

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

David Herrera

Recepción: 03/02/2021 / Aceptación: 08/11/2021

Resumen

Este manuscrito se deriva de una investigación biográfico-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.

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

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.

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.

Cómo citar este artículo:

Herrera Pastor, D. (2021). Intervención con menores infractores. Revisión del enfoque educativo a través de una historia positiva. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 79, p. 35-53.



▲ Introducció

Este artículo se desprende de la investigación denominada “La historia de vida de Faruq. Análisis sociopedagógico de un proceso de reforma juvenil”, financiada por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Un estudio en el que se examina el extraordinario caso de un adolescente marroquí que dio un giro radical, pues de *menor infractor* pasó a convertirse en *educador de menores*. Y es que estando en el sur de la península ibérica, cuando tenía diecisiete años, lo detuvieron por traficar con drogas. Como consecuencia, fue sentenciado a un proceso de reforma juvenil de dos años, que se dividió en dos medidas judiciales: la primera, *internamiento en centro*, de régimen semiabierto, y la segunda, más breve, *libertad vigilada*. Antes de concluir esta última empezó a trabajar, como monitor, en un piso de acogida del sistema de protección de menores. Allí continúa trabajando más de tres lustros después, desde hace varios años, desempeñando labores de educador. En la actualidad, tiene una situación completamente regularizada, está casado y lleva una vida completamente desvinculada de la delincuencia.

La significativa transformación experimentada por Faruq fue uno de los principales motivos que animaron la puesta en marcha de la investigación. El foco general de dicha investigación era localizar y analizar las claves que habían propiciado esa transformación

La significativa transformación experimentada por Faruq fue uno de los principales motivos que animaron la puesta en marcha de la investigación. El foco general de dicha investigación era localizar y analizar las claves que habían propiciado esa transformación. Considerando que la intervención que se llevó a cabo con él desde el sistema de justicia juvenil fue fundamental en la evolución de su caso, de manera específica, se decidió escudriñar también, desde una perspectiva educativa, su experiencia de aprendizaje. En este manuscrito se comparten algunos de los análisis más destacados desarrollados a partir de ese foco específico.

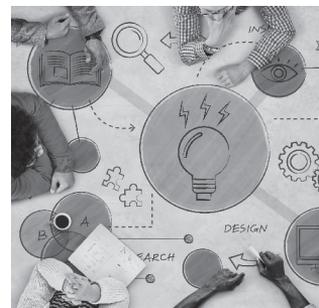
El método biográfico-narrativo fue el elegido para llevar a cabo toda la investigación. Dicho método se articuló a través del modelo de relatos cruzados. La historia de vida que se desarrolló a partir del caso comprendió la trayectoria vital de Faruq desde su infancia hasta su asentamiento definitivo en la ciudad donde trabaja. Para ello, se recabó una ingente cantidad de información. Además de otras técnicas y fuentes de recogida de datos, se destacan: 1) Entrevistas diversas al protagonista y entrevistas biográficas a dieciocho personajes clave: la jueza, el subdirector del centro de internamiento de menores infractores (CIMI), su tutor en el CIMI, la tutora de libertad vigilada, su madre de acogida, etc. 2) Todos los expedientes, informes y documentos oficiales del proceso. Y 3) un registro iconográfico con más de doscientas fotografías, en su mayoría ilustrativas del proceso de reforma experimentado por Faruq. Toda la información recabada fue procesada con el programa de análisis de datos cualitativos NVivo.

Según Ferraroti (1993) desde lo singular se puede apreciar lo general, a través de una biografía se puede comprender un sistema. El relato que se cons-

truyó se convertía en un prisma que daba la oportunidad de aproximarse, a través de los entresijos educativos de aquella experiencia, a la dimensión pedagógica del sistema de justicia juvenil.

Aunque los resultados de la investigación fueron más amplios, en este artículo se comparten los más relevantes relacionados con el foco específico mencionado. A priori se pensaba que el proceso de aprendizaje experimentado por Faruq había contribuido sustancialmente a su transformación, sin embargo, el estudio desveló que no fue así. Lo que verdaderamente contribuyó a cambiar su realidad fue la modificación de diversas circunstancias sociales (fundamentalmente, laborales y económicas) que posibilitaron el desarrollo de otro tipo de vida (Herrera et al., 2017). En virtud de ello, este manuscrito revisa, de manera crítica, las características pedagógicas más destacadas del caso, para averiguar las causas de su escasa trascendencia.

Los dos aspectos pedagógicos más destacados de aquel proceso fueron el condicionamiento, como estrategia de aprendizaje esencial orientada hacia la modificación de la conducta, y la socialización, como proceso pedagógico de referencia destinado, esencialmente, al desarrollo de pautas de comportamiento. De ahí que en las conclusiones se fundamente por qué ninguno de los dos debe conformar, necesariamente, el eje del enfoque pedagógico cuando se interviene con menores infractores (dejando en un segundo plano otras estrategias y procesos más adecuados). Además, se define el concepto *carácter institucionalizado* que se destila de ello, y se explicita la fundamentación de la perspectiva a adoptar.



Los dos aspectos pedagógicos más destacados de aquel proceso fueron el condicionamiento y la socialización

Marco teórico

El proceso de reforma juvenil en España está condicionado por una estrategia de aprendizaje concreta

Según la LO 5/2000 (Ley orgánica de responsabilidad penal de los menores), los programas de intervención que se lleven a cabo con menores dentro del sistema de justicia juvenil español deben regirse por las “ciencias de la conducta” (p. 1424). Eso quiere decir que dicho sistema se decanta por una teoría del aprendizaje concreta a la hora de implementar las medidas judiciales. Aunque, supuestamente, se puede elegir la metodología que se considere más oportuna para cada programa individualizado de ejecución de medida (PIEM), lo cierto es que ese posicionamiento, más psicológico que educativo (Lozano-Díaz, Chacón Benavente & Roith, 2020), condiciona la manera de enfocar las intervenciones, pues convierte a la mencionada teoría del aprendizaje en la estrategia de referencia a la hora de materializar la labor pedagógica con los menores. En el estudio de Uceda y Navarro (2013), el

funcionamiento de los centros de internamiento de menores infractores que analizaron estaba basado, fundamentalmente, en esa estrategia.

Sin entrar a desgranar la epistemología del condicionamiento, se trata de un enfoque que se enmarca en las teorías mecanicistas (Trianes y Morales, 2012), centra su preocupación en la modificación de la conducta y su trascendencia pedagógica en el educando resulta limitada, pues proporciona unos aprendizajes contingentes que generan escasa transformación en las personas.

Eso se debe a que los comportamientos que se desarrollan tienen valor de cambio (Gimeno Sacristán, 2013): por recompensas, ausencia de sanciones, etc., pero no ponen en crisis las estructuras cognitivas e identitarias del sujeto y, por tanto, no suscitan aprendizajes relevantes que le transformen sustancialmente.

En virtud de ello y de lo que se podrá ver en los resultados y conclusiones de este artículo, la legislación no debería decantarse por ninguna teoría de aprendizaje, ya que cada caso es único y presenta unos requerimientos singulares.

Socialización primaria

La socialización primaria es el proceso natural, que toda persona realiza, de adquisición de la cultura en la que se encuentra sumergida. A través de ella el individuo desarrolla la capacidad semiótica y recrea el mundo en su mente a través de significados, interpretándolo simbólicamente (Pérez Gómez, 2012).

Cada nicho cultural es un molde que contribuye de manera trascendental en la configuración del sujeto

Cada con-texto (escenario con significado implícito) pone en juego una serie de influjos culturales que resultan esenciales en dicho proceso. Cada nicho cultural es un molde que contribuye de manera trascendental en la configuración del sujeto, pues definirá en gran medida su manera de ser y estar en el mundo (Herrera, 2021). En los estadios evolutivos primarios (infancia y adolescencia), ese proceso se suele llevar a cabo sin poner en crisis las creencias, sentimientos, valores, pensamientos, etc., que se interiorizan.

Método de investigación

Como se ha indicado, este artículo se destila de un foco específico de la investigación: examinar, de manera crítica, el proceso de aprendizaje que experimentó Faruq.

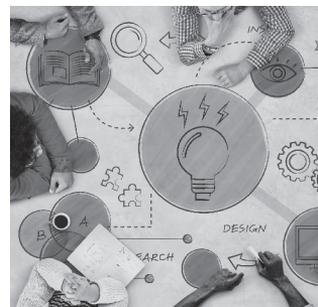
La metodología de investigación utilizada fue biográfico-narrativa. Concretamente se realizó una historia de vida siguiendo el modelo de relatos cruzados, extendido, universalmente, por Lewis (1973) y en España por Gamella (1990).

Para llevar a cabo el trabajo de campo, elaborar la biografía y desarrollar los correspondientes análisis se recurrió a diversas fuentes de información y se utilizaron varias técnicas de recogida de datos. Además de entrevistar a Faruq en numerosas ocasiones y con distintos propósitos, se entrevistaron biográficamente (Pujadas, 2002) a los dieciocho personajes clave que a continuación se relacionan, que jugaron un papel significativo en el desarrollo de su historia. En realidad, eran doce personas, pero las que aparecen en cursiva jugaron un doble rol y fueron entrevistadas en virtud de cada uno de esos roles. Por eso se hace referencia a “personajes” (en vez de informantes) y se contabilizan hasta dieciocho:

- La jueza que llevó el caso;
- el subdirector del centro de internamiento de menores infractores (CIMI);
- *la trabajadora social del CIMI, que también era directiva de la entidad en la que Faruq trabaja actualmente;*
- su tutor en el CIMI;
- *una educadora del CIMI que, posteriormente, trabajaba en un equipo técnico del sistema de justicia juvenil;*
- *dos monitores del CIMI que en la actualidad son amigos de Faruq;*
- *una trabajadora de la lavandería del CIMI que, posteriormente, se convirtió en su madre de acogida;*
- la tutora de Faruq durante la libertad vigilada;
- un educador de libertad vigilada;
- *un compañero de trabajo y de piso y amigo de Faruq;*
- uno de sus hermanos biológicos.

Entre todos ellos facilitaron un compendio de testimonios que proporcionaron una panorámica completa de su vida, posibilitando la comprensión detallada de su proceso de reforma juvenil y la trascendencia que este había tenido en la evolución de su vida.

En relación con las fuentes documentales destacan: a) su expediente en el Juzgado de Menores y b) su expediente en la Dirección General de Reforma Juvenil (organismo encargado de materializar la sentencia establecida en el juzgado). En cuanto al registro iconográfico, se recopilieron más de doscientas fotografías, la mayoría de ellas de distintas vivencias experimentadas por nuestro protagonista durante el internamiento en centro.



Entre todos ellos facilitaron un compendio de testimonios que proporcionaron una panorámica de su proceso de reforma juvenil y de la trascendencia que este había tenido en la evolución de su vida

A continuación, se presenta el resto de las fuentes de información consultadas y de estrategias de recolección de datos utilizadas:

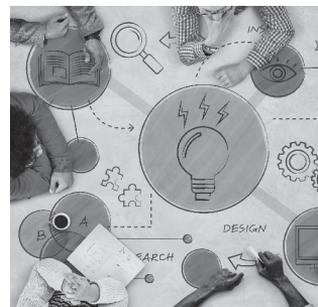
- DAFO a todos los entrevistados, sobre el proceso de reforma juvenil vivido por Faruq.
- Legislación vigente durante el caso: Ley orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LO 5/2000).
- Información imprevista: manuscrito elaborado por Faruq (“El significado de mi trabajo”) + entrevista.
- Cuaderno del investigador.
- Devolución de la información (dos veces a Faruq y una vez al resto de informantes).
- Materiales elaborados:
 - Biograma.
 - Sociograma + entrevista.

El relato biográfico de Faruq fue construido teniendo en consideración toda la información mencionada a partir de la triangulación de informantes y métodos de recogida de información. La convergencia de tantos datos proporcionó la oportunidad de comprender y desarrollar una narrativa biográfica compleja, completa y exhaustiva. Como dice Bertaux (2005), relacionando numerosos testimonios de experiencias con una situación social particular se puede superar su singularidad con el objetivo de alcanzar una representación social de la situación. El modelo de relatos cruzados usado en esta investigación, en el que la voz de Faruq daba cuerpo a los diferentes capítulos de su historia y el resto de los testimonios lo completaban y lo confrontaban, propició una construcción intersubjetiva de la realidad sometida a estudio y permitió un texto poliédrico y significativo que permitió la comprensión pormenorizada de la situación.

Toda la investigación se llevó a cabo de manera inductiva y emergente. En todo momento fueron los datos y, posteriormente, las categorías que se establecieron las que fueron significando y permitiendo la interpretación analítica de la historia. Todos los datos se procesaron con el programa informático NVivo, específicamente diseñado para organizar y categorizar datos cualitativos. Aunque el árbol de categorías que se creó era más amplio, las categorías que se han utilizado para la realización de este artículo son las siguientes: 2.A. Proceso de reforma; 2.A.1. Aspectos didácticos (objetivos, contenidos, métodos, recursos y evaluación); 2.A.2. Aspectos organizativos (aspectos físicos y aspectos psico-sociales).

En cuanto a las cuestiones éticas de la investigación, los términos de participación en la investigación fueron negociados con todos los informantes. Todas las identidades de personas e instituciones, también de territorios, fueron protegidas utilizando pseudónimos y nombres distintos a los reales. Todos los datos de la investigación se trataron y salvaguardaron de manera confidencial. La información recabada fue devuelta a los informantes en dos

momentos: 1) Antes de los análisis, tras la transcripción de las entrevistas (a Faruq en dos ocasiones porque presentaba un hándicap lingüístico: no hablaba español a la perfección). En virtud de ello, la devolución pre-análisis también fue considerada otra técnica de recogida de información. Y 2) después de los análisis, cuando se les hizo llegar el informe con los resultados y las conclusiones. En ambos casos todos tuvieron la posibilidad de solicitar la eliminación, modificación e incluso la aclaración o ampliación de cuanto consideraron.



Resultados

Los resultados que se presentan a continuación se desprenden del análisis educativo de la medida *internamiento en centro*, que fue la que comprendió la mayor parte del proceso de reforma juvenil de Faruq e ilustra con claridad el modelo pedagógico que se ha analizado.

Rutinas y condicionamiento para el desarrollo de una manera de ser

La mayoría de los jóvenes que ingresaban en aquel centro de internamiento procedían de estratos sociales económica y culturalmente deprimidos. A diferencia de Faruq, la mayoría de los chicos que allí entraban había crecido interiorizando unas pautas culturales que diferían notablemente de las socialmente dominantes.

Los niños que entran allí, como educación no tienen en su casa, pues sus habitaciones..., sus cosas personales..., como que el aseo brilla por su ausencia... Si tú les das las sábanas para que hagan las camas, ellos pasan olímpicamente de ese tema, porque ellos están acostumbrados a dormir incluso en el suelo. Hay algunos que han llegado allí que no saben que existen las sábanas para ponérselas a las camas (Trabajadora de lavandería del CIMI que, posteriormente, se convirtió en madre de acogida de Faruq, Biografía, p. 260).

Muchas veces estos chiquillos se dejan llevar o les llama la atención las posturas más llamativas, más agresivas, más bestia, más fuerte, más violento. En este caso [de Faruq] no, en este caso lo que sobresalía era lo más educado, lo más ordenado... Y precisamente utilizando esos medios conseguía las cosas que a lo mejor otros utilizando métodos más violentos no podían conseguir (Subdirector del CIMI, Biografía, p. 274).

Por contra, a continuación, se recogen, de manera literal, algunas de las apreciaciones que realizaron profesionales diversos (de distintas disciplinas) del centro de internamiento cuando Faruq ingresó en él.

La mayoría de los jóvenes que ingresaban en aquel centro de internamiento había crecido interiorizando unas pautas culturales que diferían notablemente de las socialmente dominantes

- Sus maneras de comportarse inclinan a pensar que procede de una familia con cierto nivel sociocultural y con unos valores éticos.
- Desde que ingresó, su conducta ha sido muy correcta en todos los aspectos, dando continuas muestras de educación y buenos modos en el trato con los demás: da las gracias por todo.
- No muestra descontrol emocional e impulsividad.
- Tiene interiorizado hábitos de higiene personal, incluso de higiene bucal (difícil de conseguir con el resto del grupo).
- Destaca por sus buenos hábitos de saber estar en la mesa.
- Es bastante colaborador con la limpieza de grupo.
- Tiene una buena imagen de sí mismo e intenta siempre mostrar un buen aspecto.
- Le gusta hacer ejercicio físico y respeta siempre las reglas del juego (Fragmentos extraídos del capítulo IV del “Relato en tercera persona” de la Biografía).

Estas apreciaciones resaltan sus características individuales, pero, al mismo tiempo, refuerzan las carencias que solía arrastrar la mayoría de menores que ingresaban en aquel centro. En otras palabras, se destaca que Faruq mostrase esas características porque casi ninguno de los menores que eran internados allí las poseían. Y, por consiguiente, los rasgos relacionados se planteaban como objetivos educativos a desarrollar con ellos.

Como se podrá apreciar en las páginas que siguen, en el centro de internamiento se llevaba a cabo un proceso de asimilación de diversas rutinas, normas, pautas de comportamiento, formas de comunicación, actitudes, valores, etc., que, en esencia, perseguían socializar a los menores en la cultura dominante.

A continuación, se presentan varias actividades que se planteaban de manera secuencial a lo largo del día, que describen, gráficamente, algunos de los aspectos que se intentaba que incorporasen los menores en los diferentes ámbitos:

- Desde el punto de vista de la salud y la higiene, se intentaba que adquiriesen hábitos de aseo individual (obligándoles a ducharse, cepillarse los dientes, etc., de manera diaria) y limpieza del medio (limpiando el módulo cada mañana, echando a lavar la ropa interior cada día, etc.).
- Desde la perspectiva alimenticia, se pretendía hacerles ver que había que ingerir alimentos una serie de veces al día y que los momentos para co-

mer (desayuno, almuerzo, cena) debían ser en unos intervalos de tiempo determinados.

- Desde la visión conductual, se pretendía erradicar las conductas violentas y desarrollar actitudes de diálogo.
- Desde el plano laboral, hacerles interiorizar la cultura profesional, organizando la jornada y distribuyendo las tareas a lo largo del día (escuela, talleres, actividades físicas, deberes), predominando las responsabilidades formativas/profesionales sobre el tiempo libre.

Todos estos aspectos solían comprender el cuerpo de objetivos que se planteaban de manera genérica con la mayoría de los menores que allí ingresaban, que, como se ha indicado, provenían de estratos sociales deprimidos y presentaban unos códigos culturales restringidos en ciertos aspectos (no se aseaban con regularidad, comían cuando podían, participaban en peleas, primaban el ocio sobre el trabajo, etc.).

El grado de consecución de dichas actividades se registraba en un cuadrante/tabla que servía para, públicamente, controlar la consecución de los distintos aspectos que se trabajaban diariamente. Ese seguimiento se hacía calificándolos. Dicha calificación se plasmaba numéricamente en una escala del 1 al 10, siendo 1 la mínima y 10 la máxima puntuación.

Bueno, allí todo va por actividades, había allí una cosita colgada que ponía “Actividades”: “Conducta”, “no sé qué”... Y te ponían nota. Cómo un registro. Arriba ponía los nombres. Era un cuadrante de actividades: “Conducta”, “no sé qué”, “Limpieza”... Bueno, varias cosas. Y abajo iban poniendo las notas de toda la semana. Al final de esa semana lo suman todo, lo restan y ya te sale la nota final. Si sacas una buena nota sacas un euro más, te dan un euro más [en la paga semanal]. Y luego te restan si tienes mala nota. Cuando tienes un 1 no recuerdo si te quitaban la mitad de la paga o te la quitan entera. Un “1 de día” es cuando tienes una falta de día. No fastidia mucho, es una multa que luego te restan de tu paga, pero no fastidia mucho. Ahora, si en una semana sacas tres “1 de día”, significa un “1 de semana”. Un “1 de semana” es cuando ponen un 1 y lo meten en un círculo. Eso quiere decir que pierdes la salida del fin de semana. Sin paga y sin salida el fin de semana (Faruq, Biografía, p. 74).

La calificación más baja se imponía cuando se actuaba de manera extraordinariamente deficiente. Y, fundamentalmente, se ponían cuando se producían problemas de conducta. Dichas calificaciones acarreaban una sanción que se podía materializar de varias maneras: restando dinero a la paga ordinaria y suprimiendo salidas o permisos, etc. Por el contrario, las calificaciones positivas posibilitaban privilegios.

Esa dinámica, que en términos psicológicos se denomina *economía de fichas* (Miltenberger, 2017), pretendía contribuir al desarrollo de pautas y hábitos sociales adecuados a las características del contexto general dominante. Sin embargo, los aprendizajes que se podían suscitar a través de dicha dinámica resultaban contingentes.



Esa dinámica, que se denomina *economía de fichas*, pretendía contribuir al desarrollo de pautas y hábitos sociales adecuados a las características del contexto general dominante

La vida en libertad suele estar mediatizada por la influencia de múltiples elementos y el concurso de diversos agentes sociales

La vida en la sección estaba diseñada de un modo mecanizado, tanto, que la respuesta de los chicos poseía la misma naturaleza. Aquella rutina parecía funcionar dentro del centro de internamiento, pero allí era fácil obtener los resultados previstos porque la acción formativa se estaba implementando en un entorno muy controlado. Sin embargo, la vida en libertad suele estar mediatizada por la influencia de múltiples elementos y el concurso de diversos agentes sociales (la familia, el grupo de pares, la realidad económica y social, etc.), que condicionan el desarrollo y la conducta de cada sujeto. La propuesta “formativa” adquiriría sentido dentro de aquella institución, pero ¿qué valor tenía fuera de aquellas paredes? A veces ocurre que cuando la institución cesa su control sobre el sujeto (salidas de fin de semana, finalización de la medida, etc.), este deja de ‘actuar’ y empieza a comportarse de forma autónoma, entonces, realiza acciones que normalmente no haría dentro del centro de internamiento (por ejemplo: no respeta los horarios, consume drogas, participa en peleas, vuelve a cometer quebrantamientos), poniéndose en cuestionamiento la valía de la propuesta pedagógica.

Hay que tener en cuenta que dentro del centro de internamiento el menor suele desarrollar estrategias de supervivencia basadas en la adaptación a los requerimientos que se establecen desde la institución. En virtud de ello, responde a lo que se le demanda, simplemente, para no ser sancionado y completar su tránsito por aquel lugar de la mejor manera posible. Si su manera de ser es distinta de la demandada, oculta su verdadero ‘yo’ (empleando diversas técnicas de camuflaje) y representa el papel que se espera de él a la hora de cumplir el proceso de reforma: las conductas (ej.: no ser violento), los hábitos (ej.: asearse habitualmente) y las rutinas (ej.: cumplir con el horario y las actividades). Desarrollando lo que, desde nuestro punto de vista, se habría de denominar *carácter institucionalizado*. Es decir, cumpliendo con lo que se le demanda desde la institución, pero no porque haya desarrollado unos aprendizajes que le hayan transformado personalmente en ese sentido, sino, sencillamente, para no ser sancionado. En lengua inglesa *character* significa *personaje*. Si quiere superar el proceso al que se le somete, la persona se dedica a interpretar el papel del personaje que la institución espera y que, por cierto, ha sido preestablecido por ella.

En esos casos, se puede decir que, aunque el educando muestre unos aprendizajes que tienen utilidad dentro del escenario en el que se encuentra, realmente no se han desarrollado como parte de su ser. Y, por consiguiente, se puede considerar que son aprendizajes coyunturales e instrumentales que realmente no alcanzan a tener una trascendencia en la configuración de su persona.

En el caso sujeto a estudio, parece que aquel ambientalismo mecanicista, creado como matriz de funcionamiento de las secciones, contribuyó a que nuestro protagonista desarrollase aquel carácter camaleónico (adaptado a las exigencias del centro), pero apenas tuvo repercusión en la configuración de su identidad individual, ya que había crecido y se había socializado entre la

mayoría de las normas, hábitos y rutinas que se trataban de enseñar desde el centro de internamiento:

[Faruq] era un niño que tenía su educación, estaba bien educado, sus valores, se le veía enraizado, bien con su familia, celoso de su cultura, su religión, muy bien, muy bien (Tutor de Faruq en el centro de internamiento, Biografía, p. 273).

Por lo tanto, lo que hizo fue ajustar su conducta a la demandada por la institución.



Los permisos de salida, otra estrategia dentro de aquel modelo

La dinámica de trabajo ordinario del centro de internamiento se desarrollaba los días lectivos. Dicha dinámica estaba mediada por el calendario escolar. Generalmente, se aprovechaban los fines de semana, las vacaciones de la escuela y los días festivos para dar permiso a los chicos (normalmente, para enviarlos con sus familias).

En el caso de nuestro protagonista, al principio no fue posible que disfrutase de ese tipo de permisos porque no tenía familia en España. Toda su familia se encontraba en su país de origen. Que sus progenitores residiesen en un país diferente hacía inviable que Faruq pudiese disfrutar de los permisos ordinarios. Técnicamente se encontraba en España como menor extranjero no acompañado (MENA), por lo que, los días que potencialmente estaban destinados a abandonar el centro, no podía hacerlo porque no había ningún adulto que se responsabilizase de él.

A pesar de ello, Faruq disfrutó de numerosos permisos de fin de semana durante el transcurso de la medida de internamiento. Su expediente en el Juzgado de Menores contempla el consentimiento de veintinueve permisos. Se hace necesario destacar que la solicitud y aprobación de cada permiso estaban supeditadas al buen comportamiento del menor. En la siguiente evidencia se puede apreciar un fragmento de solicitud de permiso de fin de semana que el centro pidió para varios internos, entre ellos nuestro protagonista, donde se expresa de manera explícita que se condiciona la autorización a la buena marcha conductual del interno.

Se hace necesario destacar que la solicitud y aprobación de cada permiso estaban supeditadas al buen comportamiento del menor

Por el presente remitimos relación de la provisión de permisos para el fin de semana desde el 8 al 11 de junio.

Nombre y Apellidos Interno	Con su familia.
Nombre y Apellidos Interno	Con educador.
Faruq XXXXXX	Con educador.
Nombre y Apellidos Interno	Con educador.
Nombre y Apellidos Interno	Con educador.
Nombre y Apellidos Interno	Con educador el domingo día 11.

Estos permisos quedan condicionados a la continuidad de la buena marcha conductual de los menores y sin perjuicio de cualquier consideración que pueda realizar ese Juzgado (Expediente Juzgado de Menores, Biografía, p. 245).

Los primeros meses Faruq pudo disfrutar, únicamente, de salidas parciales, es decir, de salidas que se realizaban durante el día, sin pernoctar fuera del centro. En principio, dichas salidas se realizaron con educador y, posteriormente, con Leli y su familia. Leli era una señora que trabajaba en la lavandería del centro de internamiento, con la que nuestro protagonista entabló una relación fraternal (tanto, que meses después acabó convirtiéndose en su madre de acogida). Ella quería ayudarle, así que, teniendo en cuenta la situación de “desamparo” oficial de nuestro protagonista, en un primer momento, se ofreció a responsabilizarse de él para que pudiera obtener los permisos y salir del centro. El equipo de profesionales de dicho centro de internamiento apoyó la propuesta porque Faruq tenía un comportamiento extraordinario. Tras el procedimiento burocrático correspondiente, se concedió el beneplácito para que pudiese disfrutar de los permisos completos con esta señora y su familia.

[Leli] me dijo que por qué no salía los fines de semana. Ella habló con los educadores, los educadores se preocupaban por mí, decían que yo estaba muy bien, que merecía tener la salida de fin de semana, lo que pasa que no tengo nadie a donde ir porque mi familia no está aquí. Entonces, ella comentó que se haga responsable de mí, que me lleva con ella los fines de semana. Le dijeron ellos que le parecía bien. Lo comentaron con el director [del centro de internamiento], pidieron el permiso, se hizo un estudio y se ha concedido. Entonces me lo han dejado como una sorpresa [...]. A partir de entonces, los fines de semana que salía me quedaba en casa de Leli (Faruq, Biografía, p. 72).

A partir de entonces Faruq empezó a disfrutar el permiso de fin de semana completo (desde el viernes por la tarde hasta el domingo por la noche).

Como se puede ver, las salidas también formaban parte de la estrategia de condicionamiento que pretendía contribuir a la socialización de los menores. Las salidas había que ganárselas. Para ello, cada chico debía cumplir los objetivos, fundamentalmente comportamentales, establecidos. En ese sentido,

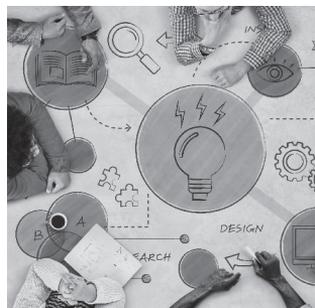
las salidas formaban parte de una estrategia de recompensa que utilizaba el condicionamiento como vía para conseguir que cada muchacho se ciñese conductualmente a los dictados del centro de internamiento. A continuación, se puede ver el cuerpo de otra solicitud de permiso. En dicha solicitud se conjugan los argumentos expresados hasta el momento y se manifiesta de manera explícita que el viaje para el que se solicita el permiso favorecería su proceso de “normalización”:

Por el presente solicitamos a V.I. autorización para que el menor Faruq XXXXX pueda acompañar a Dña. Leli XXXXXX, trabajadora de este Centro, y a su familia a un viaje a Madrid. Dicho menor ha compartido con esta familia salidas educativas en los fines de semana, con un buen rendimiento. Su comportamiento en el Centro es inmejorable y el mencionado viaje favorecerá su normalización, así como le reforzará en su buena marcha (Exp. Juzgado, Biografía, p. 246).

Como se puede apreciar, se apela a los efectos socializadores que dicha salida había de desarrollar sobre nuestro protagonista. Con lo que se vuelve a poner de manifiesto que uno de los principales objetivos pedagógicos de la medida de internamiento, y del proceso de reforma en general, era conseguir que la manera de ser y estar de los internos se adaptase a la mayoritaria. En otras palabras, se estaba implementando una estrategia de condicionamiento para llevar a cabo un proceso de socialización que, fundamentalmente, garantizase el desarrollo de unos patrones de conducta acordes a los de la cultura mayoritaria.

Discusión y conclusiones

El caso indica que el condicionamiento fue la estrategia de aprendizaje dominante dentro del proceso de reforma juvenil. Se solía utilizar, fundamentalmente, con el objetivo de modificar la conducta de los menores. En la misma línea, la socialización fue el proceso pedagógico que se implementó mayoritariamente, con el propósito de desarrollar pautas de comportamiento. Existe una relación clara entre ambas, pues la mencionada estrategia de aprendizaje es muy adecuada para desarrollar ese tipo de proceso pedagógico. Sin embargo, a la luz de los resultados, no parece que, desde un enfoque educativo, esos elementos debieran ser el eje sobre el que articular la materialización de la intervención con menores infractores. A continuación, se discute sobre ello y se fundamenta una alternativa.



Las salidas formaban parte de una estrategia de recompensa que utilizaba el condicionamiento como vía para conseguir que cada muchacho se ciñese conductualmente a los dictados del centro de internamiento

La socialización fue el proceso pedagógico que se implementó mayoritariamente, con el propósito de desarrollar pautas de comportamiento

Las estrategias de aprendizaje deben estar al servicio de la intervención

Uno de los riesgos que tiene el condicionamiento en cuanto que estrategia de aprendizaje, es lo que hemos venido a denominar *carácter institucionalizado*, que, como han mostrado los datos, es la adecuación que hace el menor de su manera de ser (fundamentalmente de su comportamiento) a las demandas de la institución. El menor no desarrolla aprendizajes que tengan trascendencia para él, por el contrario, lo que hace es ajustar su conducta a las exigencias del escenario. El resultado es que no experimenta ninguna transformación personal, más bien se trata de un proceso de mimetización en el contexto para sobrevivir. García-Vita y Melendro (2013, p. 53) se refieren al mismo fenómeno utilizando la expresión *socialización intramuros*.

Para que el aprendizaje posea un mayor arraigo en el educando, debe poder ser utilizado en cualquier otro escenario

Para que el aprendizaje posea un mayor arraigo en el educando, debe poder ser utilizado en cualquier otro escenario. No vale con que dicho aprendizaje tenga utilidad en el contexto en el que se aprende, además debe trascenderlo. De lo contrario, se trata de un aprendizaje coyuntural, que posee utilidad dentro de ese entorno, pero que no se ha interiorizado como para que el sujeto lo pueda seguir utilizando en otras situaciones.

En consecuencia, el condicionamiento no puede ser la única estrategia de aprendizaje, ni el modelo de referencia de la intervención pedagógica en los procesos de reforma juvenil. Las estrategias de aprendizaje deben estar al servicio de la programación que se haga para cada caso y no condicionar su diseño. No quiere decir que no se haya de usar el condicionamiento en determinadas situaciones, pero no debe convertirse en el único modelo de intervención, ya que cada caso es diferente y requerirá una estrategia de intervención, o varias, adaptada a sus necesidades.

Socialización como punto de partida, pero, difícilmente, como meta

El proceso pedagógico que predominó durante el proceso de reforma que vivió Faruq fue *socialización*, y el que se reivindica para este tipo de casos es *educación*. Dichos conceptos se suelen utilizar de manera indistinta –la propia legislación (LO 5/2000) así lo hace– cuando son diferentes. Por eso es importante distinguirlos.

Cuando el menor infractor procede de un contexto y una cultura donde priman unos códigos que difieren de los que predominan en la cultura dominante, es lógico y necesario que los programas individualizados de ejecución de medida (PIEM) contemplen, como uno de los primeros objetivos pedagógicos a trabajar con los educandos, la implementación de procesos de socialización.

En numerosas ocasiones, estos menores proceden de estratos sociales que poseen unos patrones culturales que son adecuados en sus entornos de origen, pero que no siempre permiten el desenvolvimiento fuera de ellos. A través de los procesos de socialización se pretende procurarles códigos (no solo lingüísticos, también comportamentales, éticos, etc.) que posibiliten su desarrollo en otros contextos (Herrera et al., 2019; Palou, 2012; Caballero, 2006). Dicho de otro modo, cuando estos adolescentes y jóvenes salen de su mundo simbólico, se suelen encontrar en una situación de hándicap, pues poseen unos rudimentos culturales que les resultan insuficientes fuera de su hábitat, por lo que disponen de menos posibilidades de progreso. En virtud de ello, resulta necesario contrarrestar cultural y socialmente esa situación para perseguir la igualdad de oportunidades (Fernández-Simo y Cid, 2018; Herrera et al., 2017). Eso no quiere decir que se haya de someter al menor a la cultura dominante (modelo asimilacionista) (Leiva, 2015), por el contrario, consiste en contrarrestar las limitaciones culturales (y sociales) que dichas personas pudieran presentar para que, respetando su identidad (individual y colectiva), puedan desenvolverse en otros escenarios. A partir de esa socialización secundaria se persigue una serie de lenguajes básicos que permitan romper con el determinismo social que les restringe posibilidades de desarrollo vital.



En ese sentido, se ha de advertir que dicho proceso de socialización secundaria se sustenta en la fuerza de una estrategia didáctica, como ya hemos señalado, con un potencial de aprendizaje muy limitado. El proceso debe transformarse, por tanto, si se quieren perseguir objetivos de mayor calado. Para ello, el proceso pedagógico debe pasar a pivotar sobre los siguientes aspectos: centrarse en la situación que llevó al menor ante el sistema de justicia (Giménez-Salinas y Rodríguez Giménez, 2017), desarrollar la intervención de manera integral (Herrera et al., 2020) y avanzar hacia un proceso verdaderamente educativo que le permita construir una salida por sí mismo (Long, Sullivan, Wooldredge, Pompoco y Lugo, 2018).

En el análisis hemos visto cómo el trabajo pedagógico se centraba, esencialmente, en trasladar pautas culturales de la cultura dominante, lo cual es adecuado en virtud de lo que se ha planteado. Sin embargo, como hemos señalado, no se escudriñó pedagógicamente con Faruq la situación que le había llevado ante la justicia. La situación en la que se encuentra cada menor debe ser el eje sobre el que debe girar la intervención. De lo contrario, se corre el riesgo de que, por un lado, la intervención se lleve a cabo de manera desenfocada, superficial y cosmética, y, por otro, que el educando no le otorgue legitimidad (Morente y Domínguez, 2009).

En torno a ese eje se debe articular un programa de intervención individualizado que sea ecológico (Lorence, Mora Díaz & Maya, 2018) e interseccional (Konstantoni, Kustatscher y Emejulu, 2017), en el que los distintos elementos que se vayan trabajando se incorporen con sentido. De lo contrario, se corre el riesgo de trabajar de manera inconexa, sumando aspectos que a

En torno a ese eje se debe articular un programa de intervención individualizado que sea ecológico e interseccional, en el que los distintos elementos que se vayan trabajando se incorporen con sentido

priori pudieran parecer de interés, pero que si no se conectan dentro de un proyecto singular personalizado (Naranjo, 2007) se pueden difuminar sin tener ninguna trascendencia.

Como consecuencia, la socialización secundaria debe pasar a formar parte de un programa de intervención educativo (Del Pozo, 2017) porque no es suficiente con trasladar las normas de la sociedad (no robes, no vendas droga, no pegues a tu pareja, etc.). Obviamente, esos mensajes deben ser trasladados, pero no solo desde la jerarquía social y cultural (Cummins, 2017), ni desde la fuerza de la ley o la intimidación del sistema de justicia. Además, debe hacerse de-construyendo la situación que le ha llevado hasta allí, de manera compleja, rigurosa y exhaustiva. El sistema de justicia juvenil tiene la obligación de intentar encauzar a los menores infractores dentro de los márgenes de la legalidad, pero, en lo posible, debe tratar de hacerlo esgrimiendo argumentos lógicos y cívicos, es decir, fundamentando el porqué de las normas. Y para ello ha de utilizar cuantas estrategias de aprendizaje sean necesarias para que estos lo aprendan de manera relevante (Bernstein, 1988), no desde la imposición. Por eso se requiere de un proceso educativo (Balegué, 2012), no de un proceso de socialización. Porque si se intenta a través de un proceso reflexivo en el que el sujeto pueda desmontar por sí mismo (con la orientación de los profesionales) la realidad en la que se encuentra, para visualizar y posibilitar vías de solución alternativas entonces el proceso será suyo, será creativo y será emancipatorio (Lledó, 2018; Soler, Trilla, Jiménez-Morales & Úcar, 2017; Alves, 2016). Y, por tanto, además de acomodar de manera intrínseca esos aprendizajes, será un proceso que le empoderará y le dará la oportunidad de tomar las riendas de su vida para dirigirla (no exenta de dificultades) hacia donde considere, en virtud de los criterios que haya construido.

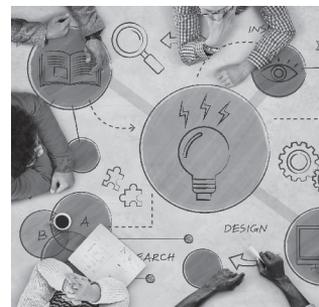
La educación,
entendida como
proyecto
personalizado,
pero como
construcción
crítica en la que la
persona
desarrolla un
pensamiento
propio que
contribuye a su
desarrollo vital

En virtud de lo expuesto, la educación, entendida como proyecto personalizado –dentro de un espacio social–, como paraguas (Esteve, 2010) bajo el que han de confluir otros procesos formativos, pero como construcción crítica en la que la persona desarrolla un pensamiento propio que contribuye a su desarrollo vital, debe ser el proceso pedagógico de referencia en las intervenciones que se planteen con menores infractores dentro del sistema de justicia juvenil.

David Herrera Pastor
Área de Teoría e Historia de la Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga
d.herrera@uma.es

Bibliografía

- Alves Da Silva, C. A. (2016). Educação e não emancipação: Os limites objetivos da educação escolar no capitalismo industrial contemporâneo. *Educação & Sociedade*, 39 (143), 439-454. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018164078>. 2018.
- Balegué, F. X. (2012). *La educación de los jóvenes infractores*. Col·legi de Pedagogos de Catalunya. <https://www.pedagogos.cat/reg.asp?id=1271&i=es>
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Akal.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Edicions Bellaterra.
- Caballero Mariscal, M. (2006). Análisis de la socialización de menores infractores que asisten a un centro de día como medida alternativa al internamiento. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 58(2), 169-182. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/39610>
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación 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 educación en las prisiones españolas: Formación y acción socioeducativa con reclusas drogodependientes. *Educación XXI*, 20 (2), 343-363, 10.5944/educXX1.12180
- Escarbajal Frutos, A. (2010). Estudio de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 157-170.
- España. Ley Orgánica 5/2000 (LO 5/2000), de 12 de enero de 2000, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores. *BOE*, 13 de enero 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. En: J. M. Marinas y C. Santamarina (eds.). *La historia oral: Métodos y experiencias*, p. 129-148. Editorial Debate.
- Fernández-Simo, D. y 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. y 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. y Rodríguez Giménez, A. C. (2017). Un nuevo modelo de justicia que repare el daño causado. *Educató Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, p. 11-30.



- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Morata.
- Herrera-Pastor, D. y 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. y 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. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i32.10974>
- Konstantoni, K., Kustatscher, M. y 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. y 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. y 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. y 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. y 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. y 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. y Morales Rodríguez, F. M. (2012). Modelos de aprendizaje conductual y social. En: M. V. Trianes Torres (coord.). *Psicología del desarrollo y de la educación*, p. 171-194. Pirámide.

Uceda i Maza, F. X. y 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>

