*. Buenos Aires: NOVA. (Trabajo original publicado en 1958)

- Merton, R. (1972). *Teoría y estructuras sociales* (1ª imp. 3ª reimp.). México: FCE. (Trabajo original publicado en 1949)
- Moore, G. E. (1972). *Defensa del sentido común y otros ensayos*. Madrid: Taurus. (Trabajo original publicado en 1925)
- Moreno, J. L. & Espadas, M. A. (2004). Investigación-acción participativa. En Román Reyes (Dir.) *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. Extraído el 1 Febrero, 2006, de <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/l/index.html>
- Morin, E. (1974). *El paradigma perdido*. Barcelona: Kairós
- Morin, E. (1983). *El método: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos
- Morin, E. (1988). *El método: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF
- Muguerza, J. (1990). *Desde la perplejidad (Ensayos sobre la ética, la razón y el diálogo)*. Madrid: FCE
- Mugur-Schächter, M. (1997). Les leçons de la mécanique quantique: vers une épistémologie formalisée. *Le Débat*, 94, 169-192
- Nicolescu, B. (1996). Levels of Complexity and levels of Reality: Nature as Trans-Nature. En Pullman, B. (Ed.) *Proceedings of the Plenary Session of the Pontifical Academy of Sciences on The Emergence of Complexity in Mathematics, Physics, Chemistry and Biology* (pp. 393-417). USA: Pontificia Academia Scientiarum and Princeton University Press
- Nicolescu, B. (2000). Vers une éducation transdisciplinaire. *L'universel et le singulier: L'éducation comme dialectique (expériences et recherches)*, Actes du IX Colloque International de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation, (pp. 7-16). Rennes, Francia: Université Rennes 2 –Haute Bretagne
- Ogien, A. (1985). L'affiliation [versión electrónica]. *Pratiques de Formation (analyses): Ethnométhodologies*, 11-12. Extraído el 19 Junio, 2006, de http://vadeker.club.fr/corpus/pfem/5-5_affiliation.html
- Ogien, A. (1995). *Sociologie de la déviance*. Paris: Armand Collin
- Ogien, A. & Queré, L. (2006). *Les moments de la confiance. Connaissances, affects et engagements*. Paris: Economica
- Orwell, G. (1984). *1984*. Barcelona: Destino. (Trabajo original publicado en 1949)
- Pagès, M. (1970). *L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie-sociale*. Paris: Dunod

- Parsons, T., Bales, R. F. & Shils, E. A. (1970). *Apuntes sobre la teoría de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu
- Peirce, Ch. S. (1978). *Lecciones sobre el pragmatismo*. Buenos Aires: Aguilar (Trabajo original publicado en 1903)
- Pérez de Tudela, J. (1988). *Pragmatismo americano: acción racional y reconstrucción del sentido*. Madrid: Cincel
- Pijuan, A. (1989). *Reflexiones en torno al educador suplente*. Barcelona: Escola d'Éducadors Especialitzats Flor de Maig
- Pizarro, N. (1998). *Tratado de metodología de las Ciencias Sociales*. Madrid: Siglo XXI
- Prigogine, I. & Stengers, I. (2002). *La nueva alianza: metamorfosis de la ciencia*. (2ª ed., 3ª reimp.). Madrid: Alianza
- Portet, J. (2003). *Evaluación formativa de un centro de reeducación*. Tesis de Doctorado no publicada para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia, España
- Queiroz de, J. M. & Ziolkowski, M. (1994). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes: PUR
- Quintana, L. & García, A. (1980). *Introducción al problema de la desviación social: biología y sociología. Discurso leído el día 6 de mayo de 1980*. Madrid: Real Academia de las Ciencias Morales y Políticas
- Reynoso, C. (1991). *El surgimiento de la antropología postmoderna*. Barcelona: Gedisa
- Richards, L. (2002). *NVIVO: Using NVIVO in Qualitative Research*. Melbourne: QSR
- Ricoeur, P. (1999). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil
- Ríos, J. C. & Segovia, J. L. (2000). La Ley de Responsabilidad Penal de los menores. Cambio de paradigma: del niño en peligro al niño peligroso. En Pantoja, F. (Dir.) *Ley Orgánica Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores* (pp. 537-571). Madrid: Ministerio de Justicia/Centro de Estudios Jurídicos de la Administración de la Justicia
- Robert, J. (Ed.) (2003). *El acompañamiento afectivo haptónico desde la concepción hasta la muerte: Haptonomía, ciencia de la afectividad*. Zaragoza: Fundación de la Haptonomía
- Rodríguez, F. (2004). Etnometodología. En Román Reyes (Dir.) *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. Extraído el 16 Octubre, 2006, de <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/etnometodologia.htm>

- Rogers, C. (1986). *El proceso de convertirse en persona* (1ª ed., 6ª reimp.). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1961)
- Rorty, R. (1996). *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid: Tecnos
- Rubington, E. & Weinberg, M. (1987). *Deviance: the interactionist perspective. Texts and readings in the sociology of deviance* (5th ed.). New York: MacMillan
- Sabirón, F. (1999). *Organizaciones escolares*. Zaragoza: Mira
- Sabirón, F. (2001). Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación (I) [versión electrónica]. *Revista Anual Sociedad Europea de Etnografía de la Educación*, 1, 27-42. Extraído el 24 Noviembre, 2006, de <http://www.unizar.es/etnoedu/revistaSEE/REE1.pdf>
- Sabirón, F. (2002). Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación (II) [versión electrónica]. *Revista Anual Sociedad Europea de Etnografía de la Educación*, 2, 33-47. Extraído el 24 Noviembre, 2006, de <http://www.unizar.es/etnoedu/revistaSEE/REE2.pdf>
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira
- Sáez, J. (1989). *La construcción de la Educación (entre la tecnología y la crítica)*. Murcia: ICE
- Sartre, J. P. (1967). *Questions de méthode*. Paris: Gallimard. (Trabajo original publicado en 1957)
- Schütz, A. (1970). *On phenomenology and social relations*. Chicago/ London: The University of Chicago Press
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien (Phénoménologie des Sciences Sociales)*. Paris: Méridiens Klincksieck
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu
- Schwartz, H. & Jacobs, J. (1984). *Sociología cualitativa: método para la reconstrucción de la realidad*. México: Editorial Trillas
- Serra, C. (2004). Etnografía Escolar, Etnografía de la Educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176
- Simmel, G. (1977a). *Filosofía del dinero*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos. (Trabajo original publicado en 1900)
- Simmel, G. (1977b). *Sociología: ensayos sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza (Trabajo original publicado en 1908)

- Sloterdijk, P. (2000a). *La domesticación de l'être*. Paris: Mille et une nuits
- Sloterdijk, P. (2000b). *Reglas del parque humano*. Madrid: Editorial Siruela
- Sousa, J.M. (2000). *O professor como pessoa*. Lisboa: ASA
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Thomas, W. I. (1928). *The child in America: Behavior problems and programs*. New York: Knopf
- Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1996). *The Polish peasant in Europe and in America*. Illinois: University of Illinois Press. (Trabajo original publicado en 1910)
- Tortajada, I. (2000). *Comunicación, acción e identidad en las prisiones: el yo institucional de Goffman y la acción comunicativa de Habermas*. Tesis Doctoral no publicada para optar el título de Doctor en Pedagogía. Universidad de Barcelona, España
- Traimond, B. (2004). *La mise à jour. Introduction à l'ethnopragmatique*. Bourdeaux: Presses Universitaires de Bourdeaux
- Unamuno, M. (2002). *Amor y pedagogía*. Madrid: Alianza. (Trabajo publicado en 1902)
- Varela, C. (2004). Un problème de dispositifs à l'origine de l'Analyse Institutionnelle. *Les Irreductibles: Les dispositifs I*, 6, 259-264
- Varela, J. & Álvarez-Uría, F. (1989). *Sujetos frágiles: ensayos de sociología de la desviación*. Madrid: Fondo de Cultura Económico
- Velasco, M. H., García, F. J. & Díaz de Rada, A. (1994). *Metodología del trabajo de campo en etnografía escolar*. Documento inédito. Madrid: CIDE
- Velilla, M. A. (Dir.) (2002). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Colombia: ICFES / UNESCO. Extraído el 28 Mayo, 2007, de <http://www.edgarmorin.org/Default.aspx?tabid=93>
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1934)
- Wacquant, L. D. J. (2000). *Las cárceles de la miseria*. Madrid: Alianza
- Wacquant, L. D. J. (2004). *Entre las cuerdas: cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Madrid: Alianza Editorial
- Wagnan, D. (Dir.) (2000). *Proyecto Barañí. Criminalización y reclusión de mujeres gitanas*. Madrid: Asociación La Kalle

- Weaver, W. (1948). Science and Complexity. *American Scientist*, 36, 536-544.
Extraído el 12 Diciembre, 2006, de
<http://www.ceptualinstitute.com/genre/weaver/weaver-1947b.htm>
- Weber, M. (1944). *Economía y Sociedad*. México: FCE. (Trabajo original publicado en 1922)
- Weber, M. (1969). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península. (Trabajo original publicado en 1905)
- Weber, M. (1973). *Ensayos sobre la metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1926)
- Weber, M. (1984). *La acción social: ensayos metodológicos*. Barcelona: Homo sociologicus/ ediciones Península
- Weber, M. (2001a). *El problema de la irracionalidad en las Ciencias Sociales* (2ª ed.). Madrid: Tecnos
- Weber, M. (2001b). *El político y el científico*. Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 1918)
- William, J. (1973). *Pragmatismo* (5ª ed.). Buenos Aires: Aguilar (Trabajo original de 1907)
- Wittgenstein, L. (1957). *Tratado logico-philosophicus*. Madrid: Revista de Occidente. (Trabajo original publicado en 1921)
- Wittgenstein, L. (1988a). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Editorial Crítica. (Trabajo original publicado en 1953)
- Wittgenstein, L. (1988b). *Sobre la certeza*. Barcelona: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1969)
- Woods, P. (1987). *La Escuela por dentro*. Barcelona: Paidós
- Wulf, C. (2002). El Otro como punto de referencia para la educación en Europa. *Revista Española de Pedagogía*, 221, 5-26
- Xiberras, M. (1994). *Les théories de l'exclusion: pour une construction de l'imaginaire de la déviance*. Paris: Méridiens Klincksieck

Documentos internos

Apuntes de Historia de la Ciencia de la Universidad del País Vasco. *Cuestiones Éticas de la Ciencia y la Tecnología en el siglo XXI*, elaborado por los profesores Camps, V., Ibarra, A., López, J. A., Olivé, L. Martínez, S. F. & Velasco, A. Extraído el 4 Mayo, 2003, de Asignaturas virtuales G9 de la Universidad de Zaragoza

Apuntes de Historia de la Ciencia de las clases impartidas por el profesor Jean-Jacques Barreau, Universidad Haute-Bretagne Rennes-2, Francia

Berbegal, A. (septiembre 2003 - julio 2004). *Traces d'un séjour ethnographique. Journal de bord*. Rennes, Francia

Berbegal, A. (agosto 2004, junio 2005). *Diario de campo*. Documento confidencial.

Berbegal, A. (2005). *Análisis de documentos: aproximación comprensiva al discurso y a la práctica penal de menores*. Memoria para optar al Título de Suficiencia Investigadora, Universidad de Zaragoza, España. Dirigida por el Prof. Dr. Antonio Bernat Montesinos

Berbegal, A. (2005): *El acompañamiento como acción educativa*. Memoria para optar al Título de Suficiencia Investigadora, Universidad de Zaragoza, España. Dirigida por el Prof. Dr. Fernando Sabirón Sierra

