

# Aproximació a les pràctiques socioeducatives en el camp penal juvenil

Diego Silva Balerio

PID\_00192254



*Els textos i imatges publicats en aquesta obra estan subjectes –llevat que s'indiqui el contrari– a una llicència de Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada (BY-NC-ND) v.3.0 Espanya de Creative Commons. Podeu copiar-los, distribuir-los i transmetre'ls públicament sempre que en citeu l'autor i la font (FUOC. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya), no en feu un ús comercial i no en feu obra derivada. La llicència completa es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.ca>*

# Índex

<b>Introducció</b> .....	5
<b>Objectius</b> .....	6
<b>1. Supòsits conceptuals de les pràctiques socioeducatives</b> .....	7
1.1. Perspectiva metodològica .....	11
1.1.1. Cartografies .....	11
1.1.2. Projectes educatius individuals (PEI) .....	13
<b>2. Mesures socioeducatives</b> .....	15
2.1. Els processos de responsabilització .....	20
2.1.1. El reconeixement i l'exercici dels seus drets .....	21
2.1.2. Capacitat de reflexió i anàlisi del jove respecte a la víctima i a la infracció reconeguda .....	22
2.1.3. Percepció dels efectes negatius de la seva acció en relació a la seva persona, el nucli de convivència i el barri .....	22
2.2. L'ideal resocialitzador .....	23
<b>3. El treball de l'educació social en l'àmbit de la justícia</b> .....	26
3.1. L'educand, subjecte, en la relació educativa .....	26
3.2. La relació política i educació .....	27
3.3. L'esperança com a llenguatge de la possibilitat .....	27
3.4. L'alfabetització .....	28
3.5. La cerca de l'apoderament .....	29
3.6. El rol de l'educador .....	30
3.7. El mètode Paulo Freire .....	30
3.8. Relació dialògica .....	32
<b>Bibliografia</b> .....	33



## **Introducció**

Aquest mòdul procura desenvolupar conceptes i claus pràctiques per interpretar i dur a terme accions educatives en el marc de la justícia penal juvenil. D'aquesta manera, apropem un enfocament que articula l'experiència professional amb la conceptualització pedagògica que fonamenta i problematitza les pràctiques socioeducatives.

Un dels supòsits bàsics que cal tenir en compte en el camp educatiu, i especialment en el sistema penal juvenil, és que estem davant una professió incòmoda, ja que no disposem de certeses perennes. A més, som representants del poder punitiu de l'Estat, aplicant disposicions de la justícia, cosa que ha d'aguditzar la nostra lectura política sobre els dispositius que es construeixen, de vegades, per a controlar les poblacions més vulnerables.

Per això, es requereix que els educadors socials assumim el desafiament de fer educació en contextos carregats per les inèrcies punitives, i en aquesta posició desenvolupar propostes educatives respectuoses amb la dignitat dels subjectes i que promoguin les màximes oportunitats de participació social.

## **Objectius**

Els objectius que haureu d'assolir en aquest mòdul són:

- 1.** Identificar conceptes pedagògics organitzadors per al desenvolupament de pràctiques educatives en la justícia penal juvenil.
- 2.** Proposar claus per a analitzar aquestes pràctiques.
- 3.** Analitzar indicadors sobre els processos de responsabilització dels joves pels seus actes infraccionals.

## 1. Supòsits conceptuals de les pràctiques socioeducatives

Partim des d'unes definicions bastant clàssiques per a l'educació social, i que des de la nostra perspectiva tenen elements de rellevància per pensar la qüestió metodològica.

"[...] la educación social y sus prácticas han de desplazarse a muchos sitios, para que la exclusión no lo ocupe todo. Y allí, en los bordes, en los territorios de frontera, han de intentar tejer red social, en tanto que educativa. Allí, han de repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar del derecho a la inscripción de cada sujeto humano. Se han de ocupar de cada uno. Sobre todo de aquéllos de los que muchos sólo se preocupan para ponerles un rótulo, encuadrarlos en una categoría y considerarlos *flujos estadísticos* a los que se prefigura un destino cierto: la exclusión cultural, social y económica" (Núñez, *Participación y Educación Social*, 2005).

"La educación la vamos a considerar como *antidestino* en el sentido que se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las experiencias populares. Es decir que si la educación es tal permite traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación, etc.; recorridos particulares tejen, destejen, tejen diversos registros de olvidos y recuerdos, y en estos andamios, se abren y bifurcan futuros que no son predecibles. Por eso la idea de educación como *antidestino*. No son predecibles sino –y en términos de Hannah Arendt– sólo decibles, en todo caso *a posteriori*" (Núñez, *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*, 2006).

Un primer concepte que cal destacar és el **moviment**. Es tracta de pensar aquesta dimensió que imposa una dinàmica particular a les pràctiques educatives, un moviment que no és només físic, sinó també simbòlic. Requereix, llavors, que pensem una manera de fer educació més enllà de la protecció que ens brinden els edificis, o una institució que reuneix un grup de subjectes de l'educació i tot hi transcorre. Per contra, implica poder incorporar la variable moviment perquè ocupi un lloc important en les pràctiques que desenvolupem.

A més, és especialment interessant destacar i remarcar les conseqüències d'aquest concepte en l'educació social, fonamentalment associada a la idea gastada d'*integralitat*. Tots repetim de manera políticament correcta que les nostres pràctiques són integrals o apunten a la integralitat. Però aquest tipus de pràctiques educatives, com poden ser integrals? Proponem pensar el moviment en relació amb la integralitat, i veure-hi com es generen un conjunt de relacions que ens ajuden a donar sentit a l'educació no formal. Paradoxalment, perquè hi hagi integralitat ens hem d'identificar com a incomplets, com una pràctica que per si sola no conclou processos educatius. Aquesta és una distinció amb l'educació formal, que per si mateixa aporta als subjectes certificacions amb valor social per seguir diversos trajectes formatius. Considerar-nos una pràctica incompleta però que apunta a la integralitat a partir d'un conjunt ampli de relacions amb altres institucions educatives, culturals, de



*La estrategia del caracol* (1993). Pel·lícula colombiana del director Sergio Cabrera. Aporta una mirada sobre l'estratificació social i aborda el tema de l'habitatge, l'ocupació i l'assetjament immobiliari.

salut, esportives, recreatives, que possibilitin als subjectes de l'educació construir trànsits singulars de circulació social, permet tramitar la relació paradoxal integralitat-incompletesa.

El segon concepte és el d'*antidestí*, amb el qual es col·loca un horitzó polític i democratitzador a l'acció educativa. Ens insta a fixar-nos objectius pedagògics que tendeixen a la democratització de l'accés a la cultura, per trencar amb certa inèrcia que estableix, reclama i consolida llocs preestablerts per als subjectes de l'educació. La potència d'aquesta idea l'eleva al caràcter de principi de qualsevol pràctica educativa d'època, i ens marca les direccions per a la qüestió metodològica, que no és asèptica, objectiva, sinó que està tenyida pels efectes excloents del mercat i el consum del capitalisme contemporani.

Això connecta amb algunes idees desenvolupades per la psicoanalista brasilera Suely Rolnik, la qual analitza les lògiques del capitalisme des dels efectes en les subjectivitats que produeix. En aquest sentit, manifesta que es configuren dos tipus de subjectivitat: la **subjectivitat de luxe**, connectada amb la lògica de consum, amb la possibilitat d'accedir a béns, i la **subjectivitat escombraries**, associada a les "persones sense" béns, consum, oportunitats i exposades al patiment, el dolor i la mort simbòlica i real.

Això ens possibilita pensar i donar-los el valor de la pràctica educativa en la mesura que és acte polític; implica oferir alguna resistència, instal·lar alguns dics que continguin certes inèrcies de les polítiques d'exclusió.

El tercer concepte, l'arrosseguem dels textos de Deleuze i Guattari; és *territorialitzar* o, una de les variants més àgils, **reterritorialitzar**. En el llibre *Mil mesetas* Gilles Deleuze i Felix Guattari desenvolupen una metàfora presa de les ciències naturals i proposen contraposar els sistemes arboris i els sistemes rizomàtics. Els sistemes arboris, amb la lògica de l'arbre, es basen en un territori, tenen un creixement vertical, es ramifiquen, es desenvolupen, però estan establerts en un únic territori. En canvi, el creixement rizomàtic, que és el de la pastura, implica una forma de desplaçament horitzontal que genera noves arrels de les quals creixen altres ramificacions i així successivament. S'identifica una vitalitat, una intensitat diferent, un tipus de desplaçament que és interessant per a pensar les pràctiques educatives, la forma i els continguts de la nostra oferta, els recorreguts que possibilita als subjectes, les aliances que implica amb altres institucions, etc.

En els últims temps, amb alguns companys hem estat treballant en la idea del desig en l'educació social, molt relacionada amb la nostra funció de formadors de futurs educadors socials. Quin és el desig com a educadors? No el desig de les institucions, sinó el dels educadors en concret, dels qui estem treballant en el camp de l'educació social. Això es relaciona amb les condicions en què



treballem, la qual cosa té efectes en les maneres com pensem el que fem. En contextos de fragmentació social, de treball amb persones que pateixen el dolor de l'exclusió social ens situa enfront del tema de la valoració, en termes de la incidència social, de les nostres pràctiques.

- Quin és el valor que té això que estem fent?
- Quina devolució rebem de la institució en la qual treballem? Qui valida les nostres pràctiques?
- Quan estem desenvolupant una pràctica educativa i quan una pràctica d'un altre tipus (assistència, control social...)?

En un llibre que es diu *Diccionarios*, Gilles Deleuze brinda una definició de *desig* que resulta interessant per a la tasca que tenim per endavant:

“No deseáis nunca a alguien o algo, deseáis un conjunto

¿Cuál es la naturaleza de las relaciones entre los elementos para que haya deseo, para que se vuelvan deseables?

No deseo a una mujer, deseo a su vez un paisaje que está envuelto en esa mujer, un paisaje que puedo no conocer y que siento de tal suerte que si no despliego el paisaje que ella envuelve no estaré contento, es decir, mi deseo fracasará. Mi deseo quedará insatisfecho.

Y aquí tomo un conjunto de dos términos: mujer-paisaje, algo completamente diferente.

Cuando una mujer dice que desea una blusa o un vestido, no desea el objeto, sino que lo desea en un contexto de su propia vida. Y va a organizar su deseo en relación a un paisaje, con unos amigos, gente de su profesión. Tampoco deseo un conjunto, sino que deseo en «un» conjunto.”

O sigui, no és el desig de l'objecte, sinó que és el desig dels mons que l'objecte obre. I ell aquí diu: “Cuando yo deseo a una mujer, deseo a su vez un paisaje que está envuelto en esa mujer. Un paisaje que puedo no conocer y que siento que tal vez si no despliego el paisaje que ella lo envuelve, no estaría contento, es decir, que mi deseo fracasará”.

Situar-nos, contextualitzar el que fem en un conjunt més gran sembla una de les idees que ens suggereix aquest text, el desig com una cosa “en conjunt”. Hi apareix una idea interessant per a anar pensant una mica en les pràctiques en l'educació, en general, en l'educació no formal, en particular. És a dir, quin és aquest desig en conjunt que ens uneix a nosaltres com a educadors, amb els subjectes amb qui treballem, a les institucions on treballem, al país on som, amb la regulació que existeix, amb les possibilitats d'inserció que hi ha.

És condicional i per plantejar-lo des d'una perspectiva diferent el relacionem amb el dret a la participació tan gastat en el discurs dels educadors i les institucions en aquest camp. Això té a veure, també, amb les idees d'autonomia i experiència, perquè implica un exercici de sargit, d'unir aquestes qüestions, amb



*El origen* (2010), film del director nord-americà Christopher Nolan en què mostra des d'una perspectiva fantàstica la potència d'una idea en la nostra ment.

#### Reflexió

O sigui, quins són, quin és aquest desig que ens projecta i ens uneix en alguna cosa? Existeix aquest desig en conjunt o no existeix?

Quin és el desig d'un educador social de justícia juvenil? Quins mons procura construir?

l'objectiu de comprendre. Amb la composició educativa que requereix un exercici artesanal d'anar generant i articulant propostes que puguin possibilitar formes diverses de participació i integració social dels subjectes de l'educació.

Recorrem a una idea d'autonomia que implica:

"[...] acceptar en els altres el que no podem entendre d'ells. En fer-ho, tractem el fet de la seva autonomia en igualtat de condicions amb la nostra. La concessió d'autònoma dignifica els febles o els estranys, els desconeguts; fer aquesta concessió als altres enforteix alhora el nostre caràcter.

[...] concedim autonomia als mestres o als metges quan acceptem que saben el que fan, tot i que nosaltres no ho entenguem; la mateixa autonomia s'ha de concedir a l'alumnat o al pacient, perquè saben coses de l'aprenentatge o de la seva condició de malalt que la persona que els ensenya o els tracta pot ser que no compregui del tot" (Sennett, 2003).

El tema de l'autonomia és abordat pel sociòleg Richard Sennett des d'una perspectiva que ens resulta suggeridora i crítica, en la mesura que la relaciona amb la noció de cedir la nostra perspectiva en benefici de l'opinió, les idees o les pràctiques d'altres. Això ha de ser llegit des de la perspectiva de participació social que esmentem, procurant, com a professionals de l'educació, cedir les nostres ànsies de control i poder en benefici dels subjectes de l'educació. Intentant acceptar el que ells saben sobre si mateixos i les seves possibilitats d'interacció social, que notòriament nosaltres no coneixem.

La segona citació de Sennett està molt lligada a la qüestió de la metodologia i de la planificació. És a dir, com l'exercici de la planificació en l'educació, i segurament en tot el camp de les ciències socials, però en l'educació en particular, requereix deixar oberts alguns espais perquè en l'intercanvi i en l'acord amb els subjectes de l'educació es produeixi alguna cosa diferent. Això no vol dir no planificar, no avaluar, sinó incloure dins de la planificació i de la nostra metodologia un espai d'incertesa en el qual s'aniran produint durant la pràctica educativa diferents situacions, de manera que estem afectats per les relacions que establim amb els subjectes de l'educació.

"[...] es posible enseñar lo que uno ignora si uno es capaz de impulsar al alumno a utilizar su propia inteligencia" (Ranciere, 2002).

"[...] el sujeto de la experiencia es el que sabe enfrentar lo otro en tanto que otro y está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro: el sujeto de la experiencia está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida" (Larrosa, 2003).

Ens preocupa connectar tant la idea d'**igualtat de les intel·ligències** de Ranciere, com la de **cos porós**, capaç de ser afectat per l'experiència de Larrosa per a continuar pensant la participació.

#### Reflexió

Com ens hem organitzat com a societat per garantir a tothom la participació social? No tenim res per aprendre de les persones amb les quals treballem sobre això?

“El subjecte de l'experiència és un subjecte porós”, disposat a ser afectat pels esdeveniments. El subjecte de l'experiència té a veure amb el fet d'estar disposat a perdre peu i deixar-se tombar i arrossegar a l'encontre. I això té molta relació amb la incertesa, la imprevisió, pròpies del camp de l'educació en què estem immersos.

Si no ens qüestionem aquests assumptes per pensar la pràctica, inclosa la metodologia, podem perdre peu i caure en l'arrogància del qui té totes les respostes, que defensa una institució aferrissadament sense qüestionar-ne els efectes, moltes vegades deshumanitzadors. El risc de caure en una lògica de la servitud està latent i ens n'hem de prevenir.

“Del que aquí es tracta és d'esbrinar com tants homes, tantes ciutats i tantes nacions se subjecten de vegades al jou d'un sol tirà, que no té més poder que el que li volen donar; que només els pot molestar mentre ho vulguin suportar; que només els sap danyar quan prefereixen patir-lo que contradir-lo. [...] És el poble qui s'esclavitza i se suïcida quan, podent escollir entre la servitud i la llibertat, prefereix abandonar els drets que va rebre de la naturalesa per carregar amb un jou que causa el seu dany i l'embruteix” (Etienne de la Boétie, 1548).

Aquesta citació d'un filòsof del segle XVI, que planteja una crítica a l'absolutisme, ens va resultar interessant per a col·locar una idea radical en relació amb el tema de la participació de la gent.

A continuació, ens aturarem en dues opcions metodològiques d'importància per a l'educació no formal en l'actualitat: les **cartografies** i els **projectes educatius individuals**.

## 1.1. Perspectiva metodològica

### 1.1.1. Cartografies

La cartografia és l'art de fer els mapes, això és fonamental per a la metodologia de l'educació no formal en la mesura que requereix pensar.

Com situem al territori les ofertes educatives dirigides als subjectes de l'educació? Quines són les oportunitats de relació i participació social que organitzem en la proposta educativa? Amb quines institucions entaulem vincles?

#### Citació

Del rigor en la ciència

“En aquel imperio, el arte de la cartografía logró tal perfección que el mapa de una sola provincia ocupaba toda una ciudad, y el mapa del imperio, toda una provincia. Con el tiempo, estos mapas desmesurados no satisficieron y los colegios de cartógrafos levantaron un mapa del imperio, que tenía el tamaño del imperio y coincidía puntualmente con él. Menos adictas al estudio de la cartografía, las generaciones siguientes entendieron que ese dilatado mapa era inútil y no sin impiedad lo entregaron a las inclemencias del sol y los inviernos. En los desiertos del oeste perduran despezadas ruinas del mapa, habita-



25 Watts (2001), pel·lícula comicodramàtica uruguaiana dels directors Pablo Stoll i Juan Pablo Rebella. Explica els dies de tedi d'un grup de joves de Montevideo sense gaires projectes, que viuen a la seva manera la joventut.

das por animales y por mendigos; en todo el país no hay otra reliquia de las disciplinas geográficas.”

Jorge Luis Borges

En principi, la cartografia serveix per al següent:

- Pensar les relacions que s'entaulen entre les institucions, els serveis.
- Analitzar les dinàmiques de moviment (velocitat/lentitud) entre actors.
- Identificar punts de tensió, conflicte, malestars que impedeixen crear situacions.
- Visualitzar recorreguts possibles, comuns, alternatius.
- Visibilitzar mancances, zones fosques, trajectes no recorreguts.
- Provar els enunciats col·laboracionistes, articuladors.
- Compondre trames de relació possible entre fragments dispersos.
- Obrir espais per a l'interrogant, el dubte, un cert no-saber (Tizio).
- Crear condicions per a garantir drets.
- Pensar sobre les lògiques de verticalitat-horitzontalitat, per a donar cabuda a la transversalitat.
- Assumir el lloc de poder que ens toca com a actors socials, habilitar trajectes obturats, negats, discriminats.
- Identificar oportunitats d'intercanvi, de relació social per als subjectes de l'educació.
- Fer diagrames de noves modalitats de gestió institucional.
- Pensar les trames de relació entre pràctiques educatives, culturals, de control, assistència, etc.
- Pensar la pràctica educativa social com un exercici creatiu de composició social.
- Transmetre una forma de relació amb allò social.
- Situar la pràctica educativa en un conjunt de relacions socials estables i inestables.

D'altra banda, ens permet un exercici de creació d'escenaris de promoció educativa, compondre, crear, imaginar oportunitats de relació que enriqueixin els processos educatius de les persones. Ens enfronta a la necessitat d'assajar respostes possibles als interrogants següents:

- Quin és l'escenari desitjable de trànsit i de recorregut per a aquest jove, per a aquest adult, que vol participar d'una proposta educativa amb característiques particulars?
- Com es pot oferir un projecte educatiu de qualitat amb els recursos reduïts de cadascuna de les institucions d'aquest camp?
- Quines connexions hem d'activar, quin capital hem de mobilitzar per garantir als subjectes educació de qualitat?

Tornant a connectar-ho amb la noció d'*integralitat*, aquesta perspectiva cartogràfica ens posiciona en un escenari interessant per a pensar-la, atès que podem decidir:

- Quin és el nostre espai de domini?
- Què és el que efectivament controlem?
- A qui estem atenent realment?
- Tenim capacitat de rebre demandes o el nostre dispositiu només ens permet donar respostes en un únic sentit?
- Amb qui establim aliances complementàries de cooperació?
- Què necessitem i què podem donar?
- Com gestionem l'espai que tenim per a executar, per a controlar el nostre àmbit de responsabilitat?

Després, el poder pensar des de com aquesta forma de treball i d'articulació, i d'habilitar recorreguts per als subjectes de l'educació, requereix necessàriament un disseny institucional diferent.

Moltes vegades aquestes qüestions de la forma d'organització dels horaris de treball, la forma de les rotacions, de la multiocupació, entre d'altres, generen certs obstacles per gestionar les institucions. I també moltes vegades la gestió s'adapta a les utilitats dels treballadors i no a les potencialitats de la intervenció educativa. El que sorgeix d'aquestes preguntes és la certesa "que el millor que pot passar" a les persones amb les quals treballem és que no treballin només amb nosaltres. Que resulta més interessant i enriquidor en termes relacionals i experiencials que els subjectes de l'educació tinguin experiències diverses, sortint de circuits molt perversos d'apropiació dels subjectes de l'educació per part d'algunes institucions.

Implica que ens situem adequadament, ja que la pràctica educativa que estem portant endavant es configura en un terreny de relacions diverses. Algunes d'estables, d'altres d'inestables, algunes amb fluïdesa i d'altres sense.

### **1.1.2. Projectes educatius individuals (PEI)**

El PEI és un instrument metodològic perquè els equips planifiquin les accions.

En el nostre camp educatiu, la utilització és freqüent i remet a la necessitat d'organitzar processos d'infants, adolescents o joves que transiten per institucions de protecció o de justícia penal. Cal establir objectius a mitjà termini, revisar-los i ajustar-los amb l'avaluació dels subjectes de l'educació. Redueix els marges de discrecionalitat de les institucions de fer sobre la vida de les persones, possibilita que se n'avalui el treball, valorant avenços i reculades.

Proposar circumstàncies i accions educatives que cal desenvolupar en un espai i temps determinat és una garantia per als diferents actors. Moltes vegades les institucions planifiquem, avaluem, però en termes generals. No està generalitzat que en aquest camp es faci una avaluació de curt termini en termes

de projectes individuals. D'altra banda, seguint el que planteja Jorge García Molina, en el moment de sistematització i de planificació en un marc institucional, és important donar més certeses a la gent, ser una mica més fiables. Avançar una mica a conjugar l'assoliment d'alguns objectius amb els temps de vida de les persones.

Així mateix, en la mateixa línia del plantejament de Delors, l'educació ha de tendir a l'execució dels projectes personals de la gent. I per això la necessitat d'articular els processos educatius grupals, amb els personals, és un desafiament permanent. Es podrien emfatitzar algunes qüestions que tenen a veure amb necessitats, amb desitjos, amb expectatives particulars, incloure's en les dinàmiques grupals. Però no creiem que sigui una cosa necessària per a tots els projectes d'educació no formal; no es tracta de formatar perquè tots operem amb la mateixa lògica, es tracta de pensar algunes dimensions que en general no estan incorporades als projectes. Igualment, per a projectes d'àmbit de la protecció a infants, adolescents, joves i persones amb diversitat funcional voldríem que hi hagués una llei que els regulés i que obligués les institucions i a nosaltres, els educadors, a donar compte del que fem amb cadascuna de les persones i així incorporar la lògica dels PEI.

Per acabar, i pensant en els dispositius de formació i supervisió dels educadors d'aquest àmbit, és clau construir mecanismes de reflexió i anàlisi del que fem com a professionals. Jorge Larrosa, filòsof de l'educació espanyol, fa una proposta per a la formació dels educadors reprenent les idees de Michel Foucault sobre les **tecnologies del jo**. Aquest tipus de tecnologies són les que ens permeten dominar-nos a nosaltres mateixos, operar sobre la nostra subjectivitat per buscar alguna finalitat. En aquest cas, la finalitat és millorar la nostra tasca professional, per tant es requereix emfatitzar els mecanismes de reflexió, narració de la nostra experiència, avaluació del que fem i modificació del que no està bé. Subratllar la reflexió implica fer la volta a l'ull de la ment i mirar-nos a nosaltres mateixos, analitzar el que fem, les nostres pràctiques. Per això, emfatitzava en la qüestió del nostre desig i no en el desig del subjecte. En tot cas, és la nostra responsabilitat construir i sostenir una oferta educativa tan variada com sigui possible perquè el subjecte pugui manifestar el seu desig en relació a l'oferta, i no sols al vincle personal amb l'educador.



*Trainspotting* (1996), film escocès del director Danny Boyle. Rentó, el personatge principal, s'enfronta al conflicte entre una vida on l'única preocupació és aconseguir droga i "seguir la massa": feina, parella, responsabilitats.

## 2. Mesures socioeducatives

“[...] el delito es siempre un conflicto social y que, por tanto, debe atender los problemas e intereses de la víctima y del Estado, superando la rutina del mero castigo” (Neuman, 1997).

La relació educativa és el component essencial de la pràctica educativo-social, i involucra aspectes tècnics i humans basats en l'estreta relació “cara a cara” entre agent i subjecte.

El llaç que uneix les dues persones forma l'espai de coneixement que implica una relació definida per rols distintius i responsabilitats diferents.

### Citació

“La bala entró por la mejilla, justo por encima de la sonrisa, y después siguió subiendo hasta el cerebro, al salir se llevó la gorra.

El guardia estaba en el suelo pataleando, ya sabemos que nadie se movió, si somos honestos, no creo que estos guardias le caigan bien a nadie, en cualquier caso no pataleó mucho, enseguida se estiró como un arco, como un arco sin flecha, como un arco inútil.

Estaba muerto.

Que tu hermano mate a alguien no deja de ser una experiencia. No es como leerlo en el periódico. El horror pasa a formar parte de la familia y eso cambia todo. Al muerto no le conoce uno de nada, pero al asesino sí. No digo que esté bien, no quiero que nadie se confunda, sólo digo que cada pistola tiene dos lados y a cada lado hay una persona y que si se explica bien la historia, no como lo contaron en televisión, la canción suena de otra forma. Aunque, eso sí sigue siendo una canción llena de muertos” (Ray Loriga, 2000).

Gómez da Costa (1998) desenvolupa un conjunt d'idees que destaquen característiques de la relació educativa que cal remarcar, tenint en compte que reflecteixen la realitat del contacte humà en la interacció amb adolescents responsables d'infraccions penals. Destaca que la relació educativa és, per definició, conflictiva no perquè es tracti d'una batalla que busca expiar el mal dels joves, sinó perquè es tracta que el conflicte i el debat potencien el diàleg com a eina educativa que satisfà la necessitat humana d'enteniment<sup>1</sup>. I com a tal és fonamental per al desenvolupament i la socialització.

<sup>(1)</sup>Aquest concepte és desenvolupat per Max-Neef (1993), que estableix l'enteniment com una necessitat de tots els éssers humans.

L'horitzontalitat, ens diu, és un mite, ja que la relació educativa té un caràcter asimètric. Els rols d'agent i subjecte de l'educació són diferents, no en l'aspecte humà, sinó en les responsabilitats que cadascun té, cosa que no vol dir que l'educador s'hagi de col·locar al servei dels opressors (Gómez da Costa, 1998, p. 382), per contra hi és per a col·laborar amb els adolescents estimulants-ne i acompanyant-ne els processos d'aprenentatge.

La relació educativa és artificial, no sorgeix espontàniament en la mesura que l'educador es marca objectius i desenvolupa la seva activitat en el context de polítiques socials i institucionals, no surt a l'encontre de subjectes de

l'educació que aleatòriament troba en el seu recorregut. L'acció educativa resulta d'una opció conscient (Gómez da Costa, 1998, p. 382), explícita i deliberada d'educar.

En la relació educativa individual s'aprofundeix en el "cara a cara" que es desenvolupa en els contactes descarnats de l'entrevista individual entre educador i adolescent, i es potencia. Desenvolupa un caire distintiu en què tots dos estan exposats; es troben assequibles l'un enfront de l'altre. D'aquesta manera, s'expressen sentiments d'empatia i rebuig, d'afectivitat i indiferència. La professionalitat de l'educador, juntament amb el seu compromís amb la tasca educativa, l'enforteixen per sostenir i desenvolupar una relació de confiança que motivi els adolescents a adquirir-reconstruir aprenentatges. D'altra banda, la proximitat de la presència de l'educador al costat de l'adolescent pot potenciar els processos, però també corre riscos de no respectar la distància necessària de la relació educativa.

Llavors, els components de la relació educativa des de la perspectiva de l'educador són els següents:

- 1) La **intencionalitat** de l'acció educativa dirigida a un subjecte de l'educació concret, i que a més respecta els interessos i promou les potencialitats.
- 2) La **direcció** d'aquestes accions educatives, que han de ser anticipades, previstes i fonamentades.
- 3) La pràctica de l'educador ha de tenir una **finalitat** clara, que té a veure amb la promoció d'aprenentatges significatius que afavoreixin la inclusió social i cultural dels subjectes de l'educació.

Des del punt de vista del subjecte de l'educació, "debe existir una aceptación en cuanto a la adquisición del capital cultural que lo habilite a incorporarse a lo social" (Miranda, 1974). Sens dubte, l'assentiment del subjecte de l'educació dependrà de la capacitat de l'educador de proposar opcions interessants que motivin l'adquisició de coneixements, habilitats, destreses o altres sabers socialment valuosos.

Un dels components essencials de la relació educativa és la voluntarietat del subjecte de l'educació a participar en el procés educatiu. Però,

- Com podem parlar de voluntarietat en una relació que neix amb una mesura disposada per un jutge, que és obligatòria i implica una sanció per una transgressió a les normes penals?
- Existeix la determinació del subjecte de participar en una mesura "educativa"?



Aquestes preguntes plantegen una de les tensions més importants en el desenvolupament de la pràctica educativa amb adolescents responsables d'infraccions. Partim d'un subjecte obligat per la justícia a complir una mesura que ha de ser educativa, i ens trobem enfront de la potencialitat d'una relació educativa que cal construir, la qual cosa implica dificultats addicionals atès el context punitiu que envolta les actuacions penals.

L'educador social en aquest camp d'actuació transita per terrenys ambigus en què ha d'abordar la infracció que motiva la derivació del jove, ja que aquest fet contravencional és el detonant de la intervenció educativa. Mentrestant, ha d'emprendre la tasca de travar una relació de confiança amb el subjecte, que possibiliti la construcció d'una relació educativa que causi la reflexió i l'anàlisi sobre els fets de la infracció i faciliti l'adquisició d'aprenentatges valuosos per als subjectes.

En aquest punt cal esmentar la Convenció internacional sobre els drets de l'infant, ja que s'hi expressa aquesta doble missió que assenyala l'article 40, d'una banda ens obliga a

“[...] enfortir el respecte de l'infant pels drets humans i les llibertats fonamentals de tercers [...]”, des del qual sorgeixen elements que encomanen l'abordatge de la responsabilització dels adolescents pel seu acte infraccional. I, de l'altra, el mateix article expressa: “[...] que es tingui en compte l'edat de l'infant i la importància de promoure'n la reintegració i que aquest assumeixi una funció constructiva en la societat”.

Aquí entra la proposta educativa que forma part de l'acord fet entre l'adolescent i l'educador referent, de manera que s'obre la possibilitat de desenvolupar una relació educativa que promogui l'apropiació reconstrucció de continguts culturals per a la promoció cultural i la construcció de ciutadania. La redacció de la Convenció és clara, tot i que pot donar lloc a múltiples interpretacions polítiques.

Quan es diu que l'infant assumeix una funció constructiva en la societat es podria interpretar aquesta frase com que s'ha de preparar l'adolescent perquè s'insereixi en les lògiques econòmiques del capitalisme com un ésser productiu; encara que també podríem interpretar que la Convenció ens obliga a desenvolupar accions educatives de promoció cultural tendent a la construcció de ciutadania. Optem per la segona possibilitat interpretativa, ja que la Convenció atorga la qualitat de subjecte social de dret als adolescents i com a tals són ciutadans que han de rebre la formació a què tenen dret, i que per la seva dignitat com a éssers humans gaudeixen d'autodeterminació i que han de fer les seves pròpies opcions. En aquest tema ens posicionem dins d'una línia educativa que aposta per la construcció de ciutadans que serveixin la causa de la democràcia i no exclusivament les lògiques del mercat.

Hem de destacar la naturalesa política de les opcions educatives: aquest origen polític obre l'espai per a la confrontació ideològica, que s'expressa implícitament o explícitament en aquests assumptes; ja no som davant de qüestions objectives o merament tècniques.

Aquesta puntualització ens introdueix un altre tema de discussió: definir quins components de la intervenció en les sancions educatives són de caràcter obligatori per als adolescents. Conceptualitzem com a obligatòria tota activitat que ha de fer l'adolescent i que, en cas que no es faci o que no la vulgui fer, es pot recórrer a la justícia –que pot disposar l'actuació de la força pública– perquè les faci efectives. Aquesta possibilitat està latent. Si l'adolescent compleix la “mesura” no passarà res, s'avaluarà com a positiu el seu passatge per la mesura prenent en compte els nivells de responsabilització i d'inserció social. Però en casos en què els adolescents no compleixen, què els podem obligar a complir? En què consisteix l'obligatorietat?

Entrem aquí en un tema de caràcter ètic en la mesura que un informe “desfavorable” d'un educador social sobre l'incompliment d'una mesura pot deslligar, després que el magistrat ho ordeni, l'actuació legitimada de les forces policials, que detenen l'adolescent i el condueixen al jutjat. Un dubte que sorgeix és desxifrar quina és la funció d'aquest educador, quines actuacions ha de proposar, quin és el programa mínim d'intervenció a què es compromet. En l'actualitat cap d'aquests interrogants no té respostes clares, ja que ens trobem en un camp ple de vaguetats i propici a l'exercici arbitrari de la tasca.

Una de les opcions per a delimitar els nivells d'arbitrarietat, és a dir, de violència exercida sobre els adolescents requereix definir *a priori* quines són les obligacions dels adolescents en el compliment de la mesura. I, d'altra banda, pactar les activitats de promoció cultural que faran en el marc d'un contracte pedagògic entre educador referent i adolescent judicialitzat.

Remarquem que les denominades *mesures judicials aplicades* no són res més que sancions, penes. Aquesta sanció ha de tenir com a única finalitat fer responsable l'adolescent de l'acte digne de retret, la qual cosa s'esgota en l'obligació d'assistir a entrevistes i activitats grupals amb l'educador referent i amb la freqüència prèviament fixada amb la finalitat de provocar la reflexió, l'anàlisi i la crítica que requereix fer-se responsable d'una infracció penal.

La resta de les activitats que tenen a veure amb el segon component de què ens parla la Convenció (“promoure la reintegració de l'infant i que aquest assumeixi una funció constructiva en la societat”) **ha de formar part d'una proposta<sup>2</sup> feta a l'adolescent en què aquest ha de participar voluntàriament.**

<sup>(2)</sup>Una de les alternatives educatives per a concretar-ne la participació és el recurs dels contractes pedagògics; a causa de la brevetat d'aquest treball no desenvoluparem aquest tema.

Té sentit aquest segon component sustentat en la comprovació que el sistema penal és selectiu i capta els subjectes més vulnerables a la seva operativa.

La proposta educativa de promoció cultural compleix dues finalitats:

- Garantir drets humans a adolescents que n'han estat exclosos del gaudi.
- Disminuir la vulnerabilitat a ser captats novament pel sistema punitiu i minimitzar la violència de les respostes penals.

Sense cap mena de dubte, tenim el convenciment<sup>3</sup> que és possible establir aquesta relació educativa amb adolescents responsables d'infraccions que estimuli les capacitats dels subjectes, que motivi la reflexió i l'anàlisi crítica sobre la infracció i la seva responsabilitat. Parlem de responsabilitat entenent-la com la capacitat de qualsevol subjecte de dret per a reconèixer i acceptar les conseqüències d'un fet dut a terme lliurement<sup>4</sup>.

L'educabilitat no naixerà de manera espontània, sinó que implica una acció de l'educador per a establir amb claredat les "regles de joc". L'educador es troba en una posició en què ha de preveure dues situacions aparentment contraposades: la responsabilitat d'executar una mesura judicial i la construcció d'una relació educativa amb l'adolescent. Per la seva banda, l'adolescent s'enfronta a l'obligació de complir la mesura i, d'altra banda, a prendre part en una relació amb un educador, acceptant l'adquisició de capital cultural. Aquesta seria la situació desitjable, en què tots dos subjectes aconseguixen articular aquesta situació difícil fins a arribar al punt d'oblidar l'obligació, per a transitar a una relació educativa possibilitadora d'aprenentatges, d'apropiació i reconstrucció de continguts culturals.

Però no totes les situacions són així, i tampoc en tots els moments. La variable temps incideix de manera important, ja que en els primers contactes de l'educador amb l'adolescent preval el desconeixement mutu, la incertesa de l'adolescent sobre quines coses ha de fer, a quines situacions s'ha d'enfrontar. En la mesura que l'educador no controla els temps de la relació educativa, ja que és el sistema de justícia qui fixa els terminis de les mesures<sup>5</sup>, això afecta negativament la relació tornant-la poc clara.

És fonamental establir una relació de confiança i respecte mutu, per a la qual cosa cal plantejar amb claredat els objectius de la intervenció, les responsabilitats i els drets de cada part, els objectius que l'educador es proposa, i també deixar clara la necessitat de participació activa del jove i els espais per a proposar alternatives i prendre decisions. La claredat amb què es plantegin aquestes dimensions de la intervenció serà una entrada fonamental per a consolidar la confiança i la voluntarietat de l'adolescent a participar en la proposta.

Igualment, és possible que alguns adolescents no vulguin participar en la proposta, o que la seva voluntarietat sigui posada en dubte. Després que l'educador referent esgoti els recursos per aconseguir l'empatia, que el permeti tirar endavant l'acció educativa, és possible proposar que un membre de

<sup>(3)</sup>Convenciment que neix de l'experiència de sis anys de feina amb adolescents responsables d'infraccions i de les relacions educatives entaulades durant aquest temps. D'altra banda, ideològicament entenem que és necessari introduir components educatius en aquest tipus de treball tan procliu a consolidar espais de punició, i en què la pràctica educativosocial pot disminuir els nivells de violència en l'execució de les sancions privatives o no de la llibertat. La incorporació de l'educatiu social forma part del programa de minimització de la violència institucional i de promoció de drets humans.

<sup>(4)</sup>Això més enllà de les discussions sobre les possibilitats d'atribuir la responsabilitat d'una infracció a un adolescent exclòs.

<sup>(5)</sup>Aquest és un punt de debat actual en el camp de la justícia de menors, en què apareixen dues posicions antagòniques. D'una banda, la que expressa que s'ha d'establir el termini màxim de durada en la sentència interlocutòria i, de l'altra, la que sosté que els terminis els han d'establir els tècnics que atenen els adolescents. És un tema complex i ple d'elements tecnicojurídics (que des del nostre punt de vista implica una violació de drets humans), i els adolescents no reben informació clara sobre el temps durant el qual estaran subjectes a disposicions sobre la seva llibertat.

l'equip de treball assumeixi el rol d'educador referent del jove i busqui restablir una relació educativa. En aquest tipus de treball no podem ser dogmàtics; cal establir la màxima flexibilitat per a aconseguir els objectius de les intervencions.

En els casos en què la voluntat no es presenti, no sigui possible, entenem que podem treballar en el marc de l'obligatorietat de la mesura, fent acords concrets relatius a la participació en la infracció que seran supervisats en el seu compliment o incompliment per l'educador. L'educador no pot transformar la seva tasca en una croada darrere del canvi de l'adolescent, però sí fer tots els esforços per aconseguir interessar l'adolescent, motivar-lo a participar, a formar part del procés que el necessita com a protagonista. En cas de fracassar en l'intent d'aconseguir l'educabilitat, haurà de tractar d'ensenyar, d'aportar, de transmetre a l'adolescent elements culturals que formin un sediment que en el futur pot ser ressignificat.

## 2.1. Els processos de responsabilització

*“¿La vida, cuándo fue de veras nuestra?, ¿cuándo somos de veras lo que somos?, bien mirado no somos nunca a solas sino vértigo y vacío, muecas en el espejo, horror y vómito, nunca la vida es nuestra, es de los otros, la vida no es de nadie, todos somos la vida –pan de sol para los otros, los otros todos que nosotros somos–, soy otro cuando soy, los actos míos son más míos si son también de todos, para que pueda ser he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia, no soy, no hay yo, siempre somos nosotros.”*

Octavio Paz

Es tracta d'analitzar l'acte que dóna origen a la intervenció educativa; no estem plantejant aquí una mena d'expiació del mal, ni la culpabilització d'un jove en dificultats. Ens referim a entendre'n com a responsable un subjecte de dret que va lesionar drets d'una altra persona. Per després encarar activitats educatives de reflexió i discussió sobre aquest acte, la qual cosa no implica tractar el jove de “rapinyaire”, “homicida”, “lladre” o “violador”, sinó com un subjecte que va cometre un acte que és tipificat per les lleis penals com a infracció.

Un dels avantatges comparatius més importants de la mediació enfront de les mesures de privació de llibertat és la potencialitat del fet educatiu tendent a la responsabilitat dels adolescents pels seus actes, ja que la llibertat permet problematitzar la vida quotidiana i els seus conflictes, i també abordar l'acte infraccional amb un subjecte que no és victimitzat per la violència de la privació de llibertat. La privació de llibertat genera una “ficció”, cosa que provoca la indignació del subjecte “responsable”, producte de la humanitat negada per la presó, que transforma l'agressor en agredit.

Per descomptat que la mediació no és la panacea; desconeixem si els adolescents que passen per aquesta mesura reincideixen més o menys que els que són privats de llibertat. El que sí que sabem és que aquesta sanció assegura condicions millors per a la responsabilització, ja que ens trobem enfront d'un subjecte que viu en el seu context, la qual cosa ens permet treballar centrats en

la responsabilitat pels seus actes. Aquests arguments són traslladables al problema de promoure la inserció social, en la mesura que la interacció constant amb el seu entorn social habilita a prendre els conflictes de la quotidianitat i problematitzar-los educativament, a fi de sedimentar experiències que els ressignifiquin.

En termes concrets, són tres les dimensions que hem de prendre en compte per valorar i avaluar els processos de responsabilització dels adolescents per la seva infracció.

### **2.1.1. El reconeixement i l'exercici dels seus drets**

Entenem que és impossible que un subjecte pugui comprendre que va lesionar drets d'altres persones si no té consciència que és un subjecte portador de drets, i que això és una condició inalienable de tots els éssers humans. Aquest concepte és fonamental, ja que el desconeixement implica un impediment insalvable per a abordar adequadament la responsabilitat per la infracció reconeguda.

El reconeixement no es pot donar solament en termes discursius o retòrics, sinó que ha d'incloure un conjunt d'accions que en reflecteixi l'autoreconeixement com a subjecte de drets, la qual cosa està íntimament lligada a l'exercici de drets que no exercia, com pot ser a l'educació, a l'accés a la seguretat social, a la identitat o a la salut. Això es troba íntimament lligat amb l'exercici de drets absents fins al moment, com poden ser el dret a l'educació, a l'accés a la seguretat social, a tenir una identitat o gaudir d'una bona salut. Les millores en la cura personal o l'assumpció d'actituds positives cap a la concreció d'iniciatives personals són indicadors que es transita per un bon camí. Al llarg del treball s'ha expressat que la selectivitat del sistema punitiu s'orienta gairebé exclusivament cap als adolescents exclosos de l'accés a la ciutadania, per la qual cosa és fonamental que la proposta educativa involucri àmbits de concreció i garantia de drets.

Ara bé, no solament adolescents exclosos són captats pel sistema de justícia juvenil. Encara que en són poques les excepcions, també podem trobar adolescents provinents de la classe mitjana, o fins i tot de classe alta, que són responsables d'infraccions penals. En aquests casos, les propostes d'inclusió social no són necessàries, ja que la seva família i les xarxes socials que integren els permeten un accés determinat a la cultura, la qual cosa en facilita la circulació social. De manera que l'acció educativosocial s'ha de centrar gairebé exclusivament a enfortir els processos de reflexió i anàlisi que impliquen la responsabilització necessària per la infracció comesa.

### **2.1.2. Capacitat de reflexió i anàlisi del jove respecte a la víctima i a la infracció reconeguda**

Que el jove es reconegui a ell mateix com un subjecte amb drets és el prerequisit per a iniciar l'anàlisi sobre la infracció reconeguda i que es pugui reconèixer com a responsable de lesionar drets d'un altre subjecte.

Alguns indicadors d'aquesta capacitat d'anàlisi poden ser, per exemple: el reconeixement de la víctima com una persona amb drets equivalents als seus; la percepció de l'altre com a persona, deixant de costat la imatge anònima; que es pugui explicar les raons o causes dels seus actes, reconeixent que les coses no passen "perquè sí"; reflexionar sobre les causes que el van fer cometre la infracció.

Aquí el concepte d'*alteritat*, la condició de ser un altre, de reflectir-nos en els altres éssers humans, de palpar la interdependència dels uns amb els altres, es torna fonamental per tal d'entendre la responsabilitat dels adolescents, ja que implica reconèixer-los com a éssers socials, distingint i entenent l'*alter* amb drets idèntics als seus.

### **2.1.3. Percepció dels efectes negatius de la seva acció en relació a la seva persona, el nucli de convivència i el barri**

Aquesta és una dimensió molt rellevant, ja que implica analitzar les conseqüències d'actes que no solament incideixen en l'esfera individual, sinó que impacten en la família i en la comunitat.

Això té a veure amb els efectes negatius per haver transitat pel sistema penal en les seves diferents instàncies policial i judicial; i també per la possible deterioració en la confiança de la família i la comunitat. El fet d'haver "perdut la confiança" és altament significatiu per als adolescents i es pot transformar en un recurs perquè emergeixin efectes negatius de les seves accions. A causa que aquests van impactar en les relacions amb les altres persones, fins i tot amb familiars amb qui els uneix una relació afectiva molt profunda.

Aquests són alguns elements il·lustratius respecte a les possibilitats concretes d'intervencions educatives que prenguin com a eix la infracció de l'adolescent. Això implica que s'aprofundeixi en el desenvolupament de propostes tendent a l'adquisició d'aprenentatges que estimulin la promoció cultural dels subjectes i així disminuir les possibilitats que el subjecte sigui novament criminalitzat.

La infracció i les seves conseqüències en general representen una vivència removedora en la vida de l'adolescent i la seva família<sup>6</sup>. Després d'aquesta vivència se situa la possibilitat de pensar amb tranquil·litat; només després que desaparegui la incertesa, s'obre la possibilitat de reflexió crítica. L'acció educativosocial desplegada per a propiciar la responsabilització de l'adolescent per la infracció comesa intentarà el següent:

<sup>6</sup>La detenció policial, l'espera a la cel·la, els trasllats cap a comissaria o al jutjat, els interrogatoris, les declaracions, els acaraments, la identificació, la incertesa, la possibilitat de tancament.

- Reconstruir-ne la història personal a partir de la paraula, verbalitzant-la i ordenant les vivències.
- Construir un relat dels fets que el van portar a la situació actual.
- Abordar les motivacions, els elements com a selecció de la “víctima”, les maneres d’accionar, els objectius que es proposava.
- Analitzar les conseqüències de l’acció, tant per a ell, com per a la resta de les persones, especialment, la víctima del delict.
- Intentar tornar-li la confiança en ell mateix, en les seves possibilitats, sustentades en el seu poder de “fer”; aconseguir que el seu recorregut es torni significatiu, assumint la noció històrica dels aprenentatges, com a experiència que aporta elements per al futur.

L’exercici d’alteritat que ens proposa Octavio Paz en el poema resulta impactant per a pensar la responsabilitat dels adolescents per les seves infraccions, i harmonitza juntament amb la idea o la lògica de la coresponsabilitat de garantir els drets humans.

“[...] los actos míos / son más míos si son también de todos”, ens reflecteix l’esperit social del fenomen de la infracció juvenil, moltes vegades demonitzat, o desresponsabilitzat des del món adult. Quant de nosaltres (adults) tenen els actes d’ells (adolescents)? Quines responsabilitats ens competeixen als adults en relació amb les transgressions dels adolescents?

“[...] para que pueda ser he de ser otro, / salir de mí, buscarme entre los otros, / los otros que no son si yo no existo, / los otros que me dan plena existencia, / no soy, no hay yo, siempre somos nosotros.”

Si llegim aquesta part del poema en clau de conflicte social, de pensar en la infracció com una cosa pròpia d’un *nosaltres*, podríem articular solucions en la mateixa clau integradora de l’*altre que és nosaltres*.

## 2.2. L’ideal resocialitzador

La il·lusió de canviar l’altre, de transformar-lo en un igual, l’ànsia de convertir-lo en algú productiu ha estat un objectiu dels dispositius institucionals de control social. Diferents disciplines han abonat aquesta idea: el dret, la psiquiatria i la pedagogia poden donar compte de concepcions positivistes que linealment atorguen a l’acció social el poder d’esculpir un subjecte a imatge i semblança de certa ideologia o cert projecte polític.

La finalitat resocialitzadora de les sancions penals té una tradició llarga. Oculta, no obstant això, la dimensió de la selectivitat del sistema penal, en què mitjançant múltiples filtres capta la població amb menys poder econòmic, cultural i social.

Tant la **perspectiva funcionalista** que dóna compte d'una mancança, una falta del subjecte en els processos de socialització, com l'**enfocament correccional** que dóna compte de la incapacitat del subjecte d'autodeterminar-se, aposten pel fet que les institucions penals supleixin aquestes privacions o corregixin aquests comportaments. La confiança en les institucions penals "reparadores" encobreix una mirada sobre el delictes d'àmbit individualista, desconeixent o ocultant que els fenòmens de la delinqüència, i particularment la juvenil, té un component social i interaccional molt potent. A més, desconeixen els efectes criminògens de les pròpies institucions penitenciàries. Són emblemàtiques les recerques de Goffman i Foucault sobre aquesta qüestió.

Com a contracara, proposem pensar els processos de responsabilització que no són possibles sense adquisició de certs continguts educatius: consciència de dret, sentiment de ciutadania, etc. Encara que no sempre s'aconsegueix consciència de drets o ciutadania, si no es viu l'exercici del dret, si no s'opera la integració social. El jove que s'incorpora al sistema educatiu, el que ingressa al mercat laboral viu la inclusió i la possessió de drets que ha de protegir. No així el qui està "desafiliat", que no participa en els beneficis del sistema, perquè l'integra en un lloc subordinat, segregat i per tant no sempre accepta les obligacions que té, i que no inclouen drets com a imatge de les mateixes. Sense dret a la propietat, hi ha consciència d'obligació de respectar-la? Sense salut, sense alimentació, sense habitatge, es pot tenir plena consciència ciutadana? La pràctica i l'exercici de drets contribueix al seu respecte i protecció. Amb això, no ens pretenem afiliar senzillament a una visió d'irresponsabilitat civil o penal per participació social nul·la o escassa, però sí que rebutgem una visió contrària que potencia l'exclusió, en què sense restituir drets solament s'imparteix violència per a reforçar la prohibició legal. Això és l'ús indiscriminat de la privació de llibertat com a primera ràtio.

Diem que la sanció recau sobre un menor d'edat, subjecte de dret, però l'acció en el marc d'una mitjana socioeducativa n'ha de preveure la situació d'exclusió social. Perquè d'això depèn la possibilitat que el jove es pugui responsabilitzar de la infracció comesa. I aquí ens aturem per fer alguns aclariments. No parlem d'introduir la idea d'un "dret penal de persona", en què no importa l'"acte", l'acció il·legal, sinó el "perfil" del subjecte. Diem que el jove és captat pel sistema en funció de l'"acte" (infracció), i la justícia respondrà amb una sanció segons el que disposa l'ordenament jurídic, encara que respectant el principi de proporcionalitat i especificant el temps de mesura.



Llavors és en el marc de la mesura socioeducativa que s'hauran de transmetre continguts culturals que contribueixin a la seva promoció social, amb suport específic per a la restitució de drets que obrin bretxes a través de l'exclusió i habilitin el procés de responsabilització per la infracció i el dany a la víctima.

### 3. El treball de l'educació social en l'àmbit de la justícia

En aquest apartat desenvoluparem un conjunt de reflexions sobre l'acció educativa en el marc de la justícia des de la perspectiva teòrica desenvolupada per Paulo Freire. La coherència ètica i política de la proposta de Freire, juntament amb un mètode que promou la conscienciació dels subjectes, és un element important, un desafiament per a incorporar a la nostra pràctica, que enforteixen la noció d'educació que hem desenvolupat fins aquí.

En aquest sentit, considerem que els vuit punts següents són ineludibles a l'hora de pensar l'educació en contextos desfavorables com els descrits.

#### 3.1. L'educand, subjecte, en la relació educativa

La consideració del lloc de l'educand, com a subjecte en la relació educativa, donant-li un espai actiu en la construcció del coneixement, és fonamental. Partint de reconèixer-se com dues persones iguals, en què en la relació educativa tots dos aprenen, però en què hi ha responsabilitats diferents.

Paulo Freire planteja que són quatre els elements constitutius de la pràctica educativa:

“ 1) **Presencia de sujeto.** El sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña. Educador y educando.

2) **Objetos de conocimiento** o que el profesor (educador) debe enseñar y que los alumnos (educandos) tienen que aprender. Contenidos.

3) **Objetivos mediatos e inmediatos** a que se destina o se orienta la práctica educativa.

Es exactamente esta necesidad de ir más allá de su momento actuante o del momento en que se realiza –directividad de la educación– que, no permitiendo la neutralidad de la práctica educativa, exige del educador la asunción, de forma ética, de su sueño, que es político. Por eso, imposiblemente neutra, la práctica educativa coloca al educador el imperativo de decidir; por lo tanto de romper y de optar; por un sujeto participante y no por un objeto manipulado.

4) **Métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos**, que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño del que está impregnado el proyecto pedagógico” (Freire, 1997, p. 86).

El reconeixement de tots dos, com a subjectes amb drets humans idèntics, no vol dir que l'educand, subjecte de l'educació tingui la responsabilitat d'ensenyar-nos, sens dubte ho fa i ho farà, ja que la riquesa del contacte humà afectiu, cultural i intel·lectual ens ensenyarà infinitat de coses. Però en la relació educativa, és l'educador que assumeix la seva responsabilitat, política, ètica i professional, d'establir un espai per a afavorir aprenentatges significatius i contextualitzats amb la realitat dels educands, subjectes en aquesta relació educativa. Atorgar als joves el lloc de subjecte en la relació educativa no és

més que reconèixer-los com a subjectes de dret, actius i participatius en els assumptes que els concerneixen. En aquest sentit, com afirma la Convenció internacional sobre els drets de l'infant en l'incís 1 de l'article 12:

“Els estats part han de garantir a l'infant que estigui en condicions de formar-se un judici propi, el dret d'expressar la seva opinió lliurement en tots els assumptes que l'afecten, i s'han de tenir en compte degudament les opinions de l'infant, en funció de l'edat i la maduresa que tingui.”

Les idees de Freire desenvolupades fa tres dècades s'articulen avui amb la denominada *doctrina de la protecció integral dels drets de la infància i adolescència*.

### **3.2. La relació política i educació**

L'opció de Freire pels oprimits és inqüestionable, implica una proposta per al seu alliberament, prenent consciència del món. Ens parla de la

“[...] praxis, que es reflexió y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido” (Freire, 1971, p. 49).

L'educació no és mera apropiació de continguts, sinó que implica acció que busca la transformació d'un món injust i generador d'exclusions.

En el mateix sentit, Freire ens reafirma la idea d'“impossibilitat de ser neutres”, que deriva de la necessitat d'optar, de decidir i de fer per canviar.

“La imposibilidad total de ser neutros ante el mundo, ante el futuro –que no entiendo como un tiempo inexorable, un dato dado, sino como un tiempo para ser hecho a través de la transformación del presente en que se van encarando los sueños– nos coloca necesariamente ante el derecho y el deber de posicionarnos como educadores. El deber de no callarnos. El derecho y el deber de vivir la práctica educativa en coherencia con nuestra opción política” (Freire, 1997, p. 89).

En aquest punt, reafirmem la idea que l'acció educativa amb joves responsables d'infraccions penals implica un procés educatiu de promoció d'aprenentatges significatius, però alhora és una acció de resistència que apunta a disminuir o evitar que els joves tornin a ser captats per l'operativa del sistema punitiu. Aquí l'educació ofereix barreres culturals al control social.

### **3.3. L'esperança com a llenguatge de la possibilitat**

Més enllà de les condicions difícils per a intervenir educativament en context d'exclusió, és fonamental que els educadors estiguin convençuts de les possibilitats reals de promoure canvis. Esperança de canvi sostinguda en la confiança en els subjectes, i en la seva capacitat d'habilitar camins, de generar espais per a una praxi que comporti modificar les condicions d'opressió. En la relació educativa s'obren aquests espais per a la transformació, a partir d'una relació humana única i orientada al canvi.

### 3.4. L'alfabetització

Un dels temes centrals de la proposta de Freire és l'alfabetització de persones de sectors populars. El concepte d'*alfabetització* que maneja és ben interessant i permet relectures, aplicacions diverses. Poder llegir el món, entendre les condicions de vida des del punt de vista cultural, social i econòmic, per a poder transformar aquestes condicions d'opressió o d'exclusió, és el gran desafiament.

D'altra banda, el mètode d'alfabetització, els cercles de la cultura, parteixen del saber, de les necessitats i de l'interès dels subjectes, encara que sembli paradoxal, retornant-los els seus propis sabers, per des d'aquest punt aspirar a més.

La proposta d'alfabetització de Freire planteja avenços i crítiques importants a la metodologia d'ensenyament tradicional i burocràtica, caracteritzada per la formalitat, l'autoritarisme i el desconeixement de la diversitat de la població a qui s'adreça.

Des d'una altra perspectiva, Paulo Freire pren en compte les necessitats i els problemes de les comunitats, és a dir, contextualitza l'acció educativa en la població amb la qual es treballa. Això implica respectar-ne la cultura, rescatar el valor del que saben, problematitzar aspectes de la quotidianitat que estan naturalitzats, naturalització que amaga control i nega el poder de les persones.

En aquesta perspectiva de fer-se càrrec de les necessitats i els problemes de les persones i comunitats, introdueix el concepte d'*igualtat*, que implica abordar les diferències de gènere, les socials, ètniques i culturals. Això li aporta una perspectiva multicultural, integradora i inclusiva. S'expressa així una proposta d'alfabetització que no exclou ningú, i que ensenya i promou la convivència amb la diversitat, i rescata d'aquesta manera el vertader sentit democràtic.

Compartim absolutament la visió política de l'alfabetització com a conscienciació, en la mesura que la inserció en la societat implica molt més que la descodificació del llenguatge escrit, més que reconèixer vocals o consonants o paraules o llegir textos. Implica llegir el món, reconèixer-se com a subjecte que participa activament en la societat que li va tocar viure. Que en aquesta societat ocupa un lloc, que si és un lloc d'exclòs això és injust, i que aquesta injustícia no és natural, que es pot canviar; però per a aquest canvi són necessàries la reflexió i l'acció sobre la realitat. Es reafirma, així, la consciència històrica.

En aquest punt és clau la tasca de l'educador quan treballa amb joves que no han acabat l'educació primària, per la qual cosa cal connectar-los amb l'educació formal, estendre ponts, oficiar de mediador enfront de les institucions educatives.

D'altra banda, i pensant en un concepte d'*alfabetització* que posi èmfasi en la lectura crítica del món i no solament en l'apropiació de la paraula escrita i llegida, considerem imprescindible promoure la reflexió i la discussió sobre les diferents situacions socials. Propiciar que els joves es puguin pensar al món i que ells són agents transformadors de la realitat. Implica reprendre el concepte d'*alfabetització* com a conscienciació, com

“[...] la preocupación de encaminar a los hombres, por la educación y el compromiso, a salir de la inercia fatalista, a tomar conciencia de las realidades y a asumir la responsabilidad activa de su circunstancia personal y social” (Camara, 1981, p. 238).

Paulo Freire identifica l'*alfabetització* com a conscienciació, la qual cosa implica que mentre que el subjecte aprèn a llegir i escriure, va participant en un procés de presa de consciència de la seva situació social, del món en què està inserit, la qual cosa ajudarà al seu alliberament. Implica una visió de l'educació com a praxi, la qual cosa implica la reflexió i l'acció transformadora sobre i al món. I requereix la participació activa dels subjectes en la transformació de la realitat.

És aquesta “participación activa y consciente” (Gadotti, 2001, p. 9) dels subjectes el que completa i complementa el procés d'*alfabetització*, caracteritzada per la presa de consciència de la seva realitat, que produeix la transivitat d'una consciència ingènua a una consciència crítica. *Alfabetització* lligada a la democratització de la cultura, a la promoció de la participació dels homes i dones, “una alfabetización que fuese en sí un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores” (Freire, 1972, p. 23).

### **3.5. La cerca de l'apoderament**

La recerca de l'apoderament de les persones és un dels aspectes més removeadors i renovadors, ja que lluita contra el paternalisme que considera incapaços els subjectes, que promou i consolida la dominació dels que “en saben” sobre els que “no en saben”, i nega el saber popular, rural, el saber dels pobres i els exclosos.

Aquesta cerca per a apoderar els exclosos és una aposta per l'autonomia dels subjectes, per la llibertat, per aquesta educació com a pràctica de llibertat, que creu en la capacitat transformadora del món de les persones.

Molts joves que van estar institucionalitzats han après que tot se'ls ha de donar, els han domesticat de tal manera que no poden fer res per ells mateixos. Les institucions, a més de privar-los de la llibertat ambulatoria, els han tret la capacitat d'assumir el control de la seva vida, producte de polítiques filantròpiques i assistencialistes.

Per a retornar-los aquest poder és imprescindible reconèixer-los com a subjectes de drets i responsabilitats, per a després propiciar aprenentatges nous que els col·loquin com a protagonistes de les seves pròpies vides.

### 3.6. El rol de l'educador

Freire afirma que l'educador alliberador no manipularà ni dominarà l'alumnat, però tampoc no l'abandonarà a la seva pròpia sort. No manipular no implica negar la directivitat de l'educador en la relació educativa. Aquesta directivitat és la seva responsabilitat professional. Partim de reconèixer-nos com a subjectes iguals en drets i assumint l'obligació de respectar l'educand en la seva persona, la seva cultura i els seus sabers. Això no implica que tots dos subjectes tinguin les mateixes responsabilitats; per contra, són diferents. Freire ho expressa d'aquesta manera:

“O professor começa de forma diferente e termina diferente. Ele dá as notas e passa trabalhos para serem feitos. Os alunos não dão nota ao professor, nem passam lição de casa ao professor!” (Freire, 2002).

### 3.7. El mètode Paulo Freire

Respecte al mètode Paulo Freire, és evident que no es tracta solament d'una manera d'ensenyar a llegir i escriure, com diu el mateix autor; més que un mètode d'ensenyament, és una manera d'aprendre. És una manera de concebre l'alfabetització que integra com a element central l'acte/procés de conèixer el món. Es tracta d'una teoria del coneixement, d'una filosofia de l'educació, més que d'un mètode d'ensenyament.

El lloc actiu i participant de l'educand en el procés de construcció del coneixement és fonamental per a entendre i aconseguir que aquest procés de conèixer el món, essent-hi, sigui possible. Freire rebutjava la idea que l'analfabet fos un home buit o un marginal. Es tracta d'un subjecte amb sabers i cultura que és exclòs dins de la societat en la qual viu, se li ha negat l'exercici de drets bàsics i se l'ha expropiat de la seva ciutadania. Per aquesta raó, l'alfabetització no es pot entendre com un dipositació de coneixements en homes i dones, per a “guarir-los” del seu analfabetisme, sinó que al seu costat, s'ha de desenvolupar un procés de conscienciació per a comprendre'n la situació d'exclusió i iniciar una activitat transformadora del món. Com afirma Lauro d'Oliveira Lima

“O que se propõe ao analfabeto não é, simplesmente, a aquisição de uma nova técnica que ele não deseja e cuja utilidade não percebe: propõe-se a solução de seus problemas vitais através do manejo de um instrumento que ele utilize de forma autônoma.”

La proposta d'alfabetització de Freire parteix de l'estudi, del coneixement de la realitat de les persones i de la comunitat on es desenvolupa l'alfabetització. D'aquest coneixement de la realitat sorgiran els temes i les paraules generadors, recollits a partir de la problematització de la realitat dels educands.

“Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica. Cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida” (Couto, 1999).

L'alfabetització com un acte d'alliberament és l'eix de la proposta, alliberament des del punt de vista cognitiu, social i polític, tendent a la superació de les situacions d'opressió. L'alfabetització és un acte de democratització, d'accés al que és nega, de recuperació de la ciutadania. Com afirma Freire

“Não se recebe democracia de presente. Luta-se pela democracia. Não se rompem as amarras que nos proíbem de ser com uma paciência bem comportada, mas com Povo mobilizando-se, organizando-se, conscientemente crítico” (Freire, 1998b, p. 132).

La dimensió política de l'acte i del procés educatiu és enorme. S'assumeix amb radicalitat que l'acte educatiu no és neutre, sinó que és també un acte polític, compromès amb l'alliberament dels subjectes.

Totes aquestes idees formen part del mètode Paulo Freire, d'aquesta alfabetització antimecanicista, conscienciadora, alliberadora, que accentua fortament l'acció dels educadors i dels educands per a la transformació del món, per a transformar les situacions d'opressió, de violació de drets humans. Per això

“[...] educando apropriava-se do conhecimento do código escrito ao mesmo tempo que refletia sobre sua história de vida” (Couto, 1999).

Aquest procés requereix compromís amb la tasca, esforç, treball i, com afirma Freire, disciplina intel·lectual que ha de tenir l'educador –i ajudar a construir-la amb els educands–, disciplina en l'acte de llegir, d'escriure, de l'observació, l'anàlisi dels fets i d'establir-hi les relacions. Aquesta actitud activa ha de trencar l'immobilisme fatalista, que impedeix el canvi, que mata l'esperança i actua en favor de la injustícia.

Moacir Gadotti expressa amb gran claredat que

“[...] el *Método Paulo Freire* contiene tres momentos dialéctica e interdisciplinariamente entrelazados: la investigación temática; la tematización; y la problematización.

Se parte de los saberes de los alumnos, desde allí se recogen las palabras y los temas generadores, luego alumnos y educadores codifican y decodifican esos temas buscando el significado social, y descomponiendo los grupos fonéticos para propiciar la lectura y escritura; el último paso tiene que ver con la problematización, buscando la transividad de una conciencia mágica a una crítica, este proceso de «educación para la liberación debe desembocar en la praxis transformadora»” (Gadotti, 2001, p. 9).

Aquest procés implica, d'una banda, que la joventut pugui reflexionar críticament sobre la seva situació personal, les relacions amb l'àmbit social i, de l'altra, projectar estratègies d'integració. En aquestes instàncies l'expressió pel llenguatge compleix la funció de tendir canals de comunicació de les idees, dels pensaments i dels sentiments que van consolidant els diferents aprenentatges.

### 3.8. Relació dialògica

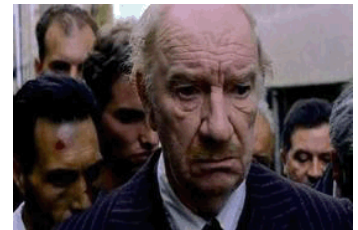
Com a últim punt apareix la relació dialògica: eix de la proposta freireana. És el tipus de relació que respecta la cultura de l'educand, que

“[...] a partir del conocimiento que el alumno trae, que es una expresión de clase social a la cual los educandos pertenecen, haya una superación de lo mismo, no en el sentido de anular ese conocimiento o de sobreponer un conocimiento u otro. Lo que se propone es que el conocimiento con el cual se trabaja en la escuela sea relevante y significativo para la formación del educando” (Freire Araujo, 1998, p. 195).

Aquesta relació se sosté en el llenguatge, en la paraula que, circulant entre els subjectes, enforteix els vincles interpersonals. A partir del llenguatge es construeixen maneres de pensar i entendre, es revitalitza la conscienciació dels subjectes respecte a la seva situació social i relacional.

Per a això cal fer-se càrrec del context i la realitat de les persones, no solament l'aprenentatge de continguts específics, sinó la xarxa de relacions que es traven entre ells i la realitat concreta.

El diàleg és una eina fonamental en la pràctica educativa, ja que permet promoure l'intercanvi cognitiu i afectiu, que consolida la relació educativa afirmant els processos d'aprenentatge, de comprensió de l'altre i del món que ens envolta.



*La lengua de las mariposas* (1999), pel·lícula espanyola de José Luis Cuerda que narra la relació pedagògica d'un infant i el seu mestre durant el 1936.



## Bibliografia

Camara, Hélder (1981). Aportillas. *Hélder Câmara y la Justicia* de Benedicto Tapia. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Comité de los Derechos del Niño (2001). *Informe del sobre la situación de la infancia-adolescencia*. Uruguay. Montevideo.

Couto, Sonia (1999). Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação. *Dissertação de mestrado defendida na*. FE-USP.

Deleuze, Gilles (1999). *Conversaciones 1972-1990*. València: Editorial Pre-textos.

Deleuze, Gilles (2001). *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona: Tusquets Editores.

Duschatzky, Silvia (2001). Todo lo sólido se desvanece en el aire. A Silvia Duschatzky i Alejandra Birgín (Comp.), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: FLACSO-Manantial.

Etienne de la Boétie (1548). *Sobre la servidumbre voluntaria*. <<http://www.noviolenca.org/publicaciones/contrauno.pdf>>

Foucault, Michel (2000). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.

Freire Araujo, A. M. (1998). *Notas del libro de Paulo Freire, Pedagogía de la Esperanza*. Mèxic: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1971). *Pedagogía de Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, Paulo (1972). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necesarios à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1997). Educación y participación comunitaria. *Nuevas Perspectivas Críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

Freire, Paulo (1998). *Pedagogía de la Esperanza*. Mèxic: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1998). *Cartas a quien pretende enseñar*. Mèxic: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2002). *O sonho da transformação social: como començar segunda-feira de manha? Temos o direito de mudar a consciência dos alunos?*. São Paulo: IPF.

Gadotti, Moacir (2001). *Lecciones de Freire cruzando fronteras: tres hablas que se completan*. São Paulo: IPF.

García Molina, José (2003). *Dar la Palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.

Garland, D. (1999). *Castigo y sociedad moderna: un estudio de la teoría social*. Mèxic: Siglo XXI.

Garland, David (1999). *Castigo y sociedad moderna: un estudio de la teoría social*. Mèxic: Siglo XXI.

Giroux, Henry (1990). *Prólogo del libro de Paulo Freire. La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

Larrosa, Jorge (1995). Tecnologías del yo y educación: notas sobre la construcción y la mediación pedagógica en la experiencia de sí. A Jorge Larrosa (Coord.), *Escuela, Poder y Subjetividad* (pp. 259-332). Madrid: Editorial La Piqueta.

Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura*. Buenos Aires: FCE.

Lewkowicz, Ignacio (2005). *Pensar sin estado*. Buenos Aires: Paidós.

Lewkowicz, Ignacio, Cantarelli, Mariana, i Grupo Doce (2003). *Del fragmento a la situación: notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Altamira.

Loriga, R. (2000). *Caídos del cielo*. Barcelona: Plaza-Janés Editores.

Miranda, Fernando i Rodríguez, Dalton (2000). Marco teórico y áreas de contenidos en educación social: armando el cubo mágico. 4to. *Encuentro Nacional de Educadores*. Montevideo: CFEINAME.

Nacions Unides (1989). *Resolució 44/25, de 20 de novembre de 1989, sobre la Convenció internacional sobre els drets de l'infant*.

Neuman, E. (1997). *Mediación y Conciliación Penal*. Buenos Aires: Depalma.

Núñez, Violeta (1999). *Pedagogía Social: Cartas para Navegar en el Nuevo Milenio*. Buenos Aires: Santillana.

Núñez, Violeta (2003). El vínculo educativo. A Hebe Tizio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

Ranciere, Jaques (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

Rolnik, Suely (2003). El Ocaso de la Víctima: la creación se libra del rufián y se reencuentra con la resistencia. *Revista Zehar*. Espanya.

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

Silva Balerio, Diego (2000). Infracción juvenil y educación social: un encuentro necesario. *Revista Herramientas* (1). Montevideo: DNI-Uruguay. ILANUD.

Silva Balerio, Diego i Pedermera, Luis (2004). La construcción del enemigo: apuntes para un ensayo sobre adolescentes, exclusiones e infracciones. *Revista Nosotros* (13 i 14). Montevideo: Cenfores.

Silva Balerio, Diego i Rosich, Martín (2001). La educación social y el control de los adolescentes en conflicto con ley penal. *Revista Herramientas* (2). Montevideo: DNI-Uruguay. ILANUD.

Tizio, Hebe (Coord.) (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Gedisa.