

Juventud y prisión

Los jóvenes de nuestras prisiones. Experiencia y reflexiones desde la educación y el crecimiento personal

Este artículo es fundamental para entender cuáles son los procesos, pautas y formas de comportamiento más normales en la configuración de personalidades juveniles que acaban cometiendo delitos y que, como consecuencia de ellos, acaban en prisión. Diríamos que es un artículo necesario para entender “cómo se hace un delincuente”.

Analiza dos tipologías interesantes: una más clásica, la de los jóvenes que viven en ambientes marginales, tradicionalmente “carne de cañón” y otra tipología, cada vez más abundante en el ámbito penitenciario español, la de jóvenes que provienen de ambientes no marginales y socialmente normalizados.

Palabras clave: Delitos vinculados a estilos de vida, deficiente autocontrol, escasa atención de los adultos, relaciones de conflicto con la autoridad, ausencia de hábitos de asumir el futuro, permisividad o sobreprotección, baja capacidad de empatía.

¿De quién estamos hablando?

Cuando hablamos de jóvenes, desde los criterios del Instituto de la Juventud, nos referimos a personas de edad inferior a 30 años y que, por el hecho de encontrarse internadas en centros penitenciarios, no pueden tener menos de 18.

Los datos elaborados por la Dirección General de Instituciones Penitenciarias a fecha 30.06.03 ofrecen la siguiente información:

Población Reclusa Penada

Edad	Hombres	Mujeres	Total
18 - 20	579	39	618
21 - 25	5.827	458	6.285
26 - 30	9.092	819	9.911
	15.498	1.316	16.814

Población Reclusa Preventiva

Edad	Hombres	Mujeres	Total
18 - 20	755	49	804
21 - 25	2.390	263	2.653
26 - 30	2.839	254	3.093
	5.984	566	6.550

Su característica esencial es precisamente la palabra que los define: son jóvenes. Definido en negativo se concreta en que no son adultos. A este respecto resulta especialmente adecuada la aproximación a su naturaleza social que hace Martín M. (2003) cuando afirma: "se considera que el tránsito por la juventud abarca fundamentalmente, todas las etapas que van desde la heteronomía hasta la autonomía. Entendiendo por "autonomía", la ocupación de un puesto en la sociedad, que proporcione los recursos necesarios para poder emanciparse económica y residencialmente de la familia de origen".

Hablamos de una etapa evolutiva que ya dura más que la infancia y que dentro de ella se puede empezar a plantear la existencia de otras sub - etapas. Hoy es razonable entender que la vocación del joven actual está más orientada a ser joven que a abandonar este rol para ocupar el de adulto. Dentro de esta nueva concepción, nos vamos a encontrar con representaciones y proyectos de vida que no apuntan decididamente hacia la búsqueda de responsabilidades crecientes.

Sin abundar más en lo que esto significa conviene considerar que, desde esta realidad social, la educación en la familia ha experimentado cambios que propician y se retroalimentan con los factores macroambientales en los que se inserta. Que la solvencia económica es resultado de la dedicación profesional de los adultos y, a la vez que proporciona a los niños abundancia de medios materiales, les sitúa ante una realidad adulta que poco tiene que ver con la que sus padres tuvieron a la hora de empezar a entender el mundo en que vivían: el reducido tiempo de presencia / acompañamiento de sus padres es un factor objetivo que tiene un trasfondo trascendente en su desarrollo emocional y cognitivo, por ejemplo.

Los objetivos de este artículo

Desde el contexto social condicionante, la presente propuesta pretende explicar los procesos evolutivos de los jóvenes de nuestras cárceles, parándose a describir su origen educativo.

El material del que parten mis afirmaciones es el contenido de cientos de entrevistas en profundidad (material cualitativo) realizadas con un objetivo: descubrir las condiciones personales que explican la posición vital de los jóvenes que se encuentran en prisión, desde una perspectiva evolutiva. La indagación no está encaminada a la búsqueda de datos pertinentes a una investigación, sino a la obtención de información práctica para orientar y apoyar su crecimiento personal y su reinserción social no conflictiva.

Una manera razonable de comprender y explicar su forma de vivir para poder intervenir y guiar algunos procesos de cambio, consiste en conocer y describir en secuencias temporales la formación de su actual estilo de vida.

Todas las personas son, y somos, socializados. Para ello existen unas acciones y condiciones educativas que con absoluta rotundidad ostentan el protagonismo del resultado final: lo que socialmente acabamos siendo. Por ello en el caso de las personas que viven instaladas en el conflicto con sus iguales y con la norma (incluyendo el delito como forma conflictiva de relacionarse con su entorno), estudiar cómo han sido educados nos explica cómo los adultos mediadores han guiado su adaptación individual para acabar provocando su inadaptación social.

Tradicionalmente las prisiones españolas han albergado mayoritariamente a personas cuya historia revelaba el haber sido educadas en condiciones

ambientales de marginalidad. Un entorno condicionante en el que se transmiten y apoyan jerarquías de valores desde los que la infracción de la norma escrita es la norma.

En los últimos 20 años la extracción social y las características personales de los jóvenes que han venido ingresando en prisión ha variado cualitativamente. Muchos fueron los jóvenes que sin haber nacido en hogares marginales desviaron sus referencias vitales hacia estilos de vida vinculados al abuso de drogas asumiendo poco a poco los actos delictivos como valor instrumental para costearse su adicción y, también poco a poco, asumieron los valores marginales y el discurso de la delincuencia como definición de su propia vida.

Todo este fenómeno giró en torno a una sustancia que, en razón a la forma de afectar a la biología básica del individuo, acelera su desorganización de intereses vitales hasta el punto de llevar a cabo cualquier tipo de acción para reducir los síntomas físicos de desagrado resultantes del estado de dependencia. Los adictos a la heroína abultaron en la década de los 80 y gran parte de los 90 las cifras de ingresos en las cárceles españolas.

Aunque existen demasiadas explicaciones simplistas que establecen relaciones unívocas entre esta droga y el delito no es un proceso tan sencillo como parece y las decisiones individuales sumadas a otros factores ambientales desmontan estas aparentes premisas. De hecho muchos han sido los enfermos por adicción a esta sustancia que nunca han llegado a entrar en prisión y muchos también los que ni siquiera han llegado a delinquir. En todo caso voy a renunciar conscientemente a explicar en profundidad los procesos que he podido observar con respecto a este tipo de personas y su evolución personal.

La razón no es otra que en los últimos años cada vez son menos los ingresos en prisión explicables por esta "causa" y sin embargo hemos empezado a recibir jóvenes que han cometido delitos vinculados a la adopción de un estilo de vida que, entre otros comportamientos de riesgo, incluye el consumo de otras sustancias con efectos muy diferentes sobre la biología básica de las personas. Creo que es necesario que prestemos atención a este grupo de internos pues van a ocupar gran parte de las energías de la administración y de la sociedad en los próximos años.

Dado que resulta mucho más ajustado a lo que después va a suponer la orientación y el apoyo a los procesos de cambio e inserción, voy a describir la inadaptación de nuestros jóvenes diferenciando los caminos que siguen sus vidas según procedan de entornos marginales o de entornos socialmente ajustados.

1. Internos procedentes de entornos marginales

Posiblemente la mejor descripción de las características socioeducativas de estos ambientes sea la que nos presenta Valverde, J. (1993). De hecho los relatos de los internos reflejan con claridad testimonial los métodos y déficits que describe este autor cuando explica cómo son educados los niños en los hogares marginales.

Otra de las revisiones descriptivas de las condiciones de crecimiento y adaptación social más ajustadas a la evidencia de las historias personales

estudiadas es la de Díaz Aguado, M. J. (1990) cuando explica el proceso y dificultades de estos niños en su adaptación al medio escolar.

Desde las entrevistas se constata que existen factores socioeducativos que condicionan la orientación de las relaciones de los internos desde prácticamente su nacimiento y que casi trazan inequívocamente su camino vital hacia la inadaptación y el conflicto. A continuación veremos una descripción de los que aparecen desempeñando un mayor peso explicativo.

1.1. En el hogar

El primero es sin duda **la escasa atención de los adultos al control de los impulsos en los niños.**

Cuando en la educación los mediadores desatienden esta labor, los niños actúan en función de lo que naturalmente les apetece hacer, permitiendo que su naturaleza exploratoria o emotiva les sitúe frecuentemente ante situaciones y comportamientos de riesgo. Un niño al que el adulto no pone límites, podrá golpear, hacer daño a otros, acceder a lugares desde los que se puede accidentar o coger objetos que deteriorará.

La ausencia, la inconsistencia o las contradicciones en el control de sus actos y el escaso entrenamiento para enseñarles a ajustarse a unas normas en ausencia del adulto, va a propiciar que entren con frecuencia en conflicto con sus iguales o con los adultos a los que afectarán con sus actuaciones. En la sociedad española tradicionalmente el adulto que ha representado el rol de autoridad en la familia ha sido el padre, pero lo que importa en la educación desde los ojos del niño, es que exista una figura que represente este rol. Cuando la madre es quien lo desempeña el niño aprende exactamente igual a situarse dentro de la norma, y desarrolla correctamente su autocontrol.

Gran parte de los internos entrevistados ponen de manifiesto esta carencia cuando recuerdan la ausencia absoluta de supervisión de sus actos. En muchos casos la desaparición de uno de los progenitores de la estructura familiar provocaba que el otro (generalmente su madre) no tuviera a su alcance medios ni tiempo para ejercer esa función, y en muchos casos no aparecía otro adulto en la familia que lo hiciera.

Literalmente podían ausentarse del centro escolar cuando quisieran sin que llegaran a producirse consecuencias de control en casa. En esos casos tan importante es el factor de riesgo del absentismo como la interacción (y por tanto aprendizaje social) durante ese tiempo, con otros niños que estaban siendo educados en condiciones similares.

En cuanto a **la disciplina en el hogar destaca la predominancia del castigo físico en detrimento de fórmulas intelectualizadas de control.** El uso del lenguaje en esos casos no pasa de ser un apoyo al castigo físico, expresando un por qué se le castiga (se le golpea).

El castigo tenía mucho que ver con la reacción colérica del adulto que se producía en el instante en que el niño había hecho algo inadmisibles, de modo que si pasaba el tiempo y el adulto se había tranquilizado solía ocurrir que también se había olvidado lo ocurrido y el hecho se pasaba por alto.

Las consecuencias de este tipo de inconsistencia disciplinaria para el niño son dramáticas pues, por una parte, aprende a soportar el castigo y a hacerse

resistente a su influencia cuando no puede escapar de la situación. Esto elimina los efectos de muchas medidas disciplinarias verbales que en el futuro puedan recibir (amonestaciones en el colegio), o de situaciones que para un niño educado adecuadamente sí tendrían efectos aversivos (resultar detenido por la policía).

Por otra aprenden a evitar las situaciones, en su hogar, que les anuncian que pueden resultar agredidos, sin establecer especial diferencia entre si han hecho algo incorrecto o no en esa ocasión. Así evitarán estar en casa cuando saben que sus padres discuten o su padre ha estado consumiendo alcohol en exceso, del mismo modo que si han roto algo y pueden ser castigados por ello. La palabra clave es *evitar*, pues los castigos que reciben no se les presentan como consecuencia de algo incorrecto que ellos han hecho, sino de que “sea un día malo” por el humor con que su/s padre/s se encuentra/n.

Aprenden a evitar. Lo secundario es aprender la norma, pues de lo que se trata es de que no les caiga una paliza (el motivo no se asocia al resultado de su propia conducta sino a circunstancias incontrolables). En estas condiciones el control de su conducta no llega a desarrollarse pues la ausencia de consistencia impide este aprendizaje.

Así adquieren una doble limitación para vivir experiencias de socialización a través de las relaciones con los adultos que representan una autoridad (profesores y otros mediadores), pues generalizan lo que han aprendido de sus padres:

- Son prácticamente impermeables a cualquier estrategia disciplinaria.
- Siempre van a evitar situaciones en las que puedan resultar castigados antes que aprender la conducta correcta que conduce al éxito (realizar sus tareas, tratar con respeto a los compañeros de clase).

Otro factor presente en su educación que interesa a su desarrollo social es **la forma en que en esos hogares se expresan las emociones.**

Predomina la inmediatez y la corporeidad sobre el análisis y la formar verbal. Pesa más el abrazo que la expresión en palabras del sentimiento. Esto que en una sociedad competitiva y cada vez más hipócrita puede ser valorado, si nos quedamos sólo con la parte de espontaneidad que comporta, deja sin embargo un desierto lingüístico en el niño a la hora de diferenciar sutilmente sus emociones y de explicar con claridad sus sentimientos.

Y una consecuencia aún peor son las dificultades que les quedan para comprender los sentimientos de los demás (que no las emociones evidentes y manifiestas). Lo limitado del vocabulario de sentimientos de los jóvenes de nuestras prisiones no es sino el reflejo de la limitación en el vocabulario de sentimientos que en estas familias se cultiva. Uno de los factores que aparecen en las investigaciones como mejores diferenciadores entre los jóvenes socialmente adaptados y los jóvenes que entran en conflicto con la justicia es precisamente el nivel de desarrollo de la capacidad de empatía (Rotenberg 74).

El empleo del lenguaje verbal tiene otra particularidad en los modelos familiares de nuestros internos. Su uso se ajusta principalmente a funciones de comunicación, de diálogo, y en menor medida al análisis formal aplicado a tareas intelectuales. En un ejemplo sencillo, son niños que no han vivido la experiencia diaria de un adulto repasando con ellos en voz alta sus tareas

del colegio, y al no tener el modelo del uso del lenguaje para pensar han desarrollado menos esa función.

Aquí nos hallamos ante un nuevo déficit que se integra con los anteriores en la explicación evidente de lo que van a ser sus condiciones de desventaja ante las exigencias que después la escuela les va a plantear como alumnos.

Otro aspecto difícilmente separable de los efectos educativos a que condiciona el deficitario entrenamiento en el control de sus impulsos es **la visión que sus modelos les transmiten acerca del establecimiento de metas**. Nuestros internos han tenido pocas oportunidades de ver en sus padres proyectos de vida, es decir planes de metas futuras, ilusiones transformadas en acciones para ser alcanzadas. Más bien al contrario, les han transmitido un interés básico por lo inmediato, por un corto presente en el que lo que uno quiere es lo que va a buscar hoy o mañana pero rara vez han sido expuestos a valores que ensalcen el esfuerzo diario para un éxito a medio o largo plazo.

Esta actitud-habilidad descrita como motivación de logro es considerada por Valverde como el “más importante de los motivos sociales”. Se transmite desde los referentes inmediatos y es validado por el grupo manifestándose en forma de creencia normativa.

Su ausencia es coherente con la discapacidad para aplazar la satisfacción de un deseo o impulso en aras de un beneficio superior en el futuro. Así, además de que no han tenido la presencia - supervisión del adulto para que recogieran y ordenaran todos los trastos con los que han jugado, tampoco han compartido con el adulto un plan para realizar o conseguir algo a largo plazo con esfuerzos diarios. El adulto no ha compartido con ellos el sentido de la administración de un bien en el tiempo: tienen y gastan, sin más.

Hablamos de la capacidad para autoadministrarse cognitivamente consecuencias a largo plazo (“vamos a guardar todos los meses 15 € para que este verano podamos comprarnos un reproductor de DVD”), que es condición indispensable para el ejercicio del autocontrol y sólo puede ser adquirida a través de la mediación adulta.

Aunque soy consciente de que dejo sin desarrollar otros elementos presentes de la vida infantil de estos internos considero más que suficientes los expuestos para explicar lo que van a ser factores condicionantes de su adaptación social en conflicto.

Las implicaciones que tienen para nuestros internos de cara a lo que van a ser sus experiencias de socialización pueden redefinirlas como de limitaciones con las que tienen que desenvolverse en sus relaciones sociales del día a día. Los factores descritos serían pues:

- Deficiente desarrollo del autocontrol
- Tendencia a establecer relaciones de conflicto con las figuras de autoridad
- Dificultades para identificar con claridad los sentimientos propios y ajenos
- Uso restringido del lenguaje verbal
- Ausencia del hábito de crear o asumir objetivos, de “hacer para el futuro”

1.2. En la escuela

Desde estos obstáculos personales que están sentando la base de su manera de estar e interpretar las cosas que les pasan, a los niños se les introduce en

un espacio de relaciones nuevo: la escuela. Evidentemente la escuela es un espacio nuevo para cualquier niño sea cual sea su experiencia educativa en el hogar, pero para nuestros internos la escuela tenía novedades más existenciales que de contexto, pues la vida y las relaciones se ajustaban a interpretaciones contrarias a lo que vivían en sus hogares. Lenguajes diferentes y formas de relación ajustadas a normas que los demás niños acababan siguiendo sin demasiadas dificultades, puesto que no encontraban una disonancia con lo que escuchaban en sus casas.

En la escuela los niños aprenden a adaptarse a los dos estamentos sociales con que están compartiendo espacio y tiempo: el adulto y los iguales.

Para todo niño la escuela supone de algún modo una experiencia que resitúa su rol pues deja de percibir una cierta exclusividad en la atención que recibe del adulto (no es mamá conmigo sino el profesor con todos los niños), y se empieza a ver afectado continuamente por las acciones de los iguales (no es él con su juguete sino unos y otros moviéndose, cogiendo y soltando una y otra cosa, que puede él desear acaparar).

Para nuestros internos la escuela solía tener novedades cualitativamente más complejas. Una forma de entenderlas por qué es vincular los factores que acabo de resumir a las exigencias de adaptación que les demanda.

En la escuela la labor del docente tiene una gran carga socializadora desde el momento en que su trabajo consiste en guiar la vida de un microgrupo con múltiples relaciones interindividuales. Además de ello tiene que conseguir que los niños alcancen unos objetivos curriculares determinados por unas exigencias legales que se concretan de manera gradual para cada edad.

Estas dos funciones implican el establecimiento de relaciones con los niños que en el caso que nos ocupa resultan constantemente alteradas.

Los niños educados en las condiciones descritas tienen una **alta necesidad de atención** y a la vez una **baja orientación actitudinal a la realización de tareas**. La ausencia de hábitos para llevar a cabo un trabajo hasta completarlo, por sencillo que sea, interfiere con las premisas prácticas del modelo educativo del aula según el cual el profesor enseña o muestra lo que hay que hacer y cómo debe ser realizado y, a partir de ese momento, los niños que han incorporado la instrucción pasan un tiempo dedicados a esa tarea.

Para un niño con unos hábitos de autocontrol mínimamente adquiridos esto es la continuación de lo que muchas veces ha hecho en casa siguiendo las indicaciones de la madre o el padre. Para la mayoría de nuestros internos esto resulta incómodo y casi sin sentido.

Que el autocontrol está en la base de la socialización no es nada nuevo, así ha sido enunciado por innumerables autores, Bandura y Eysenck entre otros. Pero además el autocontrol se encuentra en la base de todo tipo de aprendizaje que implique ajustarse a una secuencia de instrucciones.

Los niños que arrastran este retraso tienen dificultades en prácticamente todas las exigencias educativas en la escuela. Para que hablemos de adaptación los niños tienen que atender, entre otras, a estas demandas normativas:

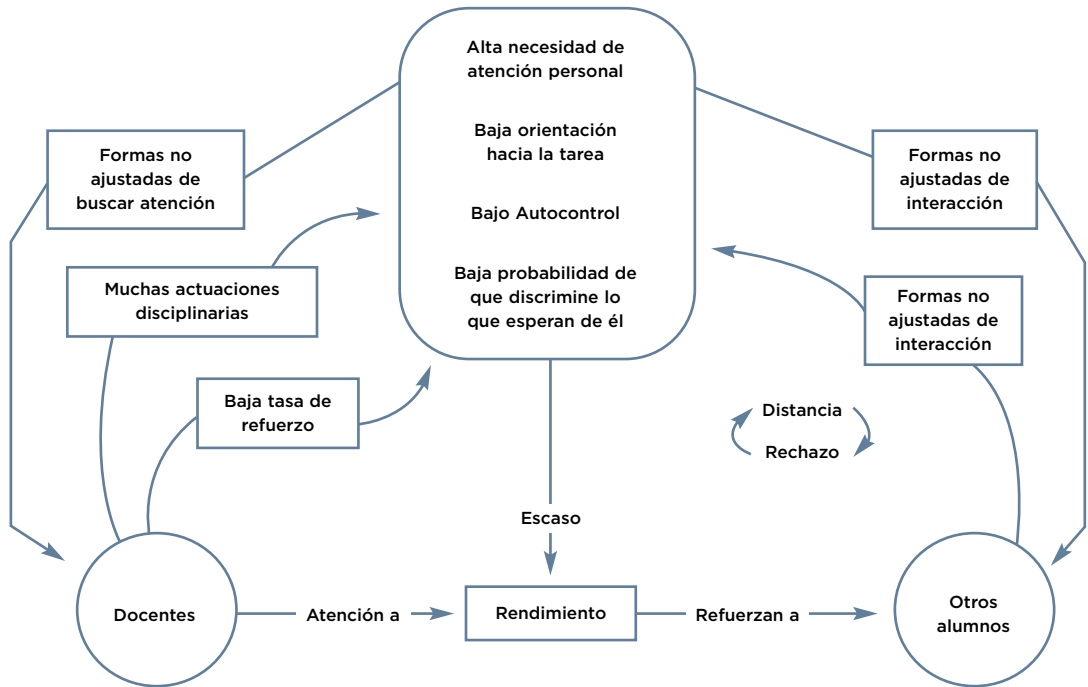
- Mantenerse en silencio
- Ajustarse a los horarios

- Mantener comportamientos de limpieza
- Comenzar tareas
- Completar las tareas
- Mejorar la calidad de sus tareas
- Aplazar satisfacciones
- Responder a las demandas de los iguales
- Expresar demandas a los iguales
- Expresar verbalmente sentimientos
- Controlar sus reacciones impulsivas en las relaciones con los demás

Cuando un niño no ha desarrollado adecuadamente su autocontrol tiene dificultades en todas las áreas que configuran su vida escolar:

- No completa las tareas pues siempre es afectable por cualquier estímulo que llame su atención (una risa, la bocina de un camión que pasa por la calle, etc.). Abandona lo que está haciendo para interesarse por la novedad, mientras que otro niño educado en esta capacidad instantáneamente puede resultar distraído pero vuelve de nuevo a realizar hasta el final lo que había empezado, dirigido por el lenguaje de sus autoinstrucciones. Pero no será necesario que un estímulo externo desencadene su desatención a lo que hace, basta con que note que se le cansa la mano de escribir para que deje lo que estaba haciendo.
- La ausencia de autocontrol supone una dificultad para orientar la propia atención. Es decir el autocontrol de la dirección de la percepción hacia un objeto concreto está igual de limitado que el que pone de manifiesto en cualquier ejecución. Así puede perfectamente ocurrir que el niño no escuche al completo algunas explicaciones y esto se convierte en otro componente que añade dificultad en su eficacia para la realización de las tareas y, en general, para su rendimiento intelectual. Consideremos aquí que la forma en que el niño se ha acostumbrado a emplear el lenguaje en su casa complica aún más (factor concausal) toda acción que resulte mediada por la comprensión de unas instrucciones verbales.
- En cuanto a su relación con otros niños la historia de nuestros internos está salpicada de incidentes significativos que se concretan en interrumpirles o distraerles con frecuencia en mitad de la realización de sus tareas. Al no controlar sus deseos de jugar en tiempo de clase influían continuamente en sus compañeros. Los demás niños y el profesor se veían afectados y reaccionaban cada uno dentro de su rol (conflictos con los iguales y regañinas o castigos de la profesora). Esto significa una repetitiva alteración del clima de convivencia en el aula. A veces la ausencia de contención del impulso a moverse o la expresión inadecuada de sus emociones resultaba tan acusada que no permanecían quietos, y su nivel de actividad no descendía hasta los márgenes naturales en los que es posible la realización de tareas intelectuales normales: atender, escuchar, entender, dirigir su acción, identificar sus emociones, expresar éstas verbalmente.

La forma en la que en las entrevistas explican cómo era su vida en el colegio comienza con frases etiquetadoras formuladas en pasado, y proyectadas directamente hacia su autoconcepto como: “yo era muy malo”, “a mí eso no se me daba bien”, “siempre estaba metido en peleas con los otros chicos”. Y continúa con otras que utilizan directamente el tiempo verbal en presente,



como si lo ocurrido fuera lo inevitable desde su naturaleza: “si yo no valgo para estudiar...”.

Una de las mejores descripciones de la adaptación de estos niños al entorno escolar es la que recoge Díaz Aguado, M. J. (1990). El esquema anterior sintetiza sus dificultades en una visión sistémica coherente con lo descrito por esta autora.

El deficiente autocontrol les lleva a entrar en conflicto con la norma y con las personas, y a tener verdaderos problemas para seguir las secuencias de aprendizaje con respecto a los objetivos curriculares. Además su limitada utilización del lenguaje verbal como herramienta de pensamiento les aleja de las vías naturales de la educación convencional, multiplicando los efectos distanciadores del bajo autocontrol.

El también limitado desarrollo de la comprensión empática de los demás les priva permanentemente de indicadores de ajuste de su comportamiento social, multiplicando los efectos de su comportamiento impulsivo en sus relaciones. De este modo lo habitual es que con los demás se relacione desde el conflicto.

Solamente con la influencia de estos tres factores, de los que doy mayor peso condicionante al bajo autocontrol, podrían ser explicados muchos de los comportamientos que un profesor presencia en el aula, y que rara vez son resueltos con éxito.

Vemos cómo factores individuales presentes en estos niños, que son resultado de una experiencia educativa inadecuada, se influyen entre sí condicionando su adaptación al medio escolar y condicionando el rendimiento que ese medio les exige. Pero hay otro factor que abre por sí mismo un camino indefinido en su inadaptación.

La escasa atención a la definición, valor y cumplimiento de las normas en el hogar junto a la relación agresiva, en ocasiones, y desorientadora, casi siempre, de sus adultos, forman en ellos una **actitud de recelo – rechazo hacia las figuras adultas cuando representan cualquier forma de autoridad.**

Pensemos que las pocas oportunidades que tienen de adaptarse con éxito al aula son siempre mediadas por adultos que desempeñan funciones de autoridad. Como estos niños chocan constantemente con la norma, se establece rápidamente una relación profesor – alumno centrada en el conflicto. Se urde naturalmente un sistema que afecta a los dos roles y el niño pierde así la mayor parte de las oportunidades de adaptación.

La historia de este conflicto es increíblemente dramática puesto que cuanto más conflictiva es la actuación del niño con sus iguales, con el profesor, con la norma o con la ejecución de la tarea, más esfuerzos reclama del docente por limitar sus comportamientos inaceptables y reorientar sus acciones hacia formas más ajustadas socialmente. Y cuanto más empeño pone el docente más van a ser las formas de evitación de ser controlado con que reacciona el niño, y menor será su disposición como alumno por dejarse guiar. Esto no es ni más ni menos que una manifestación de *interacción simétrica* tal y como fuera descrita por Watzlawick, P. (1967).

El resumen de esta etapa es que la actitud de recelo y distancia hacia la autoridad se convierte en la pluma que escribe cada día sus pasos hacia una inadaptación, de la que no le es posible salir. Desconfían y chocan con el único guía capaz de conducirles hacia la normalidad desde el mundo de desorden relacional en que habitan sin saberlo.

En el presente, los internos de nuestros centros, siguen exhibiendo claramente estos primeros factores, hábitos de relación que fueron adquiridos al tiempo que pronunciaban sus primeras palabras o daban sus primeros pasos. Hoy 20 ó 30 años después podemos darles la denominación de actitudes o rasgos:

- Impulsividad (bajo autocontrol)
- Baja capacidad de empatía
- Actitud de rechazo o tendencia a relacionarse desde el conflicto con las figuras de autoridad

Vemos pues cómo unas pocas variables individuales generan una problemática multicausal con baja probabilidad de ser prevenida o resuelta aun cuando la sociedad dispone de instituciones que tendrían que tener ese fin.

Si además de los evidentes problemas de retraso en la escuela y de desajuste en su adaptación social al grupo normalizado, prestamos atención a su afectividad, poco a poco se nos despliega un nuevo factor que empieza a asentarse en su personalidad: la desmotivación.

Innumerables son las ocasiones en que presenciaban cómo sus profesores valoraban el rendimiento de sus compañeros, y escasas las que recuerdan haber sido reforzados por sus resultados en clase. Vivir estas experiencias se inscribe en su autoconcepto como la *ausencia de logro*, que con el tiempo se acaba transformando en una vivencia de *incapacidad*. De esta percepción de sí mismos y de su constante comparación con los demás se dibuja con durísimo contraste su imagen de diferencia y de inferioridad.

Esta percepción, que se etiqueta desfavorablemente en su autoconcepto, se parece demasiado a lo que ven como filosofía en la vida de sus padres: el desinterés por el futuro porque no creen en ningún futuro.

Pero lo que es un modelo en sus padres ahora es una experiencia en su propia vida (la escuela evalúa y diferencia a los alumnos por lo que hacen) cuya expresión resulta tan fría como prosaica:

- sienten desinterés por el futuro porque **nadie les ha hecho creer en el futuro**
- y porque **la vida les está enseñando a no creer en ellos mismos.**

1.3. Con su entorno

Si ahora contemplamos lo que ocurre cuando no están en la escuela y tampoco están en casa, cuando en su incipiente adolescencia empiezan a pasar mucho tiempo con sus iguales, comprobamos que el guión de su historia sigue siendo coherente. Otros niños y jóvenes con vivencias equivalentes se van convirtiendo día a día, año a año en sus referentes exclusivos estableciéndose vínculos cada vez más fuertes. Simultáneamente la distancia personal hacia los jóvenes adaptados socialmente continúa creciendo y solidificándose.

Y sin que nadie tenga la culpa pero con la claridad con que Kurt Lewin nos mostraba la relación grupo - persona, se forman y asientan corrientes de apego hacia sus referentes inadaptados y de distancia / rechazo hacia sus iguales más socializados.

Es ahora el grupo de iguales el que completa con su discurso una cultura de relaciones cuya forma son las creencias normativas de lo aceptable y lo rechazable. Su texto explica muy bien por qué no hay que ir con “esos otros” porque “son empollones”, “niños pijos”, o “chivatos”. Del mismo modo también abunda en las razones que a los miembros de su grupo (pandilla) les unen entre sí porque “son colegas”, y la forma en que deben relacionarse pues “no se deja tirado a un amigo”, “nunca nos delatamos” y “si alguien se pasa con tu amigo le tienes que partir la cara”.

El mismo fondo de discurso, invirtiendo el papel de los personajes, es el que vamos a encontrar en el grupo de jóvenes socialmente adaptados. Así se produce un fenómeno de campo que, centrado en las creencias establece una corriente emocional y social de aceptación / rechazo entre unos y otros.

Es decir, sin entrar en el discurso de los valores de unos y otros grupos, quedándonos en el modelo de formación de las actitudes de Fishbein - Ajzen (Escámez, J. y Ortega, P. 1986), nos encontramos ante unas posiciones marcadas que establecen una doble membrana social garante de la impermeabilidad de los individuos para relacionarse con los grupos recíprocos.

Así se constituye un nuevo factor que socialmente mantiene al individuo en la marginación para la que ha venido siendo educado sin que sus padres, profesores o la misma L.O.G.S.E., supieran bien lo que estaban haciendo.

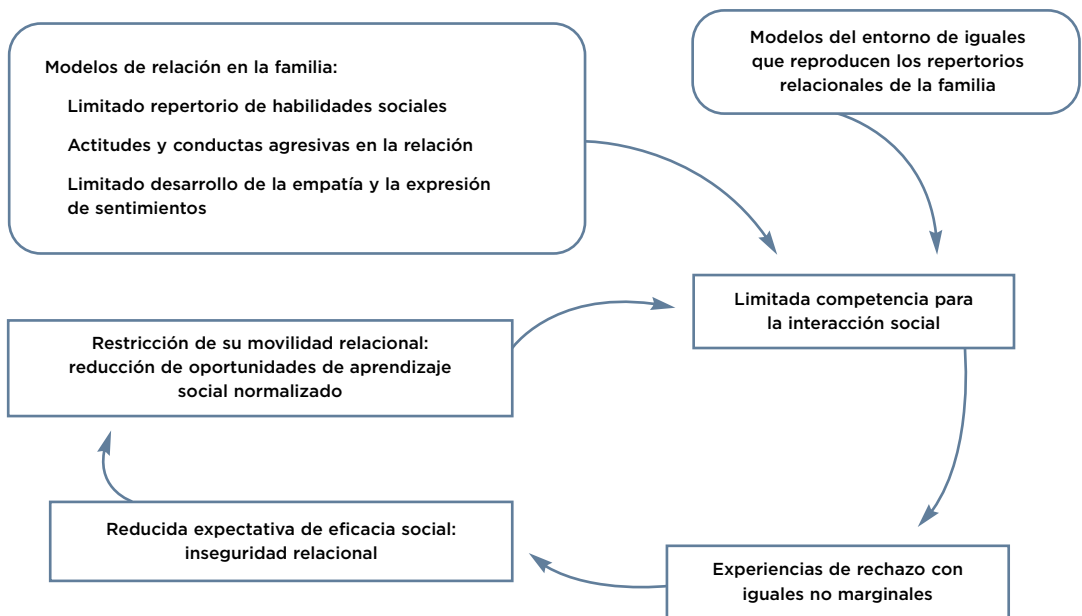
Lo que en principio era una impulsividad natural desatendida y no educada ahora se reviste de creencias (actitudes y valores) que justifican sus actos y le permiten definirse desde su autoconcepto como violento o directamente como delincuente.

Lo que aparece en las entrevistas en forma de creencias normativas se agrupa en dos esquemas de funcionamiento en las relaciones con los demás:

Plantearse cualquier idea de aproximación / amistad con otros jóvenes ajenos a la cultura de su microgrupo suponía:

- Esperar que en el grupo más normalizado le vieran distinto y, con toda seguridad, no sería aceptado
- Esperar que su propio grupo censurara su acción como deserción, amenazándole con el rechazo

La consecuencia de este condicionante cultural - actitudinal es que de nuevo estos jóvenes han tenido vedado un terreno de oportunidades de aprendizaje social, pues han permanecido, y siguen estando, fuera de la influencia de los modelos sociales que sus iguales adaptados representan. El esquema de este proceso sería:



Del mismo modo que la tendencia a relacionarse con las figuras adultas desde el conflicto les ha cerrado la posibilidad de ser reorientados hacia comportamientos sociales adaptados, ahora su inserción en grupos marginales les aleja de los modelos de iguales (tan importantes en la adolescencia) en los que podrían haber adquirido repertorios adecuados de habilidades sociales, actitudes de autocuidado y salud y esquemas de aspiraciones de futuro.

La conclusión, es decir la historia real, es que estas expectativas eran suficientes para que se mantuvieran al margen y exclusivamente centrados en su microgrupo. Y a fecha de hoy estas expectativas de fracaso social siguen vivas y ejerciendo de obstáculos en su acercamiento a grupos o personas ajenas a su entorno familiar, de compañeros de prisión o de ambientes marginales. Cuando inician un proceso de inserción en actividades normales (equipo deportivo, cursos o trabajo) no dejan de preocuparse por

la convicción de que “los demás” se van a dar cuenta del mundo de donde vienen.

El siguiente paso de esta descripción podría recorrer el iter de su historia de conflicto en las etapas de institucionalización, cuando intervienen las autoridades competentes en materia de menores, y a continuación, tras pasado el hito de su mayoría de edad penal, la justicia de los adultos. Pero de nuevo voy a dejar de atender a esa parte de su historia que únicamente permitiría completar las explicaciones de su afianzamiento en la inadaptación con nuevas descripciones de vivencias de desajuste. Al fin y al cabo el internamiento supone vivir bajo unas condiciones anómalas pero inevitables a la hora de controlar a quienes no han sido educados para controlarse.

En todo caso considero suficiente lo expuesto si lo que se pretende es intervenir en procesos de cambio, pues los factores y los procesos vividos informan con suficiencia a la hora de formular objetivos de trabajo y estrategias de tratamiento.

2. Internos procedentes de entornos no marginales

A la marginación se puede llegar por dos caminos: haber nacido y haber sido educado en un entorno marginal o haberse distanciado de un entorno en el que predominan los hábitos y valores socialmente aprobados.

Hay en los centros penitenciarios internos cuyas condiciones familiares y sociales se sitúan en los niveles medio o alto, cultural y socialmente.

A la hora de explicar su evolución hacia la inadaptación volvemos a encontrar la concurrencia de factores que interactúan en sus vidas generando problemáticas de etiología multicausal.

Posiblemente las mejores aproximaciones teóricas al estudio de este tipo de problemas sociales proceden del campo de la prevención de las drogodependencias. Estos trabajos tienen como objeto establecer modelos explicativos de los comportamientos de abuso de drogas, determinando los factores de riesgo que intervienen. El principio de estas concepciones se basa en la imposibilidad real de asignar el peso explicativo de las adicciones a una única variable.

Hawkins, J. D.; Catalano, R. F. y Miller, J. Y. (1992) hacen una descripción y posterior agrupación de estos factores proponiendo que se consideren al menos tres grupos: los factores de riesgo Microsociales (grupos íntimos como la familia o la pandilla, etc.), los factores de riesgo Macrosociales (condiciones difícilmente modificables que afectan a toda una sociedad como las leyes, las costumbres, los modelos económicos vigentes, etc.), y los factores de riesgo Individuales (sexo, predisposición genética a ciertos tipos de adicciones, excitabilidad del SNC, etc.).

Los modelos de explicación de la iniciación al consumo de drogas actuales relacionan con aceptable refinamiento la interinfluencia entre los distintos factores y proporcionan explicaciones bastante claras sobre la aproximación de las personas a los espacios sociales de consumo y su posterior participación en actuaciones que ponen en riesgo su salud. Quizá pueda afirmarse que los más precisos son el Bio - psico - social y el de Becoña, E. (1999).

En cuanto al comportamiento delictivo, la información aportada por los jóvenes que se encuentran en prisión encaja en parte de lo descrito en estos modelos. La lógica de esta coincidencia es contundente puesto que hay muchos jóvenes en nuestras prisiones que han transitado hacia la marginación y el delito a través de su vinculación a grupos cuyo estilo de vida admite o valida diversas formas de ocio vinculado al abuso de drogas o al quebrantamiento de normas.

Desde luego la inversión de los valores asumidos no es repentina sino que requiere un tiempo y unas etapas para transitar de grupo en grupo, experimentando un acercamiento gradual hacia formas cada vez más radicales de inadaptación.

2.1. En el hogar

En estos jóvenes nos encontramos que las historias de vidas no han sido especialmente virulentas durante la infancia, si las comparamos con las de los internos antes descritos. Mientras que en las familias marginales se puede rastrear la presencia de las deficiencias educativas antes expuestas, en estas familias no aparecen de un modo tan consistente.

Sí se constata, en los datos aportados por las entrevistas, que en la **educación del control de los impulsos** se producen lagunas que en muchos casos resultan de la falta de presencia del adulto junto al niño. Mientras que en los hogares marginales se da poco valor al control de la conducta impulsiva, en estos otros hogares sí se le concede importancia pero los adultos no dedican a ello el tiempo ni la atención necesarios.

En muchos casos los propios internos, una vez que han empezado a incorporarse satisfactoriamente a la sociedad, desde las condiciones de vida que les ofrece un régimen abierto, son los que describen cómo ven que en sus casas sus hermanos pequeños están poco controlados por los adultos (sus padres).

En estos hogares de clase media no se da generalmente **el empleo del castigo** físico sino más bien al contrario, se puede encontrar una cultura de rechazo al castigo o, mejor dicho, de rechazo a responsabilizarse de castigar. De este modo se ven interinfluidas dos prácticas educativas incompletas. Por un lado se dedica poco tiempo a estar con los hijos, sustituyendo la presencia de los padres por una eficaz gestión de la agenda de los niños (clases de repaso y todo tipo de actividades extra - escolares). De este modo los padres gestionan el tiempo libre de sus hijos para que sus hijos les dejen libres más tiempo. Esta es una de las consecuencias de nuestro actual sistema económico pues las respectivas profesiones absorben una gran cantidad de horas a los dos miembros de la pareja.

Por otro lado actúan desde una cultura del rechazo irracional al empleo del castigo en la educación de sus hijos y renuncian a muchas formas de control del comportamiento de los niños, aun cuando éste sea destructivo. Profesan una especie de antiautoritarismo confundiendo el concepto de la autoridad con una suerte de "tiranía ancestral" que ha de ser evitada. De este modo no sólo consideran la autoridad como algo pernicioso y trasnochado en la educación sino que visceralmente evitan el rol de autoridad que el adulto tiene que desempeñar en la familia.

Y desde esta filosofía consideran que a los niños hay que explicarles las cosas para que se porten bien. Y eso hacen: les explican lo que están haciendo mal, pero no les controlan para que dejen de hacerlo, y cuando lo hacen emplean como recurso diversas formas de retirada del afecto, como si eso no fuera un castigo. Fórmulas como “eres un niño muy malo y no te quiero”, crean otro tipo de experiencias de dolor, no físico, pero sí emocional.

Como modelos, estos adultos no enseñan a ser violentos físicamente a sus hijos, pero sí les muestran el camino para convertirse en hábiles manipuladores, a través de estas lecciones de chantaje emocional.

Además al tratar de distanciarse del rol de autoridad, se alejan de los roles paterno y materno e intentan tomar una posición más parecida a la de un amigo, e incluso llegan a proclamar como ideal ser “el mejor amigo de sus hijos”. Hay quien interpreta esta actitud como una compensación en la relación, pues pueden sentirse incómodos íntimamente al reconocer el escaso tiempo y atención que dedican a sus hijos.

Algunas consecuencias de este tipo de errores en el aprendizaje infantil son:

- La ausencia de límites da opción una vez más a que los niños crezcan con la discapacidad que supone el desarrollo inadecuado del autocontrol.
- La exposición a modelos adultos que no exhiben un rol de autoridad les lleva a acabar tratando al adulto de cuantas maneras se les ocurre para conseguir de él lo que desean.

Al tratar de encontrar un término con el que denominar esta forma de guiar la educación de los niños, puedo hacer un esfuerzo y llamarlo “permisividad” (que dicho sea de paso nada tiene que ver con la tan traída y llevada “tolerancia”).

2.2. En la escuela

Con estas dos primeras variables educativas que afectan a su forma de entender la realidad, cuando estos niños llegan a la escuela, encuentran en la relación profesor - alumno una forma de relación nueva: cuando el adulto dice que algo no se puede hacer, los niños de su clase no lo hacen. Sin embargo él prueba a hacer lo prohibido si le apetece de cuantas maneras se le ocurre pues en casa siempre ha encontrado una que le ha valido para salirse con la suya.

Parte de lo expuesto antes al hablar de la inadaptación al entorno escolar del niño marginal se repite aquí pese a haber nacido en familias de clase media. En estos casos no es que los niños no sepan distinguir lo correcto de lo que no lo es, ni que tengan dificultades de comprensión o análisis con el lenguaje verbal adulto, sino que entran en conflicto porque tratan de relacionarse con el adulto profesor como lo han aprendido a hacer en casa con sus padres.

Realmente no pueden establecer su relación con el rol de autoridad puesto que no tienen una representación social de ese rol ni un repertorio de conducta social para relacionarse con él. De hecho los internos recuerdan, en las entrevistas, cómo se las arreglaban en el colegio para no dejarse controlar.

Incluso propiciaban situaciones de conflicto profesor - padres contando a cada cual verdades incompletas o sólidas mentiras sobre el otro. Y por nada

de ello tiene sentido culparles pues, cuando un niño recibe mensajes contradictorios divide sus lealtades y saca beneficio siempre.

Como estos padres encuentran el fantasma inaceptable de la autoridad en muchos profesores, se erigen en defensores de sus criaturas desde la más ridícula sobreprotección.

Mensajes como “Vd. no tiene por qué castigarle que para eso estoy yo” tienen su parangón en otros muy parecidos que nos toca escuchar a los profesionales de los juzgados o de los centros penitenciarios en las entrevistas con esos mismos padres, ahora ancianos, cuando vienen a defender a sus hijos de lo mal que nos portamos con ellos: “a mi hijo le han condenado pero no fue él”, “es imposible que le haya salido positivo el análisis de consumo de drogas pues mi hijo lleva tres años sin consumir nada”.

En cualquier caso más que una inadaptación escolar que concluye con el fracaso y abandono de los estudios, estos niños viven una larga adaptación conflictiva salpicada de suspensos, repeticiones de curso y alteraciones del clima del aula y de las relaciones profesor – alumno. Es muy frecuente que en su historia consten repetidos cambios o expulsiones de colegios. La labor docente con estos niños y jóvenes se ve sobrecargada pues como afirma Savater, F. “cuando la familia socializaba la escuela enseñaba”, y en estos casos la labor socializadora no viene acabada y en ocasiones no llega a realizarse nunca.

2.3. Con su entorno

Cuando conocemos el entorno relacional de iguales que frecuentan estos jóvenes tenemos que rendirnos a la evidencia de que no es posible identificarlo con el marginal – delincinencial que antes hemos tratado. Son jóvenes escolarizados con dificultades de adaptación pero con buenas relaciones con otros jóvenes bien adaptados.

Efectivamente participan de una vida social “normal” en su bien atendido entorno familiar y escolar, pero dentro de esa normalidad de vida y ocio también hay factores de riesgo que no debemos ignorar.

La adolescencia de finales del siglo xx y principios del XXI es una larga transición en la que el joven permanece y se instala en su juventud durante muchos años sin que, muchos de ellos, se sientan obligados a asumir las responsabilidades tradicionalmente vinculadas al rol de adulto.

Por tanto asumamos que los jóvenes hoy viven muchos años con vocación de juventud e incluso con una cierta fobia a cargar con el peso de la autonomía (independencia respecto a la familia de origen con todas sus consecuencias).

Uno de los valores más destacados en los jóvenes (Elzo, J. 1998) es su tiempo libre. La importancia de conseguir divertirse y extender al máximo la duración e intensidad de la diversión. En este sentido el mercado de la diversión, enmarcado en el título políticamente correcto de estado del bienestar, presenta la mayor diversidad de ofertas legales o ilegales de toda la historia de la humanidad, extendiéndose a todas las edades del hombre, sin escrúpulos ni pudores. La juventud es un “target” comercial del ocio en el que no parece haber fondo, mientras el mundo adulto disponga de dinero para pagarlo.

Desde este valor sobredimensionado, los jóvenes educados inconsistentemente en el hogar, que han tenido un dudoso éxito en el colegio exploran minuciosamente el mundo de las nuevas experiencias de ocio.

Un joven que ha sido educado desde una pedagogía del esfuerzo tiende a elegir en su tiempo libre actividades en las que establece compromisos con las metas (culturales, deportivas, investigadoras, etc.) y con las personas (equipo deportivo, club de montaña, grupo de teatro, etc.). Por el contrario nuestros internos solían optar por experiencias intensas que no requerían demasiado trabajo y de las que se iban cansando en poco tiempo. Una acampada de un club de montaña requiere preparación, reparto de tareas y responsabilidades, compromisos de cooperación, etc., en cambio una salida nocturna de fin de semana consumiendo alcohol o hachís en exceso no requiere demasiada aportación personal y produce un bienestar hedonista considerable e inmediato.

La sociedad pone a disposición de los jóvenes muchas opciones de diversión pero la elección de actividades y la afinidad con los ambientes humanos en que tienen lugar dependen en cierta medida de los hábitos y valores transmitidos por la influencia de los adultos en cada familia.

Resulta particularmente ilustrativo el trabajo de Elzo, J. (1996) en el que aborda, desde el análisis factorial, los diferentes estilos de vida que profesan los jóvenes. En sus conclusiones aparecen cuatro factores que pueden estar identificando otros tantos estilos de vida. En concreto los define y describe como:

- “Hogareño”, que mantiene una buena comunicación con sus padres abordando temas generales y personales (diversión, amigos, estudios).
- “Noctámbulo”, que tiene un alto nivel de relación con sus iguales y bajo con sus padres. Mucho tiempo dedicado a la diversión en la calle y de noche.
- “Cibernético” interesado por la tecnología, especialmente por el mundo de los ordenadores o por el deporte con dedicación. Su manera de divertirse está actitudinalmente vinculada a la actividad (descubrir, practicar).
- “Culto”. Dedicado más a actividades de arte o expresión, como la literatura o el dibujo (menos acción y más disfrute intelectual).

La aportación más interesante de este estudio, en relación al tema que nos ocupa, se extrae de la comparación que hace el autor de las pautas de consumo de alcohol y hachís, y de las franjas horarias utilizadas como tiempo de diversión por los diferentes estilos encontrados.

Así, los “noctámbulos” tienden a regresar a casa después de las 04:00 ó al día siguiente a la salida. Consumen alcohol en grado calificable de abuso, llegando algunos a poder ser clasificados como “sospechosos alcohólicos”, y consumen hachís en cantidades predominantemente más altas que cualquiera de los otros tres estilos. En este sentido en su relación con las drogas puede hablarse más de “uso” que de “contacto”.

Las historias personales de nuestros internos les sitúan precisamente dentro de este estilo de vida. La orientación que a su educación dieron sus padres durante su infancia persiste en su adolescencia, y esa permisividad unida a la baja presencia adulta ensancha la distancia natural que muchos adolescentes establecen con sus padres. Es decir, padres e hijos viven en mundos

distintos, de modo que los adultos se conforman con desconocer lo que hacen sus hijos y con quién lo hacen, y a su vez los hijos disfrutan de la comodidad de no ser supervisados y mucho menos controlados.

Estos padres que no dejan de proclamar su sorpresa y hondo disgusto porque sus hijos hayan entrado en una prisión, han permanecido durante años ocupando su atención con asuntos muy distintos a lo que estaba siendo la vida diaria de sus hijos.

De nuevo son al menos dos los factores que intervienen sumándose a los antes expuestos. El joven tiene ante sí una **oferta de diversión** en la que se incluyen ambientes y conductas de riesgo, mientras que los **adultos** que podían tratar de anticiparse a los problemas que a sus hijos se les pueden presentar, se mantienen alejados o casi **ajenos a esa realidad**.

Los espacios de riesgo no tienen por qué identificarse con discotecas after hour en las que se pincha bacalao. Un espacio de riesgo puede ser perfectamente un parque público de barrio en el que se ven a diario con otros amigos y juntos consumen media docena de porros. Son las personas y sus hábitos las que definen el estado riesgo de un espacio social.

Otra importante aclaración es que en los espacios de riesgo son muchos los jóvenes que entran y curiosean pero pocos los que se afincan. Conocer y probar son acciones siempre presentes en la adolescencia que nada tienen que ver con compartir o identificarse con hábitos o culturas grupales. De hecho muchos jóvenes dedicados a sus estudios o a su trabajo transitan ocasionalmente por estas formas de diversión, sin que su orientación vital, su rendimiento académico o su profesión se vean alteradas.

El joven que llega a prisión desde la asunción de un estilo de vida que vincula la diversión a los comportamientos de riesgo, pasa muchas horas en este tipo de ambientes y, lo más importante, cultiva como valor esa manera de vivir. Su existencia es plena en esos espacios – grupos, y el tiempo de espera entre una “fiesta” y la siguiente lo vive como un yermo paréntesis existencial, vacío y aburrido. Y en ese aburrimiento incluye sus relaciones sociales normales (familia, compañeros de clase o del trabajo).

Esto es una auténtica inversión de valores frente a los del joven socialmente ajustado en el que, lo ocasional es la euforia y la fiesta, y el estar en casa o con la gente del instituto le resulta pleno y agradable.

En todo caso quiero destacar que sin el poderoso aliado de la ignorancia del adulto esta inversión de valores resultaría mucho menos probable. De hecho cuando los padres limitan las salidas nocturnas de los jóvenes establecen una importante barrera protectora en la vida de sus hijos. Por ejemplo, el simple hecho de marcar un horario de regreso a casa por la noche les aparta de la influencia y de la participación en importantes situaciones de riesgo:

- No son iguales los consumos de sustancias tóxicas (ni las sustancias ni la forma de consumirlas) que se pueden presenciar a las 0:30 que a las 04:30 de la madrugada.
- Tampoco van a “ver” o conocer a las mismas personas – grupos en las distintas horas de la noche.

Los jóvenes de nuestros centros han carecido de este factor de protección.

En la vida de participación de los consumos de drogas y sus hábitos de ocio asociados hay diferentes niveles. Desde que un joven de clase media

comienza a relacionarse con otros jóvenes que consumen hachís hasta que resulta detenido por la comisión de algún delito pasan muchos años (en casi todos los casos son más de seis). La evolución de la posición personal en su estado de conflicto social va variando conforme el joven ha ido cambiando el consumo de unas drogas por otras, la forma en que realiza los consumos, y ha ido sustituyendo un grupo de amigos consumidores por otro.

Con cada cambio profundiza más en su inadaptación al empezar a participar de la vida, costumbres y cultura de gente nueva provocando dos fenómenos simultáneos:

- Se inscribe en un nuevo espacio social y de riesgo (hay mucha distancia entre la cultura de un grupo de jóvenes consumidores habituales de MMDA y otro cuyos integrantes no van más allá de fumar porros).
- Se aleja de los amigos – grupos con los que solía estar antes del cambio de preferencias.

De hecho en las entrevistas los jóvenes de que hablamos dejan muy claro que cuando empezaron a fumar mucho hachís (a diario) dejaron de salir con la gente del instituto que asistían siempre a clase, y que cuando empezaron con el éxtasis ya dejaron de ver también a los que sólo fumaban porros. Lo mismo ocurre pero con más radicalidad cuando la sustancia consumida es la heroína.

Este tipo de transiciones sociales tiene también mucho que ver con la intención y las acciones delictivas a las que se ven abocados. Es bien sabido que cuando un joven ha entrado en una severa adicción a la heroína, la frecuencia y variabilidad de delitos es mucho mayor que la que encontramos asociada a otros consumos. Sin embargo si la preferencia de consumo es el éxtasis o similares, las infracciones pueden ser conductas violentas por pérdida ocasional de control o delitos contra la salud pública.

Empieza a ser cada vez más frecuente que ingresen en prisión jóvenes condenados por un delito contra la salud pública que lo viven como la continuación de un juego de diversión en el que la intención era “vender unas pastillas para que le saliera gratis la fiesta”. Así pueden encontrarse a la vuelta de unos meses con una bolsita que contiene 200 “pastillas” sin que se identifique o tenga intención alguna de convertirse en traficante de estupefacientes.

BIBLIOGRAFÍA

- Becoña, E.** (1999). Bases teóricas que sustentan los programas de prevención de drogas. Madrid: Ministerio del Interior. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas
- Hawkins, J.D.; Catalano, R. F. y Miller, J. Y.** (1992). "Risk and Protective Factors for Alcohol and other Drug Problems in Adolescence and early Adulthood: Implications for Substance Abuse Prevention" *Psychological Bulletin*, nº 112, pp. 64-105.
- Elzo, J.** (1996). Drogas y Escuela. Proyecto Hombre (revista de la asociación). Nº 20. Madrid
- Elzo, J.** (1998). Los adolescentes y sus valores en la sociedad española actual. Proyecto Hombre (revista de la asociación). Nº 25. Madrid
- Escámez, J. y Ortega, P.** (1986). La enseñanza de actitudes y valores. Nau - Llibres. Valencia.
- Díaz Aguado, M. J.** (1990). Programa para el desarrollo de la competencia social en sujetos de riesgo (con inadaptación socioemocional). En Román, J.M. y Villamizar, A. (Eds.). *Intervenciones clínicas y educativas en el ámbito escolar*. Valencia: Promolibro.
- Martín, M.** (2003). La prolongación de la etapa juvenil de la vida y sus efectos en la socialización. *Estudios de Juventud* nº 56/02. INJUVE. C.A.M.
- Rotenberg, M.** (1974). *Conceptual and mehodological notes of affective and cognitive role taking (symphaty and emphaty): An illustrative experiment with delinquents and nondelinquents boys*. *Journal of Genetic Psychology* nº 125.
- Valverde, J.** (1993). *El proceso de inadaptación social*. Editorial Popular. Madrid.
- Watzlawick, P.** (1967). Teoría de la comunicación humana. Editorial Herder. Barcelona

