

Intervenció amb menors infractors. Revisió de l'enfocament educatiu a través d'una història positiva

Recepció: 03/02/2021 / Acceptació: 08/11/2021

Resum

Aquest manuscrit es deriva d'una recerca biogràfica-narrativa desenvolupada sobre el cas del Faruq: un adolescent magribí arrestat a Espanya per tràfic de drogues el qual, abans de concloure el procés de reforma juvenil a què va ser sentenciat, va començar a treballar en el sistema de protecció de menors. Actualment continua treballant-hi, des de fa anys, com a educador. Aquell procés de reforma juvenil fou determinant en el gir substancial de la seva història, cosa que va animar a analitzar-lo educativament. En aquest article s'examinen, de manera crítica, els aspectes pedagògics més rellevants del procés esmentat. Les principals fonts d'informació i tècniques de recollida de dades foren entrevistes al protagonista i a divuit personatges clau, anàlisi documental i registre iconogràfic. Les dades es van processar amb el programa informàtic NVivo. Tot i el gir que va fer el cas, l'experiència d'aprenentatge amb prou feines hi va contribuir. El condicionament (estratègia d'aprenentatge) i la socialització (procés formatiu) en van ser els trets dominants. A les conclusions es discuteix sobre la seva idoneïtat i es fonamenta per què la intervenció amb aquest col·lectiu ha de ser educativa, personalitzada i integral. A més, es desenvolupa el concepte caràcter institucionalitzat, presentant arguments per superar-lo.

Paraules clau

Justícia juvenil, enfocament educatiu, socialització, condicionament, història de vida.

Intervención con menores infractores. Revisión del enfoque educativo a través de una historia positiva

Este manuscrito se deriva de una investigación biográfica-narrativa desarrollada sobre el caso de Faruq: un adolescente magrebí arrestado en España por tráfico de drogas que, antes de concluir el proceso de reforma juvenil al que fue sentenciado, empezó a trabajar en el sistema de protección de menores. En la actualidad continúa trabajando allí, desde hace años, como educador. Aquel proceso de reforma juvenil fue determinante en el giro sustancial de su historia, lo que animó a analizarlo educativamente. En este artículo se examinan, de manera crítica, los aspectos pedagógicos más relevantes de dicho proceso. Las principales fuentes de información y técnicas de recogida de datos fueron entrevistas al protagonista y a dieciocho personajes clave, análisis documental y registro iconográfico. Los datos se procesaron con el programa informático NVivo. A pesar del giro que dio el caso, la experiencia de aprendizaje apenas contribuyó a ello. El condicionamiento (estrategia de aprendizaje) y la socialización (proceso formativo) fueron sus rasgos dominantes. En las conclusiones se discute sobre su idoneidad y se fundamenta por qué la intervención con este colectivo debe ser educativa, personalizada e integral. Además, se desarrolla el concepto carácter institucionalizado, presentando argumentos para superarlo.

Palabras clave

Justicia juvenil, enfoque educativo, socialización, condicionamiento, historia de vida.

Intervention with juvenile offenders. Review of the educational approach through a positive case study

This article focuses on biographical-narrative research conducted on the case of Faruq, a Maghrebi teenager arrested in Spain for drug trafficking who, before completing the juvenile reform process to which he was sentenced, began working in the juvenile protection system. He has now been working there as an educator for several years. The juvenile reform process was a determining factor in the substantial change in his life, and this prompted us to analyse his case from an educational point of view. This article critically examines the most relevant pedagogical aspects in the process. The main sources of information and data collection techniques were interviews with the protagonist and eighteen key figures, documentary analysis and iconographic records. The data was processed using NVivo software. Despite the way the case was turned around, the learning experience hardly contributed to it. Rather, conditioning (learning strategy) and socialisation (formative process) were its dominant features. In the conclusions, the suitability of the intervention is discussed and it is argued that the intervention with the group concerned should be educational, personalised and comprehensive. The concept of institutionalised character is also considered, with suggestions of ways to overcome this.

Keywords

Juvenile justice, educational approach, socialisation, conditioning, life history.

Com citar aquest article:

Herrera Pastor, D. (2021). Intervenció amb menors infractors. Revisió de l'enfocament educatiu a través d'una història positiva. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 79, p. 35-52.



▲ Introducció

Aquest article es desprèn de la recerca anomenada “La historia de vida de Faruq. Análisis sociopedagógico de un proceso de reforma juvenil”, finançada per la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Un estudi en què s'examina l'extraordinari cas d'un adolescent marroquí que va fer un gir radical, ja que de *menor infractor* va passar a convertir-se en *educador de menors*. I és que estant al sud de la península ibèrica, quan tenia disset anys, el van detenir per traficant amb drogues. Com a conseqüència, va ser sentenciat a un procés de reforma juvenil de dos anys, que es va dividir en dues mesures judicials: la primera, *internament en centre*, de règim semiobert, i la segona, més breu, *llibertat vigilada*. Abans de concloure la darrera mesura, va començar a treballar, com a monitor, en un pis d'acollida del sistema de protecció de menors. Hi continua treballant més de tres lustres després, des de fa uns quants anys, fent tasques d'educador. Actualment té una situació completament regularitzada, està casat i duu una vida completament desvinculada de la delinqüència.

La significativa transformació experimentada per en Faruq fou un dels principals motius que van animar a fer aquesta recerca el focus general de la qual era localitzar i analitzar les claus que havien propiciat aquesta transformació

La significativa transformació experimentada per en Faruq fou un dels principals motius que van animar a fer aquesta recerca el focus general de la qual era localitzar i analitzar les claus que havien propiciat aquesta transformació. Considerant que la intervenció que es va dur a terme en el Faruq des del sistema de justícia juvenil fou fonamental en l'evolució del seu cas, de manera específica, es va decidir escodrinyar també, des d'una perspectiva educativa, la seva experiència d'aprenentatge. En aquest manuscrit es comparteixen algunes de les anàlisis més destacades desenvolupades a partir d'aquest focus específic.

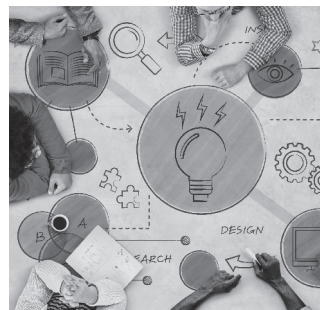
El mètode biogràfic-narratiu fou el triat per dur a terme tota la recerca. Aquest mètode es va articular a través del model de relats creuats. La història de vida que es va desenvolupar a partir del cas va comprendre la trajectòria vital d'en Faruq des de la seva infància fins al seu assentament definitiu a la ciutat on treballa. Per això, es va demanar una ingent quantitat d'informació. A més d'altres tècniques i fonts de recollida de dades, se'n destaquen les següents: 1) Entrevistes diverses al protagonista i entrevistes biogràfiques a divuit personatges clau: la jutgessa, el subdirector del centre d'internament de menors infractors (CIMI), el seu tutor al CIMI, la tutora de llibertat vigilada, la mare d'acollida, etc. 2) Tots els expedients, informes i documents oficials del procés. I 3) un registre iconogràfic amb més de dues-centes fotografies, majoritàriament il·lustratives del procés de reforma experimentat per en Faruq. Tota la informació recollida fou processada amb el programa d'anàlisi de dades qualitatives NVivo.

Segons Ferraroti (1993) des d'allò singular es pot apreciar allò general, a través d'una biografia es pot comprendre un sistema. El relat que es va construir esdevenia un prisma que donava l'oportunitat d'aproximar-se, a través

dels secrets educatius d'aquella experiència, a la dimensió pedagògica del sistema de justícia juvenil.

Tot i que els resultats de la recerca foren més amplis, en aquest article se'n comparteixen els més rellevants relacionats amb el focus específic esmentat. A priori es pensava que el procés d'aprenentatge experimentat per en Faruq havia contribuït substancialment a la seva transformació, però l'estudi va revelar que no fou així. El que veritablement va contribuir a canviar la seva realitat va ser la modificació de diverses circumstàncies socials (fonamentalment, laborals i econòmiques) que van fer possible el desenvolupament d'un altre tipus de vida (Herrera et al., 2017). En virtut d'això, aquest manuscrit revisa, de manera crítica, les característiques pedagògiques més destacades del cas, per esbrinar les causes de la seva escassa transcendència.

Els dos aspectes pedagògics més destacats del procés foren el condicionament, com a estratègia d'aprenentatge essencial orientada cap a la modificació de la conducta, i la socialització, com a procés pedagògic de referència destinat, essencialment, al desenvolupament de pautes de comportament. Per això en les conclusions es fonamenta per què cap dels dos ha de conformar, necessàriament, l'eix de l'enfocament pedagògic quan s'intervé amb menors infractors (deixant en un segon pla altres estratègies i processos més adequats). A més, es defineix el concepte *caràcter institucionalitzat* que se'n destil·la, i s'explicita la fonamentació de la perspectiva a adoptar.



Els dos aspectes pedagògics més destacats del procés foren el condicionament i la socialització

Marc teòric

El procés de reforma juvenil a Espanya està condicionat per una estratègia d'aprenentatge concreta

Segons la LO 5/2000 (Llei orgànica de responsabilitat penal dels menors), els programes d'intervenció que es duguin a terme amb menors dins del sistema de justícia juvenil espanyol s'han de regir per les "ciències de la conducta" (p. 1424). Això vol dir que aquest sistema es decanta per una teoria de l'aprenentatge concreta a l'hora d'implementar les mesures judicials. Tot i que, suposadament, es pot triar la metodologia que es consideri més oportuna per a cada programa individualitzat d'execució de mesura (PIEM), el cert és que aquest posicionament, més psicològic que no pas educatiu (Lozano-Díaz, Chacón Benavente & Roith, 2020), condiona la manera d'enfocar les intervencions, ja que converteix la teoria de l'aprenentatge esmentada en l'estratègia de referència a l'hora de materialitzar la tasca pedagògica amb els menors. A l'estudi d'Uceda i Navarro (2013), el funcionament dels centres d'internament de menors infractors que van analitzar es basava, fonamentalment, en aquesta estratègia.

Sense entrar a desgranar l'epistemologia del condicionament, es tracta d'un enfocament que s'emmarca en les teories mecanicistes (Trianes i Morales, 2012), centra la preocupació en la modificació de la conducta i la seva transcendència pedagògica en l'educand esdevé limitada, ja que proporciona uns aprenentatges contingents que generen una transformació escassa en les persones.

Això és degut al fet que els comportaments que es desenvolupen tenen valor de canvi (Gimeno Sacristán, 2013): per recompenses, manca de sancions, etc., però no posen en crisi les estructures cognitives i identitàries del subjecte i, per tant, no susciten aprenentatges rellevants que el transformin substancialment.

En virtut d'això i del que es podrà veure en els resultats i les conclusions d'aquest article, la legislació no s'hauria de decantar per cap teoria d'aprenentatge, ja que cada cas és únic i té uns requeriments singulars.

Socialització primària

Cada nínxol cultural és un motlle que contribueix de manera transcendental a la configuració del subjecte

La socialització primària és el procés natural, que tota persona realitza, d'adquisició de la cultura en què es troba submergida. A través d'ella l'individu desenvolupa la capacitat semiòtica i recrea el món a la seva ment a través de significats, interpretant-lo simbòlicament (Pérez Gómez, 2012).

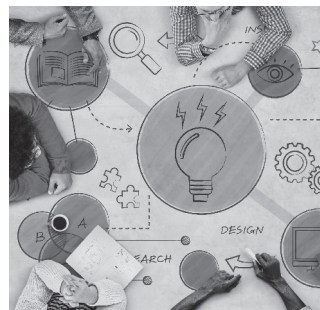
Cada context (escenari amb significat implícit) posa en joc una sèrie d'influxos culturals que esdevenen essencials en aquest procés. Cada nínxol cultural és un motlle que contribueix de manera transcendental a la configuració del subjecte, ja que definirà en gran mesura la seva manera de ser i estar al món (Herrera, 2021). En els estadis evolutius primaris (infància i adolescència), aquest procés se sol dur a terme sense posar en crisi les creences, sentiments, valors, pensaments, etc., que s'interioritzen.

Mètode de recerca

Com hem indicat, aquest article es destil·la d'un focus específic de la recerca: examinar, de manera crítica, el procés d'aprenentatge que va experimentar en Faruq.

La metodologia de recerca emprada fou biogràfica-narrativa. Concretament es va fer una història de vida seguint el model de relats creuats, estès, universalment, per Lewis (1973) i a Espanya per Gamella (1990).

Per dur a terme el treball de camp, elaborar la biografia i desenvolupar les anàlisis corresponents es va recórrer a diverses fonts d'informació i es van utilitzar diverses tècniques de recollida de dades. A més d'entrevistar en Faruq en nombroses ocasions i amb diferents propòsits, es van entrevistar biogràficament (Pujadas, 2002) els divuit personatges clau que a continuació es relacionen, que van jugar un paper significatiu en el desenvolupament de la seva història. En realitat, eren dotze persones, però les que apareixen en cursiva van jugar un doble rol i van ser entrevistades en virtut de cadascun dels rols. Per això es fa referència a “personatges” (en comptes d'informants) i se'n comptabilitzen fins a divuit:



- La jutgessa que va portar el cas;
- el subdirector del centre d'internament de menors infractors (CIMI);
- *la treballadora social del CIMI, que també era directiva de l'entitat on en Faruq treballa actualment;*
- el seu tutor al CIMI;
- *una educadora del CIMI que, posteriorment, treballava en un equip tècnic del sistema de justícia juvenil;*
- *dos monitors del CIMI que actualment són amics d'en Faruq;*
- *una treballadora de la bugaderia del CIMI que, posteriorment, es va convertir en la seva mare d'acollida;*
- la tutora d'en Faruq durant la llibertat vigilada;
- un educador de llibertat vigilada;
- *un company de feina i de pis i amic d'en Faruq;*
- un dels germans biològics.

Entre tots van facilitar un compendi de testimonis que van proporcionar una panoràmica completa de la seva vida, possibilitant la comprensió detallada del seu procés de reforma juvenil i la transcendència que aquest havia tingut en l'evolució de la seva vida.

En relació amb les fonts documentals destaquen: a) el seu expedient al Jutjat de Menors i b) el seu expedient a la Direcció General de Reforma Juvenil (organisme encarregat de materialitzar la sentència establerta al jutjat). Pel que fa al registre iconogràfic, es van recopilar més de dues-centes fotografies, la majoria de diferents vivències experimentades pel nostre protagonista durant l'internament al centre.

Tot seguit, es presenta la resta de fonts d'informació consultades i d'estratègies de recollida de dades emprades:

- DAFO a tots els entrevistats, sobre el procés de reforma juvenil viscut per en Faruq.
- Legislació vigent durant el cas: Llei orgànica 5/2000, reguladora de la responsabilitat penal dels menors (LO 5/2000).
- Informació imprevista: manuscrit elaborat per en Faruq (“El significat del meu treball”) + entrevista.

Entre tots van facilitar un compendi de testimonis que van proporcionar una panoràmica completa del seu procés de reforma juvenil i de la transcendència que aquest havia tingut en l'evolució de la seva vida

- Quadern de l'investigador.
- Devolució de la informació (dues vegades a en Faruq i un cop a la resta d'informants).
- Materials elaborats:
 - Biograma.
 - Sociograma + entrevista.

El relat biogràfic d'en Faruq fou construït tenint en compte tota la informació esmentada a partir de la triangulació d'informants i mètodes de recollida d'informació. La convergència de tantes dades va proporcionar l'oportunitat de comprendre i desenvolupar una narrativa biogràfica complexa, completa i exhaustiva. Com diu Bertaux (2005), tot relacionant nombrosos testimonis d'experiències amb una situació social particular es pot superar la seva singularitat amb l'objectiu d'assolir una representació social de la situació. El model de relats creuats usat en aquesta recerca, en què la veu d'en Faruq donava cos als diferents capítols de la seva història i la resta dels testimonis el completaven i el confrontaven, va propiciar una construcció intersubjectiva de la realitat sotmesa a estudi i va possibilitar un text polièdric i significatiu que va permetre la comprensió detallada de la situació.

Tota la recerca es va dur a terme de manera inductiva i emergent. En tot moment foren les dades i, posteriorment, les categories que es van establir les que van anar significant i permetent la interpretació analítica de la història. Totes les dades es van processar amb el programa informàtic NVivo, específicament dissenyat per organitzar i categoritzar dades qualitatives. Tot i que l'arbre de categories que es va crear era més ampli, les categories que s'han utilitzat per fer aquest article són les següents: 2.A. Procés de reforma; 2.A.1. Aspectes didàctics (objectius, continguts, mètodes, recursos i avaluació); 2.A.2. Aspectes organitzatius (aspectes físics i aspectes psicosocials).

Pel que fa a les qüestions ètiques de la recerca, els termes de participació en la recerca van ser negociats amb tots els informants. Totes les identitats de persones i institucions, també de territoris, van ser protegides utilitzant pseudònims i noms diferents dels reals. Totes les dades de la recerca es van tractar i salvaguardar de manera confidencial. La informació recollida fou tornada als informants en dos moments: 1) Abans de les anàlisis, després de la transcripció de les entrevistes (a en Faruq en dues ocasions perquè presentava un handicap lingüístic: no parlava castellà a la perfecció). En virtut d'això, la devolució preanàlisi també fou considerada una altra tècnica de recollida d'informació. I 2) després de les anàlisis, quan se'ls va fer arribar l'informe amb els resultats i les conclusions. En tots dos casos tots van tenir la possibilitat de sol·licitar l'eliminació, la modificació i fins i tot l'aclariment o l'ampliació de tot allò que consideressin oportú.

Resultats

Els resultats que es presenten a continuació es desprenen de l'anàlisi educativa de la mesura *internament en centre*, que fou la que va abraçar la major part del procés de reforma juvenil d'en Faruq i il·lustra amb claredat el model pedagògic que s'ha analitzat.

Rutines i condicionament per al desenvolupament d'una manera de ser

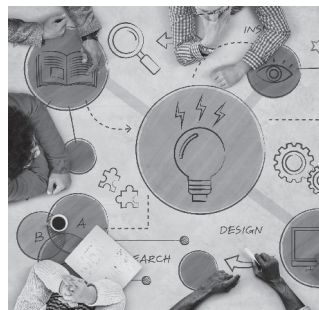
La majoria dels joves que ingressaven en aquell centre d'internament procedien d'estrats socials econòmicament i culturalment deprimits. A diferència d'en Faruq, la majoria dels nois que hi entraven havia crescut interioritzant unes pautes culturals que diferien notablement de les socialment dominants.

Els nens que hi entren, com que educació no en tenen a casa, doncs les seves habitacions..., les seves coses personals..., com que la neteja brilla per la seva absència... Si tu els dones els llençols perquè facin els llits, ells passen olímpicament d'aquest tema, perquè ells estan acostumats a dormir fins i tot a terra. N'hi ha que han arribat allà que no saben que hi ha els llençols per posar-los als llits (Trelladora de bugaderia del CIMI que, posteriorment, es va convertir en mare d'acollida d'en Faruq, Biografia, p. 260).

Moltes vegades aquests nens es deixen portar o els crida l'atenció les postures més cridaneres, més agressives, més bèstia, més fort, més violent. En aquest cas [d'en Faruq] no, en aquest cas el que sobresortia era el més educat, el més ordenat... I precisament utilitzant aquests mitjans aconseguia les coses que potser d'altres utilitzant mètodes més violents no podien aconseguir (Subdirector del CIMI, Biografia, p. 274).

Per contra, tot seguit, es recullen, de manera literal, algunes de les apreciacions que van realitzar professionals diversos (de diferents disciplines) del centre d'internament quan en Faruq hi va ingressar.

- Les seves maneres de comportar-se inclinen a pensar que procedeix d'una família amb un cert nivell sociocultural i amb uns valors ètics.
- D'ençà que va ingressar, la seva conducta ha estat molt correcta en tots els aspectes, donant mostres contínues d'educació i bones maneres en el tracte amb els altres: dona les gràcies per tot.
- No mostra descontrol emocional ni impulsivitat.



La majoria dels joves que ingressaven en aquell centre d'internament havia crescut interioritzant unes pautes culturals que diferien notablement de les socialment dominants

- Té hàbits interioritzats d'higiene personal, fins i tot d'higiene bucal (difícil d'aconseguir amb la resta del grup).
- Destaca pels seus bons hàbits de saber estar a taula.
- És força col·laborador amb la neteja de grup.
- Té una bona imatge de si mateix i intenta sempre mostrar un bon aspecte.
- Li agrada fer exercici físic i respecta sempre les regles del joc (Fragments extrets del capítol IV del "Relat en tercera persona" de la Biografia).

Aquestes apreciacions ressalten les seves característiques individuals, però, alhora, reforcen les mancances que solia arrossegar la majoria de menors que ingressaven en aquell centre. En altres paraules, s'hi destaca que en Faruq mostrés aquestes característiques perquè gairebé cap dels menors que hi eren internats les posseïen. I, per tant, els trets relacionats es plantejaven com a objectius educatius a desenvolupar amb ells.

Com es podrà apreciar a les pàgines següents, al centre d'internament es duia a terme un procés d'assimilació de diverses rutines, normes, pautes de comportament, formes de comunicació, actituds, valors, etc., que, en essència, perseguïen socialitzar els menors en la cultura dominant.

A continuació, es presenten diverses activitats que es plantejaven de manera seqüencial al llarg del dia, que descriuen, gràficament, alguns dels aspectes que s'intentava que incorporessin els menors en els diferents àmbits:

- Des del punt de vista de la salut i la higiene, s'intentava que adquirissin hàbits de neteja individual (obligant-los a dutxar-se, raspallar-se les dents, etc., de manera diària) i neteja de l'entorn (neteja del mòdul cada matí, posant a rentar la roba interior cada dia, etc.).
- Des de la perspectiva alimentària, es pretenia fer-los veure que calia ingerir aliments una sèrie de vegades al dia i que els moments per dinar (esmorzar, dinar, sopar) havien de ser en uns intervals de temps determinats.
- Des de la visió conductual, es pretenia eradicar les conductes violentes i desenvolupar actituds de diàleg.
- Des del pla laboral, fer-los interioritzar la cultura professional, organitzant la jornada i distribuint les tasques al llarg del dia (escola, tallers, activitats físiques, deures), predominant-hi les responsabilitats formatives/professionals sobre el temps lliure.

Tots aquests aspectes solien comprendre el cos d'objectius que es plantejaven de manera genèrica amb la majoria dels menors que hi ingressaven, que, com s'ha indicat, provenien d'estrats socials deprimits i presentaven uns codis culturals restringits en certs aspectes (no tenien uns hàbits d'higiene regulars, menjaven quan podien, participaven en baralles, prevalia el lleure sobre la feina, etc.).

El grau d'assoliment de les activitats esmentades es registrava en un quadrat/taula que servia per, públicament, controlar la consecució dels diferents aspectes que es treballaven diàriament. Aquest seguiment es feia tot qualificant-los. Aquesta qualificació es plasmava numèricament en una escala de l'1 al 10, essent 1 la mínima i 10 la màxima puntuació.

Bé, allà tot va per activitats, hi havia una coseta penjada que deia “Activitats”: “Conducta”, “no sé què”... I t’hi posaven una nota. Com un registre. A dalt hi posava els noms. Era un quadrat d’activitats: “Conducta”, “no sé què”, “Neteja”... Bé, diverses coses. I a baix anaven posant les notes de tota la setmana. Al final d’aquella setmana ho sumen tot, ho resten i ja surt la nota final. Si treus una bona nota treus un euro més, et donen un euro més [a la paga setmanal]. I després et resten si tens mala nota. Quan tens un 1 no recordo si et treien la meitat de la paga o te la treuen sencera. Un “1 de dia” és quan tens una falta de dia. No molesta gaire, és una multa que després et resten de la teva paga, però no molesta gaire. Ara, si en una setmana treus tres “1 de dia”, significa un “1 de setmana”. Un “1 de setmana” és quan posen un 1 i el fiquen en un cercle. Això vol dir que perds la sortida del cap de setmana. Sense paga i sense sortida el cap de setmana (Faruq, Biografia, p. 74).

La qualificació més baixa s’imposava quan s’actuava de manera extraordinàriament deficient. I, fonamentalment, quan es produïen problemes de conducta. Aquestes qualificacions comportaven una sanció que es podia materialitzar de diverses maneres: restant diners a la paga ordinària i suprimint sortides o permisos, etc. Per contra, les qualificacions positives atorgaven privilegis.

Aquesta dinàmica, que en termes psicològics s’anomena *economia de fitxes* (Miltenberger, 2017), pretenia contribuir al desenvolupament de pautes i hàbits socials adequats a les característiques del context general dominant. No obstant això, els aprenentatges que es podien suscitar a través de la dinàmica esmentada eren contingents.

La vida a la secció estava dissenyada de manera mecanitzada, tant, que la resposta dels nois tenia la mateixa naturalesa. Aquella rutina semblava funcionar dins del centre d’internament, però allà era fàcil obtenir els resultats previstos perquè l’acció formativa s’estava implementant en un entorn molt controlat. No obstant això, la vida en llibertat sol estar mediatitzada per la influència de múltiples elements i el concurs de diversos agents socials (la família, el grup de parells, la realitat econòmica i social, etc.), que condicionen el desenvolupament i la conducta de cada subjecte. La proposta formativa adquiria sentit dins aquella institució, però quin valor tenia fora d’aquelles parets? De vegades passa que quan la institució cessa el seu control sobre el subjecte (sortides de cap de setmana, finalització de la mesura, etc.), aquest deixa d’actuar i comença a comportar-se de manera autònoma, aleshores, fa accions que normalment no faria dins del centre d’internament (per exemple:



Aquesta dinàmica, que s’anomena *economia de fitxes*, pretenia contribuir al desenvolupament de pautes i hàbits socials adequats a les característiques del context general dominant

La vida en llibertat sol estar mediatitzada per la influència de múltiples elements i el concurs de diversos agents socials

no respecta els horaris, consumeix drogues, participa en baralles, torna a cometre infraccions), fet que posa en qüestió la vàlua de la proposta pedagògica.

Cal tenir en compte que, dins del centre d'internament, el menor sol desenvolupar estratègies de supervivència basades en l'adaptació als requeriments que s'estableixen des de la institució. En virtut d'això, respon al que se li demana, simplement, per no ésser sancionat i per completar el seu trànsit allà de la millor manera possible. Si la seva manera de ser és diferent de la demandada, amaga el seu veritable "jo" (utilitzant diverses tècniques de camuflatge) i representa el paper que se n'espera a l'hora de complir el procés de reforma: les conductes (ex.: no ésser violent), els hàbits (ex: rentar-se habitualment) i les rutines (ex: complir amb l'horari i les activitats). Desenvolupa allò que, des del nostre punt de vista, s'hauria d'anomenar caràcter institucionalitzat. És a dir, compleix amb allò que se li demana des de la institució, però no perquè hagi desenvolupat uns aprenentatges que l'hagin transformat personalment en aquest sentit, sinó, senzillament, per no ésser sancionat. En llengua anglesa *character* significa *personatge*. Si vol superar el procés a què se sotmet, la persona es dedica a interpretar el paper del personatge que la institució espera i que, per cert, ha estat preestablert per la mateixa institució.

En aquests casos, es pot dir que, tot i que l'educand mostri uns aprenentatges que tenen utilitat dins de l'escenari on es troba, realment no s'han desenvolupat com a part del seu ésser. I, per tant, es pot considerar que són aprenentatges conjunturals i instrumentals que realment no arriben a tenir una transcendència en la configuració de la seva persona.

En el cas que és subjecte d'aquest estudi, sembla que aquell ambientalisme mecanicista, creat com a matriu de funcionament de les seccions, va contribuir que el nostre protagonista desenvolupés aquell caràcter camaleònic (adaptat a les exigències del centre), però amb prou feines va tenir repercussió en la configuració de la seva identitat individual, ja que havia crescut i s'havia socialitzat entre la majoria de normes, hàbits i rutines que es mirava d'ensenyar des del centre d'internament:

[Faruq] era un nen que tenia la seva educació, estava ben educat, els seus valors, se'l veia arrelat, bé amb la seva família, gelós de la seva cultura, la seva religió, molt bé, molt bé (Tutor d'en Faruq al centre d'internament, Biografia, p. 273).

Per tant, el que va fer fou ajustar la conducta a la requerida per la institució.

Els permisos de sortida, una altra estratègia dins d'aquest model

La dinàmica de treball ordinari del centre d'internament es desenvolupava els dies lectius. Aquesta dinàmica estava intervinguda pel calendari escolar. Generalment, s'aprofitaven els caps de setmana, les vacances de l'escola i els dies festius per donar permís als nois (normalment per enviar-los amb les seves famílies).

En el cas del nostre protagonista, al principi no va ser possible que gaudís aquest tipus de permisos perquè no tenia família a Espanya. Tota la seva família era al seu país d'origen. Que els seus progenitors residissin en un país diferent feia inviable que en Faruq pogués gaudir dels permisos ordinaris. Tècnicament es trobava a Espanya com a menor estranger no acompanyat (MENA), per la qual cosa, els dies que potencialment estaven destinats a abandonar el centre, no podia fer-ho perquè no hi havia cap adult que se'n responsabilitzés.

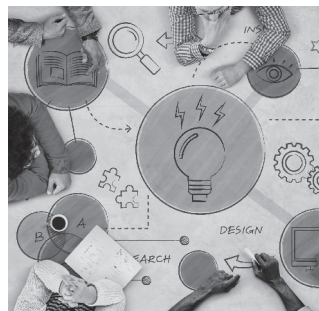
Tot i això, en Faruq va gaudir de nombrosos permisos de cap de setmana durant el transcurs de la mesura d'internament. El seu expedient al Jutjat de Menors contempla el consentiment de vint-i-nou permisos. Cal destacar que la sol·licitud i aprovació de cada permís estaven supeditades al bon comportament del menor. En l'evidència següent es pot apreciar un fragment de sol·licitud de permís de cap de setmana que el centre va demanar per a diversos interns, entre el quals, el nostre protagonista, on s'expressa de manera explícita que es condiciona l'autorització a la bona conducta de l'intern.

Mitjançant aquest escrit remetem relació de la provisió de permisos per al cap de setmana del 8 a l'11 de juny.

Nom i Cognoms Intern	Amb la seva família.
Nom i Cognoms Intern	Amb educador.
Faruq XXXXXX	Amb educador.
Nom i Cognoms Intern	Amb educador.
Nom i Cognoms Intern	Amb educador.
Nom i Cognoms Intern	Amb educador diumenge dia 11.

Aquests permisos resten condicionats a la continuïtat de la bona conducta dels menors i sense perjudici de qualsevol consideració que pugui fer aquest Jutjat (Expedient Jutjat de Menors, Biografia, p. 245).

Els primers mesos en Faruq va poder gaudir, només, de sortides parcials, és a dir, de sortides que es feien durant el dia, sense pernoctar fora del centre. En principi, aquestes sortides es van fer amb educador i, posteriorment, amb la Leli i la seva família. La Leli era una senyora que treballava a la bugaderia del centre d'internament, amb la qual el nostre protagonista va tenir una relació fraternal (tant, que mesos després va acabar convertint-se en la seva mare



Cal destacar que la sol·licitud i aprovació de cada permís estaven supeditades al bon comportament del menor

d'acollida). Ella volia ajudar-lo, així que, tenint en compte la situació de “desemparament” oficial del nostre protagonista, en un primer moment, es va oferir a responsabilitzar-se'n perquè pogués obtenir els permisos i sortir del centre. L'equip de professionals del centre d'internament va donar suport a la proposta perquè en Faruq tenia un comportament extraordinari. Després del procediment burocràtic corresponent, es va concedir el beneplàcit perquè pogués gaudir dels permisos complets amb aquesta senyora i la seva família.

[La Leli] em va dir que per què no sortia els caps de setmana. Ella va parlar amb els educadors, els educadors es preocupaven per mi, deien que jo estava molt bé, que mereixia tenir la sortida de cap de setmana, però no tinc ningú on anar perquè la meua família no és aquí. Aleshores, ella va comentar que es fa responsable de mi, que em porta amb ella els caps de setmana. Li van dir ells que els semblava bé. Ho van comentar amb el director [del centre d'internament], van demanar el permís, es va fer un estudi i s'ha concedit. Aleshores m'ho han deixat com una sorpresa [...]. A partir d'aleshores, els caps de setmana que sortia em quedava a casa de la Leli (Faruq, Biografia, p. 72).

A partir d'aleshores en Faruq va començar a gaudir del permís de cap de setmana complet (des de divendres a la tarda fins a diumenge a la nit).

Les sortides formaven part d'una estratègia de recompensa que utilitzava el condicionament com a via per aconseguir que cada noi se cenyís conductualment als dictats del centre d'internament

Com es pot veure, les sortides també formaven part de l'estratègia de condicionament que pretenia contribuir a la socialització dels menors. Les sortides s'havien de guanyar. Per això, cada noi havia de complir els objectius, fonamentalment comportamentals, establerts. En aquest sentit, les sortides formaven part d'una estratègia de recompensa que utilitzava el condicionament com a via per aconseguir que cada noi se cenyís conductualment als dictats del centre d'internament. A continuació, podeu veure el cos d'una altra sol·licitud de permís. En aquesta sol·licitud es conjuguen els arguments expressats fins ara i es manifesta de manera explícita que el viatge per al qual se sol·licita el permís afavoriria el seu procés de “normalització”:

Mitjançant aquest escrit sol·licitem a V.I. autorització perquè el menor Faruq XXXXX pugui acompanyar la Sra. Leli XXXXXX, treballadora d'aquest Centre, i la seva família a un viatge a Madrid. Aquest menor ha compartit amb aquesta família sortides educatives els caps de setmana, amb un bon rendiment. El seu comportament al Centre és immillorable i el viatge esmentat n'afavorirà la normalització i el reforçarà en el seu bon desenvolupament (Exp. Jutjat, Biografia, p. 246).

Com es pot apreciar, s'apela als efectes socialitzadors que aquesta sortida havia d'exercir sobre el nostre protagonista. Amb això es fa palès de nou que un dels principals objectius pedagògics de la mesura d'internament, i del procés de reforma en general, era aconseguir que la manera de ser i estar dels interns s'adaptés a la majoritària. En altres paraules, s'implementava una estratègia de condicionament per dur a terme un procés de socialització que, fonamentalment, garantís el desenvolupament d'uns patrons de conducta d'acord amb els de la cultura majoritària.

Discussió i conclusions

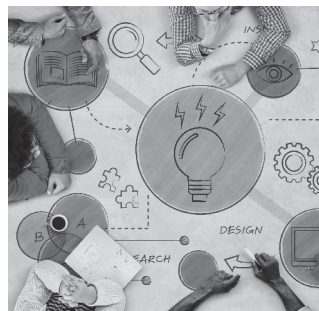
El cas mostra que el condicionament va ser l'estratègia d'aprenentatge dominant dins del procés de reforma juvenil. Se solia utilitzar fonamentalment amb l'objectiu de modificar la conducta dels menors. En la mateixa línia, la socialització fou el procés pedagògic que es va implementar majoritàriament, amb la finalitat de desenvolupar pautes de comportament. Hi ha una relació clara entre totes dues, ja que aquesta estratègia d'aprenentatge és molt adequada per desenvolupar aquest tipus de procés pedagògic. Amb tot, segons els resultats, no sembla que, des d'un enfocament educatiu, aquests elements hagin de ser l'eix sobre el qual articular la materialització de la intervenció amb menors infractors. A continuació, es discuteix sobre això i es fonamenta una alternativa.

Les estratègies d'aprenentatge han d'estar al servei de la intervenció

Un dels riscos que té el condicionament pel que fa a estratègia d'aprenentatge, és el que hem anomenat *caràcter institucionalitzat*, que, com les dades han mostrat, és l'adequació que fa el menor de la seva manera de ser (fonamentalment del seu comportament) a les demandes de la institució. El menor no desenvolupa aprenentatges que tinguin transcendència per a ell; per contra, el que fa és ajustar la conducta a les exigències de l'escenari. El resultat és que no experimenta cap transformació personal, més aviat és un procés de mimetització en el context per sobreviure-hi. García-Vita i Melendro (2013, p. 53) es refereixen a aquest fenomen utilitzant l'expressió *socialització intramurs*.

Perquè l'aprenentatge tingui més arrelament en l'educand, ha de poder ser utilitzat en qualsevol altre escenari. No val que aquest aprenentatge tingui utilitat en el context en què s'aprèn, a més ha de transcendir-ho. Ans al contrari, es tracta d'un aprenentatge conjuntural, que té utilitat dins aquest entorn, però que no s'ha interioritzat perquè el subjecte el pugui continuar utilitzant en altres situacions.

En conseqüència, el condicionament no pot ser l'única estratègia d'aprenentatge, ni el model de referència de la intervenció pedagògica en els processos de reforma juvenil. Les estratègies d'aprenentatge han d'estar al servei de la programació que es faci per a cada cas i no han de condicionar-ne el disseny. No vol dir que no s'hagi d'usar el condicionament en determinades situacions, però no s'ha de convertir en l'únic model d'intervenció, ja que cada cas és diferent i requerirà una estratègia d'intervenció —o diverses estratègies— adaptada a les seves necessitats.



La socialització fou el procés pedagògic que es va implementar majoritàriament, amb la finalitat de desenvolupar pautes de comportament

Perquè l'aprenentatge tingui més arrelament en l'educand, ha de poder ser utilitzat en qualsevol altre escenari

Socialització com a punt de partida, però, difícilment, com a meta

El procés pedagògic que va predominar durant el procés de reforma que va viure en Faruq va ser *socialització*, i el que es reivindica per a aquest tipus de casos és *educació*. Aquests conceptes se solen utilitzar de manera indistinta –la mateixa legislació (LO 5/2000) ho fa– quan són diferents. Per això és important distingir-los.

Quan el menor infractor procedeix d'un context i una cultura on prevalen uns codis que difereixen dels que predominen a la cultura dominant, és lògic i necessari que els programes individualitzats d'execució de mesura (PIEM) contemplin, com un dels primers objectius pedagògics a treballar amb els educands, la implementació de processos de socialització.

Tot sovint, aquests menors procedeixen d'estrats socials que tenen uns patrons culturals que són adequats als seus entorns d'origen, però que no sempre permeten el desenvolupament fora d'aquests entorns. A través dels processos de socialització es pretén procurar-los codis (no només lingüístics, també comportamentals, ètics, etc.) que permetin el seu desenvolupament en altres contextos (Herrera et al., 2019; Palou, 2012; Caballero, 2006). Dit d'una altra manera, quan aquests adolescents i joves surten del seu món simbòlic, se solen trobar en una situació de handicap, ja que tenen uns rudiments culturals que els resulten insuficients fora del seu hàbitat, motiu pel qual disposen de menys possibilitats de progrés. En virtut d'això, cal contrarestar culturalment i socialment aquesta situació per perseguir la igualtat d'oportunitats (Fernández-Simo i Cid, 2018; Herrera et al., 2017). Això no vol dir que s'hagi de sotmetre el menor a la cultura dominant (model assimilacionista) (Leiva, 2015), al contrari, consisteix a contrarestar les limitacions culturals (i socials) que aquestes persones poguessin presentar perquè, respectant la seva identitat (individual i col·lectiva), puguin desenvolupar-se en altres escenaris. A partir d'aquesta socialització secundària, es persegueix una sèrie de llenguatges bàsics que permetin trencar amb el determinisme social que els restringeix possibilitats de desenvolupament vital.

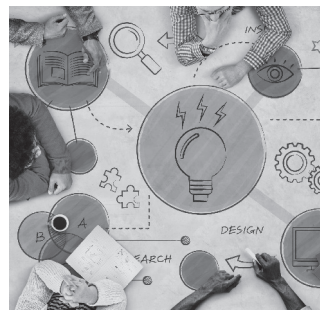
En aquest sentit, cal advertir que aquest procés de socialització secundària se sustenta en la força d'una estratègia didàctica, com ja hem assenyalat, amb un potencial d'aprenentatge molt limitat. El procés s'ha de transformar, per tant, si es volen perseguir objectius de més importància. Per això, el procés pedagògic ha de passar a pivotar sobre els aspectes següents: centrar-se en la situació que va portar el menor davant del sistema de justícia (Giménez-Salinas i Rodríguez Giménez, 2017), desenvolupar la intervenció de manera integral (Herrera et al., 2020) i avançar cap a un procés veritablement educatiu que li permeti construir una sortida per si mateix (Long, Sullivan, Wooldredge, Pompoco i Lugo, 2018).

En l'anàlisi hem vist com el treball pedagògic se centrava, essencialment, a traslladar pautes culturals de la cultura dominant, cosa que és adequada en virtut del que s'ha plantejat. No obstant això, com hem assenyalat, no es va escodrinyar pedagògicament amb en Faruq la situació que l'havia portat davant de la justícia. La situació en què es troba cada menor ha de ser l'eix sobre el qual ha de girar la intervenció. Si no, es corre el risc que, d'una banda, la intervenció es dugui a terme de manera desenfocada, superficial i cosmètica, i, de l'altra, que l'educand no li atorgui legitimitat (Morente i Domínguez, 2009).

Al voltant d'aquest eix s'ha d'articular un programa d'intervenció individualitzat que sigui ecològic (Lorence, Mora Díaz & Maya, 2018) i interseccional (Konstantoni, Kustatscher i Emejulu, 2017), en què els diferents elements que es treballin s'incorporin amb sentit. Ans al contrari, es corre el risc de treballar de manera inconnexa, sumant aspectes que a priori podrien semblar interessants, però que si no es connecten dins un projecte singular personalitzat (Naranjo, 2007) es poden difuminar sense tenir cap transcendència.

Com a conseqüència, la socialització secundària ha de passar a formar part d'un programa d'intervenció educatiu (Del Pozo, 2017) perquè no n'hi ha prou de traslladar les normes de la societat (no robis, no venguis droga, no peguis a la teva parella, etc.). Òbviament, aquests missatges han de ser traslladats, però no només des de la jerarquia social i cultural (Cummins, 2017), ni des de la força de la llei o la intimidació del sistema de justícia. A més, s'ha de fer deconstruir la situació que l'ha portat fins allà, de manera complexa, rigorosa i exhaustiva. El sistema de justícia juvenil té l'obligació d'intentar canalitzar els menors infractors dins dels marges de la legalitat, però, sempre que sigui possible, ha de mirar de fer-ho esgrimint arguments lògics i cívics, és a dir, fonamentant el perquè de les normes. I per això ha d'emprar totes les estratègies d'aprenentatge necessàries perquè ho aprenguin de manera rellevant (Bernstein, 1988), no des de la imposició. Per això cal un procés educatiu (Balegué, 2012), no un procés de socialització. Perquè si s'intenta a través d'un procés reflexiu en què el subjecte pugui desmuntar per si mateix (amb l'orientació dels professionals) la realitat en què es troba, per visualitzar i possibilitar vies de solució alternatives, aleshores el procés serà seu, serà creatiu i serà emancipatori (Lledó, 2018; Soler, Trilla, Jiménez-Morales & Úcar, 2017; Alves, 2016). I, per tant, a més d'acomodar de manera intrínseca aquests aprenentatges, serà un procés que l'empoderarà i li donarà l'oportunitat d'agafar les regnes de la seva vida per dirigir-la (no exempta de dificultats) cap a on consideri, d'acord amb els criteris que hagi construït.

En virtut del que s'ha exposat, l'educació, entesa com a projecte personalitzat –dins d'un espai social–, com a paraigua (Esteve, 2010) sota el qual han de confluïr altres processos formatius, però com a construcció crítica



S'ha d'articular un programa d'intervenció individualitzat que sigui ecològic i interseccional, en què els diferents elements que es treballin s'incorporin amb sentit

L'educació, entesa com a projecte personalitzat, però com a construcció crítica en què la persona desenvolupa un pensament propi que contribueix al seu desenvolupament vital

en què la persona desenvolupa un pensament propi que contribueix al seu desenvolupament vital, ha de ser el procés pedagògic de referència en les intervencions que es plantegin amb menors infractors dins del sistema de justícia juvenil.

David Herrera Pastor
Àrea de Teoria i Història de l'Educatió
Facultat de Ciències de l'Educatió
Universitat de Màlaga
d.herrera@uma.es

Bibliografia

Alves Da Silva, C. A. (2016). Educatão e não emancipatão: Os limites objetivos da educaçãõ escolar no capitalismo industrial contemporãneo. *Educaçãõ & Sociedade*, 39 (143), 439-454. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018164078>. 2018.

Balegué, F. X. (2012). *La educaci3n de los j3venes infractores*. Col·legi de Pedagogos de Catalunya. <https://www.pedagogs.cat/reg.asp?id=1271&i=es>

Bernstein, B. (1988). *Clases, c3digos y control*. Akal.

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociol3gica*. Edicions Bellaterra.

Caballero Mariscal, M. (2006). Análisis de la socializaci3n de menores infractores que asisten a un centro de día como medida alternativa al internamiento. *Bord3n. Revista de Pedagogía*, 58(2), 169-182.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/39610>

Carr, D. (2005). *El sentido de la educaci3n. Una introducci3n a la filosofía y a la teoría de la educaci3n y de la enseñanza*. Graó.

Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Sage Publications.

Cummins, I. (2017). Social work and the penal state. *European Journal of Social Work* 20, 1: 54-63, 10.1080/13691457.2016.1206850

Del Pozo Serrano, F. J. (2017). La educaci3n en las prisiones españolas: Formaci3n y acci3n socioeducativa con reclusas drogodependientes. *Educat3n XXI*, 20 (2), 343-363, 10.5944/educXX1.12180

Escarbajal Frutos, A. (2010). Estudio de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la Regi3n de Murcia. *Revista de Investigaci3n Educativa*, 28 (1), 157-170.

Espanya. Llei Orgànica 5/2000 (LO 5/2000), de 12 de gener de 2000, Reguladora de la Responsabilitat Penal dels Menors. *BOE*, 13 de gener de 200, núm. 11, p. 1422-1441.

Esteve Zarazaga, J. M. (2010). *Educar: un compromiso con la memoria*. Octaedro.

Ferrarotti, F. (1993). Las biografías como instrumento analítico e interpretativo. Dins: J. M. Marinas i C. Santamarina (eds.). *La historia oral: Métodos y experiencias*, p. 129-148. Editorial Debate.

Fernández-Simo, D. i Cid Fernández, X. (2018). Análisis longitudinal de la transición a la vida adulta de las personas segregadas del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70 (2), 25-38.

<http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2018.54539>

Gamella, J. F. (1990). *La historia de Julián. Memorias de heroína y delincuencia*. Popular.

García-Vita, M. M. i Melendro Estefanía, M. (2013). El ambiente en prisión: La atención recibida por las reclusas y las relaciones intramuros. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 43-56. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.22.04

Giménez-Salinas i Colomer, E. i Rodríguez Giménez, A. C. (2017). Un nuevo modelo de justicia que repare el daño causado. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, p. 11-30.

Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Morata.

Herrera-Pastor, D. i De Oña-Cots, J. M. (2017). Personalizar la intervención educativa con menores en situación de riesgo es fundamental para su desarrollo, la igualdad de oportunidades y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 6, núm. 2, 149-165. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.009>

Herrera Pastor, D., Soler García, C. i Mancila, I. (2019). Interculturalidad crítica, teoría sociolingüística e igualdad de oportunidades. La extraordinaria historia de un menor infractor. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 33, 69-82. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.006>

Herrera-Pastor, D., Padilla-Carmona, M. T. & González-Monteagudo, J. (2020). Acompañamiento sociopedagógico, holismo y longitudinalidad: Claves de una buena práctica con un menor infractor. *Revista Fuentes*, 22 (1), 62-74.

<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.05>

Herrera-Pastor, D. (2021). Fundamentals of education in intervention with young offenders. A critical review of a 'successful' case in Andalucía, Spain. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (32), 57-78.

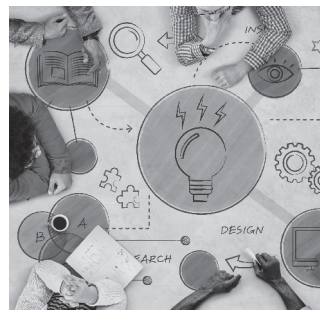
Konstantoni, K., Kustatscher, M. i Emejulu, A. (2017). Travelling with intersectionality across time, place and space. *Children's Geographies*, 15, p. 1-5.

Leiva Olivencia, J. J. (2015). *Las esencias de la educación intercultural*. Aljibe.

Lewis, O. (1973). *Los hijos de Sánchez. Autobiografía de una familia mexicana*. Joaquín Mortiz.

Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la literatura y la vigencia de la Filosofía*. Taurus.

Long, J., Sullivan, C., Wooldredge, J., Pompoco, A. i Lugo, M. (2018). Matching needs to services: Prison treatment program allocations. *Criminal justice & Behaviour*, 46 (5), p. 674-696. <https://doi.org/10.1177/0093854818807952>



- Lorence, B., Mora Díaz, M. i Maya, J. (2018). Descripción y análisis de la calidad de los programas para el tratamiento de la conducta antisocial en la ciudad de Huelva. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32, p. 89-1.
- Lozano-Díaz, A., Chacón Benavente, F. i Roith, C. (2020). Medidas educativas con menores infractores: El caso de Alemania y España. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, p. 159-172.
- Miltenberger, R. G. (2017). *Modificación de conducta Principios y procedimientos*. Ediciones Pirámide.
- Morente, F. i Domínguez Sánchez-Pinillas, M. (2009). Menores infractores en instituciones de reforma. Una mirada desde dentro. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 126 (1), 71-106.
- Naranjo Cohen, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Editorial La Llave.
- Palou Julián, B. (2012). Análisis de los elementos configurativos de la ciudadanía como condición para la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 181-195. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.30.1.116121>
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital: la escuela educativa*. Morata.
- Pujadas Muñoz, J. J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones sociológicas.
- Soler Maso, P., Trilla Bernet, J., Jiménez-Morales, M. i Úcar Martín, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: Espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 30, p. 19-34.
- Trianes Torres, M. V. i Morales Rodríguez, F. M. (2012). Modelos de aprendizaje conductual y social. Dins: M. V. Trianes Torres (coord.). *Psicología del desarrollo y de la educación*, p. 171-194. Pirámide.
- Uceda i Maza, F. X. i Navarro Pérez, J. J. (2013). La política de reeducación en la Comunitat Valenciana. Un análisis de las prácticas educativas de los centros de justicia juvenil. *Alternativas*, 20, p. 55-77. <http://dx.doi.org/10.14198/ALTERN2013.20.04>