

**Espiritualitat
i educació social
en els centres
de justícia juvenil**

**Treball Fi de Grau
Educació Social. Juny 2016**

**Queralt Barnadas Castillo
Tutor: Enric Benavent**

*"(...) con solo que retenga el poder
de guardarse contra el endurecimiento
y la petrificación interior, en la que todos
estamos en peligro de perdernos"*

*Ananda K. Coomaraswamy. 1935
a Walter Andrae: sobre la vida de los símbolos.*

Índex

Introducció.....	6
1. Què entenem per espiritualitat.....	8
2. Una ullada als joves en situació de privació de llibertat.....	13
2.1. El sistema de justícia juvenil a Catalunya	13
2.1.1. Les mesures en l'àmbit de la justícia juvenil	15
2.1.2. Els i les joves en centres de justícia juvenil a Catalunya.....	17
2.2. El tancament i els seus efectes.....	20
2.2.1. Efectes en la identitat.....	22
2.2.2. Relacions interpersonals i pèrdua de vincles	23
2.2.3. Manca de control sobre la pròpia vida i responsabilitat	25
2.2.4. Manca d'expectatives de futur.....	27
2.2.5. Ansietat.....	28
2.3. Com s'enfoca l'educació en l'àmbit de la justícia juvenil? Els programes educatius actuals.....	29
2.3.1. I l'espiritualitat?.....	33
3. El treball espiritual amb els i les joves internats en centres de justícia juvenil	35
3.1. Antidestí.....	38
3.2. Resiliència	39
3.3. Identitat.....	40
3.4. Vincl e, pertinença i unitat.....	41
4. Cap el desenvolupament d'una intel·ligència espiritual: esbós de projecte ...	43
4.1. Consideracions prèvies	44

4.2. Enfocament metodològic	46
4.2.1. Un projecte obert i participatiu	46
4.2.2. Una mirada holística	47
4.2.3. Els espais abans que les activitats concretes.....	47
4.3. Objectius - finalitats.....	48
4.4. Espais i continguts.....	49
4.4.1. El relat i la narrativa personal: històries de vida.....	49
4.4.2. Creativitat i emprenedoria	49
4.4.3. Relaxació, meditació, ioga i <i>mindfulness</i>	51
4.5. El rol de l'educador social	52
5. Apunts finals	53
6. Referències i bibliografia.....	55

Introducció

El concepte d'espiritualitat, per als qui podríem qualificar-nos de 'no iniciats' en la matèria, se'ns pot presentar com una idea difosa. La qualitat immaterial a la que fa referència, així com els múltiples abordatges que ha tingut al llarg dels segles, des de disciplines orientals i occidentals ben diverses: teologia, filosofia, psicologia, sociologia,... i que ressonen de manera eclèctica en l'imaginari col·lectiu, desvetlla un quelcom extens a l'hora que íntim, subjectiu, amb un regust aparentment indesxifrable o inaccessible, especialment si tenim en compte els paràmetres pragmàtics que ens regeixen avui dia.

Amb la intenció de no convertir sensacions personals en veritats generalitzades, em decideixo a fer una prova empírica d'això i surto al carrer. Malgrat la falta de representativitat d'aquest estudi improvisat, pregunto a deu persones a l'atzar, homes i dones de diferents edats i diferents orígens, què entenen per espiritualitat. La primera resposta de manera quasi unitària no té paraules. És més aviat una expressió facial que sembla retornar-me la pregunta en forma de desconcert, sorpresa i/o estranyesa. Transcorreguts uns breus segons algunes de les persones s'aventuren a respondre'm: *«lo de la religión, ¿no?», ...«creo que tiene que ver con el alma, como que estás conectado con tu alma y con la vida, no sé...»... « ¿Es lo de hablar con los muertos?... yo no creo en esas cosas...»*¹

Miro d'apropar-me a través dels diccionaris a una definició més funcional per aquesta fita. Així, entre les entrades de la RAE trobem «Cualidad de las cosas espiritualizadas o reducidas a la condición de eclesiásticas²»; i el Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans diu sobre l'espiritualitat: «Qualitat d'espiritual. L'espiritualitat de l'ànima». I sobre espiritual: «Pertanyent a l'esperit, no material... Relatiu o pertanyent a la vida interior de l'ànima»³. Comparteixo aquestes definicions amb les persones que he aturat pel carrer. Encara i els habituals 'ah!' i els moviments de cap que semblen assentir a les explicacions, el desconcert no acaba de desaparèixer de la seva mirada, i marxo amb la sensació de que les definicions han aportat ben poca cosa a aquesta comesa.

Malgrat la insistència dels autors que han abordat l'espiritualitat des de múltiples vessants i paradigmes -hi ha qui parla d'interioritat, d'intel·ligència transpersonal o de consciència còsmica, entre altres- en tant que totes les persones tenim

1 Algunes de les primeres respostes obtingudes a les preguntes fetes a peu de carrer.

2 Diccionari de la Real Academia Española en línia: <http://dle.rae.es>

3 Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans en línia: <http://dlc.iec.cat>

necessitats espirituals, i que aquestes estan directament relacionades amb el sentit que hom dóna a la seva vida, l'espiritualitat i els seus *sinònims* passen desapercebuts en el nostre dia a dia, especialment en la nostra tasca professional.

L'educació social, en la seva definició professional, es constitueix com una acció educativa que treballa *des del i per al* subjecte. Però com treballar *des de i per a* la persona si no pensem atenció a la vida interior d'aquesta? Si la relació educativa no contempla la creació d'espais en els que poder explorar què busca i espera cadascú de la seva vida? Si els vincles socials i culturals que tractem d'establir no parteixen d'una veritable mirada introspectiva del propi subjecte?

El cos de coneixements teòrics que fonamenta la professió d'educació social reconeix la persona com una unitat en si mateixa, alhora que reconeix les múltiples dimensions que aquesta presenta. Malauradament, aquesta visió holística no es trasllada a la majoria dels plans i projectes educatius que trobem en la pràctica. Encara i la necessitat expressa de no abordar la relació educativa des de la mancança o la falta, per tal de no 'cosificar' el subjecte, el gruix de les tasques que es realitzen des de la professió parteixen d'objectius funcionals que busquen cobrir o suplir allò que encara no es troba present, però que l'acció educativa farà brotar. Objectius que, per la seva naturalesa pragmàtica, aborden únicament una 'parcel·la' del subjecte, invisibilitzant o obviant la totalitat de l'individu i la necessitat de que aquests s'ajustin a la persona en el seu conjunt.

El següent treball aborda l'espiritualitat en un dels àmbits de treball de l'educació social com són els centres de justícia juvenil. Per tal de fer aquest recorregut s'aprofundeix en la definició del concepte i s'analitza el model actual en matèria de justícia juvenil, parant especial atenció a les principals repercussions que les mesures de tancament tenen en els i les joves, així com en les actuacions educatives que es duen a terme des de la professió en aquest àmbit. Finalment, es proposa un esbós de projecte educatiu que parteix d'una visió holística del subjecte, i busca introduir el treball espiritual en el conjunt d'accions contemplades en els programes educatius destinats als joves privats de llibertat en centres de justícia juvenil.

1. Què entenem per espiritualitat

"Que yo alimento a los hambrientos, perdone un insulto, y ame al enemigo, estas son grandes virtudes. Pero si tuviera que descubrir que los más pobres entre los mendigos y el más imprudente entre los ofensores están todos dentro de mí, y que yo sobrevivo necesitando de las limosnas de mi propia caridad; que yo mismo soy el enemigo que tiene que ser amado. ¿Entonces qué?"

Carl Gustav Jung

Abans d'entrar en l'àmbit concret de la justícia juvenil, cal establir un marc referencial en quant al concepte d'espiritualitat; una mena de gran paraigües que pugui donar aixopluc a la gran diversitat de significats que es configuren al voltant del terme, constituint, encara que temporalment, un espai de comprensió comuna sobre el que anar desenvolupant possibles línies d'acció.

Encara que en aquest document s'empra de manera habitual la paraula espiritualitat, aquesta possible definició buscada es nodreix de conceptes molt diversos abordats al llarg dels segles, i des de cosmovisions i paradigmes sovint força distants entre si. Interioritat, auto-transcendència, connexió divina, consciència superior, còsmica o metafísica, dimensió intuïtiva integral, transpersonal o existencial,... són alguns dels termes emprats per estaments religiosos, tradicions místiques orientals i occidentals, el xamanisme i tradicions aborígens, l'esoterisme, la psicologia, la sociologia, l'educació o la *new age*, entre altres.

Etimològicament, la paraula espiritualitat ens arriba de la llatina '*spiritus*', en un inici associada amb l'alè, la bufada, la respiració: '*inspirare*' i '*exspirare*'. Però també és força vital, i en les concepcions animistes, és l'ànima entesa com a principi i essència de la vida. Per això '*inspirare*' no és tan sols prendre aire al respirar, sinó també insuflar en l'altre la idea creadora, i '*exspirare*', més enllà d'expulsar l'aire del cos, és expulsar la força vital, la pròpia essència d'un mateix, i per tant, la mort.

La idea d'esperit s'ha emprat de manera habitual per designar aquella part de l'ésser que transcendeix l'experiència terrenal quotidiana. En el pensament hegelian, l'esperit no parteix del saber absolut però aspira a arribar-hi: «El espíritu aparece como el objeto y el sujeto de la conciencia de sí (...) La dificultad de circunscribir la noción de Espíritu se debe a que, de alguna manera, el espíritu es todo. Ahora bien, antes de ser todo, el espíritu comienza por ser una verdad parcial que necesita completarse» (Ferrater Mora:1996;127-128).

De la tradició hindú i el budisme theravada, un concepte similar neix de la fusió dels termes sànscrits '*samathi*', que significa aquietament, calma, i '*vipashyanā*' que vol dir clarividència i lucidesa. És a dir, acció i efecte de «calmar los altibajos de la mente agitada, y observar el mundo de las apariencias con conocimiento sapiencial, desengañándose de los espejismos que nos ocultan la realidad» (Masiá i Kuwano:2008;892). En la visió oriental, a diferència de la tendència occidental que de manera habitual contraposa cos i ment, aquí l'espiritualitat és corporalitat i per tant, cal meditar amb el cos i la ment per tal de veure amb claredat. Un exercici que requereix un necessari treball d'introspecció, d'escoltar el propi cos, per tal que la veritat pugui brollar.

Aquesta veritat interior buscada està directament relacionada amb el sentit que cadascú atorga a la seva vida. Amb els propis objectius i valors. Amb la cerca de significat. No és tant conèixer-se un mateix des del punt de vista psicològic o emocional, sinó accedir a l'univers intern propi en tota la seva plenitud, per tal de conèixer el propòsit vital. Una part de nosaltres mateixos que és, emprant l'expressió de Sant Agustí «*intimior intimo meo*», 'més íntim que la meva intimitat'. (Esquirol:1991;60).

D'acord amb Víctor Frankl, «la búsqueda de sentido es la primera motivación de la vida de un hombre y no una racionalización secundaria de impulsos instintivos» (citada per Zohar i Marshall:2001;31). El filòsof i religiós alemany Max Scheler l'anomenava 'ànim' i situava aquesta cerca, no en la pròpia ment humana, sinó en el cor. Un ànim que té raons pròpies, de les que l'enteniment «nada sabe y nada puede entender» perquè aquestes no poden ser objectivables, sinó que són raons «en el sentido de motivos, es decir, deseos (...) De acuerdo con sus razones, construye el mundo como un mundo de valores» (citada per Bauman:2009;51).

La pregunta esdevé el camí a recórrer, però la resposta no és racional, emocional, física,... en termes exclusius, sinó que integra i transcendeix totes i cada una de les dimensions humanes, en una cerca que va més enllà d'un mateix i connecta amb valors i significats profunds que doten de sentit, tant la pròpia persona, com el món que l'envolta. 'Qui sóc?' 'Què espero?' 'Per què em passen les coses que em

passen?',... són algunes de les preguntes que formen part d'aquesta maièutica en la que la persona troba les respostes, no a partir de teories o idees preconcebudes, sinó explorant aquella veritat que resideix oculta dins d'un mateix. A través de la pregunta es desvelen els 'miratges' dels que ens adverteix la filosofia oriental. Perquè al preguntar posem al descobert la cosa preguntada i aquesta es torna, en paraules de Gadamer «más flexible, menos monolítica, menos sólida (...) la pregunta transforma la cosa misma y la pregunta transforma a quien pregunta», enderrocant falses veritats assumides (citada per Esquirol:2005;137-138).

Apunta Benavent (2012;17-23) que les persones tenim necessitats espirituals des de l'antiguitat: «Quan apareixen els primers humans, i amb ells la capacitat d'autoconsciència, es fa palesa la necessitat de donar sentit a la vida (...) La recerca del sentit de la vida és una força primària de la vida humana que està estretament lligada a la felicitat». Bauman (2009) afirma que la incertesa és l'hàbitat natural de la humanitat i que la necessitat d'escapar d'aquesta, és el motor que alimenta la cerca de sentit. Tothom té necessitat de comprendre i donar sentit a la seva vida i als seus actes, de dotar de coherència la pròpia persona, d'harmonitzar l'existència en les seves múltiples facetes i dimensions. En definitiva, d'una felicitat que no és més -ni menys- que un estat de satisfacció espiritual i física. Però l'espiritualitat, com la felicitat, no és estàtica sinó dinàmica i canviant. Com deia el filòsof Pierre Hadot «la transformació de sí mismo nunca es definitiva. Exige una perpetua reconquista» (1998;48).

Aquest dinamisme i mutació és possiblement més evident i vertiginós en aquesta modernitat que Bauman anomena líquida, caracteritzada per la immediatesa, la precarietat dels vincles humans, la volatilitat de les estructures i la inestabilitat de les certeses. Allà on la cultura occidental està present, el que havien estat els 'grans valors', els 'grans idearis', es musteeixen i en el seu lloc, només la ideologia de la llibertat es propaga sense fre. Una llibertat però, que únicament s'expressa en termes de mercat i consum. La cerca de la felicitat, en un temps en el que vivim constantment exposats a estímuls i missatges que prometen benestar, seguretat, plaer, satisfacció,... mai ha estat tant productiva. La proposta és simple i senzilla: la felicitat existeix i pot ser teva per un preu raonable. Tanmateix és una felicitat volàtil, i desapareix amb una nova versió del producte, una nova tendència, una nova proposta. Lluny de sentir-nos segurs o complerts, l'ansietat creix i passem de l'esperada satisfacció a generar més i més necessitats. D'acord amb Zohar i Marshall ens trobem submergits en un «desierto espiritual» que ens provoca «una terrible pobreza de imaginación simbólica» (2001;30-34).

Malgrat que en l'actualitat totes les persones estem més o menys imbuïdes en aquesta cultura del consum, alguns sectors de la població poden ser més

vulnerables al continu bombardeig d'estímuls. Si ens centrem per un moment en les edats de les persones sobre les que versa aquest treball, joves entre 14 i 17 anys, podem trobar alguns factors comuns que permetin analitzar la influència del medi en la seva constitució. Estem en una etapa de la vida caracteritzada per importants canvis físics, psicològics i emocionals. La identitat va prenent forma i, malgrat que els seus drets i oportunitats «están seriamente limitados y son tratados de forma arbitraria» (González:2006;319-320) busquen fer-se un lloc al món. La dependència, tant marcada durant la infància en relació amb la família, va desapareixent i s'accentua el trencament generacional. La necessitat d'autoafirmació sovint va acompanyada de la cerca de noves experiències i és habitual certa falta de percepció del risc.

Segons González, en aquesta etapa de la vida en la que el jove s'està construint a si mateix, el narcisisme, l'egocentrisme i la necessitat d'acceptació, són processos operacionals que formen part d'aquesta cerca de identitat i de sentit social. «La toma de decisiones está fuertemente afectada por cuestiones de autoimagen, de presión por parte de los compañeros, de emociones subidas de tono...» (ibid.333). La vinculació del reconeixement amb la identitat és clau, i més durant la joventut: «sin un mínimo de reconocimiento, la pregunta 'quién soy yo' queda sin respuesta» (Esquirol:2005;43). En aquest procés d'esdevenir persona reconoscible i reconeguda, l'entorn físic, social i cultural conforma un entramat àmpliament condicionant. Encara que la persona es fa a ella mateixa, això «no implica pas cap mena de concepció prometéica de l'individu solitari. El procés d'autoproducció de la persona és sempre i necessàriament un procés social» (Berger i Luckmann:1998;70). Darrera aquesta 'cerca del jo' tant característica de la joventut, hi ha la complexa tasca d'anar construint un intricat sistema propi d'ideals i valors ètics, culturals, polítics,... Tal i com assenyalava el sociòleg alemany Georg Simmel, els ideals i valors sovint es mesuren en contraposició a aquells altres valors que ens cal sacrificar per tal d'obtenir-los. En una societat com la nostra, tant fortament caracteritzada per la immediatesa, «la demora en la gratificación podría decirse que constituye el más terrible de los sacrificios» (Bauman:2009;25).

La possibilitat d'obtenir una recompensa immediata com a resposta a una acció o conducta concreta, ja sigui aquesta en forma d'alegria, reconeixement, incentiu, etc, incrementa la tendència a que aquesta conducta es torni a donar en un futur. Les accions repetides en el temps generen una habitud que s'instal·la fàcilment en la persona, reduint l'esforç necessari en el moment de reproduir-les i evitant haver d'estar constantment revisant els propis valors i ideals abans de prendre una decisió. Així, anem establint patrons i rutines sense plantejar-nos si aquestes continuen sent satisfactòries per nosaltres, si estan en coherència amb els nostres

objectius i fites, o si pel contrari, poden estar generant-nos un malestar del qual no sabem identificar l'origen.

Sense ànims d'establir un patró o perfil determinat en quant els joves que es troben en situació de privació de llibertat en centres de justícia, podem observar com habitualment aquests arrossegueu un historial prou extens de relacions anteriors amb la justícia i/o altres institucions com centres d'acollida, centres residencials d'acció educativa o serveis socials. Els professionals que treballen en l'àmbit de la justícia juvenil sovint parlen de pautes i conductes apreses. Algunes tant instal·lades en la realitat del jove que, per tal de trencar la inèrcia, es requereix no només un esforç quasi èpic per part del jove, sinó que aquest transformi el seu entorn social, amb tot el que això comporta en relació als aspectes identitaris i de necessitat de reconeixement.

El treball educatiu en el marc de la justícia juvenil té oberts dos fronts sobre els que cal actuar. D'una banda cal aportar als i les joves un conjunt d'experiències educatives alliberadores, que els permetin 're-dissenyar' i 're-constituir' els seus entorns personals i socials de manera autònoma i sostenible. De l'altra, és necessari minimitzar els efectes negatius que les mesures de privació de llibertat provoquen en els joves que es troben en aquesta situació. Amb aquest punt de partida, desenvolupar la intel·ligència espiritual dels joves internats en centres de justícia juvenil és clau alhora d'abordar aquests dos fronts, perquè possibilita apoderar la persona partint dels seus propis recursos, de les seves motivacions més profundes. En definitiva, és partir de la pròpia persona.

S'ha començat aquest apartat amb la intenció de posar en comú una definició àmplia al voltant del què és l'espiritualitat. Tanmateix, i encara que mai podríem obtenir una definició absoluta d'un terme tant complex, sovint és a partir de 'l'allò que no és' que les persones ens apropem als significats. Així doncs, què no és espiritualitat? Espiritualitat no és ni devoció, ni expressió cultural, ni litúrgia religiosa, malgrat que totes elles puguin integrar l'espiritualitat en les seves formes. Com diu Ylla (2013;9) «estem en el terreny de les tecnologies del jo» i aquesta cerca de veritat no va de dalt -la institució- a baix -la persona- sinó que va de dins a fora, de la persona cap el món. L'espiritualitat no requereix un rerefons religiós encara que sí acostuma a succeir a la inversa. Així, les doctrines solen regular, endreçar i sistematitzar la vivència de l'espiritualitat, la qual es transmet en forma de tradició a una comunitat donada. D'acord amb Benavent (2012;27-29) «l'espiritualitat es troba al cor de les religions (...) Tot i que hi ha notables diferències, totes comparteixen la creença en una realitat espiritual més enllà de la realitat física». Per exemple les tres grans religions monoteistes «jueva, cristiana i islàmica són, cadascuna a la seva manera, espiritualitats d'acceptació d'un mateix».

2. Una ullada als joves en situació de privació de llibertat

"No ha sido mortal, hoy tampoco. Pero nada puede asegurar que algún día, la herida cotidiana que recibes te cueste, ya definitivamente, entregar tu voz, y para siempre, al silencio".

Manuel Francisco Reina, 2009

2.1. El sistema de justícia juvenil a Catalunya

El marc legal de la justícia juvenil a Catalunya s'estableix en base a normatives, directrius i recomanacions europees i internacionals així com les legislacions espanyola i catalana.

Els instruments europeus i internacionals ofereixen orientacions als països per el desenvolupament de les legislacions nacionals, però en la majoria dels casos no tenen caràcter vinculant, a excepció de la Convenció dels Drets dels Infants, aprovada per les Nacions Unides l'any 1989, i que vincula tots els estats que l'han ratificat. Una de les accions més rellevants en aquest àmbit són les anomenades '*Regles de Beijing*' o regles mínimes de les Nacions Unides, relatives a l'administració de justícia de menors i que «invita a los Estados Miembro a que, siempre que sea necesario, adapten su legislación, sus políticas, y sus prácticas nacionales» a aquestes directrius (2007). Aquest conjunt d'orientacions tenen la finalitat de protegir els drets dels infants i joves a partir de l'elaboració de sistemes de justícia específics per aquestes edats, tal i com actualment succeeix a l'estat espanyol i a Catalunya. Entre les diverses orientacions es destaca:

- Article 13. «Solo se aplicará prisión preventiva como último recurso y durante el plazo más breve posible». A Catalunya, les mesures de privació de llibertat suposen entre el 13 i el 15% del total de mesures aplicades (*veure quadre 1*).
- Article 13.5. «Mientras se encuentren bajo custodia, los menores recibirán cuidados, protección y toda la asistencia -social, educacional, profesional, psicológica, médica y física- que requieran, habida cuenta de su edad, sexo y características individuales». El sistema de justícia juvenil a Catalunya es

constitueix en base a finalitats educatives i no punitives. D'aquí es deriva la xarxa de professionals: educadors socials, treballadors socials, psicòlegs... que treballa en els centres, així com els diferents programes d'intervenció.

- Article 48. «Deberá autorizarse a todo menor para cumplir sus obligaciones religiosas y satisfacer su necesidades espirituales, permitiéndole participar en los servicios o reuniones organizados en el establecimiento o celebrar sus propios servicios y tener en su poder libros u objetos de culto y de instrucción religiosa de su confesión». L'àmbit de l'espiritualitat queda recollida únicament des de la pràctica religiosa, malgrat que la mateixa Convenció dels Drets de l'Infant reconeix l'espiritualitat com una dimensió humana que cal tenir present: «Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social» (Nacions Unides; 1989, art.27).

En l'àmbit estatal trobem la 'Ley orgánica 5/2000 del 12 de enero de 2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. En l'exposició de motius, es declara que, mitjançant aquesta llei «se establece un marco flexible para que los Juzgados de Menores puedan determinar las medidas aplicables a estos en cuanto a infractores penales, sobre la base de valorar especialmente el interés del menor». L'interès superior de l'infant, proclamat des de la mateixa Convenció dels Drets dels Infants, s'estableix així com un dels valors essencials que han de regir totes les accions i pràctiques que se'n derivin de la justícia juvenil. Aquesta llei actualment es complementa amb el Real Decreto 1774/2004, que regula l'execució de les mesures en Justícia Juvenil i que va introduir canvis significatius, com la modificació de les edats en base a les quals un menor es considera responsable penalment. A l'estat espanyol, la minoria d'edat penal abans d'aquest decret es situava a la franja d'edat 12-16 i actualment comprèn entre els 14 i els 17 anys.

Per últim, la Llei 27/2001 del 31 de desembre, de justícia juvenil de Catalunya, es desenvolupa en el marc de l'Estatut d'autonomia de 1979, mitjançant el qual la Generalitat adquireix competències exclusives en quant a les institucions de protecció i tutela de menors. Aquesta llei, seguint els paràmetres establerts en la legislació espanyola, defineix el marc normatiu en relació amb l'Administració de justícia juvenil, i especifica l'objectiu principal d'aquesta en «aconseguir la integració i la reinserció social dels menors i els joves destinataris de les mesures, mitjançant l'articulació de programes i d'actuacions que han de tenir un caràcter fonamentalment educatiu».

Així, des dels seus fonaments, s'estableix una línia diferencial que separa el dret penal d'adults del juvenil, sent una prioritat absoluta en el segon «executar mesures de contingut socioeducatiu que brindi a aquests joves oportunitats de relacionar-se amb l'entorn social procurant disminuir a la mínima expressió les manifestacions de violència tant del jove com de l'Estat» (Silva:2012a;14).

2.1.1. Les mesures en l'àmbit de la justícia juvenil

En l'àmbit de la justícia juvenil catalana, les diferents mesures es divideixen en dos grans blocs: mesures en medi obert i mesures d'internament.

Les mesures en medi obert són totes aquelles que no impliquen la privació de llibertat del jove, es duen a terme en l'entorn familiar i/o social d'aquest, i es busca la col·laboració i implicació d'altres entitats com l'escola i/o associacions locals. Totes les actuacions es vehiculen a partir d'un projecte educatiu individual que pot incloure una o varies de les següents mesures definides en la LORPM⁴ i recollides en el Projecte Tècnic de Medi Obert del Departament de Justícia (2013):

- Mesures de tipus cautelar, com la llibertat vigilada i/o la convivència cautelar amb una persona, família o grup educatiu.
- Mesures fermes, entre les que figura l'assistència a un centre de dia i/o la convivència amb una persona, família o grup educatiu.
- Indistintament de si les mesures són cautelars o fermes, es poden incloure actuacions com la imposició de regles de conducta, prestacions en benefici de la comunitat, tractament terapèutic ambulatori per problemes de drogodependències i/o psíquics, la realització de tasques socioeducatives a través d'entitats i associacions, processos de mediació i reparació entre la persona encausada i la víctima, etc.

D'altra banda, les mesures privatives són aquelles que obliguen el menor a quedar-se en un centre educatiu, centre terapèutic o bé en el mateix domicili durant el temps establert pel jutjat de menors. Les mesures privatives de llibertat s'articulen al voltant d'un projecte educatiu individual i es divideixen segons siguin:

- **De règim obert.** El jove realitza totes les activitats establertes en el projecte educatiu fora del centre.

4 Llei Orgànica 5/2000, de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menors.

- **De règim semiobert.** Realitza algunes activitats fora del centre educatiu i d'altres en el centre.
- **Permanències de caps de setmana.** Ja sigui en un centre educatiu o en el domicili, el jove ha d'estar reclòs fins un màxim de 36 hores entre la tarda del divendres i la nit del diumenge.
- **Internament terapèutic.** Ingrés en un centre sociosanitari pel tractament específic de dependències i/o alteracions psíquiques.
- **Règim tancat.** El jove realitza totes les activitats establertes en el projecte educatiu dins d'un centre de justícia juvenil.

Encara que, tal i com s'apuntava al principi, la dimensió espiritual es dona en totes les persones, indistintament de la seva edat o situació personal, i per tant, cal tenir-la present en la base de tota actuació educativa que persegueixi una fita transformadora, aquest treball es centra en els joves amb mesures de privació de llibertat, internats en centres de justícia juvenil i en règim tancat.

Malgrat que la Convenció dels Drets dels Infants i altres normes internacionals de les Nacions Unides estableixen una llista oberta de mesures alternatives o substitutives a la privació de llibertat, i que l'internament hauria de ser «una mesura de caràcter residual, que només s'ha d'utilitzar com a últim recurs» (Silva:2012a;14) a Catalunya ha suposat entre el 13 i el 15% de les mesures aplicades en els últims 5 anys.

	2010	2011	2012	2013	2014
Joves amb mesures	2.071	1.926	1.765	1.731	1.899
Joves a centres de JJ	285	295	264	245	252
% sobre joves amb mesures	13,76%	15,32%	14,96%	14,15%	13,27%

Taula 1. Font: Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia

Centrar-se doncs en un àmbit com aquest respon principalment a dues intencions. D'una banda, perquè la situació, els condicionants i les limitacions que la pròpia institució comporta, suggereix la possibilitat d'establir necessitats espirituals compartides o similars entre els joves que s'hi troben reclosos. De l'altra, la contradicció que pot suposar 'educar' -una tasca amb fites alliberadores- en un entorn constituït des de la prohibició i la restricció, requereix la introducció de pràctiques transformadores que siguin capaces de transcendir els murs de la institució, alhora que limitar i mitigar els efectes negatius del tancament.

2.1.2. Els i les joves en centres de justícia juvenil a Catalunya

«Es tendeix a presentar l'ordre i la pau social com l'estat natural de la comunitat i la convivència, però les relacions socials i el conflicte formen part consubstancial a la vida en societat. Com altres sectors socials, els adolescents i joves en el procés de la seva evolució personal i social també entren en conflicte amb el seu entorn; la família, l'escola, els veïns i les institucions. Determinades conductes són molt típiques de la seva evolució personal i social, però algunes d'aquestes conductes transgredeixen les normes socials, causen malestar, produeixen danys i inseguretat, i dificulten la convivència entre la comunitat». Dapena, 2013

Amb aquesta introducció, José Dapena Méndez, Coordinador del Programa de suport a la prevenció de la delinqüència juvenil i a la mediació comunitària, encetava la publicació 'Els escenaris del diàleg' (2013), en la que diversos professionals que treballen en justícia juvenil compartien algunes visions sobre la seva tasca.

L'autor assenyala que els importants canvis que la societat ha experimentat en els últims anys, amb l'esclat de la crisi econòmica i l'augment de les desigualtats socials, també ha provocat un increment de la sensació d'inseguretat per part de la ciutadania, sovint alimentada per la repetició i amplia difusió de fets puntuals per part dels mitjans de comunicació. Aquest escenari «tendeix a multiplicar els instruments de vigilància, control i retribució, construint la idea de l'estat disciplinari com a única solució, en perjudici dels programes preventius, assistencials, de cohesió social i de resolució pacífica de conflictes» (ibid.10).

La justícia, com a construcció social, està fortament instal·lada en les dinàmiques de cada societat, alineada als discursos ideològics imperants en cada època i espai. Com assenyala Sassier, «las diferentes respuestas dependen expresamente de la manera en que se considere el problema» (2004;90). Si momentàniament

ampliem la mirada més enllà de les persones que habiten les presons i centres de justícia juvenil, i ens fixem en els contextos i dinàmiques que les envolten, de manera habitual trobarem situacions en que la justícia es limita a judicialitzar, sistematitzar i instrumentalitzar qüestions que assenyalen deficiències estructurals de tipus social. Un control constant que opera sobre conjunts poblacionals determinats i que, «a través de un protocolo legal y sistémico, no se hace cargo de las debilidades y deudas históricas hacia un sector de la población que podríamos denominar vulnerable» (Agüero:2010;63). Grups poblacionals que d'acord amb Silva (2012b;25) es caracteritzen sovint per l'absència d'espais simbòlics i reals per a la realització de projectes, amb el carrer com àmbit de socialització, de pobresa reproduïda i controlada, de deteriorament de les relacions familiars,... I al «contar a los que no cuentan (...) ese objeto extraño y hasta extranjero engendra un discurso original sobre la inseguridad y la violencia, cuyos efectos serían evidentes, sin que desde ahora sea necesario ningún trabajo sobre las causas» (Sassier:2004;90).

Quan ens preguntem: com són els joves que es troben retinguts en els centres de justícia juvenil? no es busca elaborar una resposta que esbossi un *prototip* o *perfil de jove infractor*. Cal aclarir que no existeix una tipologia de joves, sinó multitud de persones amb motivacions, interessos, característiques, experiències i bagatges que les fa úniques, tal i com es succeeix fora murs. Tanmateix, sí podem apuntar algunes circumstàncies i situacions que de manera habitual trobaríem en els centres de justícia juvenil.

D'acord amb una investigació realitzada l'any 2005 per Capdevila, Ferrer i Luque, del Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada:

- Més del 87% del joves són homes. Les dones no arriben al 13%.
- Els joves d'origen estranger representen el 17%, 7 punts per sobre de la proporció de població estrangera d'aquesta franja d'edat en el nostre país.
- Els i les joves magrebines representen més del 65% de la població d'origen estranger, molt per sobre del percentatge proporcional en relació amb el seu pes poblacional.
- L'historial d'encausaments dels i les joves també varia significativament entre la població d'origen estranger i la d'origen estatal, situant la mitjana del primer grup en 7,02 causes i la del segon en 3,51.

- El context sociofamiliar apunta de manera habitual, i molt freqüentment entre la població magrebina, a situacions de trencament de vincles familiars, episodis de maltractaments físics, psíquics i/o emocionals intrafamiliars.
- La població magrebina internada és la que presenta més situacions conflictives com són: no tenir domicili fix i/o viure al carrer o en centres de la DGAIA i dels quals sovint estan escapolits, sense estudis i en una situació econòmica insuficient.
- Els delictes contra la propietat representen el 65,8% dels encausaments mentre que els delictes contra les persones es situen en el 22,1%. La proporció de delictes tipificats com a violents⁵ es del 34,4%.

L'estudi també analitza les tasses de reincidència dels joves tenint present diverses variables. Així, mentre que la taxa de reincidència general es situa en el 22,7%, si fixem la mirada en el tipus de mesura aplicada trobem diferències substancials, com que aquesta es redueix fins el 12,7% en els processos de mediació i reparació, mentre que augmenta fins el 62,8% en les mesures d'internament. D'acord amb els autors, les variables i factors més habituals de reincidència en els i les joves que han complert mesures en centres d'internament són:

- La situació laboral. El jove no té feina al finalitzar la mesura.
- La relació amb grups considerats dissocials.
- La ruptura de vincles.
- Haver protagonitzat episodis de violència.

Entre les conclusions finals de l'estudi, els autors donen per comprovada una de les hipòtesis inicials que la investigació apuntava, i és que «los menores de los programas de más control, tendrán significativamente más historia penitenciaria en adultos tras su mayoría de edad, que los de los programas más leves», reproduint per tant, el cicle d'exclusió i transgressió.

⁵ Els delictes tipificats com a violents inclouen: assassinat, homicidi imprudent, lesions, violència física sobre familiars, violència física sobre persones, abús sexual, agressió sexual, robatori amb intimidació i/o amb violència.

2.2. El tancament i els seus efectes

*"El que és pisoteado,
lejos de endurecerse, se desparrama"*
Johann Wolfgang von Goethe

El tancament en centres de justícia juvenil suposa una mesura controvertida ja que, malgrat l'ideal educatiu en base a la qual es constitueix, entranya en la seva essència un sistema tutelar i totalitzador amb conseqüències que afecten tot allò que configura la identitat dels individus, especialment durant una etapa de la vida en que aquests processos estan més actius que mai.

Malgrat les voluntats *rehabilitadores* i no punitives, les actuacions en aquest àmbit estan molt marcades per discursos positivistes i neohigienistes, que potencien i mantenen pràctiques basades en la vigilància i el control. La tecnocràcia juga un paper essencial a l'hora de legitimar-les, ja que «treballar tècnicament permet ocultar la significació sociopolítica del conjunt» (Solé:2015;19). Sota el discurs positivista, les diverses formes que prenen les trajectòries de vida s'entenen des de la responsabilitat individual de la persona, sense donar compte dels conflictes socials i les desigualtats existents. D'aquesta manera, totes aquelles conductes que atempten contra l'ordre social existent, són imputades a la irresponsabilitat dels mateixos joves. El tancament transmet un missatge que s'allunya força de les finalitats educatives i estableix una categoria estigmatitzant del jove com a subjecte perillós, del qual cal protegir-se i a qui cal vigilar i contenir. D'acord amb Pié, «els instruments aplicats en les institucions no són neutres, tenen els seus efectes, parteixen d'una cosmovisió determinada de l'ésser humà i del què és l'educació» (2015;12-13).

Aquest plantejament manté una visió tutelar que dimana una estratègia de control sobre la totalitat de la persona. L'acte pel qual el jove ingressa en un centre de justícia juvenil va perdent rellevància i en el seu torn, es fixa la mirada en el 'diagnòstic' que es fa d'aquest. El que interessa en aquest moment és detectar com és la personalitat del jove, com és el seu entorn, anomenar i categoritzar els diferents comportaments inadaptats i/o alteracions psicològiques, ... i aplicar tot un seguit de programes i actuacions estàndard que 'el reformin' i el 'rehabilitin'.

Ens trobem doncs davant d'una institució total que, tal i com subratllen Berger i Luckmann (1998;91) exerceix sobre la persona «un poder coactiu, tant per la pura força de llur realitat fàctica, com mitjançant els mecanismes de control que

solen anar vinculats». Un poder que, sota l'aparença de coneixement científic, «camufla amb ambigüitats i eufemismes (...) una pràctica que imposa penes i que indubtablement genera un patiment coactiu i aflictiu en la vida dels infants i adolescents» (Silva:2012a;18).

Cal insistir en que el concepte d'institució total va molt més enllà de les parets que materialitzen el tancament. Fa referència a tot un entramat de forces que interactuen i es retroalimenten, afectant l'allò visible i l'invisible: els rols, el llenguatge, les actuacions, les voluntats,... Goffman anomena aquestes institucions com «invernaderos donde se transforma a las personas; cada una es un experimento natural sobre lo que puede hacerse al yo» (2001;25). Giorgio Agamben (2011;250) recull en paraules de Foucault una definició molt acurada del terme:

«Aquello sobre lo que trato de reparar con este nombre es (...) un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. (...) De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante (...) esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ellos»

Tot plegat se'ns presenta doncs com un espai dinàmic en el que múltiples subjectivitats i voluntats antagòniques es relacionen i s'influeixen mútuament. Un espai on, aquesta cerca de sentit que hem anomenat espiritualitat, es troba subjecta a un sistema imposat de forces, i en el que la renúncia, la negació i/o la autoafirmació juguen un paper essencial com a mecanismes de resistència dels i les joves al contingent del dispositiu.

Cadascun d'aquests aspectes, tant els implícits com els explícits, entren en joc a l'hora de realitzar qualsevol intervenció educativa, i és que tal com apunta Solé, «aquestes lògiques institucionals constreñen les possibilitats dels professionals per tal de perfeccionar el seu dispositiu d'intervenció especialitzada» (2015;20) reduint i distorsionant la pràctica educativa. Així, es constata «una contradicció

profunda entre l'encàrrec explícit que assumeix la institució i els efectes de la seva dinàmica sobre els subjectes» (Pié:2015;19). Un seguit de conseqüències psicosocials que s'impregnen en la identitat del jove i que es deriven en l'autoafirmació agressiva o submissió passiva davant la institució, la pèrdua de control sobre la pròpia vida, el debilitament dels vincles socials, i la calcificació de les situacions de vulnerabilitat, entre altres.

2.2.1. Efectes en la identitat

Berger i Luckmann (1998;140) afirmen que «la identitat subjectiva és una entitat sempre precària» ja que aquesta es nodreix constantment «de les relacions de l'individu amb els altres significatius» els quals poden canviar, desaparèixer, transformar-se. Cada context genera un univers simbòlic específic, que s'alimenta tant dels significats socials 'objectius' com dels subjectius particulars. Significats que tracten de donar sentit a totes i cada una de les accions (i les no-accions) que es desenvolupen en el marc d'aquest context, alhora que perfilen els diferents rols que les encarnen.

En el context -o més aviat contextos- dels centres de justícia juvenil, significativament aïllats de la resta del món social, la identitat dels i les joves es troba en gran part condicionada per aquest procés de construcció i/o assimilació de significats cognitius, experiencials, sensitius i estètics que es donen en el si de la institució. Sense negar la capacitat d'agència dels subjectes, i si bé els contextos no determinen la visió que cadascú té d'un mateix, la facultat d'enunciació del Jo resta cada cop més limitada al conjunt de significats disponibles per l'entorn.

L'espai i el rols actuen com un primer transmissor d'un conjunt de significats ja força arrelats en l'imaginari col·lectiu: perillós, culpable, desobedient, inadaptat, irresponsable,... etiquetes i categories que fomenten, quan no refermen, un seguit de prejudicis que de manera habitual han estat presents en la vida de molts d'aquests joves. Tot plegat esdevé un caldo de cultiu que propicia l'aparició d'estigmes, els quals incideixen directament en la percepció que té la persona de si mateixa. D'acord amb Molero i altres (2005) les persones i els col·lectius estigmatitzats acostumen a ser conscients de les valoracions negatives envers les seves identitats. Aquest fet pot provocar, tant una disminució de la confiança i l'autoestima, com que la persona estigmatitzada acabi per reproduir aquelles actituds negatives que li havien estat atribuïdes, encara que inicialment no fossin; és el que es coneix com efecte Pigmalíó. «Construimos una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que

representa esa persona, racionalizando a veces una animosidad que se basa en otras diferencias, como, por ejemplo, la de la clase social» (Goffman:2006;15) L'estigma consolida el subjecte transgressor en delinqüent, i aquest actua de manera subjectiva ja que «funciona plenamente en los casos donde el delincuente pertenece a áreas marginadas, es difuso cuando se trata de los sectores medios pero se torna inexistente cuando pertenece a los sectores altos» (Elbert, citat per Silva:2012b;13)

La necessitat d'adaptar-se a un espai anormal com aquest -apartat del món social conegut i familiar- requereix per part del jove, incorporar noves actituds que poden oscil·lar des d'un posicionament altament agressiu fins a un absolutament submís davant de la institució. D'acord amb Valverde (1997;106), aquesta tipologia de centres representen «una estructura poderosa» davant la qual, el jove «se vivencia a sí mismo como débil (...) Para mantener unos mínimos niveles de autoestima, se ve obligado a autoafirmar-se frente a este medio hostil». Comenta l'autor que en situacions com aquestes, les persones de manera habitual adopten una forta animadversió cap a tot allò que tingui a veure amb la institució i, des del punt de vista del jove, això suposa un saludable mecanisme d'adaptació al medi. Tanmateix, la lectura que els professionals fan d'aquestes situacions solen estar més lligades a una manca de predisposició al tractament per part del jove, el que acostuma a comportar una major tensió de la situació des de la institució i, consegüentment, a una autoafirmació encara més energètica per part del subjecte. Un cercle que es retroalimenta i s'engrandeix, produint efectes directes en la identitat dels individus.

2.2.2. Relacions interpersonals i pèrdua de vincles

L'internament suposa una progressiva pèrdua de contacte i relació amb gran part del món social conegut. En les diferents intervencions, fins i tot en aquelles qualificades com purament educatives, la família sovint queda relegada a un segon pla, amb el que, enlloc d'impulsar una acció educativa global, que pugui prendre forma dins el nucli familiar, dotant d'eines i recursos per tal d'establir noves possibilitats d'accés als circuits socials contemporanis, «es pot generar (...) una fractura que impedeixi que [la família] existeixi per si mateixa i desplegui la funció per a la qual s'ha creat» (Medel:2011;16). Encara que des de la institució es possibilita que el jove mantingui un cert contacte regular amb la família, i es

dugui a terme cert treball educatiu amb aquesta, la xarxa familiar queda notablement afectada per les condicions que la nova situació provoca⁶.

Aquesta pèrdua de vincles encara s'accentua més en relació amb el grup d'amics. Tal i com s'esmentava anteriorment, en aquesta etapa de la vida, la relació amb els seus iguals pren una importància especialment rellevant en els processos de reconeixement i pertinença. La falta de continuïtat d'aquestes relacions, encara que es plantegi de manera temporal, comporta una negació dels vincles afectius que el jove ha anat constituint al seu voltant. Els records són a vegades la única via de contacte que el jove té amb aquella vida que s'estava configurant, però com deia Heràclit d'Efes, 'res no perdura excepte el canvi', i recórrer els records una i una altre vegada, sovint ens fa tendir a idealitzar-los o fins i tot, distorsionar-los.

Valverde (1997;105-121) apunta un aspecte comportamental vinculat a una «inseguretat situacional» que, de manera habitual, es succeeix en la vida de bona part d'aquests joves. D'acord amb l'autor, la desconfiança és un factor present en moltes de les relacions afectives d'aquests, i funciona com a protecció davant les frustracions. Herrero i León (2006;74) subratllen com sovint, els joves en situació de privació de llibertat, provenen d'entorns familiars «caracterizados por rupturas y desvinculaciones afectivas» el que pot conduir a que «se sientan más pesimistas, con sentimientos de culpa, preocupados por su situación personal, irritables y desmotivados». La situació de tancament, lluny d'apaivagar aquest aspecte, sovint el calcifica, i indirectament potencia certa indiferència afectiva que es presenta com una aparent despreocupació davant el patiment, tant dels altres, com el propi. Alhora, aquestes escenes es combinen amb esclats emocionals en moments que, d'entrada, ens podrien semblar de poca importància: «personas ávidas de experiencias que puedan cubrir sus expectativas y necesidades, demostrando una labilidad afectiva en sus relaciones sociales que los presenta en algunas situaciones con alta sociabilidad, mientras que en otras son hostiles y con conductas negativas, donde prima la necesidad de la soledad al sentirse poco comprendidos (Vuanello:2005;153). D'acord amb Valverde, no es tracta d'un comportament contradictori «sino de la falta de

⁶ La circular 1/2008, que dictamina els criteris d'actuació i funcionament comuns dels centres educatius de justícia juvenil, recull: tots els centres han de preveure un mínim de tres dies de visita per setmana. Com a mínim s'han d'autoritzar dues visites o comunicacions ordinàries per setmana, que han de tenir una duració mínima de 40 minuts. Els comunicants i visitants que siguin familiars han d'acreditar el parentiu amb el menor o jove internat. Els que no siguin familiars, han de sol·licitar la comunicació o la visita al director i fer constar en la sol·licitud la relació que mantenen amb el menor o jove. En aquest cas, la comunicació o la visita resta condicionada a l'autorització prèvia del director del centre. Si el visitant o comunicant és un menor d'edat no emancipat, que no vingui acompanyat del seu representant legal, ha d'exhibir una autorització del seu representant legal per poder visitar o comunicar amb un menor o jove internat.

recursos del investigador y del educador para identificar esos patrones de interacción que son los responsables de que la situación sea percibida de una manera distinta a la del momento anterior» (Valverde:1997;105-121)

El tancament suposa també un canvi en la intimitat dels i les joves. Les barreres o parcel·les que habitualment delimiten els diversos contextos de vida desapareixen i tota l'activitat del jove: el descans, l'aprenentatge, l'oci, etc es desenvolupa en un mateix espai i amb un mateix grup de gent. La sexualitat, tant present en aquesta etapa de la vida, queda àmpliament negada i silenciada. Exceptuant els programes aplicats en aquells joves que han comés un delictes sexual, els quals aborden la qüestió des de una perspectiva clarament específica, la sexualitat no queda contemplada en els programes socioeducatius malgrat la forta presència que aquesta té en la vida dels i les joves, i en certa manera, aquesta omisió també forma part del missatge educatiu. D'acord amb Vitale, Travnik i Maiello (2015;260) «si entendemos la sexualidad en el plano de la singularidad de cada sujeto, si sostenemos que su subjetividad en contexto de encierro está suprimida, el silencio de la misma, deviene en un indicador más del control de los cuerpos. No hay representación de la sexualidad en estos dispositivos, o si la hay, es la representada por quienes desarrollan el proyecto institucional y no los jóvenes alojados en los centros».

Els vincles afectius, les relacions interpersonals i la sexualitat entre altres, són aspectes constitutius de la dimensió social de la persona. Per concloure, momentàniament, aquest apartat, cal assenyalar que l'aspecte social és una de les fites educatives que el centres de justícia juvenil tenen en els seus programes. Tanmateix, aquestes 'habilitats socials' es treballen lluny de l'entorn social del jove, en un espai socialment artificial i fortament condicionat per reglamentacions i protocols sovint no reconeguts pel propi jove. Com s'anirà explicant més endavant, aquesta contradicció pot suposar una pèrdua de la credibilitat del discurs educatiu per part del subjecte i un possible aïllament social d'aquest en l'entorn del centre.

2.2.3. Manca de control sobre la pròpia vida i responsabilitat

Com deia Goffman, les institucions totals com són els centres de justícia juvenil, es caracteritzen per ser espais en els que un nombre de persones viuen «aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, y comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente» (2001;13). Això significa que el 'protocol d'internament' ha de contemplar i dirigir totes les activitats del jove mentre aquest es trobi en el centre. És la pròpia institució la

que anirà dictant què ha de fer en cada moment, on ha d'estar, amb qui, i durant quanta estona ha d'estar-hi.

Sovint aquest aspecte es vincula a una necessitat organitzativa i funcional per part del centre, que alhora ofereix als i les joves certa estabilitat que produeix beneficis com ara disciplina, equilibri i estructura. Però aquesta pèrdua d'elecció sobre la pròpia vida parteix d'un principi no escrit encara que igualment explícit, i que presumeix d'una suposada falta de capacitat per part del jove per triar adequadament segons els seus interessos, motivacions o afinitats. La institució s'erigeix com a portadora del saber absolut i dicta un nou pla de vida artificial, homogeni, que desdibuixa les singularitats dels i les joves en pro d'uns objectius exclusivament institucionals:

«Primero, todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad única. Segundo, cada etapa de la actividad diaria del miembro se lleva a cabo en la compañía inmediata de un gran número de otros, a quienes se da el mismo trato y de quienes se requiere que hagan juntos las mismas cosas. Tercero, todas las etapas de las actividades diarias están estrictamente programadas, de modo que una actividad conduce en un momento prefijado a la siguiente, y toda la secuencia de actividades se impone desde arriba, mediante un sistema de normas formales explícitas, y un cuerpo de funcionarios. Finalmente, las diversas actividades obligatorias se integran en un solo plan racional, deliberadamente concebido para el logro de los objetivos propios de la institución». Goffman:2001;19-20

La imposició, en detriment de la capacitat d'elecció, pot presentar diferents conseqüències negatives o, si més no, contraproductes amb la finalitat educativa. En subratllarem dues:

D'una banda, la imposició sovint provoca rebuig. I no ens referim a acatar o no un seguit de normes, o accedir a estar present en un seguit d'activitats, sinó un rebuig al contingut educatiu que suposadament resideix en el fons de l'acció que volem dur a terme. La instrucció pot ser obligatòria però no l'aprenentatge, i com exemplifica Núñez (2005;23), no podem donar per garantit l'aprenentatge només pel fet de que, en un aula, els alumnes estiguin degudament assentats. L'acte educatiu requereix una disposició voluntària per part de l'educand, «consentir el acto de des-poseción que inicialmente representa un aprendizaje: albergar lo nuevo es renunciar a una vieja manera de ver y entender el mundo». Una entrega voluntària, no a la institució i les seves pràctiques, sinó a una nova possibilitat del Jo. I en aquest sentit apunta Meirieu (2007;80) que, en l'àmbit

educatiu, cal «constatar, sin amargura ni quejas, que nadie puede ponerse en el lugar de otro y que todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende (...) por la cual alguien supera lo que le viene dado y subvierte todas las previsiones y definiciones en las que el entorno, y él mismo, tienen tan a menudo tendencia a encerrarle».

D'altra banda, la imposició no sols ens pot allunyar de l'objectiu educatiu sinó que també pot provocar el detriment o fins i tot la pèrdua d'aquelles capacitats que justament es pretenen potenciar: el control sobre la pròpia vida i la responsabilitat. L'acció socioeducativa, ja sigui en l'àmbit de la justícia juvenil com en altres àmbits, busca potenciar el desenvolupament autònom del subjecte. Això significa reforçar la postura crítica dels i les joves, fomentant la seva capacitat selectiva davant les diferents situacions en les que es troben i es trobaran al llarg de la seva vida. Treballar la capacitat d'elecció és abandonar la sensació de 'camins predestinats' que molts joves habitualment experimenten. És trencar la tendència i la inèrcia d'un recorregut vital i responsabilitzar-se, en el sentit de conduir i dirigir, la pròpia vida. I aquest és precisament un dels principals objectius de la tasca educativa en els centres de justícia juvenil. Tanmateix, ens trobem en un entorn on tot està preestablert i, en el que, la capacitat d'elecció del subjecte, en quant a programes, activitats, vida social,... ha estat completament reduïda, amb el que aquest pot acabar adoptant una actitud passiva: «se convierte en apático porque es una buena manera de sobrevivir y porque aunque lo intente, rara vez conseguirá modificar el destino. Más tarde, cuando salga en libertad, esta ausencia de responsabilización será una de las consistencias actitudinales que más van a perturbar las posibilidades de aprovechar las pocas oportunidades que se le ofrezcan» (Valverde:1997;113).

2.2.4. Manca d'expectatives de futur

Seguint amb el punt anterior, Valverde recorda que quan el jove «no puede controlar su presente mucho menos puede planificar su futuro» (ibid.112). Aquesta pèrdua de control sobre la pròpia vida no sols afecta el subjecte en un espai de temps determinat, sinó que pot continuar reproduint-se un cop ha sortit del centre. L'estigma; les poques oportunitats que el seu entorn social li proporciona i que s'han vist encara més reduïdes a causa de l'internament; trobar-se novament en situacions que 'li venen donades', sense noves eines per encarar-les, etc, fomenten certa predisposició a deixar-se emportar per 'allò irremeiable'.

Intentant no caure en fatalismes, cal destacar que La Institució en majúscules, no sols en justícia juvenil sinó la institució social en si, l'ordre social, es presenta com un gran poder que es contraposa a la debilitat de l'individu. Quan a això es suma la manca de possibilitats de la persona exclosa per modificar les circumstàncies que l'envolten, el destí s'esdevé com quelcom inexorable i que succeirà sense que aquesta pugui fer res per evitar-ho. Diu Meirieu citant a Alain que hi ha «un modo de preguntar que mata la buena respuesta» i que, d'aquell de qui no s'espera res de bo, «que no se siente apoyado en los esfuerzos que intenta, se considera obligado a hacer que se cumpla la predicción» (2007;31).

La manca d'expectatives de futur és en si mateixa una absència de trajectòria, de possibilitats, de creixement, de projecte personal de vida. Victor Frankl, en unes conferències sobre el treball amb persones amb neurosis, apunta a una 'malaltia' del nostre temps, que afecta fins i tot aquelles persones que considerem sanes: «El gran psiquiatra francès Janet ha comprobado en las personas neuróticas, que él denomina psicasténicas, la existencia de un *sentiment de vide*, un sentimiento de vacío y de falta de contenido. Éste existe también en un sentido figurado; me refiero al sentimiento de vacío existencial, al sentimiento de falta de un objetivo y un contenido existenciales» (Frankl:1995;16).

2.2.5. Ansietat

Tots els aspectes recollits al llarg d'aquest punt, juntament amb la desconfiança que sovint aquests joves manifesten envers la institució, potencien una sensació permanent d'ansietat. L'ansietat esdevé, segons Valverde (1997;111), una «consistencia comportamental que se generalizará a todo tipo de situaciones» incrementant l'estrès i les tensions i, per tant, incrementant també el risc a sancions i/o valoracions negatives per part dels equips tècnics i professionals.

La tasca socioeducativa en els centres de justícia juvenil ha de tenir present tots aquests factors en el moment de plantejar les diferents actuacions. Si bé en la actualitat es fa difícil canviar l'estructura i la dinàmica de la institució -i difícil aquí no significa abandonar la comesa- si es poden fer canvis substancials en els programes i projectes que des d'aquest àmbit s'emprenen. Disminuir, en la mesura que les forces ens ho permetin, els efectes negatius que l'internament ocasiona, i afavorir la vivència d'experiències transformadores, no des de la imposició de noves activitats, sinó des de l'actitud i la mirada dels i les professionals que hi treballen, són els dos grans reptes que tractarem d'encarar.

2.3. Com s'enfoca l'educació en l'àmbit de la justícia juvenil? Els programes educatius actuals

*"En la noche, las voces enemigas se llaman
y se contestan de una trinchera a la otra"*

Antoine de Saint-Exupery

Entre els diferents encàrrecs de la Direcció General d'Execució Penal a la Comunitat i de Justícia Juvenil, es menciona l'execució de «les mesures d'internament i altres que s'imposin a menors i joves per donar suport als processos per a la seva reinserció» (Gencat:2016). De manera conjunta amb el Servei de Centres Educatius, estableix les línies generals dels diferents programes que es duen a terme en els centres educatius de justícia juvenil de Catalunya. Paral·lelament, cada centre disposa del seu propi projecte educatiu, sempre emmarcat en les orientacions dictaminades per la Direcció General.

Per cada un dels joves interns s'elabora un programa individualitzat, a partir del qual s'especifiquen les activitats educatives a dur a terme, així com els diferents tractaments identificats, en cas que sigui necessari. Cada jove compta amb un educador-tutor de referència, qui és l'encarregat de dur a terme una intervenció individualitzada, periòdica i constant durant tot l'internament. Aquesta intervenció educativa individualitzada inclou una programació específica per a cada jove intern, segons les necessitats que s'hagin establert i els factors de risc detectats. El programa educatiu individual es nodreix dels continguts dels programes educatius disponibles, els quals es divideixen entre programes generals i programes d'actuació especialitzada.

Programes generals i descripció	
Competència psicosocial.	Té com a finalitat el desenvolupament de competències personals i «proporcionar un model d'adaptació prosocial». Es treballen habilitats com el maneig emocional, l'autocontrol conductual, i altres destreses cognitives per fer front a situacions vitals conscient i raonadament.
Hàbits bàsics i habilitats domèstiques	L'objectiu principal és l'assoliment d'un major grau d'autonomia en els hàbits bàsics. La intervenció ve marcada per l'article 20 de la Llei 27/2001, que estableix l'obligació dels menors a complir les normes establertes referents a la higiene, la sanitat, el vestuari, l'endreça personal, així com realitzar les «prestacions personals obligatòries que consten en les normes de funcionament intern per al bon ordre, la neteja i la higiene del centre».
Educació per a la salut	Integra totes les accions encaminades a l'adquisició de coneixements i habilitats per a la presa de decisions responsables en relació amb la salut personal, la dels altres i amb la cura de l'entorn. La intervenció es planteja de manera transversal, i busca eliminar o reduir els comportaments que suposin un risc per a la salut i «promoure la presa de consciència de la influència que tenen els factors ambientals i socials sobre la salut».
Reforç de l'entorn familiar	L'objectiu del programa és reforçar l'entorn familiar dels menors i joves amb mesures d'internament a través d'una intervenció planificada. La intervenció es du a terme amb la família durant l'internament del jove a través d'entrevistes, visites domiciliàries i la derivació, quan s'escau, a altres professionals socials de la xarxa.
Cultura, lleure i oci	Té com a finalitat afavorir l'educació en el lleure dels joves mitjançant la participació en activitats d'oci, cultura i lleure. L'oferta d'activitats varia segons les programacions de cada centre educatiu.
Educació física i esports	Els objectius generals d'aquest programa són: «oferir als menors i joves interns matriculats a l'ESO la formació corresponent a l'àrea d'educació física i millorar les condicions psicofísiques dels joves». És de participació obligatòria sempre que no hi hagi una prescripció mèdica que ho impedeixi.
Educació per a la diversitat	El programa es divideix en dos grans blocs: convivència i participació social. El primer fomenta valors bàsics per a la convivència i que els interns «identifiquin i distingeixin les normes dels valors». El segon bloc ofereix informacions sobre els recursos de la xarxa comunitària i el seu ús, com documentació i procediments sobre les entitats.

Programes d'actuació especialitzada	
Drogodependències i altres addiccions	El programa d'educació per a la salut aborda la prevenció primària, fomentant estils de vida saludables per impedir o retardar l'aparició d'una situació relacionada amb el consum de drogues. El programa d'actuació especialitzada treballa la prevenció secundària, amb aquells grups que ja han entrat en contacte amb aquestes substàncies, i realitza un tractament més directe en aquells casos on la pauta de consum està més instaurada.
Problemàtiques de salut mental	Implementat per professionals especialitzats com psiquiatres i psicòlegs, i els equips multidisciplinaris dels centres educatius, ofereixen una assistència individualitzada en aquells joves en que es valori com a necessari.
Delictes sexuals i delictes violents	Aquests programes s'apliquen als joves que han comès delictes contra la llibertat sexual (en el cas del primer), o delictes de violència contra les persones (en el segon). En ambdós casos, els objectius dels programes són: «evitar la reincidència (noves víctimes) i evitar que els adolescents agressors es converteixin en adults agressors».

Paral·lelament a aquestes actuacions, s'estableix el programa individualitzat de tutoria, implementat pels tutors-referents i amb una duració mínima d'una hora a la setmana. L'objectiu d'aquesta intervenció és implicar els joves en el procés i «motivar-los i orientar-los vers un procés de canvi favorable a la reinserció social». No obstant, lluny de presentar-se com un espai des del que treballar a partir de la individualitat de la persona, els continguts i enfocaments del programa semblen apuntar únicament a refermar el treball conductual:

Objectius	Continguts
<p>Que el menor o jove conegui els procediments generals d'estada al centre durant el període d'internament.</p> <p>Conèixer la seva situació judicial, els processos coneguts i les seves condicions d'estada al centre.</p> <p>Que el menor o jove participi, de forma efectiva, en l'elaboració i desenvolupament del seu PTI, en el nivell que sigui possible (determinació d'objectius i accions, formes de supervisió, establiment d'acords amb el tutor,...)</p> <p>Comprendre, respectar i utilitzar l'espai de tutoria individualitzat per projectar millores en la conducta prosocial i fer-ne el seguiment que correspongui.</p> <p>Implicar-se a treballar amb el tutor aspectes personals concrets i necessaris per al seu procés educatiu.</p> <p>Que el menor o jove valori el seu propi esforç i reconegui els seus canvis a partir de l'autoavaluació, orientada pel mateix tutor, i de l'avaluació periòdica efectuada pels professionals del centre, de la seva conducta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El funcionament del CE: normatives, activitats, paper de l'equip multidisciplinari, presa de decisions, sistemes d'avaluació, etc. • El procés judicial, la situació judicial particular i les repercussions en les condicions d'estada al centre. • El PTI i els informes a la instància judicial, l'avaluació de la seva conducta, el compliment dels acords i les conseqüències. • Informacions dels professionals que intervenen amb el jove i la seva família i/o referents. • Les conductes infractores (disruptives, delictives) i la seva explicació funcional (antecedents i conseqüències) • Les conductes prosocials en el context del centre i fora del centre. Les conductes que s'esperen del menor. • Estratègies de motivació i automotivació per facilitar els processos de canvi. • Tècniques concretes per treballar aspectes referits al TPI del menor/jove.

Cadascun d'aquests programes, des dels generals fins els especialitzats passant per les tutories, es vinculen amb el SAM i el SAVRY.

SAM són les sigles de 'Sistema d'Avaluació Motivacional' i té com a objectiu principal motivar els interns a participar en els programes del centre. El SAM avalua tant l'assistència dels joves a les diferents activitats com la seva actitud, en quant si la seva conducta ha estat 'bona' o 'dolenta' durant la realització d'aquestes. L'avaluació es transforma en punts, que al seu torn, es converteixen en crèdits, és a dir, beneficis o premis que es donen als interns pel seu comportament. Igualment, una puntuació negativa es traduirà en expedients disciplinaris o altra mena de 'sancions regulades'. El SAM, no només és un sistema que infantilitza els subjectes -infravalora els aprenentatges sota un procediment de càstigs i premis- sinó que alhora emana un significatiu flaire coactiu, ja que constreny la voluntat dels joves a expressar-se d'una manera honesta per l'amenaça de les repercussions.

D'altra banda, el SAVRY, 'Structured Assessment of Violence Risk in Youth', és un instrument d'avaluació sistemàtica d'un seguit d'ítems o factors, que proporcionen al professional una valoració del risc en relació amb el subjecte. El SAVRY s'estructura en base a factors o indicadors: 24 factors de risc (10 històrics, 6 socials-contextuals i 8 individuals) i 6 factors de protecció. Cada factor és avaluat per part del professional -a partir dels diferents programes educatius- i determina si el factor es presenta en el jove en un grau baix, moderat o alt. Actualment estan aplicant aquesta eina tots els centres de justícia juvenil, tots els equips de medi obert i tots els equips d'assessorament tècnic de justícia juvenil de Catalunya. Entre els objectius generals d'aquest instrument s'especifica: «oferir un procediment sistemàtic comú que orienta la valoració final de cadascun dels professionals»; L'ús d'un «mateix llenguatge per significar característiques personals i contextuals dels menors» i «disposar d'informació actualitzada del nivell de risc i dels factors més comuns que presenta la població de justícia juvenil» (Generalitat de Catalunya;2012)

D'acord amb Violeta Núñez, tant el SAVRY, com el seu símil en justícia penal d'adults, el 'RISCANVI', tenen en el seu rerefons l'ideal de la prevenció, sobre la que s'erigeix la línia de pensament dels moviments higienistes: «la clave del higienismo radica en la firme creencia de que es posible prevenir [y erradicar] los comportamientos de las personas consideradas moralmente malas o socialmente indeseables». Això s'aconsegueix a base de classificar «lo social estableciendo divisiones y subdivisiones incesantes para atrapar, en cuadros y tablas, toda las modalidades del elemento en cuestión (...) que nada escape al registro, pues un registro minucioso posibilita un control eficaz»

(Núñez:2010;71-72). Boó i Martínez Torres (2012;37) destaquen tres grans eixos sobre els quals descansa aquesta tipologia d'instruments. En primer lloc, suposen una generalització de les valoracions en relació a una població concreta, que com hem vist anteriorment, «no està escollida a l'atzar». En segon lloc, dóna per fet el caràcter delinqüencial del subjecte, aplicant-se fins i tot en aquelles persones que es troben sota mesures cautelars. Per últim, «fa recaure sobre els individus la ineficàcia dels tractaments seguits».

Finalment, en relació a les activitats i programes educatius, cal fer referència a la circular 1/2008, per la qual s'estableixen els criteris d'actuació i funcionament comuns dels centres educatius de justícia juvenil, i que preveu la participació dels joves en l'organització d'activitats en el centre. Tanmateix aquesta participació es troba subjecte a la normativa de funcionament específica de cada centre, d'acord amb la qual s'establirà si aquests poden organitzar directament una activitat, col·laborar amb els professionals del centre en l'organització d'una activitat, o elevar suggeriments al centre.

2.3.1. I l'espiritualitat?

Cap dels programes analitzats fa referència a la dimensió espiritual de la persona, ja no amb la intenció de dur a terme alguna acció educativa vinculada amb aquest aspecte, sinó que ni tant sols s'esmenta com a quelcom que cal contemplar en el treball educatiu amb els joves. Tampoc s'han trobat projectes o activitats alternatius i/o experimentals que contemplin l'espiritualitat des de l'àmbit de la justícia juvenil a Catalunya.

Tampoc en l'àmbit de justícia penal d'adults trobem programes educatius instaurats en la dinàmica dels centres que contemplin la dimensió espiritual com a part integrant del projecte educatiu. Si trobem però, altres actuacions, que de manera directa o indirecta la inclouen.

L'assistència religiosa en l'àmbit penitenciari d'adults està instaurada i assentada. Encara que, tal i com apuntàvem al principi, la religió no té l'exclusivitat de la dimensió espiritual de les persones, la majoria d'aquestes la situen en el centre de la seva pràctica. La llibertat i assistència religiosa en els centres penitenciaris catalans està àmpliament reconeguda pels tractats internacionals i la mateixa legislació espanyola i catalana. D'acord amb un informe presentat per la Comissió de Presons de l'entitat Justícia i Pau l'any 2005, «en la major part dels centres de Catalunya existeix una àmplia i diversa oferta d'atenció individual i de serveis religiosos per part de les religions majoritàries». Les dades contemplen que entre

un 20 i un 30% de la població interna participa de manera regular en activitats religioses, proporcionades directament per entitats catòliques, evangèliques i islàmiques, gràcies als convenis i acords de col·laboració establerts amb l'administració de justícia. Tal i com defensa l'informe, més enllà de ser un dret fonamental de les persones, la pràctica religiosa «pot repercutir de forma molt positiva en els processos personals, (...) humanitzant la vida penitenciària i afavorint condicions adequades per a la reinserció social dels penats», ja que es fomenta la convivència, l'autoconeixement de les persones i els valors altruistes. Tanmateix, l'informe conclou que es produeixen alguns buits importants en alguns centres, ja sigui per la manca de presència d'algunes confessionalitats, recursos insuficients per satisfer la demanda, o la falta d'espais adients tant per a l'atenció individual com per la pràctica col·lectiva.

D'altra banda, es comença a donar un creixent interès en les pràctiques i teràpies holístiques amb col·lectius en situació d'exclusió social. En aquest sentit, la ONG World PREM porta sis anys implementant cursos de ioga en institucions penitenciàries d'adults de forma voluntària. El ioga, tradicionalment, és una filosofia de vida que vincula tres dimensions humanes: la física, la mental i l'espiritual, i té com a finalitat assolir un estat d'equilibri i plenitud. La pràctica del ioga a presons és relativament nova en el context català, però està cada cop més estesa a nivell internacional, gràcies en part als nombrosos estudis que avalen els seus beneficis en relació amb el benestar personal i la qualitat de vida. D'acord amb Griera i altres (2015;8), «nombrosos estudis correlacionen positivament la pràctica del ioga amb millores en l'estat d'ànim (Shapiro i Cline, 2008), la reducció de l'ansietat, la ira i l'agressió (Nagendra et al, 2008; Yoshihara et al, 2011) o la disminució de l'estrès percebut (Granath et al., 2006; Kirkwood et al., 2005; Rocha et al., 2012; Smith et al., 2007)».

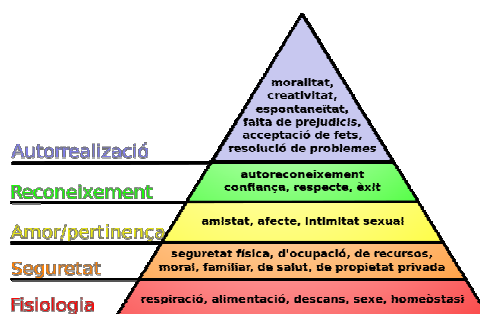
Tot plegat ha contribuït a la creixent legitimitat que aquestes pràctiques estan adquirint en el treball amb persones en situació d'exclusió social: presos, toxicòmans, amb diversitat funcional,... Això ha permès a la ONG World PREM signar nous convenis amb les Institucions de Justícia, estenent aquest programa a tres centres de justícia juvenil: Can Llupià, L'Alzina i Lledoners. Igualment, ens trobem encara davant de projectes amb un caràcter puntual, desvinculats del programa educatiu de centre, i que depenen quasi exclusivament de la voluntat i predisposició dels educadors socials i professionals dels centres i dels voluntaris de la ONG i les seves donacions.

3. El treball espiritual amb els i les joves internats en centres de justícia juvenil

"No puedes atravesar el mar simplemente mirando el agua"

Rabindranath Tagore

Tal i com es deia al principi d'aquest treball, les necessitats espirituals es troben presents en totes les persones, i van més enllà –o més endins–, dels aspectes de tipus cultural, social i/o religiós. Diversos autors han explorat el camp de les necessitats humanes, com és el cas de Abraham Maslow amb la teoria sobre la motivació humana (1975), més coneguda com la piràmide de Maslow. Segons l'autor, les necessitats humanes s'estructuren de manera jeràrquica, a través de cinc grans blocs que es relacionen de manera ascendent fins assolir l'autorealització, que es troba a la cúspide de la piràmide. Així, la satisfacció o no de les necessitats que es troben a la base d'aquesta estructura, determinaran les possibilitats de satisfacció de les que es troben per sobre d'aquestes.



Piràmide de les necessitats humanes segons Maslow.

Max-Neef considera que moltes de les teories enunciades, com la de Maslow, no acaben de diferenciar entre allò que són necessitats i el que serien possibles satisfactors d'aquestes necessitats. Alhora, lluny de representar-les en clau jeràrquica, l'autor aporta una visió més ecològica al considerar les sinèrgies que es donen entre les diferents necessitats: «La persona es un ser de necesidades múltiples e interdependientes. Por ello, las necesidades humanas deben entenderse como un sistema en las que las mismas se interrelacionan e interactúan» (2010;17). D'acord amb la teoria de Max-Neef, les necessitats fonamentals de les persones són finites i no varien segons el context sociocultural o històric, sinó que allò que varia és la manera en que cada cultura o temps dona resposta a aquestes. Per exemple, mentre que la protecció seria una necessitat fonamental present en totes les èpoques humanes, aspectes com els sistemes curatius, la prevenció o fins i tot la mateixa concepció de la salut són satisfactors d'aquesta necessitat, els quals poden variar segons el context.

Entre les diferents necessitats fonamentals enunciades per Max-Neef es troba l'enteniment, la participació o la identitat, totes tres molt vinculades a la tasca professional de l'educació social i que tenen un reflex important en la dimensió espiritual de la persona. La cerca i construcció de 'satisfactors' a aquestes necessitats per part del subjecte, podria ser una de les principals fites a establir-se en aquest àmbit educatiu.

D'acord amb Benavent (2012;37), és «en situacions existencials significatives» que preguntes com *qui sóc?* o *per què m'està passant això?* guanyen més presència. La privació de llibertat és una situació prou significativa tant en l'àmbit penal adult com en el de la justícia juvenil. Lluny d'escudar-se en les respostes convencionals tant assentades en la nostra societat -d'altra banda, força pobres educativament parlant- que retornen missatges del tipus *ets una persona perillosa / inadaptada / transgressora... o això et passa perquè has trencat les normes, perquè no saps comportar-te en societat, perquè...* la tasca professional té la oportunitat de situar el conflicte en el centre de l'acció educativa, d'observar-lo d'una manera global, profunda, i d'acompanyar el subjecte en la construcció de noves eines personals que li proporcionin alternatives significatives en la seva relació amb ell mateix i l'entorn. Alternatives significatives que no busquen la docilitat i submissió davant la normativa imperant, sinó fomentar la capacitat d'agència dels i les joves per tal de participar en el seu context social, d'acord amb els seus objectius vitals, alhora que reduint la vulnerabilitat d'aquests davant els sistemes de control social.

Seguint amb Benavent (ibid.67) «la vida humana no s'esgota en la mirada racional» i en el propòsit educatiu, cal tenir present cada una de les dimensions en les que la vida humana es manifesta si realment volem dur a terme una acció significativa i transformadora. Tanmateix, mentre que altres aspectes, com els emocionals, han anat guanyat presència en els diferents àmbits educatius formals i no formals -malgrat el camí que encara queda per recórrer- la dimensió espiritual acostuma a quedar fora dels plantejaments educatius. Segons apunten Giménez i altres, existeixen diversos condicionants que mantenen aquesta situació. D'una banda, l'estreta relació que fins i tot els professionals estableixen entre espiritualitat i religiositat, encara i els múltiples abordatges que diverses disciplines han fet al respecte, introduint fins i tot altres termes que no arrossegueu aquesta 'herència lingüística'. D'altra banda, la tendència de les professions socials a plantejar-se estratègies d'intervenció que s'acaben limitant «a la gestión de recursos en los distintos espacios institucionales» i que habitualment es veuen superades pel gran volum de demanda, «lo que suele generar un grado de insatisfacción en relación a lo logrado y lo que se podría haber logrado con una intervención más profunda» (2014;3-5). A aquests dos factors se'ls hi suma la manca de «formació i, especialment, la manca d'eines i estratègies per abordar aquest tema» (Benavent;

2012;59) així com els qüestionaments que es fan els mateixos professionals alhora de posar en escena els aspectes més profunds de la persona. Una tasca que requereix, no només de certa sensibilitat a l'alteritat espiritual, sinó també d'un treball previ i profund amb un mateix.

En la tasca educativa, com en quasi tots els aspectes de la vida, podem plantejar-nos fites conformistes o apuntar a màxims. D'acord amb Aliena (2005;36), podem «mirar el proyecto tal y como se nos presenta a la luz de nuestro mejor entendimiento o de fijarnos, por el contrario, con más o menos cinismo o realismo, en la pedestre y desengañada práctica cotidiana». En l'àmbit de la justícia juvenil cal anar molt més enllà d'aquesta pràctica quotidiana. Sense menystenir la tasca realitzada pels professionals que hi treballen en aquest camp, els alts índex de reincidència dels i les joves que compleixen mesures de privació de llibertat -al voltant del 63%- ens alerten de la important manca d'efectivitat del sistema 'rehabilitador' juvenil. Tal i com veiem en la investigació conduïda per Capdevila, Ferrer i Luque (2005), són justament les mesures de privació de llibertat les que presenten majors nivells de reincidència. En aquest sentit podríem apuntar que, tant la falta d'un treball global des del propi entorn del jove, així com els diferents efectes negatius que el mateix tancament comporta -comentats anteriorment- hi participen directament en aquest dèficit d'efectivitat.

Tanmateix, i paral·lelament als reclams i propostes educatives que lluiten per disminuir l'aplicació de mesures de privació de llibertat, és oportú introduir nous enfocaments a la tasca socioeducativa que es realitza en aquests centres. No des d'una mirada 'reformista' del sistema punitiu, ja que la fita ideal seria l'abolició d'aquests tipus de mesures, sinó amb la intenció de potenciar, en paraules de Silva, «barreres culturals» que ajudin a reduir la vulnerabilitat dels i les joves durant l'aplicació d'aquestes mesures, així com un cop fora del centre. Barreres que comporten «certa dosi de resistència» ja que «l'acció educativa portada endavant juntament amb exclosos i criminalitzats es torna una lluita contra l'exclusió, (...) d'una utopia de justícia i exercici de drets humans» (Silva:2012b;10-11).

Un enfocament educatiu que plantegi en els seus fonaments i mantingui en la seva pràctica, una mirada holística dels subjectes amb qui treballa, que incentivi la creació de noves trajectòries basades en els propòsits d'autorealització dels i les joves i que alhora possibiliti una veritable estratègia de 'reducció de danys' davant les situacions d'exclusió mentre aquestes durin. Treballar des de la vessant espiritual ens permet plantejar-nos aquestes fites, ja que, lluny de fixar la mirada en els 'factores de risc', s'articula en base a 'factores de protecció', és a dir, a partir de les fortaleses i capacitats dels propis subjectes, incloent les seves motivacions profundes, la seva visió del món i els seus anhels. Parlem així d'espais que

permetin escoltar-se un mateix i els altres, «els ritmes i les dimensions propis i aliens», però també «d'allò aliè que hi ha en cadascú, de l'alteritat de la identitat pròpia» (TransFORMAS:2012;14). Espais oberts i lliures de prejudicis que fomentin una salut espiritual per tal de permetre «assolir un criteri propi i una consciència que hagi assimilat -no homologat- les normatives que regeixen el propi comportament» (J. Font citat per Benavent:2012;109).

3.1. Antidestí

S'empra el concepte antidestí en el mateix sentit en que ho fa Silva, i que pren forma en totes aquelles accions que busquen «trenca amb certa inèrcia que estableix, reclama i consolida llocs preestablerts per als subjectes de la educació» (2012c;8). Una lluita contra una força invisible, un suposat destí preestablert, un avenir dictaminat per les circumstàncies dels contextos, en els que els i les joves sovint es troben atrapats, i que encara es fa més latent en aquells casos on hi ha un historial d'institucionalització. És en aquests últims on trobem un gran nombre de subjectes que han perdut una part significativa del control de la seva pròpia vida, acostumats a que 'tot els hi vingui donat', «producte de polítiques filantròpiques i assistencialistes» (ibid.29).

Sota el suggerent títol '*Cómo salir de aprietos y quién lo consigue*', l'actual mediadora educativa i antiga cap de departament de l'oficina de llibertat condicional de l'estat francès Monique Sassier, relata com opera l'exclusió en els subjectes i el paper de la societat -que va des de la ciutadania fins els aparells polítics, passant pels professionals i les institucions socials- en el manteniment i perpetuació de les estructures excloents, per una manca de voluntat a examinar l'arrel i causa de les problemàtiques. Entre les diferents argumentacions que enuncia l'autora, es referma la idea de que, qualsevol acció educativa que pretengui suposar un canvi veritable en la vida dels subjectes, necessàriament ha de brotar dels propòsits i projectes vitals de les pròpies persones amb qui es treballa: «los que saldrán de aprietos serán [aquellos] que tengan un proyecto y la facultad de proyectarse. O sea, de decir Yo». (Sassier:2004;94).

Tenir un projecte propi, ser capaç d'imaginar-lo, de projectar-lo i d'encaminar-se cap a aquest, és la via per lluitar contra aquesta inèrcia que anomena Silva, i evitar, en paraules de Sennett, que es tornin «espectadores de sus necesidades» (2003;26). Un projecte vital que va molt més enllà de les virtuts 'rehabilitadores' i 'reintegradores' que proposa el sistema de justícia juvenil actual, ja que, d'acord amb Freire «jamás estuvieron *fuera de*. Siempre estuvieron *dentro de*. Dentro de la estructura que los transforma en 'seres para otro'. Su solución no está pues en

el hecho de *integrarse*, de *incorporarse* a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en seres para sí» (2005;82).

Donar cabuda, no només als projectes propis dels joves privats de llibertat, sinó també possibilitar que aquests puguin desplegar-se i prendre forma, requereix per part de la tasca professional, no només generar els espais per a que això succeeixi, sinó també treballar en base a uns principis ètics que reconeixin l'autonomia dels subjectes. I l'autonomia no només s'adquireix quan l'individu té la facultat de governar-se a si mateix, sinó també, quan els altres som capaços de reconèixer la capacitat d'aquest, malgrat que no l'entenguem o compartim:

«Es precisamente este ritmo de identificación y de diferenciación lo que caracteriza el proceso de autonomía (...) Concedemos autonomía a los maestros o a los médicos cuando aceptamos que saben lo que hacen, aun cuando nosotros no lo entendamos; la misma autonomía debe concederse al alumno o al paciente porque ellos saben cosas del aprendizaje o de su condición de enfermo que la persona que les enseña o los trata puede no comprender. (...) La autonomía es una poderosa vía de acceso a la igualdad. Más que como igualdad de entendimiento, que es una igualdad transparente, la autonomía significa aceptar en el otro lo que no entendemos, que es una igualdad opaca». Sennett:2003;129

Així, al parlar d'antidestí, parlem d'un projecte d'introspecció i d'enunciació d'un mateix. D'apoderament, de diàleg i de reconeixement mutu. De reflexió lliure i crítica sobre nosaltres mateixos i els nostres entorns. I sobretot, de reclam i posada en acció de la pròpia autonomia dels subjectes.

3.2. Resiliència

La resiliència és la capacitat de les persones a sobreposar-se a grans dificultats. Aquesta capacitat està fortament lligada a un seguit de factors interns, principalment actitudinals, i que rau en l'allò espiritual de cadascú. En aquest sentit, Fores i Grané (citats per Benavent:2012;65) asseguren que «la resiliència s'edifica sobre l'atorgament de sentit» i que, quan aquest sentit «té un desenllaç favorable, la persona pot avançar en el seu procés de transformació». Donar un sentit i un propòsit a la pròpia existència, té una importància especial en les situacions de dificultat, com és la privació de llibertat, i possibilita la creació de noves estratègies d'actuació davant els entrebancs de la realitat quotidiana.

La resiliència no és deixar de reconèixer allò que ens fa patir sinó avançar malgrat això. Requereix per tant alliberar-se d'aquells sentiments que tendeixen a petrificar-nos, com la culpa. I abandonar els sentiments de culpa no significa deixar de responsabilitzar-se dels propis actes, sinó justament assignar-los l'espai que els hi correspon. Entendre que, com a persones que som, podem cometre errors, però que els nostres errors no determinen qui som. La resiliència és doncs, mantenir oberta l'esperança del canvi: «la esperanza hace que la persona esté dispuesta a ponerse en pie, a continuar esforzándose, a buscar alternativas y a persistir frente a la adversidad» (Muñoz i De Pedro:2005;111)

Però la resiliència no subsisteix únicament gràcies a un mateix sinó que és una capacitat variable al llarg de la vida, que es va desenvolupant per la interacció de processos interns i factors externs presents en l'entorn. Requereix trobar punts d'ancoratge en la nostra realitat externa, com per exemple en els vincles amb la família, a l'entorn social, o en la enunciació d'un projecte vital que sovint transcendeix a un mateix.

3.3. Identitat

Tal i com s'apuntava anteriorment, la identitat està sempre en construcció, i això es deu en gran part a les contínues definicions i significats que els altres ens retornen de nosaltres mateixos. Tanmateix, d'acord amb Goffman (2006;126) les expectatives i definicions envers un subjecte «pueden surgir aun antes de que el individuo nazca, y continuar después de su muerte».

La identitat personal és, abans que res, una qüestió subjectiva, i en aquest sentit, la persona no es limita a acceptar allò que se li pressuposa, sinó que reclama, sovint encaridament, ser reconeguda tal i com ella mateixa es defineix, per molt contrària que sigui aquesta visió de la imposada externament. Un rebuig necessari i una oposició sana envers les mirades que contradiuen les pròpies expectatives, i que de manera més habitual, es manifesta durant l'adolescència i la joventut. Ahora, en el cas dels grups estigmatitzats, aquestes definicions carregades de connotacions negatives i sovint incrementades pel pes dels mitjans de comunicació i la persistència dels prejudicis en l'imaginari col·lectiu guanyen territori, i poden conduir fàcilment a que es doni una ambivalència en quant al propi Jo: «el individuo estigmatizado se encuentra por consiguiente en la arena de discusiones y debates pormenorizados relativos a lo que debe pensar de sí mismo (...) A sus otros problemas debe agregar el de ser empujado simultáneamente en distintas direcciones por profesionales que le dicen qué sentir acerca de lo que es y deja de ser» (ibid.147)

Introduir el treball espiritual en una qüestió tant complexa com és la identitat, comporta abandonar de ple l'habitud d'emetre qualsevol judici de valor en relació a la identitat del jove. Tanmateix no es tractaria tant de callar-los, de negar la seva existència, sinó de d'anar deconstruint tots aquests significats en un treball conjunt entre els propis joves. Una tasca que paral·lelament es nodreix d'un procés d'introspecció profund. Una mena de mistagògia que, de la mateixa manera que en la cosmovisió cristiana designa el procés d'iniciació en el misteri, en l'àmbit del jo convida a caminar cap aquelles parts de nosaltres mateixos que sovint mantenim oblidades, callades davant la voràgine del món exterior. Un diàleg interior en el que preguntar-se i respondre's a un mateix tal i com, mil·lennis enllà, ja proclamava l'aforisme *nosce te ipsum*.

3.4. Vincle, pertinença i unitat.

La societat occidental té una forta tendència a dissociar les realitats. Els sabers s'organitzen en base a múltiples disciplines que delimiten camps de coneixements, els quals actuen com quelcom independent. Una classificació que aprenem des de ben petits a l'escola, on els aprenentatges es fragmenten en assignatures, fent palesa una aparent diferenciació entre el que són les matemàtiques i la música, entre la física i les arts plàstiques, entre les llengües i la geografia. Les persones també estem subjectes al món de les categories, i de la mateixa manera que succeeix amb l'entorn, entren en joc les dicotomies que ens diferencien i separen: home/dona, nacional/estranger, jove/vell, capacitat/discapacitat, apte/no apte. Fins i tot cada persona *ha de saber diferenciar* la seva 'part emocional' de la seva 'part racional'. Una tendència a inventariar els recursos que, lluny de potenciar una mirada global i integrada del món, ens manté alienats, 'cosificats' i separats.

Aquesta doctrina economicista cada cop més profunda i assentada, reflex dels sistemes capitalistes imperants, comporta un afebliment dels llaços comunitaris. Els sistemes integradors tradicionals com la família, l'escola, la comunitat, les organitzacions socials locals, etc, es debiliten progressivament. Deia Simone Weil (a Kruk;2006) que les necessitats humanes essencials del cos són prou fàcils d'identificar, però que les necessitats de l'ànima se'ns escapen amb molta facilitat. Entre elles, la necessitat d'arrels, entesa com el sentiment de pertinença a diferents ambients 'naturals' com la família o la comunitat, és la més descuidada.

Zapf (2005) considera que un dels principals errors ha estat el de considerar el medi ambient com un simple escenari, «a lifeless backdrop for the more important activities of human communication, growth, and social interaction». Seguint el fil argumental de l'autor, les disciplines socials han renunciat a aquesta

mirada ecològica en el moment en que el concepte 'medi ambient' va ser substituït per 'entorn social', i els seus aspectes s'han valorat més en clau d'impediments o debilitats, que no pas com a recursos i forteses.

Una aproximació espiritual a la tasca social requereix entendre el medi com un concepte viu, en el que els subjectes, l'espai, i les sinèrgies que esdevenen entre aquests participen d'allò que som com a persones. A més, com apunten Lillo i Rosselló, els subjectes amb qui treballem sovint es troben en situacions de dificultat que alhora estan presents en la seva comunitat, i cal involucrar la globalitat del medi en els processos de resolució d'aquestes problemàtiques si volem generar respostes efectives i que es sostinguin en el temps: «... procurando con ello la movilización de las energías de la comunidad y de sus diferentes sistemas (...) hacia la autoconcienciación, la autodeterminación, la autoorganización y la autoayuda» (2004;81) En l'àmbit concret dels centres de justícia juvenil podem contemplar l'acció en el medi tenint present, almenys, dos espais concrets.

D'una banda, el medi entès com el propi centre. Encara i les dificultats que la configuració d'aquest espai suposa per a la tasca educativa i sense oblidar que ens trobem davant d'una comunitat artificial, treballar amb el grup suposa: una oportunitat per enriquir i profunditzar els aprenentatges gràcies a l'intercanvi d'idees i vivències, afavorir les vinculacions interpersonals, alhora que, «la comunicación y la cooperación entre quienes pretenden idénticos objetivos, compensa y equilibra las dificultades personales» (Mollá:2007;13)

Tanmateix, cal tenir present que el treball realitzat únicament en aquest medi sempre serà insuficient, i que tota acció educativa ha de contemplar l'entorn natural del subjecte, ja que és en aquest on el jove es desenvolupa, les situacions de dificultat es succeeixen, però on també podrà trobar forteses i ancoratges des dels que fer front a les dificultats, i fins i tot, transformar-les. Aquest segon medi que cal preveure es troba encara més inaccessible quan la tasca educativa es desenvolupa en un centre de justícia juvenil. Els programes que contemplen el treball amb la família són insuficients i parteixen d'una visió reduccionista de la problemàtica, fixant sovint la mirada en aspectes de tipus conductual. Igualment cal anar obrint espais intersticials entre la densitat de la norma i la institució, partint de la col·laboració amb altres entitats i organitzacions, per tal de potenciar una acció comunitària, que mobilitzi els recursos en base a les fites del medi i de les persones que el conformen, i afavorint així l'apoderament de tot el col·lectiu.

4. Cap el desenvolupament d'una intel·ligència espiritual: esbós de projecte

*"Acercaos al borde, les dijo.
Tenemos miedo, respondieron.
Acercaos al borde, les dijo.
Se acercaron.
El los empujó...
y salieron volando"
Guillaume Apollinaire*

En aquest punt s'empra la paraula intel·ligència de manera expressa i deliberada. La intel·ligència parla de la capacitat de conèixer i de comprendre; de l'habilitat de mirar una situació i resoldre-la de manera satisfactòria. Importants treballs en l'àmbit de la intel·ligència, com els desenvolupats per Goleman i Gardner, han posat de relleu l'existència de múltiples intel·ligències –o d'una mateixa intel·ligència capaç d'expressar-se de maneres múltiples- contràriament al que s'havia considerat fins aleshores.

A dia d'avui, Gardner i el seu equip de la universitat de Harvard han identificat vuit tipus d'intel·ligència, i que van des de la 'lògico-matemàtica' –que és la que es fomenta de manera majoritària en l'educació formal-, fins a les intel·ligències lingüístico-verbal, visual-espacial, musical, corporal, naturalista, etc. Seguint amb la línia oberta per Gardner, Goleman (1996) desenvolupà tot un treball basat en la 'intel·ligència emocional', entesa com la capacitat que permet reconèixer i actuar davant les emocions pròpies i alienes, afavorint l'automotivació, l'empatia i les relacions interpersonals, entre altres.

Encara i la revolució que han significat ambdós treballs en aquest àmbit, la creença en diferents tipus d'intel·ligència ve de lluny. Ken Wilber recull les afirmacions del místic franciscà San Buenaventura (1212-1274) qui ja apuntava que l'ésser humà accedia al coneixement a partir de tres ulls: «el *ojo de la carne*, por medio del cual percibimos el mundo externo, el espacio, el tiempo y los objetos; el *ojo de la razón*, que nos permite alcanzar el conocimiento de la filosofía, de la lógica y de la mente; y el *ojo de la contemplación*, mediante el cual tenemos acceso a las realidades trascendentes» (2006;13). Tres ulls que a la

vegada es corresponen amb els tres dominis de l'ésser que descriu la filosofia perenne: l'ordinari -carnal i material-, el subtil -mental i anímic- i el causal -transcendent i contemplatiu. D'acord amb Wilber, cada una d'aquestes modalitats de coneixement té els seus propis canals d'accés a les aprehensions de manera directa, immediata i intuïtiva. El coneixement espiritual «es el más directo, definido y claro posible, un conocimiento que trasciende toda conceptualización y que, por consiguiente, se resiste a toda categorización hipotética y a toda cartografía mental definida» (ibid;96).

La intel·ligència espiritual seria doncs aquella capacitat que ens permet encarar-nos a problemes i situacions significatives i resoldre-les en harmonia amb els nostres valors i creences. Una habilitat que ens permet anar més enllà del pla físic i racional, més enllà del cos i de les emocions, i actuar des de la globalitat del nostre ser. En altres paraules: la «capacitat de transcendir, de donar sentit a les accions quotidianes, de plantejar-se fins i motivacions i de pensar en el significat profund de les coses» (Benavent:2012;44) o «una forma profunda de espontaneidad, una respuesta a ese centro profundo del ser y al espacio donde está arraigado» (Zohar i Marshall:2001;197).

Potenciar la intel·ligència espiritual com a part fonamental de la tasca educativa en els centres de justícia juvenil, significaria doncs treballar aspectes clau com el coneixement d'un mateix, l'autonomia, la connexió amb els altres i l'entorn, l'espontaneïtat i la creativitat,..., però no com un projecte tancat i estructurat, sinó com una perspectiva oberta i holística, capaç de desenvolupar-se de manera transversal als diferents programes i accions educatives actuals.

4.1. Consideracions prèvies

Abans d'iniciar aquest esbós de projecte, cal introduir algunes consideracions que serveixin de fonaments per a qualsevol construcció posterior. Primer de tot, com diu Alejandra Giménez, l'allò espiritual no és exclusiu «de ningún campo disciplinar ni sistema de creencias, si no dimensiones del Ser» (2014;1), amb el que cal abandonar els enfocaments 'unidisciplinaris' i 'multidisciplinaris' i encaminar-se a metodologies interdisciplinàries que ens permetin conjugar i reconstruir els diferents sabers i experiències, així com es succeeix en la vivència humana.

En segon lloc subratllar que no es parteix de simples supòsits o pressentiments. Treballs com els de Japcy i Vinaccia (2009), Wilber (2005), Griera (2015), López (2003) o Csiernik (2010) entre altres, presenten una important font bibliogràfica d'estudis i investigacions realitzats en aquest àmbit, i que han retornat resultats significativament positius en la tasca socio-educativa amb col·lectius diversos.

Aquests beneficis estan impulsat l'aparició de nous programes que inclouen tècniques -tant innovadores com tradicionals-, i que situen l'espiritualitat en el centre de la seva acció amb col·lectius en àmbits tant diversos com: tractament d'addiccions, presons, diversitat funcional, víctimes de violència familiar, salut mental o persones grans, entre altres.

El tercer punt a tenir en compte és la necessitat de no defugir dels conflictes quan es presentin, ni actuar de manera excessivament cautelosa per evitar que aquests aflorin. Encara que l'objectiu final de qualsevol enfocament espiritual sigui el de trobar l'equilibri i l'harmonia interior, com recordava Delign, no hem d'ignorar que «los ahogados que reviven comienzan por vomitar» (2015;61). El conflicte ens permet aprofundir en l'arrel dels problemes i treballar en base a escenaris reals. Els sotrats formen part de la vida de tota persona i qualsevol procés d'aprenentatge tragina els seus necessaris errors. De la mateixa manera, els canvis de ritme, les passes enrere i les batzegades participen d'aquest procés, i enlloc de veure's com a pèrdues o fracassos, cal entendre'ls com a punts de transició. Introduir l'error com a font d'aprenentatge i no de càstig, afavoreix també l'assumpció de riscos, tant per part de l'educador com de l'educand, el que es tradueix en un increment de la iniciativa, de la creativitat i la innovació per les dues parts, desafiant l'amenaça d'estancament sempre present.

En quart lloc, remarcar que cal evitar les preses en la cerca de resultats. Diu Dario Mollá que l'atenció és «ausencia de prisa y ejercicio de paciencia (...) en medio de una existencia destrozada, ese detalle de vida que permite sostener un proceso; y es necesaria también mucha paciencia para captar ese mínimo avance, ese detalle de avance que nos abre a la esperanza en medio de tanta frustración, fracaso e impotencia» (2007;8-9).

Els ritmes varien significativament entre persones, i en els processos de treball interior, cadascú ha d'encarar-se voluntàriament amb els propis temors i 'monstres'. S'ha de motivar, però mai forçar, a que els joves comparteixin, entre ells o amb l'educador, els seus processos personals. Respecte això, Sennett parla de 'la desnudez de la vergüenza', fent referència a la pèrdua de control sobre allò que es desvela i el temor a quedar exposat (2003;125). L'acompanyament possibilita crear espais on les persones puguin parlar lliure i obertament, però cal sempre respectar la necessària intimitat de cadascú, i això significa crear, no només espais per al diàleg, sinó també espais on amagar-se quan un sent la necessitat.

El cinquè i últim punt a remarcar és la necessitat d'emfatitzar el poder de la paraula. Levinas (2002) exposa que l'encontre amb l'altre no es pot dur a terme

des de la suposada objectivitat de les teories polítiques, científiques, filosòfiques,... sinó que la descoberta només serà possible en el *cara a cara* i en el diàleg que neix d'aquest. Una trobada directa amb la diferència que requereix la generació d'un moviment del propi Jo, per tal de poder acollir l'alteritat. Un moviment que suposa abandonar les constriccions de pròpia subjectivitat per tal de poder acceptar la realitat de l'Altre. En el cara a cara de Levinas abandonem totes les assumpcions i diagnòstics establerts per la paperassa burocràtica -informes, sistemes d'avaluació de riscos,...- i ens deixem interpel·lar directament pel rostre de l'altre, per la seva història, per la seva veu. El diàleg s'estableix així com l'eix principal de la relació educativa i a través del qual, l'un i l'altre poden mostrar-se.

L'educand és, primer de tot, un subjecte que s'expressa i interactua amb i des de la seva totalitat, la qual és única i irreductible. En l'acció educativa, aquest aspecte és un punt fonamental que reclama una mirada crítica vers la nostra tasca diària, i especialment en un àmbit tant cultivat en l'imaginari col·lectiu. Establir una relació educativa en la que no rau un interès de possessió, de moralització o d'adoctrinament per part de l'educador/a, sinó un principi de descoberta i una actitud en la que l'ètica i la responsabilitat envers l'altre, demana qüestionar-se les pròpies veritats assumides i revisar els prejudicis socials i culturals dels que sovint no som gens conscient, però que poden haver sedimentat en les maneres de fer.

4.2. Enfocament metodològic

Seguint els plantejaments establerts fins ara, aquesta primera composició de projecte es presenta com una amalgama un tant eclèctica d'enfocaments i perspectives diverses. A continuació s'assenyalen alguns dels principis metodològics que regeixen aquesta proposta educativa:

4.2.1. Un projecte obert i participatiu

La participació directa dels joves, no només en la realització de les activitats sinó també en la seva composició, és fonamental per a la consecució dels objectius i fites de l'acció educativa. D'aquesta manera es potencia la presa de decisions en tot allò que els afecti de manera individual i col·lectiva, el treball cooperatiu i l'autonomia dels participants.

Un projecte participatiu significa un projecte obert, sempre en construcció, però no buit de contingut. Cal doncs posar sobre la taula algunes peces amb les que començar a donar-li forma. Una mena de caixa d'eines en la que poder remenar, destriar i introduir-ne de noves, i de la que s'inclouen alguns exemples en l'apartat d'espais i continguts.

4.2.2. Una mirada holística

Trencant amb la tendència de fragmentar els aprenentatges -tal i com es succeeix en els actuals programes educatius dels centres de justícia juvenil- un projecte d'aquestes característiques requereix un abordament holístic. Una mirada que concep a la persona en la seva totalitat i que potencia «una fusión de pensamiento y sentimiento, de la tradición y el compromiso, de la pertenencia y la volición» (Lillo i Rosselló:2004;69).

Un enfocament que entén l'educació com quelcom flexible, dinàmic i infinit, que s'interrelaciona amb totes i cada una de les expressions del subjecte, incloent aquelles que van més enllà de la pròpia pell.

4.2.3. Els espais abans que les activitats concretes.

Les activitats són sempre un mitjà i no una fi en si mateixes. Sense negar la importància de mantenir certa consistència i de no estar improvisant com a norma general, cal evitar que els anhels de complir sistemàticament les programacions desgasti a educadors i educands i ens allunyi a tots plegats de la fita establerta. Posar el fons per davant de la forma és una senya de respecte a la pròpia tasca educativa, i a les individualitats dels joves. En aquest sentit apunta Wagier-Martin (2005): «Whether someone finds stillness through breathing, sitting in silence, prayer, meditation, journaling, reflective reading, or in other ways is immaterial. What is most important is that it fits for them»

No s'ha d'oblidar que aquests joves no es troben voluntàriament al centre, i això sovint es traduirà en una falta de motivació a implicar-se en les activitats proposades. Forçar les situacions podria engrandir un sentiment de poca credibilitat envers l'equip educatiu per part dels joves. És per això que la participació directa dels subjectes es fa encara més rellevant en un entorn com aquest i cal que siguin ells mateixos els que puguin anar donant forma a allò que volen fer, depenent de l'estat d'ànim i predisposició i del grup. D'acord amb Mollà (2007;12), «en nuestra vida cotidiana, son múltiples los sentimientos, vivencias, movimientos interiores que experimentamos» i en un entorn de tancament com aquest, on els sentiments i les sensacions estan encara més a flor de pell, l'estat d'ànim pot canviar repetides vegades al llarg del dia. És en aquest sentit, que l'espai que es genera a partir de la reflexió, l'intercanvi d'opinions i de presa de decisions, es torna més rellevant que l'activitat concreta a realitzar, ja que «aprender a leer, interpretar y manejar todo ese material y su significado (...) es condición indispensable para mantenernos ágiles y entrenados ante procesos más

complicados de discernimiento, y para adquirir las destrezas y las habilidades que hagan de nuestro elegir no un proceso cabalístico, sino un movimiento natural» (ibid.)

4.3. Objectius - finalitats

Com s'ha anat apuntant al llarg del treball, potenciar la intel·ligència espiritual dels joves privats de llibertat és una oportunitat per afavorir i enfortir capacitats importants en els subjectes com l'autonomia, la resiliència, l'autoestima, la resolució positiva de situacions,... A continuació s'especifiquen tres grans finalitats que integren aquests aspectes en el seu desenvolupament:

Recuperar la globalitat de la identitat. Una fita que convida a realitzar un treball profund i introspectiu per descobrir la pròpia interioritat, allò que cadascú és i cap a on vol dirigir-se. Una tasca que permet descobrir les potencialitats i forteses, però també reconstruir la pròpia història de vida, donar llum i forma a les ombres que habiten l'ésser, resituant-les i resignificant-les. Recuperar la globalitat de la identitat és també aprendre a habitar el cos aquí i ara, conèixer, situar i gestionar les energies, les emocions. Retrobar-se amb la corporalitat permet potenciar la diversitat de capacitats, habilitats i recursos de la dimensió física per actuar davant situacions significatives.

Capacitar els subjectes per a escollir. Com recorda Mollá, escollir no és només una qüestió de voluntat, sinó també de possibilitat. En un món sobreestimulat, on impera la immediatesa dels resultats i la fugacitat de les oportunitats, la capacitat d'escollir sovint queda ennuvolada. Dificultats que encara s'accentuen més quan el subjecte s'ha vist privat d'aquesta possibilitat durant un cert temps, ja sigui pels processos d'institucionalització o per la constricció dels contextos on habita. Recuperar la dimensió espiritual és potenciar la capacitat de discernir, ja que d'acord amb Mollá «que la persona tenga muy arraigadas en su corazón las opciones básicas desde las que elige, los objetivos últimos que pretende alcanzar y asimilados los criterios básicos que limitan el campo de elección (...) permite que sea ella quien efectivamente elija, por encima de modas, presiones o conveniencias momentáneas» (ibid; 10-11).

Potenciar la connexió amb els altres i amb el món. L'espiritualitat és una dimensió de la persona que, al seu torn, transcendeix la pròpia pell i connecta amb realitats més àmplies. Al potenciar valors com l'esperança, la confiança o el compromís amb nosaltres mateixos, s'enforteixen els vincles que ens connecten amb els altres i amb el medi que habitem. Alhora, aquest enfortiment dels vincles alimenta qualitats personals com la resiliència.

4.4. Espais i continguts

Com s'apuntava a les consideracions prèvies d'aquest apartat, no es tracta tant de generar múltiples activitats al voltant de l'espiritualitat sinó permetre que aquesta s'integri i formi part de la tasca educativa en la seva globalitat. Com diuen els Minyons escoltes i Guies Sant Jordi de Catalunya, «es tracta del perfum o l'aroma d'allò que fem i hem d'aspirar que formi part, amb naturalitat, de la nostra quotidianitat» (sense data;14). No obstant, es poden identificar algunes accions específiques que, al introduir-les en el dia a dia dels centres de justícia juvenil, estimulen aquesta aproximació pretesa.

4.4.1. El relat i la narrativa personal: històries de vida.

Diu William Randall que tant l'espiritualitat com el treball social són, principalment, processos narratius: «...all therapies are *therapoetic*, where poetic -from the Greek verb *poiein*- means 'to make or create' and is associated with making meaning through memory and imagination» (2009). Al narrar la pròpia vida d'una manera conscient i atenta, hom pot anar detectant els significats i creences que ha construït al voltant dels propis successos i experiències.

Tan important és explicar la pròpia història com escoltar-la i situar-la dins de les narratives estructurals (polítiques, socials, familiars,...). Aquest procés, ja s'esdevingui amb paraules o amb altres sistemes comunicatius, no sols permet situar-se davant la pròpia història i apropiar-se d'aquesta, sinó també començar a deconstruir les diferents definicions que encapsulen el Jo, guarir antigues ferides, perdonar i perdonar-se i anar prenent consciència i guia de la pròpia vida. «Spirituality entails transcending our stories (...) we live in stories and stories live in us; in effect, they are us. And, as they change, we change» (ibid).

4.4.2. Creativitat i empenedoria

Sigui a través de les paraules, o a partir d'altres elements com la música, la pintura, el moviment corporal,... l'expressió comunicativa afavoreix diverses vies d'apropar-se a un mateix. Al realitzar activitats artístiques i creatives es reflecteix una part important de la persona, però també empenyen a anar més enllà, a posar en joc la imaginació i la creació de nous escenaris.

Un exemple d'això el trobem en el teatre social, que suposa un bon recurs a l'hora de potenciar la reflexió i capacitar les persones a trobar eines i recursos propis que els ajudin a transformar la seva realitat. La importància d'aquest enfocament rau

en que, enlloc de ser espectadors, els subjectes són els autors i actors d'una obra que no té principi ni final, sinó que s'esdevé de manera continua. L'associació transFORMAS porta anys implementant programes de teatre social amb impacte comunitari, com per exemple, les activitats realitzades a la presó Quatre Camins de Barcelona. Entre els punts forts d'aquesta mena d'iniciatives, l'entitat destaca com el teatre social contribueix a generar identitat i recursos significatius per els subjectes. Així, «el denominador comú de l'acció i recerca artística que desenvolupem se centra en el desplaçament i en la metàfora. L'ésser humà es pot mirar en acció; per això, pot imaginar variants de la realitat. La possibilitat de distanciar-se d'un mateix crea la possibilitat de reflexió, d'acció i de canvi» (2012;16-17).

Així com el teatre social, existeixen altres vies expressives que permeten apropar-se a objectius similars. A través de la música o el còmic, per exemple, es poden generar espais des dels quals el jove pot pensar-se a si mateix en múltiples situacions (hipotètiques o experimentades) i recrear alternatives i solucions.

Els contes són una altre recurs d'utilitat per dotar de significació les persones i el món. Les històries, mites i llegendes situen els subjectes en escenaris coneguts, sovint davant moments que donen pas als grans dilemes ètics que en un moment de la vida hom experimenta: la vida, l'amor, el desengany, l'èxit, la frustració, la mort.... En aquest sentit, jugar amb els contes, canviar els desenllaços, posar-se en la pell dels personatges, permet treballar amb la pròpia persona: «Los cuentos ponen en marcha la vida interior, y eso reviste especial importancia cuando la vida interior está amedrentada, encajonada o acorralada» i per això cal «comprender los cuentos como si estuviéramos dentro de ellos y no como si ellos estuvieran fuera de nosotros» (Pinkola;2005;35-40).

Un altre recurs que permet posar en escena l'enginy i la creativitat són les accions vinculades a l'emprenedoria. L'emprenedoria fa referència a la capacitat d'una persona a establir-se uns objectius i a fer un esforç addicional per tal d'assolir-los, i en l'àmbit educatiu, aquests aprenentatges es vinculen al disseny, planificació i realització de projectes -individuals o col·lectius- amb fites personals o socials. Desenvolupar competències emprenedores significa treballar capacitats clau com el dinamisme, l'autonomia, la persistència, *aprendre a aprendre*, la confiança en un mateix i en els altres,...

4.4.3. Relaxació, meditació, ioga i *mindfulness*

Diuen els enfocaments orientals que l'objectiu de la meditació no és controlar els teus pensaments, sinó evitar que aquests et controlin a tu. Aturar-se una estona per prendre consciència de la multitud de pensaments que passen a cada moment pel nostre cap, reconèixer de quina manera ens expliquem el què passa al nostre voltant i en el nostre interior, i observar com aquests repercuteixen en les nostres emocions i sentiments són alguns dels principis que inclouen moltes d'aquestes pràctiques de tradició oriental.

De tècniques hi ha moltes i diverses, per exemple: la meditació de tradició budista convida a situar-se en el present absolut, sent l'atenció a la respiració la via principal per assolir-ho; la meditació transcendental persegueix l'aquietament de la ment fins arribar al silenci absolut a través de la repetició de mantres; el Zazen combina la tècnica de la respiració budista amb la fita de vacuitat de la meditació transcendental. El ioga avarca les diferents dimensions del ser i posa en joc la respiració, la meditació i les postures (*asana*) amb l'objectiu de treballar amb tota la persona a partir de l'autoconeixement i l'autodisciplina.

En els últims anys ha anat guanyant presència el concepte de *mindfulness* o atenció plena. Aquesta vessant occidental arracona i/o elimina els plantejaments més místics i emfatitza una mirada més científica. No obstant, ens trobem igualment davant les mateixes tècniques tradicionals orientals que busquen prendre consciència d'un mateix a parir de la concentració mental i tècniques de relaxació corporal.

Indiferentment d'una tècnica o altre, o de si s'opta per una barreja de moltes, la realització d'aquest tipus d'activitats permeten potenciar l'escolta interior i la gestió de la ment i el cos per part d'un mateix. Com diu González «cuanto más conscientes somos de nosotros mismos, menos ansiedad, estrés, ira, ... sentimos. A mayor conciencia somos menos reactivos ante las situaciones negativas» (2014;9). Recorda Wagler-Martin que no es tracta de convertir-se al budisme ni d'assimilar altres creences, sinó d'incorporar en la pràctica aquelles tècniques que permetin als subjectes connectar-se amb la pròpia realitat profunda i desenvolupar un treball que va de dins cap enfora: «It's about living fully in any given moment. It's about being, not doing» (2014;9).

4.5. El rol de l'educador social

Com s'ha anat esmentant en diferents ocasions, un projecte que integri la dimensió espiritual en la tasca educativa, no depèn tant de la concreció i mecànica de les activitats i accions específiques, sinó de l'enfocament i actituds que el centre, i especialment els seus professionals, apliquin en el seu fer quotidià. En aquest sentit, hi ha un seguit d'aspectes als que caldria parar atenció per tal d'assolir les fites previstes.

Igual que a caminar s'aprèn caminant, i a parlar parlant, per tal de reconèixer la dimensió espiritual en l'altre, és necessari ser capaç de reconèixer també la pròpia. Això requereix un treball d'introspecció per part dels professionals abans d'iniciar-se en la comesa. Com diu Guillermo Borja (2013) tot terapeuta s'ha de reconèixer primer com a malalt. Una mirada a la pròpia interioritat per tal de poder reconèixer en nosaltres les mancances, la narrativa personal i professional que guardem, els prejudicis i les pors que ens immobilitzen,... és a dir, trobar les pròpies malalties però també les potencialitats i recursos que ens capaciten en aquesta tasca. Sobre aquest aspecte ens diu Mollá: «no es solo que una espiritualidad adecuada dé calidad humana y horizonte de vida a la acción social, se trata, además, de que la misma acción social sea en sí misma una auténtica experiencia espiritual» (2007;4).

Seguint amb la idea anterior, l'educador abandona el paper d'expert per reconèixer-se també com un aprenent en aquesta relació educativa. A través de la paraula del jove ens apropem a la seva realitat, no des dels coneixements teòrics de la professió, sinó des dels coneixements i bagatges de l'altre. Clark (2006) parla d'aquest posicionament a partir del concepte 'humilitat epistemològica' que es produeix quan el professional és capaç d'admetre que hi ha moltes formes de coneixement així com punts de vista legítims des dels quals entendre la realitat.

D'altra banda, l'educador social ha de tenir present la seva doble vessant. Com recorda Capdevila, l'educador té la oportunitat de situar-se davant d'un model d'investigació-acció. Així, en la implementació de les activitats, ja sigui a través dels programes o de les tutories l'educador actua. Però alhora, «l'experiència que obté amb l'actuació, li porta a plantejar-se l'eficàcia dels resultats obtinguts amb la seva actuació: reflexiona sobre la seva praxi, per modificar (de la seva actuació) aquells elements que no s'han ajustat ben bé a les necessitats dels nois/es» (1996). Aquesta mirada crítica envers la pròpia pràctica és fonamental en l'assoliment de qualsevol objectiu establert. Una reflexió que es nodreix tant de la pròpia experiència de l'educador, com de les respostes directes o indirectes que retorna el mateix grup o jove.

Per últim assenyalar allò que Planella anomena 'finals de trajecte' i que recorda que «l'objectiu de tot educador social hauria de ser el fer-se prescindible» (2012;109). Si la relació educativa no s'estableix des de la dependència sinó des de l'acompanyament en un procés d'apoderament, l'autonomia buscada arriba quan el jove pren les regnes de la seva pròpia vida. Encara que el final de la relació educativa vindrà condicionat per la sentència del jutjat de menors i els informes del centre, cal plantejar la tasca professional amb vistes a aquest *final de trajecte*.

5. Apunts finals

*"Déjenlo todo, nuevamente
láncense a los caminos"*

*Roberto Bolaño, 1976
Primer manifiesto infrarealista*

«La prisión, procedimiento salvaje» - escribia Delign. «Encarcelar adultos: esto ya choca con el buen sentido de quienes no están únicamente preocupados por proteger los adornos que se colocan en la repisa de la chimenea de una colectivización prematura. Encarcelar chiquillos, provoca innumerables abortos sociales» (2015;58). El sistema de justícia juvenil actual, a Catalunya i a Europa en general, dista encara bastant d'abraçar els principis educatius sobre el que s'erigeix. I no són, només, les actuacions concretes que es duen a terme en els centres de justícia juvenil les que no acaben de quallar, sinó el rerefons que sosté tota la trama institucional. En el cas de l'estat espanyol, les successives reformes legislatives des de la llei franquista de 1948, han anat introduint canvis per tal d'adaptar les recomanacions i directrius internacionals, com la reorientació dels plantejaments coactius a principis educatius. Tanmateix, sovint oblidem que, cada jove que entra en el sistema de justícia juvenil, arrossega el fracàs de tota una societat que no ha sabut reconduir una situació, i de la que és còmplice muda.

La majoria dels joves en situació de privació de llibertat són víctimes de la pobresa social i humana que ens caracteritza com a societat. Els centres estan plens de joves amb trajectòries marcades per intensos contactes amb les grans institucions que suposadament han de protegir-los: CRAES, Centres d'acollida, Serveis Socials,... però també escoles, famílies, associacions. Tot un seguit d'intervencions, actuacions i acompanyaments que no han pogut donar resposta a

un col·lectiu que ha passat de protegit a perillós. De per què s'arriba a aquesta situació de ben segur que en trobaríem moltes causes, i la majoria de les disciplines socials ja s'han encarregat d'escriure molt al voltant d'això, cadascuna des de les seves perspectives. I possiblement aquest és un dels principals problemes de les ciències socials i de les seves institucions: tant fixades i especialitzades en les seves delimitades parcel·les, que obliden la globalitat de l'existència: «a partir de los años sesenta del siglo pasado, la multidisciplinariedad y la unilateralidad de las perspectivas intelectuales de las distintas especialidades, ha conducido a visiones sesgadas de lo humano, olvidando así el polifacetismo metodológico e ideológico que debería ser inherente a la condición humana como tal» (Duch :2010;11-12). Treballar de manera tant especialitzada ens allunya de la possibilitat d'actuar en base als veritables problemes que es troben en el rerefons d'aquestes vides, i que, en la majoria dels casos, ens mostrarien situacions d'injustícia social.

Aquesta segmentació dels sabers, i per tant de les actuacions, és especialment contraproduent en l'educació, ja sigui en l'àmbit formal de l'escola, institut i universitat, com en les múltiples accions educatives de l'àmbit social. El present treball s'ha centrat en una de les dimensions més oblidades i abandonades en el camp educatiu. Malgrat la importància de la dimensió espiritual de les persones i la seva vinculació amb la tasca social, aquesta encara ocupa un espai molt limitat, tant en la pràctica professional com en la mateixa formació dels i les educadores socials -però també de mestres, pedagogs i altres professionals vinculats. Una mancança que es fa encara més latent en el nostre país, on la literatura específica sobre espiritualitat i educació social és força reduïda, i més quan fa referència a l'estudi de casos en àmbits concrets de treball. Els plans d'estudi de les carreres socials de les universitats, fins i tot quan parteixen de posicionaments humanistes i pedagogies integradores, releguen, en la seva majoria, la dimensió espiritual a una simple assignatura, sovint de caràcter optatiu; i el codi deontològic professional ni tant sols fa referència específica als aspectes espirituals de la persona.

La proposta d'introduir un projecte transversal que contempli la dimensió espiritual dels subjectes, en un àmbit tant complex i restrictiu com és el dels centres de justícia juvenil, és possiblement, a dia d'avui, massa optimista quan no utòpica. Tanmateix, això no nega la seva capacitat d'acció i transformació d'un àmbit que encara es debat entre els seus plantejaments educatius i la seva herència coactiva.

6. Referències i bibliografia

- Agamben, Giorgio (2011). *Qué es un dispositivo*. Revista Sociológica, any 26, núm.73. pp. 249 - 264
- Agüero, Javier. (2010). *La máquina de moler carne*. Revista de la academia núm 15. Primavera 2010. pp 61-70
- Aliena, Rafael (2010). *Descenso a Periferia. Asistencia y condición humana en el territorio de lo social*. València: Nau llibres. Publicacions Universitat de València.
- Axat, Julián (2013). *Una voz no menor: Apuntes etnográficos sobre la justicia penal juvenil*. Tesis de postgrau. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Data de consulta: juny 2016. Disponible a: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1016/te.1016.pdf>.
- Bauman, Zygmunt (2009). *El arte de la vida*. Barcelona: Paidós.
- Benavent Vallès, Enric (2012). *Diàleg interreligiós i educació social*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Berger, P.L., Luckmann, T. (1998). *La Construcció social de la realitat*. Barcelona: Heider editorial.
- Boó, Elisabeth; i Martínez Torres, Joan (2012). El sistema penitenciari. Dins Boó i altres. *Justícia, conflicte i educació social*. Mòdul 5. Universitat Oberta de Catalunya.
- Borja, Guillermo (2013). *La locura lo cura. Manifiesto Psicoterapéutico*. Barcelona: Ediciones la Llave.
- Capdevila, Manel (1996). *L'educador i la programació: una experiència concentra en un Centre de Tractament dependent de la Direcció General de Justícia Juvenil*. Educació social. Revista d'intervenció socio-educativa núm. 3: El disseny de la intervenció. pp 50-59.
- Capdevila, Manel; Ferrer, Marta; Luque, Eulàlia (2005). *La reincidencia en el delito en la justicia de menores. Documentos de Trabajo*. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Àmbit social i criminològic. Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia.
- Clark, Janet L. (2006). *Listening for Meaning: A research-based model for attending to spirituality, culture and worldview in social work practice*. Critical Social Work, Vol. 7, núm.1. University of Calgary. Alberta Canada
- Csiernik, Rick (2010). *Spirituality and its Role in Mediating the Trauma of Social Work Internships*. Fifth North American Conference on Spirituality and Social Work. Data de consulta: juny 2016. Disponible a: <http://www.spiritualityandsocialwork.ca/pdfs/csiernik.pdf>

D'Antoni, Maurizia (2004). *Inteligencias en diferentes enfoques teóricos. Reflexiones para pensarlas en el contexto educativo*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación Disponible a: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740107.pdf> Data de consulta: juny 2016.

Dapena Méndez, José (2013). *Els escenaris del diàleg. Més enllà de la mediació*. Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia.

Delign, Fernand (2015). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona. Editorial UOC

Diaz González, Antonio (2004). *El ocio y el silencio: Un reto para el educador social*. Revista Pulso. 2004, núm. 27. pp169-180

Duch, Lluís (2010). *Apología de lo humano: multidisciplinariedad y ciencias humanas*. Ars Brevis ,2010. Núm.16

Esquirol, Josep M^a (2005). *Uno mismo y los otros. De las experiencias existenciales a la interculturalidad*. Barcelona: Herder Editorial.

Ferreter Mora, José (1996). *Diccionario de filosofía abreviado*. Barcelona. Edhasa.

Frankl, Victor (1995). *La psicoterapia al alcance de todos. Conferencias radiofónicas sobre terapéutica psíquica*. Barcelona Editorial Herder

Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo veintiuno editores.

Garcia Molina, José; Sáez Carreras, Juan; Delgado Ruiz, Manuel; Venceslao Puey, Marta (2013). *Sociología de l'exclusió*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya

Generalitat de Catalunya (2012). *Valoració del risc de reincidència amb joves infractors*. Direcció General d'Execució Penal a la Comunitat i de Justícia Juvenil

Generalitat de Catalunya (2013). *Projecte tècnic de Medi Obert*. Programa Compartim de gestió del coneixement del Departament de Justícia. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.

Giménez, Alejandra; Pavón Rico, Patricia; Rico, Patricia (2014). *Lo emocional y lo espiritual en el Trabajo Social. Una aproximación holística al campo profesional*. Margen. Revista de trabajo social, 74. Setembre 2014. Data de consulta: juny 2016. Disponible a <http://www.margen.org/suscri/margen74/gimenez.pdf>

Godfman, Erving (2001). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu

Godfman, Erving (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu

González, Alazne (2014). *Mindfulness. Guía para Educadores*. Data de consulta juny 2016. Disponible a <http://airamvl.com/2015/11/10/mindfulness-educadores>

González, Eugenio (2006). *Desarrollo en la adolescencia*. Dins E. González (coord.), *Psicología del ciclo vital*. pp 155-194. Madrid: Editorial CCS

Griera Llonch, Mar; Clot Garrell, Anna; Puig Ruiz, Marta. (2015). *La pràctica del ioga als centres penitenciaris de Catalunya. Estudi de cas al CP d'Homes de Barcelona*. Generalitat de Catalunya. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.

Hadot, Pierre (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* México: Fondo de Cultura Económica.

Herrero Remuzgo, Salvador; León Fuentes, José Luís. (2006). *Procesos de socialización y síntomas del estado de ánimo en delincuentes juveniles privados de libertad*. Anuario de Psicología Clínica y Salud. Universidad de Sevilla pp 65-76.

Japcy Quiceno, Margarita; Vinaccia, Stefano (2009). *La salud en el marco de la psicología de la religión y la espiritualidad*. Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología, vol.5 núm. 2. Bogotá.

Justícia i Pau. (2005). *L'assistència religiosa i la llibertat de culte en les presons de Catalunya*. Informe de la Comissió de Presons de l'entitat. Disponible a: <http://justiciaipau.org>. Data de consulta: juny 2016

Kruk, Edward (2006). *Spiritual Wounding and Affliction: Facilitating Spiritual Transformation in Social Justice Work*. Critical Social Work, vol. 7, núm.1. University of Calgary. Alberta Canada

Levinas, Emmanuel (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Lillo, Nieves; Rosselló, Elena, (2004). *Manual para el Trabajo Social Comunitario*. Madrid: Narcea

Lòpez, González, Lluís (2003). *Tècniques de relaxació vivencial aplicades a l'aula: disseny, aplicació i avaluació d'un Programa de Conscienciació Psicocorporal per afavorir l'educació emocional i la millora del rendiment acadèmic*. Disponible a <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200203/memories/llopez.pdf> data de consulta: juny 2016.

Masiá Clavel, Juan; Kuwano, Moe (2008). *El retorno a la unidad cuerpo-mente. Encuentro de ascesis, terapia y filosofía en Japón*. Revista Pensamiento. vol. 64 núm. 242, pp. 889-902.

Max-Neef, Manfred; Elizalde, Antonio; Hopenhayn, Martín (2010). *Desarrollo a escala humana. Opciones para el futuro*. Biblioteca CF+S. Disponible a <http://habitat.aq.upm.es>. Data de consulta: juny 2016.

Medel, Encarna. (2011). *Els sistemes de protecció a les infàncies. Els circuits socials*. Materials de l'assignatura Bases per a l'acció socioeducativa amb la infància. Universitat Oberta de Catalunya.

Meirieu, Philippe. (2007). *Frankenstein educador*. Barcelona. Laertes educació.

Minyons escoltes i Guies Sant Jordi de Catalunya (sense data). *Espiritualitat a les branques*. Generalitat de Catalunya. Data de consulta: juny 2016. Disponible a: http://www.escoltesiguies.cat/documents/publicacions/espiritualitat_branques.pdf

Molero, Fernando; Navas, Marisol; Morales, Francisco (2001). *Inmigración, prejuicio y exclusión social: reflexiones en torno algunos datos de la realidad española*. International Journal of Psychology and Psychological Therapy. 2001, vol. 1, núm 1. pp 11-32

Mollá, Dario. (2007). *La Espiritualidad en la Acción Social*. Egunsentia. Cuadernos de Espiritualidad y Compromiso, núm. 5. Secretariado Diocesano de Pastoral Obrera.

Muñoz Garrido, Victoria; De Pedro Sotelo, Francisco (2005). *Educación para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social*. Revista Complutense de Educación, vol. 16, núm. 1 pp107-124

Naranjo, Claudio (2013). *La revolución que esperábamos*. Barcelona. Ediciones la Llave

Naranjo, Claudio (2014). *Budismo dionisiaco*. Barcelona. Ediciones la Llave

Núñez, Violeta (2005). El vínculo educativo. Dins de Tizio (coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa Editoria. pp 19-48

Núñez, Violeta. (2010). *Encrucijadas de la Educación Social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona: Editorial UOC

Pié Balaguer, Asun (2015). Bases per a l'anàlisi institucional. Dins de Pié, A. i Blanch, J. *Pràcticum II. El coneixement institucional*. Mòdul 2. Universitat Oberta de Catalunya.

Pinkola Estés, Clarissa (2005). *Mujeres que corren con los lobos* Barcelona: Zeta Bolsillo. Ediciones B

Planella, Jordi (2012). L'ofici d'educació social: una mirada crítica. Dins de Planella, J. i Moyano, S. *Pràcticum III. Anàlisi de la pràctica educativa*. Universitat Oberta de Catalunya.

Randall, William L. (2009). *Transcending our Stories: A Narrative Perspective on Spirituality in Later Life*. Critical Social Work, vol.10. núm.1. University of Calgary. Alberta Canada

Reina, Manuel Francisco (2009). *Las liturgias del caos*. Madrid: Endymion.

Rodríguez, Myriam; Fernández, Martha Liliana; Pérez, Mirna Luz; Noriega, Reinaldo (2011). *Espiritualidad variable asociada a la resiliencia*. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología. Vol. 11, núm.2. Disponible a: http://www.uelbosque.edu.co/publicaciones/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen11_numero2 Data de consulta: juny 2016.

Sassier, Monique (2004) *La exclusión no existe, yo la encontré*. Dins de Karsz (coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa editorial. pp87-109

Sennett, Richard (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: editorial Anagrama.

Silva Baleiro, Diego (2012a). *Justícia Juvenil*. Dins Boó i altres. *Justícia, conflicte i educació social*. Mòdul 3. Universitat Oberta de Catalunya.

Silva Baleiro, Diego (2012b). *Control social, ordre i transgressió a les normes penals*. Dins Boó i altres. *Justícia, conflicte i educació social*. Mòdul 1. Universitat Oberta de Catalunya.

Silva Baleiro, Diego (2012c). *Aproximació a les pràctiques socioeducatives en el camp penal juvenil*. Dins Boó i altres. *Justícia, conflicte i educació social*. Mòdul 2. Universitat Oberta de Catalunya.

Solé Blanch, Jordi (2015). *L'educació social i les institucions*. Dins de Pié, A. i Blanch, J. *Pràcticum II. El coneixement institucional*. Mòdul 1. Universitat Oberta de Catalunya.

TransFORMAS (2012). *Formació i producció artística a les presons*. Dins de Boó, E i altres. *Justícia, conflicte i educació social*. Mòdul 6. Universitat Oberta de Catalunya.

Umo Ette, Ezekiel (2010). *Negotiating challenges in a diverse society: Spirituality and Social Work in a globalized age*. Fifth North American conference on Spirituality and Social Work. Data de consulta: juny 2016. Disponible a: <http://www.researchgate.net>

Valbuena, Reina (1995). *Marilyn Ferguson: El paradigma holístico en educación*. Data de consulta: juny 2016. Disponible a: <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/omnia/article/view/6960>.

Valverde Molina, Jesús (1997). *La cárcel y sus consecuencias. La intervención sobre la conducta desadaptada*. Madrid: Editorial Popular.

Vitale, Nora Beatriz; Travnik, Cecilia; Maiello, Adrián Aníbal (2015). *Violencia institucional y subjetividad: sexualidad y control de los cuerpos en los centros educativos de régimen cerrado*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires. pp259-260.

Vuanello, Roxana. (2005). *Violencia e inseguridad urbana: la victimización de los jóvenes*. Revista fundamentos en Humanidades. Universidad Nacional de San Luis. Any 5, núm. 1. pp135-157.

Wagler-Martin, Wanda (2005). *Listening to our Stillness: Giving Voice to Our Spirituality (Spirituality & Clinical Practice)*. Critical Social Work, vol.6. núm.2. University of Calgary. Alberta Canada

Wilber, Ken (2005). *Sexo, ecología y espiritualidad*. Madrid: Gaia Ediciones

Wilber, Ken (2006). *Los tres ojos del conocimiento*. Barcelona. Editorial Kariós

World PREM (2016). *6 años de Karma Yoga. Memoria julio 2010 - mayo 2016*. Disponible a <http://www.worldprem.org/assets/memoria-world-prem-2016.pdf>
Data de consulta: juny 2016

Ylla, Lluís; Melloni, Xavier; Rambla, Josep M.; Oller, M. Dolors (2013). *De què parlem quan parlem d'interioritat?* Revista Eides núm.69. Barcelona: Cristianisme i justícia

Zapf, Michael Kim (2005). *Profound connections between person and place: exploring location, spirituality, and social work*. Critical Social Work, vol.6 núm.2. University of Calgary. Alberta Canada

Zohar, Danah; Marshall, Ian. (2001). *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plaza & Janés Editores.

Lleis i documents oficials

Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia. Consulta dels programes educatius actuals. <http://justicia.gencat.cat/ca/inici>

Ley orgánica 5/2000 del 12 de enero de 2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. BOE núm. 11, del 13 de gener de 2000. pp 1422-1441

Llei 27/2001 del 31 de desembre de justícia juvenil. DOGC núm. 3553, del 15 de gener de 2002 i BOE núm. 34 del 8 de febrer de 2002

Nacions Unides 1989. Convención de los Derechos del Niño. Disponible a: http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf Data de consulta: juny 2016.

Nacions Unides 2007. Recopilación de reglas y normas de las Naciones Unidas en la esfera de la prevención del delito y la justicia penal. Disponible a http://www.unodc.org/pdf/criminal_justice/Compendium_UN_Standards_and_Norms_CP_and_CJ_Spanish.pdf Data de consulta: juny 2016.

Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. BOE núm. 209 del 30 d'agost de 2004

Circular 1/2008 de la Direcció General d'Execució Penal a la Comunitat de Justícia Juvenil, sobre disposicions comunes de funcionament dels centre educatius. Disponible a: http://justicia.gencat.cat/web/.content/home/ambits/justicia_juvenil.
Data de consulta: juny 2016.