

Revista Mallorquina de **Pedagogia**

i cultura

educació

Universitat de les Illes Balears

22

Educació i Cultura

Revista Mallorquina de Pedagogia

22

Palma, 2011

Universitat de les Illes Balears
Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques

Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia, núm. 22. 2011
Revista del Dept. de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears

Director i fundador: Antoni J. Colom Cañellas
Consell de Redacció: Patricia Ávila Muñoz (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa ILCE y Universidad Autónoma de Mexico, México), Anita Gramigna (Universidad de Ferrara, Italia), Eduardo Rigo Carratala (Universitat de les Illes Balears), Jaume Sarramona Lòpez (Universitat Autònoma de Barcelona), Bernat Sureda Garcia (Universitat de les Illes Balears)

Consell Assessor

Arturo Aguilar Santacruz (Universidad de Guadalajara, México), Lluís Ballester Brage (Universitat de les Illes Balears), Ernersto Candeias Martins (Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal), Anton Costa Rico (Universidad de Santiago de Compostela)
Elena Febres Cordero (Universidad Andrés Bello, Venezuela)
José M. Fernández Soria (Universitat de València)
M^a del Carmen Orte Socias (Universitat de les Illes Balears)
Martí March Cerdà (Universitat de les Illes Balears)
Luciana Neri Martins (Universidade de Feevale, Brasil)
Joan J. Muntaner Guasp (Universitat de les Illes Balears)
Petra Pérez Alonso-Geta (Universitat de València)
Teófilo Rodríguez Neira (Universidad de Oviedo)
Jesús Salinas Ibáñez (Universitat de les Illes Balears)
José Manuel Touriñán López (Universidad de Santiago de Compostela)
Gonzalo Vázquez Gómez (Universidad Complutense de Madrid)

Col·laboracions, intercanvi, llibres per a recensions (dos exemplars): Dept. de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)

© del text: els autors/es, 2011

© de l'edició: Universitat de les Illes Balears, 2011. Edicions UIB. Cas Jai. Campus universitari.
Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)
<http://edicions.uib.es>

Impressió: Xisco Art Gràfic

ISSN: 0212-3169
DL: PM 523-1982

No es permet la reproducció total o parcial d'aquest llibre ni de la coberta, ni el recull en un sistema informàtic, ni la transmissió en qualsevol forma o per qualsevol mitjà, ja sigui electrònic, mecànic, per fotocòpia, per registre o per altres mètodes, sense el permís dels titulars del *copyright*.

Sumari

Reptes, perspectives i possibilitats del patrimoni fotogràfic digital per a la història i el museisme educatiu.....	7
Francesca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas y Bernat Sureda Garcia	
Cibercultura, género y política: Hacia una emergente creatividad social y educativa.....	21
Luz Marina Suaza y Rocío Rueda Ortiz	
L'anàlisi de xarxes socials i els processos socioeducatius	37
Lluís Ballester Brage i Antoni J. Colom Cañellas	
Etica e formazione del soggetto nel tempo delle Nanotecnologie	55
Anita Gramigna y Fernando Sancén Contreras	
Ecologia, economia ecològica i educació ambiental crítica: civisme i responsabilitat	73
Joan Carles Rincón i Verdera	
Reflexiones acerca de la nueva psicología del orden implicado: sistémica, fenomenológica y psicofísica	89
M ^a Clara Ventura Obrador	
Una experiència d'aula: construint ponts de comunicació i participació família-escola ...	99
Mònica Martín Sanchez	
L'Ateneu Llibertari Estel Negre: Una experiència d'autogestió a les Illes Balears.....	113
Ana María Martínez Martínez	
Una visión antropológica de la educación: la cultura como referencia y diferencia.....	125
Carlos Vecina Merchante	
Las competencias. Un problema de aplicación	137
Andrés Nadal Cristóbal	
100 anys de l'escola graduada d'Alaior (1910-2010). Illa de Menorca.....	151
Pere Alzina Seguí	
Normes de publicació.....	189

*Reptes, perspectives i
possibilitats del
patrimoni fotogràfic
digital per a la història i
el museisme educatiu*

Francesca Comas Rubí
Xavier Motilla Salas
Bernat Sureda Garcia
Universitat de les Illes Balears

Educació i Cultura
(2011), 22:
7-20

Reptes, perspectives i possibilitats del patrimoni fotogràfic digital per a la història i el museisme educatiu¹

The challenges, prospects and possibilities of digital photographic heritage in the history of education

Francesca Comas Rubí*, Xavier Motilla Salas*
i Bernat Sureda Garcia*

Resum

En la historiografia actual, la fotografia, com a font històrica, adquireix un valor especial. En aquests moments, gràcies a la imatge digital i el seu baix cost tant per a la realització com per a l'emmagatzematge, les institucions educatives generen moltes més imatges fotogràfiques, i molt més naturals, ja que, pel fet de no tenir cost, desapareix la necessitat que es tenia abans de «posar» o preparar-les. No obstant això, no existeix una consciència generalitzada de la importància de conservar aquestes imatges com a patrimoni actual, ni dels perills de la seva preservació. És en aquest punt quan, des de la museologia de l'educació, es pot intervenir

Paraules clau: història de l'educació, historiografia, fotografia, imatge digital, museologia de l'educació.

Abstract

Photography as an historical source is especially valuable in contemporary historiography. Thanks to the low cost of creating and storing digital images, educational institutions are generating many more photographs and far more natural ones today; since they are free, the need to “stage” or prepare them has disappeared. Nevertheless, there is no widespread awareness of the importance of preserving these images as contemporary heritage or of the hazards involved in preserving them; this point is where educational museum studies can intervene.

Keywords: history of education, historiography, photography, digital image, educational museum.

* Universitat de les Illes Balears.

¹ Una primera versió d'aquest article –que s'ha realitzat en el marc del projecte «Cambios y continuidades en educación a través de la imagen: una mirada distinta sobre el proceso de renovación educativa. El caso de Baleares (1900-1939)», HUM2007-61420, projecte finançat pel Ministeri d'Educació i Ciència dins del Programa Nacional de Ciències Socials, Econòmiques i Jurídiques– fou presentada al II Fórum Ibérico de Museologia da Educação (Viana do Castelo, 5 a 7 de febrer de 2010).

Aquest article fou acceptat per a la seva publicació el 4 de novembre de 2010.

Introducció

Amb la diversificació d'interessos temàtics de la història de l'educació, la fotografia com a font històrica adquireix un valor especial. Malgrat la seva reconeguda importància per a la història, i malgrat haver generat significatives reflexions teòriques (recordem, en aquest sentit, l'assaig fundacional de Walter Benjamin, *La fotografia en l'època de la seva reproductibilitat tècnica*, de 1935, i les reflexions posteriors de Roland Barthes i de Vilém Flusser,² entre d'altres), en el context de la historiografia educativa són encara escasses, tot i que no inexistentes, les aportacions al respecte.

De fet, tal com denuncia Peter Burke en la seva obra *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*,³ són pocs els historiadors –d'entre els quals també els historiadors de l'educació– que facin un ús habitual dels arxius fotogràfics, com poques són, també, les revistes especialitzades que incloguin regularment fotografies entre les seves pàgines –que no es redueixin a ser mers acompanyaments ornamentals. No obstant això, resulta obvi que l'obertura envers allò que és visual des dels àmbits educatiu i històric denota una creixent preocupació pel tema en els últims temps.

Des de la perspectiva historicoeducativa, són aportacions pioneres en l'aproximació a l'anàlisi de la imatge els treballs de Gaulupeau, Chassagne i Bassargette, publicats en la secció monogràfica que, sobre imatge i educació, va incloure el número 30 (1986) de la revista *Histoire de l'Education*. Per la seva banda, la revista *Paedagogica Historica* va dedicar el seu primer volum de l'any 2000 a un número monogràfic titulat «The History of Education and the Challenge of the Visual», en què es recollien les contribucions realitzades durant el XX ISCHE, celebrat a Lovaina el 1998, amb el títol «Lo visual en la configuración del espacio educativo a través de la historia». Molt interessants són les reflexions sobre la qüestió que van realitzar Antonio Novoa i Antonio Viñao, així com també l'anàlisi de la política educativa durant la II República a l'Estat espanyol, realitzada, en aquest cas, a través de les imatges dels còmics, que va presentar José F. Jiménez Trujillo.⁴ Un any més tard, va ser Finlàndia qui va acollir la conferència anual de l'European Educational Research Association, que va centrar la seva atenció en els avantatges i inconvenients de les imatges per a la investigació historicoeducativa. La revista britànica *History of Education*, en el seu volum 30 (2001), va publicar algunes de les aportacions presentades a Finlàndia.⁵ En el XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación també es va reflexionar sobre la imatge com a font historicoeducativa i es va destacar l'aportació d'Agustín Escolano, en la qual l'autor descodifica, des d'una perspectiva etnogràfica i amb una lectura hermenèutica, les significacions d'algunes

² Vegeu: Barthes, R. *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili, 1982 i Flusser, V. *Hacia una filosofía de la fotografía*. Mèxic: Trillas, 1990.

³ Burke, P. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica, 2001.

⁴ Ens referim a: Nóvoa, A. «Ways of Saying, Ways of Seeing: Public Images of Teachers (19th-20th century)», *Paedagogica Historica*, vol. 36, núm.1 (2000), pàg. 21-52; Viñao, A. «Iconology and Education: Notes on the Iconographic Representation of Education and Related Terms», *Paedagogica Historica*, vol. 36, núm. 1 (2000), pàg. 75-92 i Jiménez Trujillo, J. F. «Another View on Education: Educational Policy of the Second Republic of Spain Seen from Pictorial Humor in Satirical and Conservative Press», *Paedagogica Historica*, vol. 36, núm.1 (2000), pàg. 427-448.

Rousmaniere, K. «Questioning the visual in the history of education», *History of Education*, vol. 30, núm. 2 (2001), pàg. 109-116. Cit. pàg. 109.

imatges típicament escolars.⁶ Recentment, la revista *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* (núm. 15, gener-juliol 2010) ha publicat un monogràfic sobre «Fotografia i història de l'educació», coordinat per Francesca Comas, que aplega articles de reconeguts especialistes internacionals sobre el tema.⁷

Per la seva banda, també des dels àmbits de la història de l'art, de la història, de la semiòtica i de la comunicació, per esmentar algunes disciplines que han reflexionat sobre la qüestió, s'ha incidit en el valor de la imatge fotogràfica i gràfica en general, però amb una diferència particular d'apreciació: més enllà de la seva aportació com a document, la fotografia és una forma d'expressió que s'emmarca en el context de la revolució dels mitjans de comunicació de masses que caracteritza les societats modernes, com tan lúcidament va saber exposar Walter Benjamin en l'assaig abans esmentat. Per tant, la fotografia és analitzada com a font d'informació al mateix temps que com a obra plàstica que aporta una interpretació peculiar de la societat que l'ha generat i es reivindica la capacitat de la imatge fotogràfica (igual que la cinematografia) d'imbricar discurs denotatiu (representació) i interpretatiu.⁸

De fet, la interpretació de les fonts visuals presenta serioses dificultats. Normalment, la imatge fotogràfica dels ambients educatius, i especialment dels escolars, és molt estereotipada. No ens aporta una imatge objectiva i imparcial del fet educatiu. Les fotografies antigues es feien en contextos molt concrets i ocasions especials (festes, lliurament de diplomes, actes escolars, promocions, etc.), retratant escenes preparades per endavant, de manera que, com a font documental, més que donar-nos informació sobre el funcionament, per exemple, d'una institució educativa, les seves pràctiques o, fins i tot, els seus espais, ens donen informació sobre la idealització de la cultura escolar de l'època en què va ser presa aquesta imatge, ja que revela l'autoimatge o autopercepció que el centre educatiu té de si mateix i, per tant, la imatge que pretén donar a l'exterior, que acostuma a revelar ordre, neteja, obediència, etc. Dificilment podem apreciar en aquestes imatges activitat, innovació, enrenou, desordre o qualsevol acostament real al que probablement passava en el dia a dia d'una escola.

⁶ Escolano Benito, A. «Escenografías escolares: espacios y actores», *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Etnohistoria de la escuela*. Burgos: Universitat de Burgos, SEDHE, 2003, pàg. 365-375.

⁷ El monogràfic esmentat inclou les aportacions següents: Comas Rubí, F. «Presentació: Fotografia i Història de l'Educació», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* (gener-juliol 2010), pàg. 9-15; Riego Amézaga, B. «Mirant a la història i aprenent a experimentar amb nous mètodes», *ibídem*, pàg. 19-39; Rodríguez de las Heras, A. «L'ús pedagògic de la fotografia històrica», *ibídem*, pàg. 41-54; Argerich, I. «Imatges fotogràfiques de temàtica educativa en col·leccions i arxius públics i privats», *ibídem*, pàg.55-72; Aguiló Ribas, C.; Mulet Gutiérrez, M. J.; Pinya Llinàs, P. «La fotografia de temàtica escolar en arxius no especialitzats. Notes sobre fons en imatge a Mallorca», *ibídem*, pàg. 73-98; Depaepe, M.; Simon, F. «Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre història de l'educació», *ibídem*, pàg. 99-122; Braster, S. «How (un-)useful are for understanding histories of education? About teacher centeredness and new education in Dutch primary schools: 1920-1985», *ibídem*, pàg. 123-148; Grosvenor, I. «The school album: images, insights and inequalities», *ibídem*, pàg. 149-164; Pozo Andrés, M. M. del; Rabazas Romero, T. «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic», *ibídem*, pàg. 165-194; Comas Rubí, F.; March Manresa, M.; Sureda Garcia, B. «Les pràctiques educatives de l'escolisme de Mallorca durant la dictadura franquista a través de les fotografies», *ibídem*, pàg. 195-126.

⁸ Vegeu, entre d'altres: Vilches, L. *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós Comunicació, 1983; ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen, 1990; Ramirez, J. A. *Medios de masas e historia del arte*. Madrid: Cátedra, 1988 i Fontcuberta, J. *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Barcelona: Gustavo Gili, 1997.

El debat sobre els usos, avantatges i problemàtiques de la imatge fotogràfica com a font històrica i, en conseqüència, historicoeducativa, segueix obert a dia d'avui. No obstant això, paral·lelament a l'inici d'aquest debat entre els historiadors de l'educació, s'esdevenia un fenomen que a curt termini podria canviar radicalment aquesta situació: el llançament al mercat de la càmera fotogràfica digital.

Avantatges i inconvenients de la fotografia digital

Als anys setanta del segle passat, Kodak va desenvolupar el primer prototip de càmera fotogràfica digital. En l'actualitat, l'ús domèstic de la fotografia digital, amb els seus avantatges i inconvenients, està pràcticament generalitzat en les societats desenvolupades. Si abans de l'aparició de la fotografia digital les imatges quedaven enregistrades en una pel·lícula i es revelaven posteriorment mitjançant un procés químic, amb la introducció d'aquesta les imatges seran capturades i arxivades de manera electrònica, la qual cosa comportarà molts canvis, amb avantatges i inconvenients que no es tenien aleshores.

Per a l'usuari, un dels grans avantatges que introdueix la fotografia digital és el seu baix cost, tant per emmagatzemar com per conservar la imatge. En escurçar-se considerablement la diferència de cost entre una càmera fotogràfica convencional i una digital, la càmera digital ens permet no solament disposar de les imatges desades a l'instant, sense necessitat d'esperar el revelat, sinó també realitzar moltes més fotografies d'una mateixa escena o moment sense cap cost, ja que és possible després triar i descartar imatges abans d'imprimir-les o desar-les. D'altra banda, les imatges digitals també es poden processar amb programes informàtics de tractament fotogràfic que permeten ampliar i/o reduir la imatge, realitzar enquadraments d'una part de la foto, retocs, rectificacions de brillantor, color, etc. No obstant això, la imatge digital també presenta inconvenients; un dels més discutits és el de la qualitat. Si bé és cert que la qualitat de les imatges pot ser més dolenta que la d'una càmera analògica, no és menys cert, també, que a dia d'avui existeixen càmeres digitals que gairebé arriben a una resolució més bona que un bon revelat derivat d'una bona càmera convencional.

Tanmateix, més enllà dels possibles avantatges i inconvenients esmentats de la tecnologia digital en el món de la fotografia i la ràpida popularització de la qual ha estat objecte, el que realment considerem rellevant és que la pràctica de la fotografia digital pot suposar un canvi radical no solament en l'ús de la fotografia, sinó fins i tot en allò que és fotografiable.⁹

El baix cost de realització i emmagatzematge de la fotografia digital permet, tant als agents com als usuaris i a les institucions educatives, disposar de moltes més imatges de les activitats, instal·lacions, celebracions, etc. Així doncs, la fotografia digital pot permetre fotografiar escenaris molt més naturals que no abans. No obstant això, cal tenir en compte

⁹ En aquest sentit, recentment, Edgar Gómez ha afirmat: «El resultado es que los lugares, los momentos y el uso de las fotografías han cambiado radicalmente y con ello su función social. [...] ¿Qué sucede con esa facilidad de lo digital para capturar cualquier cosa en cualquier momento y en cualquier lugar? El problema es que la facilidad y discreción de lo digital hace que no sólo la cotidianidad se convierta en objeto de lo fotografiable sino que lo fotografiable en sí mismo no conozca límites». Gómez Cruz, E. «Imagen pública-privada y ética: reflexiones desde una investigación etnográfica sobre las prácticas de fotografía digital», Ardévol, E.; Estalella, A.; Domínguez, D. (coord.). *La mediación etnológica en la práctica etnográfica*. Sant Sebastià: Ankulegi Antropologia Ertarte, 2008, pàg. 183-195. Cit. pàg. 184 i 189.

que també ens permet tot el contrari, ja que la possibilitat de processar informàticament i retocar les imatges fa que puguem disposar de moltes fotografies manipulades que no captin la realitat o que, fins i tot, la transformin deliberadament.

A més, s'han de tenir presents els reptes que la conservació del patrimoni fotogràfic digital actual presenta. Així és que la preservació digital és un problema de difícil solució, però que ens hem de plantejar com a historiadors de l'educació, ja que les fotografies que estem generant en l'actualitat –i que haurien de ser fonts historicoeducatives en un futur– podrien deixar d'existir en molt poc temps. Ja fa alguns anys que la UNESCO va manifestar la preocupació per la conservació del patrimoni digital. A la *Carta sobre la preservació del patrimoni digital*, del 15 d'octubre de 2003, als articles 3r i 4t s'afirma: «El patrimonio digital del mundo corre el peligro de perderse para la posteridad. Contribuyen a ello, entre otros factores, la rápida obsolescencia de los equipos y programas informáticos que le dan vida, las incertidumbres existentes en torno a los recursos, la responsabilidad y los métodos para su mantenimiento y conservación y la falta de legislación que ampare estos procesos [...]. A menos que se haga frente a los peligros actuales, el patrimonio digital desaparecerá rápida e ineluctablemente. [...] Urge emprender actividades de divulgación y promoción, alertar a los responsables de formular políticas y sensibilizar al gran público tanto sobre el potencial de los productos digitales como sobre los problemas prácticos que plantea su preservación».¹⁰

La privacitat és un altre problema amb què previsiblement toparem en un futur no gaire llunyà. La popularització de la fotografia, com hem dit, és un fet relativament recent. Fins fa realment poques dècades, es feien moltes menys fotografies i es triaven els moments i situacions més especials. Actualment, però, la situació és radicalment diferent. Quan un centre educatiu celebra un acte festiu al qual poden accedir els pares, es poden generar infinitat d'imatges digitals, no solament les que farà el centre, sinó també les dels pares i fins i tot dels usuaris o alumnes. S'ha de tenir present que la xarxa permet l'exposició gairebé immediata de les imatges preses pel centre, però també deixa oberta la porta a la difusió d'imatges preses per altres (*fotolog*, *Youtube*, etc.). La legislació no és totalment explícita pel que fa als límits entre allò que és públic i allò que és privat; per

¹⁰ UNESCO. «Carta sobre la preservación del patrimonio digital», UNESCO, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001331/133171s.pdf#page=85>> (29 d'abril de 2010).

Per tractar aquest tema, en primer lloc, hem d'aclarir la diferència entre la digitalització com a mitjà per a la preservació de fonts històriques i la preservació digital, pròpiament dita. Actualment molts fons documentals d'imatges històriques s'estan digitalitzant per permetre-hi un accés més gran i reduir el perill de fer malbé els originals. La digitalització, per tant, es converteix en una manera de preservació. Ara bé, la preservació digital no es refereix a la digitalització dels originals per reduir-hi l'accés físic, sinó a la conservació dels recursos originàriament digitals. Actualment, el perill de desaparició que plana sobre el patrimoni digital hauria de preocupar-nos seriosament, ja que totes les possibles solucions per a la seva preservació corren el risc de no ser efectives. Una possible solució és el que els experts anomenen «emulació». Es tracta de poder utilitzar el programari original mitjançant un emulador encara que el sistema original que l'executava deixi d'existir. No obstant això, perquè l'emulació sigui efectiva, no solament s'han de preservar les dades, l'aplicació i el sistema operatiu, també haurem de preservar l'emulador mateix, que al seu torn és un programari amb risc de quedar obsolet, per la qual cosa se l'haurà de preservar mitjançant l'actualització periòdica o mitjançant la mateixa tècnica d'emulació. La «migració» és una altra de les possibles solucions. Consistiria a anar convertint la informació a nous formats que puguin, en cada moment, ser reconeguts i processats per un ordinador, per així evitar l'obsolescència. Per pesada que sigui aquesta tasca, el desavantatge no rau en el treball que comporta, sinó en la possibilitat que les dades originals siguin modificades i es produeixin efectes acumulatius després de múltiples migracions. Així doncs, entre l'emulació i la migració podria trobar-se la solució tècnica als problemes de preservació digital. Després caldria dur a terme una política efectiva de preservació que garantís la conservació i l'accés al patrimoni digital en un futur.

això, actualment la majoria d'institucions, programes i/o centres educatius demanen autorització expressa als subjectes fotografiats –o, si són menors, als seus pares o tutors,– abans d'exposar i/o divulgar imatges educatives quotidianes en què apareguin.

Tots els avantatges i els inconvenients de la fotografia digital exposats fins ara ens obren les portes a un interessant ventall de noves perspectives per a la investigació historicoeducativa, alhora que ens plantegen nous reptes en relació amb la preservació i l'exposició del patrimoni digital que s'està generant, que pensem que s'haurien d'assumir, principalment, des de la museologia de l'educació.

El patrimoni fotogràfic digital. Noves perspectives i nous reptes per a la museologia i la investigació historicoeducativa

L'ús de la imatge fotogràfica com a font historicoeducativa, afegit al pas que s'ha donat a la tecnologia digital en la pràctica fotogràfica i, sobretot, a la seva ràpida popularització, obre les portes a noves perspectives per a la investigació historicoeducativa.

El debat iniciat fa només unes dècades sobre l'ús o els usos de la imatge fotogràfica com a font històrica segueix en peu, tot i que quan es tracta de fotografies digitals alguns dels problemes que es plantejaven fins ara semblen superar-se. No obstant això, també n'apareixen d'altres que l'investigador haurà de tenir en compte.

L'escassetat d'imatges sol ser un dels problemes amb què l'historiador de l'educació es troba quan intenta investigar qualsevol temàtica anterior a mitjan segle XX, ja que la fotografia tenia aleshores un cost elevat i l'ús de càmeres analògiques no estava tan popularitzat. En l'actualitat, les imatges s'han multiplicat. No obstant això, potser a causa de l'escàs cost de la fotografia digital i dels usos socials que aquesta reducció de costos en relació amb la fotografia analògica ha introduït, així com de la possibilitat de fer múltiples còpies sense cap cost, la veritat és que no es valora tant la seva preservació ni es presta tanta atenció a la seva identificació temàtica, espacial i temporal. Per exemple, en l'àmbit escolar, no totes les institucions educatives guarden amb zel les fotografies antigues i, si ho fan, poques són les ocasions en què les imatges estan degudament identificades. L'investigador troba a faltar que cada imatge fotogràfica porti anotats darrere la data i el lloc en què va ser presa, i fins i tot el nom dels que apareixen a la imatge. Però, tot i sabent-ho, la veritat és que no existeix una consciència generalitzada que les fotografies que es fan en el present s'hagin de preservar degudament identificades, ja que seran les fonts que en un futur permetran als historiadors obtenir més informació de la nostra època actual. Des de la introducció de la fotografia digital ens atrevim a dir que aquest problema, lluny de solucionar-se, podria fins i tot haver-se agreujat. La fotografia digital és un producte de consum immediat i també, moltes vegades, efímer. El problema, en l'actualitat, ja no és que es prenguin poques fotografies, sinó que hi hagi, d'una banda, consciència que aquestes imatges són un document valuós i una font per a la història de l'educació més immediata i que, per tant, no solament s'hagin de conservar, sinó també identificar degudament, i, d'altra, que es garanteixi la seva preservació, amb totes les dificultats tècniques que això suposa.

És cert que els mitjans actuals ens permeten fer moltes més fotografies, en qualsevol situació o moment, per la qual cosa és molt més fàcil captar la quotidianitat. Atès que no existeix la necessitat de preparar les escenes, es poden captar coses que abans difícilment vèiem en una fotografia escolar, com el desordre, l'activitat, el moviment, etc. No obstant això, la fotografia mai no ens mostrarà la realitat del quefer educatiu de manera totalment objectiva. Encara que la càmera digital permeti superar l'era de les imatges

educatives estereotipades, les fotografies sempre estan fetes per algú –un professor, un fotògraf, un alumne, un pare, etc. Aquest algú és qui, des dels seus interessos i des de la seva percepció del fet educatiu, ens mostra en una imatge el que ell considera representatiu. Encara que es guardessin totes les imatges digitals realitzades, per exemple, d'una festa de fi de curs, el que l'investigador tindria a les seves mans no és un relat objectiu del que va passar, sinó múltiples visions i interpretacions d'un mateix dia o, el que és el mateix, múltiples interpretacions del que és l'escola. A més, s'ha de tenir en compte la possibilitat que les imatges s'hagin pogut retocar i fer que sembli que hi havia més o menys llum o afegir elements que no existien a la imatge original, etc.

En definitiva, la fotografia com a font per a la història de l'educació possiblement mai no ens mostrarà una realitat totalment objectiva. Però les imatges digitals, el nombre de les quals s'anirà incrementant en el futur, si es conserven i preserven degudament, podrien ser un testimoni extraordinari de l'educació actual, o del que es valora com a socialment important en aquesta per part dels actors implicats i de la societat en general.

Arribats a aquesta conclusió, quin paper hauria de jugar la museologia de l'educació en aquests moments per garantir la preservació de les imatges digitals recents com a patrimoni històric i potenciar-ne l'ús com a fonts per a la investigació historicoeducativa?

En les últimes dècades s'ha incrementat la preocupació per la conservació del patrimoni historicoeducatiu a Espanya. Aquest interès s'ha vist impulsat per l'obertura de la història de l'educació a noves fonts i per la necessitat de renovar el discurs historicoeducatiu, i s'ha concedit a la cultura escolar un valor fonamental per conèixer els processos de canvi i continuïtats en l'educació, fenomen que es manifesta en l'aparició de diversos museus historicoeducatius. Aquest tipus d'institucions museístiques, l'objectiu de les quals és la preservació del patrimoni històric de l'educació, han estat creades en les darreres dècades tant des d'iniciatives públiques com privades.¹¹ Entre aquestes poden esmentar-se el Museo de Historia de la Educación Manuel B. Cossío (Universitat Complutense de Madrid), Museo de la educación (Universitat de La Laguna), Museo de la Escuela Rural de Asturias, Museo Pedagógico de Aragón (Govern d'Aragó), Museo Pedagógico «La escuela de ayer» (Osca), Museo Pedagógico de Galicia (Xunta de Galicia), Arxiu i Museu de l'Educació de les Illes Balears (Govern de les Illes Balears), Museo Pedagógico Andaluz, Escuela Museo de Otones de Benjumea (Segòvia), Museo de la Fundación Sierra Pambley (Lleó), etc.¹² Així mateix, els centres de documentació pedagògica estan afavorint la difusió a la xarxa de fonts i documents historicoeducatius. Entre aquests centres poden esmentar-se: el CEINCE–Centre Internacional de la Cultura Escolar, promogut per l'Asociación Schola Nostra, en col·laboració amb la Conselleria d'Educació de la Junta de Castella i Lleó i de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, el Fons per a la història de l'educació (Universitat de Girona), el Centro de Documentación de Historia de la Educación (Universitat del País Basc), el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (Govern de Cantàbria) i el Museo del Niño y Centro de Documentación Histórica de la Escuela (Albacete), entre d'altres.

D'altra banda, s'han donat, també, altres iniciatives que aprofiten les possibilitats de les tecnologies de la informació i la comunicació i la facilitat de difusió d'informació a

¹¹ Ruiz Berrio, J. «Historia y museología de la educación: despegue y reconversión de los museos pedagógicos», *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 25 (2006), pàg. 271-290.

¹² Hernández Díaz, J. M. «Museos pedagógicos y exposiciones educativas en España en los inicios del siglo XXI», *O museismo pedagógico en España y Portugal. Itinerarios, experiencias y perspectivas*. Santiago de Compostela: MUPEGA, 2003, pàg. 117-180.

través de la xarxa, com ara la web creada per la Universitat de València i la Generalitat Valenciana dedicada al patrimoni educatiu valencià, el Museo Virtual de Historia de la Educación (Facultat d'Educació de la Universitat de Múrcia) o el Museu Virtual de Pedagogia (Universitat de Vic) –que difondrà els fons gràfics i documentals de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona.

L'interès per la conservació del patrimoni històric educatiu s'ha posat també de manifest en el finançament de diferents projectes presentats a convocatòries competitives de R+D+I del qual n'és un exemple, entre d'altres, el que sustenta aquest article –titulat «Canvis i continuïtats en educació a través de la imatge. Una mirada diferent de la renovació educativa», en què participen investigadors del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE) i del Grup d'Investigació del Patrimoni Audiovisual de les Illes Balears (GIPAB), ambdós de la Universitat de les Illes Balears.

Cal afegir, a més, algunes iniciatives polítiques, com l'interès manifestat pel Consell Escolar de l'Estat per la preservació del patrimoni històric dels centres educatius; tema al qual dedicà el número 7 (març 2008) de la revista *Participación Educativa*. S'ha de fer referència, també, a l'acord del Ple del Congrés dels Diputats, que en la sessió de 24 de març de 2009, acordà instar el Govern a proposar, en el si de la Conferència Sectorial d'Educació, un Pla de protecció, conservació i difusió del patrimoni historicoeducatiu dels centres escolars. En aquesta línia, els instituts històrics de l'Estat espanyol s'estan organitzant per tal d'assegurar la conservació de llur valuós patrimoni historicoeducatiu.

En aquest context de creixent interès per a la conservació del patrimoni historicoeducatiu, l'aparició de la fotografia digital planteja nous reptes per a qualsevol de les iniciatives museístiques existents. Si bé ja s'està treballant en això, pensem que s'ha d'insistir en l'actuació del museisme, principalment, en tres àmbits:

1. La conservació del patrimoni fotogràfic digital més recent
2. La preservació de la fotografia digital
3. La potenciació de l'ús de la imatge com a font historicoeducativa

Així és que, pel que fa al primer punt, pensem que és urgent reivindicar el valor patrimonial de les imatges fotogràfiques més actuals, ja que tenim tendència a lluitar per la conservació de fotografies antigues, mentre que les actuals es dispersen i es perden. Sense deixar de banda la funció de localització i conservació d'imatges fotogràfiques antigues, des de la museologia de l'educació s'hauria de treballar a favor de la conservació d'allò que ha de constituir el patrimoni futur.¹³

¹³ Algunes iniciatives per a la conservació del patrimoni historicoeducatiu ja han insistit en aquesta qüestió: «Cuando en el CRIEME (Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en Materia Educativa) nos planteamos trabajar la sensibilización del mundo educativo hacia el patrimonio histórico-escolar, nuestra labor se volcó, desde un principio, en la creación de comportamientos y actitudes como las siguientes: 1. Apertura a la ampliación del conocimiento acerca del patrimonio educativo del pasado y del presente». Saiz Gómez, J. M.; Chacón Pedrosa, A. M. «Patrimonio escolar: su inmersión en las comunidades educativas», Berruezo Albéniz, M. R.; Conejero López, S. *XVI Coloquio de Historia de la Educación: El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. Pamplona: Universitat Pública de Navarra, 2009, pàg. 637-646.

Vegeu: Serra Aranda, E. «Archivando la Web catalana: iniciativas cooperativas de preservación digital en Catalunya» (ponència presentada en el curs «La Recuperación de la Memoria. Muchas más oportunidades que realidades: El trabajo cooperativo de archivos, bibliotecas y museos», Universitat del País Basc, 23 a 25 d'agost de 2006, pàg. 6) i Lluca Fonollosa, C. «Archivando la Web: el Proyecto PADICAT (Patrimonio Digital de Cataluña)», *El profesional de la información*, vol. 15, núm. 6 (2006), pàg. 473-478.

Pensem que, per abordar l'objectiu de sensibilitzar el món educatiu del valor del seu patrimoni present, es podria enfocar la intervenció museística envers diferents vessants:

S'hauria de treballar amb les institucions educatives –escoles, instituts, universitats, centres d'educació d'adults, centres d'educació en el temps de lleure, etc.– per tal que prenguessin consciència de la importància i necessitat de conservar les imatges més recents, tant les preses per ells mateixos com les que puguin prendre altres agents educatius (pares, alumnes...).

L'objectiu anterior s'hauria d'acompanyar de mitjans que facilitessin als centres i institucions la tasca. Per exemple, se'ls hauria d'oferir assessorament tècnic sobre la manera d'identificar les imatges per a la posterior conservació i oferir-los un espai virtual per dipositar aquestes imatges. Els museus d'història de l'educació, per exemple, podrien construir bancs d'imatges actuals correctament identificades per garantir la seva conservació.

Des dels museus també es podrien obrir nous interessos sobre temàtiques per fotografiar. És cert que la fotografia digital ens permet tenir moltes més imatges, però segueix existint una cultura escolar molt arrelada el resultat de la qual és que les imatges que seguim generant a dia d'avui segueixen centrant-se en els actes especials, festes de final de curs, excursions, etc. El dia a dia no és motiu d'immortalització. Potser els museus podrien proposar concursos fotogràfics a escoles i institucions educatives en general, o simplement obrir espais d'exposició en xarxa sobre temàtiques més quotidianes, que rarament tenim tendència a fotografiar (per exemple, l'entrada al centre o la sortida, una classe qualsevol, canvis de classe, etc.). D'aquesta manera, es motivaria la realització de fotografies diferents de les escenes que habitualment es fotografien.

D'altra banda, a part de garantir la conservació de les imatges més recents, des de la museologia educativa ha d'existir el compromís de vetllar per la seva preservació. En aquest sentit, els museus i els projectes de museologia haurien d'obtenir assessorament tècnic i mitjans suficients per resoldre els problemes d'obsolescència de programes i sistemes. Encara que cada institució, centre, programa o iniciativa qualsevol de caràcter pedagògic pugui i hagi de desar les imatges com a part del patrimoni, i fins i tot exposar-les a la xarxa, seria interessant que els museus historicoeducatius fossin els responsables de desar una còpia d'aquestes imatges digitals per tal d'assegurar-ne la preservació.

Finalment, pensem que des de la museologia de l'educació s'hauria de potenciar l'ús de les imatges fotogràfiques com a fonts per a la història de l'educació, i no solament per il·lustrar textos. Per això, les institucions i iniciatives diverses dedicades a la conservació del patrimoni historicoeducatiu haurien de continuar la tasca de dinamització i difusió del discurs científic al respecte i organitzar seminaris, grups interdisciplinaris de treball, publicacions, etc.

Actualment, moltes institucions, centres i projectes educatius tenen pàgines d'Internet en les quals exposen el seu patrimoni fotogràfic més recent, la qual cosa provoca una dispersió d'espais virtuals en què podem trobar imatges útils per a la investigació historicoeducativa. Per facilitar la localització d'aquests fons patrimonials fotogràfics, des del museisme s'haurien d'impulsar projectes l'objectiu dels quals fos el de constituir un dipòsit digital permanent amb les webs que continguin imatges historicoeducatives. Aquests tipus de projectes ja existeixen des de la dècada dels anys noranta, enfocats al patrimoni digital en general, i no exclusivament al fotogràfic, però que igualment ens poden servir d'exemple. Les biblioteques nacionals d'alguns països, alertades pel creixement exponencial de la web, es van plantejar la necessitat d'identificar els recursos

electrònics que s'estaven creant i publicant a la xarxa i establir els mecanismes per a la seva preservació. Suècia i Austràlia foren els primers països a abordar la qüestió del patrimoni digital i ho feren amb enfocaments i objectius diferents, que han esdevingut models o referents per a altres països. La biblioteca nacional de Suècia va posar en marxa el projecte Kulturarw3 amb l'objectiu de capturar i emmagatzemar totes les pàgines d'Internet i recursos electrònics sota un mateix domini. La biblioteca nacional d'Austràlia, d'altra banda, va posar en marxa el projecte Pandora, que optava per un model selectiu de captura, al contrari del model exhaustiu suec. A l'Estat espanyol tenim l'exemple recent del projecte dut a terme per la Biblioteca Nacional de Catalunya, el PADICAT, que «pretende constituir un repositorio digital permanente con los recursos catalanes que se publican en la web. Con esta finalidad se capturarán, organizarán y se proporcionará acceso a estos recursos en sus diferentes versiones, y se diseñarán los métodos y mecanismos que permitan que este patrimonio sea consultable en el futuro».¹⁴ Mitjançant la infraestructura necessària i l'equip tècnic adequat, dur a terme un projecte com aquest, dedicat en exclusiva al patrimoni fotogràfic digital educatiu exposat a la web, podria ser el centre de les futures polítiques de conservació i difusió del patrimoni historicoeducatiu.

A tall de conclusió

En definitiva, i com el lector haurà pogut comprovar, no pretenem tancar el debat sobre els usos de la imatge en la història de l'educació, els canvis introduïts per la imatge digital o les possibilitats que des de la museologia poden plantejar-se per a la conservació del nostre patrimoni més recent. Al contrari, la nostra pretensió ha estat precisament deixar oberts temes de debat com ara els problemes de preservació de les imatges digitals i del seu ús com a fonts històriques, sense deixar d'apuntar algunes propostes d'intervenció museística, emparades per la convicció que la conservació del nostre patrimoni historicoeducatiu actual dependrà en gran part de les polítiques de conservació patrimonial que es promoguin i desenvolupin des de la museologia de l'educació.

Referències bibliogràfiques

- AGUILO RIBAS, C.; MULET GUTIERREZ, M. J.; PINYA LLINAS, P. «La fotografía de temática escolar en arxius no especialitzats. Notes sobre fons en imatge a Mallorca», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, núm. 15 (gener-juliol 2010), pàg. 73-98.
- ARGERICH, I. «Imatges fotogràfiques de temàtica educativa en col·leccions i arxius públics i privats», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, núm. 15 (gener-juliol 2010), pàg. 55-72.
- BARTHES, R. *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili, 1982.
- BRASTER, S. «How (un-)useful are for understanding histories of education? About teacher centeredness and new education in Dutch primary schools: 1920-1985», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, núm. 15 (gener-juliol 2010), pàg. 123-148.
- BURKE, P. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica, 2001.
- COMAS RUBI, F. «Presentació: Fotografia i Història de l'Educació», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, núm. 15 (gener-juliol 2010), pàg. 9-15.

- COMAS RUBI, F.; MARCH MANRESA, M.; SUREDA GARCIA, B. «Les pràctiques educatives de l'escoltisme de Mallorca durant la dictadura franquista a través de les fotografies», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, núm. 15 (gener-juliol 2010), pàg. 195-126.
- DEPAEPE, M.; SIMON, F. «Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre història de l'educació», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, núm. 15 (gener-juliol 2010), pàg. 99-122.
- ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen, 1990.
- ESCOLANO BENITO, A. «Escenografías escolares: espacios y actores», *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Etnohistoria de la escuela*. Burgos: Universitat de Burgos, SEDHE, 2003, pàg. 365-375.
- FLUSSER, V. *Hacia una filosofía de la fotografía*. Mèxic: Trillas, 1990.
- FONTCUBERTA, J. *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Barcelona: Gustavo Gili, 1997.
- GOMEZ CRUZ, E. «Imagen pública-privada y ética: reflexiones desde una investigación etnográfica sobre las prácticas de fotografía digital», ARDEVOL, E.; ESTALELLA, A.; DOMINGUEZ, D. (coord.). *La mediación etnológica en la práctica etnográfica*. Sant Sebastià: Ankulegi Antropologia Erkartea, 2008, pàg. 183-195.
- GROSVENOR, I. «The school album: images, insights and inequalities», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, núm. 15 (gener-juliol 2010), pàg. 149-164.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. «Museos pedagógicos y exposiciones educativas en España en los inicios del siglo XXI», *O museismo pedagogico en España y Portugal. Itinerarios, experiencias y perspectivas*. Santiago de Compostel·la: MUPEGA, 2003, pàg. 117-180.
- JIMENEZ TRUJILLO, J. F. «Another View on Education: Educational Policy of the Second Republic of Spain Seen from Pictorial Humor in Satirical and Conservative Press», *Paedagogica Historica*, vol. 36, núm. 1 (2000), pàg. 427-448.
- LLUECA FONOLLOSA, C. «Archivando la Web: el Proyecto PADICAT (Patrimonio Digital de Cataluña)», *El profesional de la información*, vol. 15, núm. 6 (2006), pàg. 473-478.
- NOVOA, A. «Ways of Saying, Ways of Seeing: Public Images of Teachers (19th-20th century)», *Paedagogica Historica*, vol. 36, núm. 1 (2000), pàg. 21-52.
- POZO ANDRES, M. M. DEL; RABAZAS ROMERO, T. «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, núm. 15 (gener-juliol 2010), pàg. 165-194.
- RAMIREZ, J. A. *Medios de masas e historia del arte*. Madrid: Cátedra, 1988.
- RIEGO AMEZAGA, B. «Mirant a la història i aprenent a experimentar amb nous mètodes», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, núm. 15 (gener-juliol 2010), pàg. 19-39.
- RODRIGUEZ DE LAS HERAS, A. «L'ús pedagògic de la fotografia històrica», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, núm. 15 (gener-juliol 2010), pàg. 41-54.
- ROUSMANIERE, K. «Questioning the visual in the history of education», *History of Education*, vol. 30, núm. 2 (2001), pàg. 109-116.
- RUIZ BERRIO, J. «Historia y museología de la educación: despegue y reconversión de los museos pedagógicos», *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 25 (2006), pàg. 271-290.

- SAIZ GOMEZ, J. M.; CHACON PEDROSA, A. M. «Patrimonio escolar: su inmersión en las comunidades educativas», BERRUEZO ALBENIZ, M. R.; CONEJERO LOPEZ, S. *XVI Coloquio de Historia de la Educación: El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. Pamplona: Universitat Pública de Navarra, 2009, pàg. 637-646.
- SERRA ARANDA, E. «Archivando la Web catalana: iniciativas cooperativas de preservación digital en Catalunya» (ponència presentada en el curs «La Recuperación de la Memoria. Muchas más oportunidades que realidades: El trabajo cooperativo de archivos, bibliotecas y museos», Universitat del País Basc, 23 a 25 d'agost de 2006).
- UNESCO. «Carta sobre la preservación del patrimonio digital», UNESCO, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001331/133171s.pdf#page=85>> (29 d'abril de 2010).
- VILCHES, L. *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós Comunicación, 1983.
- VINAO, A. «Iconology and Education: Notes on the Iconographic Representation of Education and Related Terms», *Paedagogica Historica*, vol. 36, núm. 1 (2000), pàg. 75-92.

Els autors

Francesca Comas Rubí és professora titular de l'àrea de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears. Membre del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB, ha centrat la seva recerca en la història de l'educació a l'època contemporània, concretament en temàtiques relacionades amb el moviment de renovació pedagògica entre final del segle XIX i el primer terç del XX. És vicepresidenta de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana i secretària, des de la seva creació (1997), de la Societat Espanyola per a l'Estudi del Patrimoni Històric-Educatiu. Adreça electrònica: xisca.comas@uib.es.

Xavier Motilla Salas és professor col·laborador de l'àrea de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears. Membre del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la dita universitat. Ha centrat la seva tasca investigadora en la història de l'educació contemporània, concretament en temàtiques com ara la sociabilitat, l'associacionisme i l'educació social o fora de l'escola. Adreça electrònica: xavier.motilla@uib.es.

Bernat Sureda Garcia és catedràtic de l'àrea de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears. Director del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la mateixa universitat. Des dels anys vuitanta investiga sobre història de l'educació en temes com: els orígens del sistema educatiu a Espanya, els llibres escolars, els moviments juvenils i la renovació educativa del segle XX. És membre del consell de redacció de les revistes *Historia de la Educación*, *Revista Interuniversitaria* i *History of Education & Children Literature* i director d'*Educació i Història*. *Revista d'Història de l'Educació*. Adreça electrònica: bernat.sureda@uib.es.

Cibercultura, género y política: Hacia una emergente creatividad social y educativa

Luz Marina Suaza
Universidad Iberoamericana de Bogotá

Rocío Rueda Ortiz
Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá

Educació i Cultura
(2011), 22:
21-36

Cibercultura, género y política: Hacia una emergente creatividad social y educativa

Cyberculture, gender and politics: Toward an emerging social and educational creativity

Luz Marina Suaza* y Rocío Rueda Ortiz**

Resumen

Com a referent de la recerca *Cultura política, ciudad y ciberciudadanías*, desenvolupada a Colòmbia entre el 2007 i el 2009, es presenten les aportacions trobades al subcamp Cibercultura, género y educación a partir del treball de camp amb els col·lectius de dones *Corporación Vamos Mujer i Chicas Linux*. A la primera part es contextualitzen els estudis en els debats actuals sobre la cibercultura. A la segona part es presenten els resultats en relació amb: 1) la subjectivitat i la política en la tecnologia i la tecnologia en la política; 2) educació, tecnologies antigues i noves, aprenentatge col·laboratiu i autodidactisme; 3) cibernetes i *hackers* femenines. A la tercera part es presenten conclusions en què es destaca la potencial creativitat política vinculada a l'ús diferenciat de les tecnologies de la informació i comunicació en ambdós col·lectius de dones seleccionades.

Palabras clave: cibercultura, política, género, información, tecnologías de la comunicación, educación.

Abstract

As a frame of reference for the research study entitled *Political culture, city and netizens* developed in Colombia between 2007 and 2009, this paper presents the contributions from the sub-field Cyberculture, *Gender and Education* based on field work with the women's collective: *Corporación Vamos Mujer (Go Women Corporation)* and *Chicas Linux (Linux Girls)*. The first part contextualises studies on current debates about cyberculture. The second part presents the results in relation to: 1. Subjectivity and policies in technology and technology in policy. 2. Old and new education technologies, collaborative learning and self-didactics; 3. Netizens and female hackers. The third part presents conclusions that highlight the potential political creativity linked to the differentiated use of ICTs in the women's collectives selected.

Keywords: ciberculture, politic, gender, information, communication technologies, education.

* Universidad Iberoamericana, Bogotá-Colombia. Correo electrónico: suaza@etb.net.co

** Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá-Colombia. Correo electrónico: rruedaortiz@yahoo.com

Aquest article fou acceptat per a la seva publicació el 15 de març de 2010.

El contexto de la Cibercultura: comunicación, cultura y política enredados¹

Como el lenguaje y las emociones, la inteligencia no es un sujeto, sino un entorno o un sistema de resonancia. (Sloterdijk, P. 2008, 27)

Nuestro punto de partida, siguiendo a Pierre Levy (2007) es que en la cibercultura, además de sistemas materiales y simbólicos, están integrados agentes y prácticas culturales, interacciones y comunicaciones, colectivos, instituciones y sistemas organizativos, una multiplicidad de contenidos y representaciones simbólicas junto con valores, significados, interpretaciones, legitimaciones, etc. Ahora bien, esta nueva condición –dominante– de las sociedades, si bien constituye para algunos una línea de continuidad con el proyecto tecnocientífico hegemónico de Occidente, para otros representa un golpe a la episteme, a la razón moderna y a sus modelos universales de conocimiento científico y, en consecuencia, posibilita una renovación de sus campos de saber y poder puesto que atañe a diferentes niveles ontológicos, epistemológicos y metodológicos de producción de conocimientos (Haraway, D. 1995; Stiegler, B. 1998; Latour, B. 1998; Sloterdijk, P. 2000).

Adicionalmente, como han señalado Pierre Lévy (1999 y 2007), Arturo Escobar (2005) y Martín Barbero (2005), este cambio tecnosocial está ligado a las transformaciones de la sensibilidad, la ritualidad, las relaciones sociales, las narrativas culturales y las instituciones políticas, que están produciendo una novedosa relación entre movimientos y colectivos sociales y tecnologías de la información y la comunicación (TIC), entre unos saberes locales y una acción política que no pasa –exclusivamente– por las instituciones tradicionales, ni por sus estrategias, programas y políticas de acción, sino por una comunicación en red, por dispositivos digitales y móviles, blogs, y, en general, por los espacios de interacción en Internet.

Entre los académicos de las ciencias sociales de América Latina cada vez toma mayor fuerza el hecho de que los movimientos y colectivos sociales de resistencia en la Red pueden imprimir un giro político en el régimen de la propiedad social y el bien común de la humanidad (Tamayo E., León, O. y Bush, S. 2005; Escobar, E. 2005; Finquelievich, S. 2000; Lago, S. et al., 2006). Tal postura nos adentra en otra atmósfera social y cultural, donde las tecnologías por sí solas no producen transformaciones políticas sino que son las estructuras, las redes, las prácticas sociales y una fuerte vitalidad de la agencia en las que éstas se insertan las que les otorgan un significado y, las que configuran tendencias de uso e innovación social, de dominación o de cooperación.

Ahora bien son tiempos en los que se afirma la «individualidad» (Beck, U. 2001), de «destradicionalización y desanclaje» (Giddens, A. 1994), de permanente toma de decisiones y búsqueda de autonomía, en el día a día y en la cotidianidad, de aceleración del espacio-tiempo. Y a estos nuevos tiempos se acoplan las tecnologías de la información y la comunicación en por lo menos dos direcciones que a su vez reconfiguran subjetividades, relaciones sociales y prácticas culturales y políticas. Una, referida a las transformaciones

¹ Se retoma aquí la ponencia que presentamos a la XIV Conferencia de Sociología de la Educación (ASE) «Sociedad, Familia y Educación», Lleida, España, Septiembre de 2009.

tecnocognitivas, donde emerge un tipo de subjetividad que exige nuevos modelos cognitivos de generación, procesamiento y consumo de información más cercanos al tratamiento de imágenes y a la narratividad y a la exaltación de los sentidos, que tensionan aquellos provenientes del discurso racional y del pensamiento paradigmático y sus tecnologías de la escritura (Rueda, R. 2007). Y, la segunda, en relación a nuevas formas de socialidad ligadas a la «acción a distancia», donde la ausencia tiende a predominar más que la presencia a causa de la reestructuración del espacio, en un ciberespacio, global e interconectado (Lèvy, P. 2007). En ambos casos la mediación tecnológica se «naturaliza» en la compleja y enmarañada trama social y cultural. Por su parte la institución escolar y sus prácticas se ven fuertemente tensionadas y cuestionadas por su incapacidad de adaptación a estos nuevos tiempos (Colom, A. 2002).

Estas transformaciones también se producen en el campo de la política, el ejercicio ciudadano –y de muchas maneras ‘ciberciudadano’–, pasa hoy por unas prácticas ciudadanas incidentales más que estructurales (como fue el caso del movimiento de los «pingüinos»* en Chile o el del 13-M en Madrid, o recientemente en diferentes ciudades de Colombia). La energía y el entusiasmo que se invierte en discusiones en espacios como los *blogs* y los foros resaltan también la profunda necesidad de una cierta comunidad y del intercambio de ideas y de interpretación que la gente tiene. En efecto, como lo han mostrado diversos trabajos (Castells, M. 2000; Tamayo, E. y otros: 2001), para los nuevos movimientos sociales, Internet, la telefonía móvil y en general su convergencia tecnológica, ofrece una plataforma clave para el debate, para la acción de la mente colectiva y es una potente arma política. De hecho, como lo fue para los zapatistas en México y como lo viene siendo por estos días para los indígenas del Cauca colombiano, las tecnologías de la información se convierten en una alternativa para la «contra-información», para elevar sus voces frente a las versiones oficiales de los grandes medios, así como la posibilidad de movilizar redes nacionales y globales de apoyo y solidaridad para proteger sus vidas. No obstante, ¿qué tanto han cambiado las prácticas de estos sujetos sociales, sus discursos y organización al entremezclarse con la nueva condición tecnológica?, ¿cuáles son sus formas de agenciamiento? ¿Se trata de un proceso homogéneo en los diferentes movimientos sociales?

Por su parte, la teoría feminista ha sido gran fuente de pensamiento interpretativo para los cambios de las sociedades actuales y ha suministrado claves de desciframiento de la realidad social (Amorós, C. 1990), mostrando las relaciones sexistas y de poder, que subyacen de manera profunda en los imaginarios sociales y en las formas de comportamiento, a pesar de y en medio de los cambios. Así, por ejemplo, la ciencia y la tecnología tradicionalmente han sido territorios masculinos defendidos como neutros. Sin embargo, gracias a los enfoques feministas que analizan los sesgos sexistas y androcéntricos en el contenido de las ciencias y los significados sexuales en el lenguaje y la práctica de la investigación tecnocientífica, hoy científicos y académicos en general se preguntan por el lugar de la producción de conocimiento, las relaciones de poder y de género que en ésta se inscriben, y en general, está llevando a un cuestionamiento de fondo –a la deconstrucción– de las maneras en que el pensamiento occidental ha respondido a una visión masculina (falocéntrica) del mundo.

* Referencia a los sucesos protagonizados por los estudiantes de secundaria cuyo uniforme era, antes, blanco y negro.

Pues bien, en el presente texto nos interesa mirar en este panorama de transformación tecnosocial y científica, qué está pasando con las mujeres, desde aquellas vinculadas a movimientos sociales y que usan tecnologías como soporte de su actividad social, hasta las que como «nativas digitales» experimentan una vida social fuertemente atravesada por lo tecnológico y empiezan a perfilar a través de estos dispositivos una posibilidad de renovación social y política. La investigación contempló una aproximación cualitativa a través de observaciones participantes, entrevistas en profundidad e historias de vida en seis colectivos que han incorporado tecnologías de la información y la comunicación en sus prácticas culturales y políticas, en lo que hemos denominado apropiación social de tecnologías. Dentro de los colectivos seleccionados se encuentran dos de mujeres (uno en Bogotá y otro en Medellín), uno de indígenas en el Cauca, dos de jóvenes que realizan trabajos de tecno-art (en Bogotá) y uno de jóvenes universitarios (Bogotá). Si bien hay una localización territorial de los colectivos, todos pertenecen a otras redes y/o movimientos sociales a nivel nacional y global.

Vamos Mujer y Chicas Linux: Un estudio en Colombia

El supuesto de partida del estudio *Cultura Política, ciudad y ciberciudadanías*,² es que las categorías de ciudadanía y cultura están siendo interpeladas y tensionadas por las emergencias de la sociedad contemporánea y, en particular, por la manera en que experiencias singulares y colectivas de sujetos sociales en interacción con los nuevos repertorios tecnológicos están configurando nuevos modos de ser, estar y actuar juntos. En consecuencia, el estudio contempló la realización de trabajo de campo con seis diferentes experiencias colombianas, de las cuales, para efectos de artículo, presentaremos solo dos: *Corporación Vamos Mujer (CVM)* y *Chicas Linux*. La metodología utilizada fue de corte cualitativo, con énfasis en biografías individuales y colectivas de los grupos seleccionados.

La Corporación Vamos Mujer (CVM)

«Podemos descubrir el mundo, el rey está desnudo».

F. A. Moreno³

El origen de la Corporación Vamos Mujer se puede rastrear hacia mediados de los años 70 del siglo pasado, en movimientos y reivindicaciones políticas y económicas que marcan tendencias muy presentes en la historia de Colombia. Vamos Mujer ha sido clara en concebirse haciendo parte de un movimiento social de mujeres desde una perspectiva feminista y para ello se ha «enredado» con varios tipos de organizaciones, con las que comparten su lucha por el reconocimiento y la visibilización de las mujeres y por la búsqueda de una mejor calidad de vida, de una vida digna, sin violencia, pacifista, como es para el caso

² *Cultura Política, ciudad y ciberciudadanías*. Estudio realizado entre 2007 y 2009 entre la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Valle, con el apoyo de Colciencias. En esta investigación participaron personas vinculadas a los grupos de investigación Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional: Luz Marina Suaza, Andrés Fonseca, Vladimir Olaya, Lina Ramírez, Yeimy Useche, Yeimy Cárdenas y Rocío Rueda O. Y del grupo de investigación de Educación Popular de la Universidad del Valle: Rocío del Socorro Gómez, Julián González, Armando Henao, Viviám Unás y Diana Giraldo. Del Colectivo de Comunicaciones NASA-ACIN fueron co-investigadores Vilma Almendra y Gustavo Ulcué.

³ Moreno, Flor Alba (2004). *Genealogía de la Corporación Vamos Mujer 1979-2004. Podemos descubrir el mundo, el rey está desnudo*, Medellín, p. 10

de Colombia *la Ruta Pacífica de las Mujeres por la Resolución del Conflicto Armado Colombiano* una red de diferentes grupos, que hacen parte del Movimiento Social de Mujeres.

Hasta el momento no ha sido posible establecer una fecha clara de llegada de los primeros computadores al colectivo, aunque de manera general podemos ubicarla en el año de 1999. El primer computador que llegó al grupo trataba de solucionar problemas administrativos y financieros. Como es de suponer en este colectivo ya hay varias generaciones y es interesante destacar que las más jóvenes si bien comparten intereses políticos comunes en relación con la desigualdad e inequidad, se interesan menos por las luchas y debates feministas y más por las nuevas tecnologías. De esta manera ellas se convierten en las que abren la puerta hacia éstas a las anteriores generaciones y «naturalizan» su uso en la cotidianidad.

No obstante, el manejo de tecnologías no se limita a la transformación de lo cotidiano, cada vez más, aunque de manera lenta, se instalan como una nueva forma de comunicación para las acciones políticas que rompen el tiempo y el espacio y permiten la generación de redes solidarias que enriquecen el capital social y cultural de diversos grupos afines a nivel global. Así, el encuentro entre los discursos feministas, con las posibilidades que brinda el entorno cibercultural es un encuentro que consideramos sugerente en términos de las posibilidades que ofrece para re-pensar el direccionamiento del mundo y las formas de creatividad social y política que de allí pueden emerger. Veremos más adelante en los siguientes apartados cómo se produce dicho encuentro en un colectivo específico feminista como es *Vamos Mujer*.

Las Chicas Linux

«Porque creemos que el Software Libre resulta fundamental en el desarrollo de una tecnología mas democrática, ética y sostenible. Porque queremos aportar nuestra energía en la construcción de tecnología, herramientas y conocimiento libre que no discrimine a las mujeres... ni siquiera en el lenguaje. Porque no queremos quedarnos fuera de un proyecto tan potente e importante para la construcción del “otro mundo posible” más justo e igualitario».

La propuesta de software libre potenció la formación de innumerables comunidades Linux que se extienden por la web a lo largo del planeta dentro de un movimiento glocalizado, es decir que se mueve entre lo local y lo global de acuerdo con circunstancias específicas de cambio de escalas. Dentro de estos grupos se han presentado conflictos reconocidos y no reconocidos, que han tenido que ver con el carácter culturalmente masculino de la empresa tecnológica, que determina la preponderancia de las perspectivas culturales afines con la validación de lo masculino sobre lo femenino.⁴ La relación entre los discursos y las prácticas no necesariamente es coherente, consecuente. Una cosa es el discurso sobre la libertad que se defiende desde el Software Libre, y otra lo que se vive en los grupos en el campo de las relaciones entre hombres y mujeres y las prácticas y los reconocimientos que a éstas se les permiten. Estas relaciones diferenciadas negativamente para las mujeres abren el campo para la aparición de los primeros grupos de Chicas Linux o «Mujeres en Red por un Software Libre».

⁴ Val Henson. Cómo animar a las mujeres a Linux. [12.12. 2008]
<http://alvaro-martinez.net/es/documento-como-animar-a-las-mujeres-a-linux/>

El recién conformado grupo Chicas Linux —menos de cinco años— en Colombia tiene dos caras. Una es la representada por tres jóvenes que se encontraron en la comunidad linux⁵ de software libre en Bogotá y que han empezado a partir del encuentro con algunas académicas a visibilizar sus percepciones sobre la relación entre hombres y mujeres en la comunidad.⁶ De otro lado una de las integrantes del grupo más dos jóvenes españolas son las web master de la página chicaslinux.org, que tiene como objetivo «incentivar a las mujeres a la participación e iniciación en el mundo del software libre mostrándoles que sí es posible participar activamente, apoyando de esta forma la causa iniciada por LinuxChix»⁷

Sin embargo, también es importante decirlo, que dentro de este grupo aún no existe una discusión política activa o pública del problema de la discriminación y exclusión de las mujeres en el campo de software libre, como tampoco un posicionamiento respecto al ciberfeminismo. También es importante plantear que el grupo se orienta más hacia la lógica del *open source* como una aplicación pragmática del software libre que a la discusión y elaboración discursiva del problema central de Stallman que es la defensa de la libertad en las sociedades de la información y el conocimiento. Una paradoja interesante, que intentaremos en los resultados mostrar más detalladamente.

II. Resultados

2.1. Subjetividad y política en la tecnología y la tecnología en la política

Entendemos la subjetividad como un proceso. La subjetividad no es un estado terminado, o una esencia, se hace de interacciones, de resonancias con los otros, con lo otro, no es un proceso unilineal, ni coherente y no funciona de la misma manera para cada persona ya que la subjetividad es construida sobre la multiplicidad y la singularidad. Este proceso hoy es mucho más complejo a tal punto que nos cuesta mucho entender los cambios que se están produciendo y la manera como se configuran las subjetividades individuales y colectivas.

Ahora bien, así como otros grupos que hacen parte de los nuevos movimientos sociales, el feminismo no se mueve por una única ruta ni sus discursos son homogéneos. La Corporación Vamos Mujer, por ejemplo, como sujeto político hace parte de los nuevos movimientos sociales y especialmente de los movimientos antiglobalización que cuestionan la hegemonía del sistema capitalista y sus prácticas por lo tanto «intentan hacer frente a los sistemas jerárquicos de la globalización neoliberal trabajando de forma cooperativa como una manera de enfrentar el sistema entero ya que ninguno de ellos individualmente puede hacerlo» (Escobar, A. 2005, 226). La opción feminista de Vamos Mujer ha construido un movimiento particular donde han incluido además de estrategias de de-construcción del sistema patriarcal, luchas para la solución de la violencia social y

⁵ La comunidad Linux Colibrí es una confluencia de grupos que defienden y promueven el uso de software libre.

⁶ [...] yo notaba que en los foros, en los eventos, en las clases de la universidad a las mujeres les da mucho miedo preguntar porque les da temor que se burlen de ellas, que las rechacen; el mundo tecnológico es muy machista, y a nivel humano se habla del usuario nunca dicen la usuaria y precisamente por que no hay muchas mujeres en el ambiente predomina el dominio del hombre, y no es porque ellos concientemente hagan cosas, sino que lo asumen como natural y a veces dicen cosas ofensivas hacia las mujeres, pero no es con el fin de ofendernos, ellos no lo toman así por ese lado porque como no actúan mucho con mujeres no comprenden muy bien nuestro comportamiento. Entrevista a Gloria Meneses. 22.08.2008

⁷ Ver: [Http://www.chicaslinux.org](http://www.chicaslinux.org)

política que vive el país, moviéndose en el campo de la consecución de derechos, negociaciones con las instituciones de la dominación masculina en su versión capitalista, con gobiernos, iglesias, organismos internacionales, además de alianzas con otros movimientos sociales, con partidos políticos, y otras ONGs, en un proceso de negociación de racionalidades. En estas interacciones con otros subjetividades colectivas, es que las tecnologías de la información han empezado a jugar un rol importante, como espacios de comunicación, coordinación de acciones «off-line» en tiempo real, y para la participación en eventos de carácter global.

Por su parte para las Chicas Linux, como «nativas digitales» que viven la tecnología como un entorno «natural», su inconformismo social y político está vinculado con el acceso y transformación de un software dominante en el que se mueve la información y la comunicación en el mundo actual, y su lucha es por ofrecer una alternativa de utilidad pública, para la construcción de un mundo común. Al uso privativo o restringido se le opone un uso cooperativo, al producto terminado se le opone un producto en proceso continuo de ser cambiado, mejorado, intervenido, lo que en última instancia desarrolla formas de cooperación y de aprendizaje, nuevas relaciones con el conocimiento a través de la formación de redes de conocimiento de diversos tipos y duraciones. Sin embargo, esto se produce en medio de marcas de poder pues en el campo del software libre también los hombres tienen el dominio mayoritario de las aplicaciones y programas y las mujeres son un porcentaje minoritario en estos colectivos. De ahí que este grupo se crea como un refugio, como un dispositivo tecnosocial de ayuda «para ellas». Este asunto, que para las feministas sería motivo de bandera de acción política y de lucha, para estas jóvenes, no obstante, es un hecho sobre el cual no tienen mayor interés en encarar desde una «teoría o política feminista». Ellas quieren empoderarse y colaborar «a su manera».

Para las Chicas Linux se trataría de una configuración subjetiva «hacker», una mujer actora productiva y creativa en el campo de la tecnología, en la creación de código y en la conversión del ambiente digital en un ambiente preferiblemente femenino, a través de la reivindicación simbólica del mundo de las mujeres. Las generaciones nacidas en las dos últimas décadas han crecido con Internet, los videojuegos, los CD, el vídeo, el teléfono móvil, etc. Estas tecnologías ya estaban ahí cuando ellas nacieron y las incorporaron con total naturalidad a su entorno. Sin embargo esas subjetividades construidas, mediadas y ambientadas en una estrecha relación con las tecnologías, no indican la desaparición de estrategias y tácticas de discriminación. Las mujeres que participan en comunidades de software libre deben tener generalmente una fuerte autoestima, un carácter firme y seguro y la capacidad de argumentar y defender el propio trabajo en espacios donde no hay una única cabeza, pero sí liderazgos fuertes —típicamente masculinos—. De ahí, que para estas mujeres, el asunto de la ciudadanía o de la ciberciudadanía se refiere «a la distribución justa de derechos, oportunidades, recursos, responsabilidades y tareas entre los géneros, respetando las diferencias entre hombres y mujeres»⁸ en el campo de la producción de software. La ciudadanía no tiene nada que ver con un Estado, o un partido político o un escenario mediático masivo.

Así pues ambos grupos se mueven en universos de sentido similares. Aunque las Chicas Linux no se consideren feministas, al plantearse una nueva manera de mirar la

⁸ Busaniche, Beatriz (2009). *El software libre y las mujeres*. En: <http://www.liminar.com.ar/txt/busaniche.rtf>. Consultado [21.01.2009]

ciencia y la tecnología rompiendo con los imaginarios que las determinan como neutras o exclusivamente masculinas, y al instaurar prácticas políticas diferentes en lo cotidiano, creemos que están acudiendo a formas de pensamiento y de acción política del feminismo. Vamos Mujer, tiene una intencionalidad política diremos que propia de la modernidad, que se mueve hacia la construcción de subjetividades donde se respete la diferencia y haya igualdad de derechos que profundicen la ciudadanía y la democracia. Las Chicas Linux, hacen política de otra manera, intentando convertir la producción de código en un hecho político donde las mujeres no queden excluidas. Las primeras, nodo de una red de organizaciones a nivel local y planetario, dando los primeros pasos en un ambiente *online* aún no muy conocido para ellas, las segundas ubicadas más desde el mundo de lo tecnológico, de partida globales, resquebrajan estereotipos sobre lo que son las mujeres en este campo y se apoderan del juego del código y de la potencia para la construcción de mundos que este ofrece. Por ello, diremos más bien que la acción propia de estos colectivos se produce en una «ciudad de flujos» que es también de los lugares, como ha señalado Castells (2000, 2007), en el que interactúan procesos *off-line* con procesos *on-line* en un espacio global hecho de flujos, lugares y múltiples interacciones y donde esa subjetividad que está sometida a cierto direccionamiento a un totalizador del sistema capitalista, también encuentra posibilidades de fuga y de sub-*versiones*, de los espacios tiempos que ésta configura.⁹

En suma, la Corporación Vamos Mujer, utiliza de manera práctica la tecnología, para resolver asuntos administrativos y de gestión, y para establecer y dinamizar formas de comunicación política local, regional y global a través de su página de Internet, poco a poco la tecnología se ha naturalizado dentro de su cotidianidad y es parte de sus estrategias políticas, especialmente las que tienen que ver con su acción a distancia en redes internacionales. A su vez las Chicas Linux, se mueven desde el conocimiento y manejo de lo tecnológico, hacia una práctica política, de lo micro, de lo cotidiano, que empodera a las mujeres típicamente excluidas de éste. De esta manera vemos que hay un desplazamiento de lo político hacia lo tecnológico, y viceversa, una posible politización de la tecnología y la tecnologización de la política.

2. 2. Educación: viejas y nuevas tecnologías, aprendizaje colaborativo y auto-didactismo

En la Corporación Vamos Mujer un hecho para destacar tiene que ver con la co-existencia en el grupo de varias generaciones que se intercambian experiencias y conocimientos provenientes de tiempos e historias diversas. De hecho, Vamos Mujer tiene un «Centro Escuela de Formación con y para Mujeres Multiplicadoras y Promotoras de Organizaciones», cuya propuesta curricular hace énfasis en la participación de las mujeres de organizaciones de sectores populares de la ciudad.

Asimismo, dado que muchas mujeres con las que trabajan son de escasos recursos económicos y en consecuencia no tienen acceso –ni formación– en el uso de tecnologías, se mantiene una confluencia de viejos y nuevos medios en sus prácticas educativas. Así, por ejemplo, los programas de radio siguen siendo una estrategia de difusión de las actividades del colectivo y, al mismo tiempo, gran parte de las actividades educativas y de promoción

⁹ No obstante, es importante señalar que esta transformación de lo político no acaba las instituciones y deja intactas las élites de poder que no han sido sustituidas por otras nuevas.

que realizan estas mujeres, están construidas sobre información, contenidos, gráficos, videos, canciones bajadas de Internet. Así hay una integración de diversos lenguajes, desde boletines escritos, collages, performances, emisiones de radio, hasta páginas web, así como el uso de la ironía, el humor, las metáforas y los objetos que buscan el juego con otras formas de comunicación, educación y expresión política que hacen parte de un novedoso ecosistema comunicativo-educativo. Su centro de formación no está *on-line*, su experiencia continua anclada en los lugares y en la interacción educativa cara a cara.

Sin embargo, en sus relatos, este colectivo reconoce que en el ciberespacio el aprendizaje se produce de otra manera, hecho que han evidenciado a través de las generaciones jóvenes. El autodidactismo es imperante en un ambiente de alta interacción con otras personas, cada quien busca su método, se utilizan diversos lenguajes (no sólo el escrito) como el multimedia y el hipertexto. No se trata pues de unas prácticas educativas formales, ni sistemáticas, pero allí se están intercambiando saberes sin una autoridad central –maestro–, se están desarrollando unas competencias cognitivas y comunicativas y, en últimas, se produce algo (no solo se transmite, o recibe información), esto es, se requiere de una posición activa y productiva de quien interactúa con estas tecnologías.

Para las Chicas Linux, este es justamente el tipo de aprendizaje al que están acostumbradas. No tiene nada que ver con las prácticas escolares tradicionales, por el contrario se trata de unas modalidades de cooperación, de creación y de difusión de las comunidades del *free software* y para ello se requiere de pasión lúdica, inteligencia y voluntad de exploración y de intercambio. Dentro de la comunidad Linux y el grupo Chicas Linux se observa, por un lado, un proceso de autoaprendizaje que reposa en la concepción del *hacker* como sujeto del software libre, como aquel que aprende aventurándose a investigar, al *do it yourself!* y, por otro, se trata de un sujeto que practica la creación de pensamiento compartido. Desde allí se ve no sólo una predisposición para el compartir nuevas creaciones sino también a utilizar sus experiencias y conocimientos para solucionar los problemas técnicos que tienen los diferentes usuarios de software libre. En la página de las Chicas Linux por ejemplo, es clara la disponibilidad hacia el otro. Su estrategia es utilizar su trabajo voluntario a través de la página y enseñar a otras mujeres, empoderarlas y crear lazos de amistad para mantener vivo el grupo. Cuando se crean estos lazos la relación es también presencial, cara a cara.

Es decir, se logran percibir cambios en la estructura jerárquica y generacional de los procesos educativos, especialmente aquellos referidos a nuevas formas de aprendizaje «informal» que agudizan aun más la pérdida de centralidad del maestro tradicional y su autoridad y legitimidad frente al conocimiento, debido a la presencia de unas políticas de la amistad y la solidaridad entre pares y a un desplazamiento de los niños y jóvenes como maestros de los adultos. Este fenómeno ya lo había caracterizado la antropóloga Margaret Mead (1975) quien señala la emergencia de una *cultura prefigurativa* donde el presente y el futuro se construyen en un salto vertiginoso desde las generaciones jóvenes que rompen con las anteriores culturas y sus referentes de subjetividad, con las instituciones y las formas de ser y estar juntos.

En suma, y como una característica singular de estos colectivos de mujeres, vimos una estrategia de «sororidad», de solidaridad vinculada a los procesos educativos, caracterizada por la amistad que las une y que les permite enfrentarse a prácticas autoritarias —de la política tradicional— o a la competencia —en el mundo de los bienes informacionales— y unir las conversaciones técnicas con las pláticas sentimentales, en un caso o, en el otro, las discusiones políticas con las vidas familiares. Podemos decir que hay

unas transformaciones en los modos de aprender, unos horizontes de sentido que luchan por contrarrestar aquellos anclados en los paradigmas hegemónicos relacionados con el ser mujer (y ser hombre) y con la exclusión de las mujeres en el campo de la tecnología. Este asunto atraviesa prácticas políticas (asentadas en lo local), ciberpolíticas (expansión del proyecto político al ambiente *online*, o construcción de ambientes en la red misma), y tecnopolíticas (empoderamiento de las mujeres en el campo tecnológico).

2. 3. Entre cibernautas y hackers femeninas

Parece obligado decir que el territorio de la red resulta abiertamente «seductor» para la intervención de las mujeres, como lo plantea Martínez-Collado, por sus posibilidades de construcción de nuevas prácticas políticas como de búsquedas estéticas y creativas. Dentro del paradigma tecnocientífico, la interconexión es la posibilidad de la interrelación y por ello la política de las redes es una de las grandes potencialidades que ofrece el ciberespacio como una nueva posibilidad de una distribución no lineal y equitativa del mundo. Sin embargo, para que funcionen realmente las redes hay que ir más allá de lo que potencia la tecnología misma, se hace necesario la inversión de trabajo, de tiempo, de agenciamiento, es decir movimiento y fortaleza en los vínculos establecidos. Así, para Vamos Mujer por ejemplo está claro que su imbricación hoy con las tecnologías tiene que ver con una dinámica previa centrada en las redes sociales locales desde donde tienen ya una larga experiencia.

Como organización y frente al uso y apropiación de los nuevos repertorios tecnológicos se ha dado un proceso interesante donde han pasado varios discursos sobre –y contra– las tecnologías. El discurso que justifica el mito de las mujeres y su incapacidad tecnológica y la consecuente inseguridad frente a las computadoras, demostrando la eficacia de un proceso de socialización que alejó a la tecnología de su universo de prácticas, de sus exposiciones infantiles, y afianzó la prevalencia de otros modelos o roles de lo femenino por fuera de la tecnología. El otro discurso se mueve dentro de un campo más político, cercano a los discursos contraculturales de los años sesenta que hablan de la creciente alienación del ser humano frente a la tecnología, del desplazamiento que ésta provoca en el contacto físico. En resonancia con el feminismo radical y el ecofeminismo, se ve en la tecnología una forma nueva y sofisticada de dominar a las mujeres y destruir la naturaleza, surgida de la máquina militar patriarcal. Ahora bien, aún no se ha dado una discusión dentro del grupo, que amplíe su discurso político feminista hasta el ciberfeminismo, es decir que incluya de manera clara la nueva relación naturaleza-cultura-tecnología como una nueva forma de empoderamiento y una nueva propuesta de participación política protagónica en el mundo actual.

Es por ello que para este colectivo las acciones más significativas ocurren en las redes sociales locales (no digitales) y en la reconfiguración y búsqueda de nuevos horizontes políticos más localizados. Así, la página web, por ejemplo, surge como una necesidad de expansión política de la organización, pero dista mucho de ser un proyecto colectivo que les concierna a todas. De hecho es interesante que la gran actividad y multiplicidad de trabajo y acciones en redes que tienen en el lugar, en el territorio, contrasta con la relativa lentitud con la que se mueve y actualiza la página web. Las listas de correo en cambio tienen muchísimo más movimiento y es a través de ellas que se establecen vínculos y se planean acciones conjuntas con diferentes grupos distribuidos en diferentes lugares del planeta.

Por otro lado, y luego de haber hecho un seguimiento a las listas de correos de la comunidad de Chicas Linux se nota una preponderancia de los temas técnicos y prácticos u

organizativos, sobre los políticos. Esto es, hay más una orientación hacia el *open source* que a los principios de nuevas ciudadanía planteados en el software libre como un movimiento ciberpolítico. Sin embargo los contenidos que resaltan la relación mujeres y tecnologías proponen construir nuevos sentidos para el ser mujer, nuevos horizontes para las *hackers*, entendidas como quienes manejan el código y se atreven a explorar nuevos caminos: alguien que ama la programación y disfruta explorando nuevas posibilidades. Como señala Stallman¹⁰.

En consecuencia, podemos decir que por lo menos en estos colectivos los debates sobre la subjetividad cyborg y los ciberfeminismos están ajenos a sus discursos y debates internos. Sin embargo, si podemos decir que las subjetividades que se perfilan en este momento en estos dos colectivos son diferentes a las mujeres de otras generaciones y de otros momentos histórico-culturales. Se trata de cibernautas que navegan por la información y contenidos de la Web, a veces sabiendo qué es lo que se busca y otras dejándose llevar por lo imprevisible y atiborrado del hipertexto y ello les da un carácter de aventureras; las otras, aunque puedan moverse también en el nivel de información y contenidos, se aventuran por las entrañas del código, por el camino de los algoritmos para el análisis y diseño programas, son hackers femeninas en permanente tensión con la marca de lo masculino.

III. Conclusiones

La Corporación Vamos Mujer y las Chicas Linux, se encuentran en ese marco de las rupturas y en ese contexto híbrido de prácticas sociales y políticas que presentamos en la introducción de este texto. Ambos colectivos son expresión de un inconformismo por el mundo en que vivimos: Vamos Mujer tienen ya una larga historia de lucha contra formas políticas y culturales asimétricas en el país. Las Chicas Linux, por su parte, exponen su inconformismo por el mundo que recién les está tocando vivir fuertemente mediado por nuevas tecnologías y donde las mujeres han sido excluidas o ocupan un lugar subordinado. Pero en ambos casos, se trata de sujetos colectivos con una fuerte agencia que representa formas alternativas de política que potencialmente quiebran los modelos de pensamiento modernos y racionales, donde las instituciones son pensadas como orden y bien; y la revuelta y sus movimientos, como un caos peligroso. Por el contrario, la creatividad social que estas subjetividades sociales tienen nos exigen pensar modelos de pensamiento «otros» (ya no sabemos si los *post*, *neo*, sean suficientes) que apliquen distintos instrumentos de análisis a estos fenómenos compuestos, simultáneamente nuevos y viejos.

Una arista adicional de la relación un poco ambigua que hemos descrito antes sobre la relación de estas mujeres con las tecnologías y sus proyectos políticos, tiene que ver con la exclusión histórica de las mujeres del campo de la ciencia y la tecnología, que las convirtieron sobretodo en usuarias y no en creadoras, especialmente en América Latina. Frente a esta exclusión y a la brecha digital enorme que existe en el país, Vamos Mujer, como muchas otras ONG's ha invertido dinero, ha incorporado el uso de computadores e Internet en el interior de la institución como un requisito para asuntos de carácter

¹⁰ Los hackers tienen en común la pasión lúdica, la inteligencia y la voluntad de exploración. Podemos decir que el *hacking* significa explorar los límites de lo posible con un espíritu de sagacidad imaginativa. Cualquier actividad en la que se despliegue esta sagacidad tiene «valor» para el hacker Ver: [Http://www.gnu.org/philosophy/schools.es.html](http://www.gnu.org/philosophy/schools.es.html)

administrativo y de gestión, pero también para efectos de su comunicación y proyección a nivel internacional. Lo anterior ha significado un proceso de transformación de formas de trabajo y de relación con otros actores sociales. Así para este colectivo es el proyecto político el que le da sentido a las tecnologías, o como mencionamos antes, es por éste que las tecnologías devienen políticas.

En el caso de las Chicas Linux, sus reivindicaciones como mujeres se ubican en el campo de la transformación y uso de la tecnología y no se dirigen de manera clara ni a la crítica al patriarcado como un sistema hegemónico de distribución de poderes y discursos, ni a la búsqueda de transformaciones sociales y políticas, más allá de las del campo de lo tecnológico. Esta es también una paradoja puesto que la ciudadanía que aquí se invocaría si bien tiene que ver con la participación «como ciudadanas de la sociedad de la información y el conocimiento» y en ese sentido ser parte activa de ella, de otro lado desconoce, por una parte, las trampas que allí dentro existen, esto es, los modelos homogenizantes de la cultura, las estrategias del capital y del mercado donde se privilegian los que tienen las competencias y la capacidad de consumir bienes informáticos, así como las formas de subordinación y dominación presentes incluso en colectivos de software libre. Pero de otra, se desconocen las otras exclusiones, injusticias e iniquidades de nuestra sociedad y que parecen desdibujarse en el mundo de los *bits* y de los *bytes* de la llamada sociedad de la información y del conocimiento. Casi podríamos decir que conviven en un mismo tiempo histórico diversas luchas ciudadanas. Por ello quizás sea ahora prematuro, como ha señalado Hermes, J. (2006), saber si se trata de la producción de nuevas ciudadanía en el ciberespacio o de otras prácticas ciudadanas. Pero en todo caso se trata pues de cambios en las prácticas de los «estilos de vida» que pueden ser subversivas respecto a sistemas políticos y sociales abstractos.

Para concluir, diremos que las prácticas sociales de estos colectivos representan un ejercicio cultural y político, que es por cierto contradictorio y ambiguo en sus acciones, pero se pone en juego allí la transformación de la cotidianidad, de la vida social, en sus valores y objetivos prioritarios, así como la capacidad de convertir algo en global desde la habilidad de ensamblar información diversa y generar nuevas configuraciones de sentido y formas de habitar el mundo.

Asistimos pues a la reconfiguración de las relaciones entre cultura y economía, de las relaciones de poder y los conocimientos globales y locales y a la emergencia de subjetividades individuales y colectivas que se mueven entre las inequidades e injusticias estructurales de vieja data en nuestras sociedades y las seducciones del actual capitalismo y sus modos de capturar la fuerza y la vitalidad de nuestros cuerpos-mentes en aras del mercado y el consumo. Tal fenómeno tiene además una fuerte implicación educativa al romper con los modelos centrados en la autoridad y conocimiento del maestro y al deconstruir en general el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, ahora vinculado al intercambio entre pares, a nuevas resonancias cognitivas y comunicativas ligadas a la imagen, a la hipertextualidad y a la acción a distancia. La educación es también tecnología, pero esta es otra a la previsible que conocimos en los años setenta. Por el contrario, lo imprevisible, lo laberíntico, lo ambiguo hacen parte también de su nueva condición. La cibercultura y la educación requieren pluralidad, una multiplicidad de abordajes críticos y de metáforas que nos permitan nombrar estas formas de vida emergente en donde se hagan visibles los nuevos mecanismos de producción de poder (de dominación y de resistencia) y de conocimiento a través de máquinas semióticas, pero también donde sea posible articular las potencias y las singularidades en una diversidad creativa.

Bibliografía

- BECK, U.; Giddens, A.; Lash S. (2001). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Alianza Editorial, Madrid
- BONILLA, M. y Gilles C. (eds.). (2001). *Internet y sociedad en América Latina y el Caribe*, Quito, Flacso, disponible en: http://www.flacso.org.ec/html/pub1.php?p_number=LB_0000044 Consultado en febrero de 2007.
- COLOM, A. J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Paidós, Barcelona.
- CASTELLS, M. (1999). *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*. Volumen II: El Poder de la Identidad, Siglo XXI, México.
- _____ (2001). *La galaxia Internet*, Plaza & Janés, Madrid.
- _____ (1997). *El surgimiento de la sociedad de redes*. <<http://www.hipersociologia.org.ar/catedra/material/Castellscap6.html>> Consultado: 28.11.2008
- CORPORACION VAMOS MUJER (2008). *La política y lo político: la palabra y la voz de las mujeres*, Lectura para mujeres, Medellín.
- ESCOBAR, A. (2005). *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Instituto Colombiano de Antropología e historia, Universidad del Cauca, Bogotá.
- FINQUELIEVICH, S. (comp.). (2000). *Ciudadanos, a la Red. Los vínculos sociales en el ciberespacio*, CICCUS, la CRUJIA, Buenos Aires.
- GIDDENS, A. (1994). *Consecuencias de la Modernidad*, Alianza, Madrid.
- HARAWAY, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Cátedra, Madrid.
- HERMES, J. (2006). «Citizenship in the age of the Internet», *European Journal of Communication*, No. 21, pp. 295-309. <http://ejc.sagepub.com/cgi/content/abstract/21/3/295> Consultado: 20.6.2007.
- LATOURETTE, B. (1998). *Pandora's hope. Essays on the reality of science studies*. MIT University Press, Cambridge.
- LAZZARATO, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*, Tinta Limón, Buenos Aires.
- LEÓN, O.; Burch, S. y Tamayo, E. (2005). *Comunicación en Movimiento*, Ed. Agencia Latinoamericana de Información, ALAI, Quito.
- LÉVY P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*, Anthropos- Universidad Autónoma Metropolitana, Barcelona.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2005). «Cultura y nuevas mediaciones tecnológicas», en: MARTÍN-BARBERO, J. et al. *América Latina. Otras visiones desde la cultura*, Convenio Andrés Bello/Secab, Bogotá.
- MARTINEZ COLLADO, A. (s.f) *Tecnología y construcción de la subjetividad. La feminización de la representación Cyborg*. <http://www.acppar.org/numero5/cyberfem.htm> Consultado: 22.12.2008
- MAZO, C (2007). *Feminismo, cotidianidad, cuerpo, afectividad y construcción de nuevos sentidos, una nueva ética y una nueva cultura democrática*. Versión de circulación restringida facilitada por la autora. (s. p.)
- MORENO, F. (2004). *Genealogía de la Corporación Vamos Mujer 1979-2004. Podemos descubrir el mundo, el rey estás desnudo*, CPVM, Medellín.
- PISCITELLI, A (2002). *Ciberculturas 2. En la era de las máquinas inteligentes*, Paidós, Buenos Aires.

- RUEDA, O. R. (2009). «Convergencia tecnológica: síntesis o multiplicidad cultural», en: *Signo y Pensamiento*, Universidad Javeriana, Bogotá, No. 54, pp. 114- 130.
- _____ (2007). «Ciberciudadanía y culturas políticas. Prácticas sociales y teorías en tensión», en: MORA, M. y CÁRDENAS, M. (coord.) *Ciberamérica en red. Escotomas y fosfenos 2.0*. Editorial Universidad Oberta de Cataluña, Barcelona, pp. 68-85
- _____ (2008). «Ciberculturas: metáforas, prácticas sociales y colectivos en red», en *Nómadas*, No. 28, Bogotá, Universidad Central-IESCO, pp. 8-20.
- SANTOS, B.. *¿Cuáles son los límites y posibilidades de la ciudadanía planetaria?*. <<http://www.fsmmexico.org/pdf/boaventura.pdf>> Consultado: 28.01.2009.
- SLOTERDIJK, P. (2000). *Normas para el parque humano*, Siruela, Madrid.
- _____ (2008). «Actio in distans», en *Nómadas*, No. 28, Bogotá, Universidad Central-IESCO, pp. 22-33-
- SUAZA, L. M. (2008). *Suñe que suñaba. Una crónica del movimiento feminista en Colombia de 1975 a 1982*, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECDI) Bogotá.
- _____ (2008). *De la ciudadanía a las ciberciudadanía. Las mujeres en el ciberespacio*. Conferencia presentada al IV Congreso, de la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política, San José de Costa Rica, 5,6 y 7 de agosto de 2008
- WAJCMAN, J. (2004). *El tecnofeminismo*, Ediciones Cátedra, Universidad de Valencia, Madrid.

Las autoras

Luz Marina Suaza. Antropóloga, Máster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Universidad Iberoamericana de Bogotá, Colombia. Es integrante del grupo de investigación Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional donde ha realizado diferentes estudios en relación con el uso educativo de los textos escolares, temas de ciudadanía y las problemáticas del feminismo y el género en Colombia. Adicionalmente es escritora y poeta.

Rocío Rueda Ortiz. Doctora en Educación por la Universidad de las Islas Baleares, España, a través de una Beca de la Agencia Española de Cooperación Internacional, AECEI. Magíster en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación y Licenciada en Psicología y Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia. Ha sido docente-investigadora del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, IESCO de la Universidad Central e investigadora del Grupo Comunicación-Educación de dicha institución. Actualmente es docente del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y vinculada al Grupo de investigación Educación y Cultura Política de esta Universidad.

*L'anàlisi de xarxes
socials i els processos
socioeducatius*

Lluís Ballester Brage
Antoni J. Colom Cañellas
Universitat de les Illes Balears

Educació i Cultura
(2011), 22:
37-54

L'anàlisi de xarxes socials i els processos socioeducatius

The analysis of social networks and socio-educational processes

Lluís Ballester Brage* i Antoni J. Colom Cañellas*

Resumen

El trabajo socioeducativo en red ha sido tratado en varios encuentros entre profesionales en el marco de jornadas o congresos. Nosotros pretendemos analizar los fundamentos teóricos que dan sentido a los planteamientos metodológicos, es decir, abordar el análisis de las redes a partir de las aportaciones teóricas y metodológicas relevantes de este enfoque. La reflexión desde la sociología y la pedagogía puede abrir nuevas perspectivas y profundizar el debate metodológico actual.

Palabras clave: redes sociales, procesos socioeducativos, redes de procesos socioeducativos.

Abstract

Socio-educational networking was discussed among professionals in several meetings within the context of conferences or congresses. The intention was to analyse the theoretical foundations that give meaning to methodological approaches, i.e., to address network analysis on the basis of this approach's relevant theoretical and methodological contributions. Reflection from a sociological and pedagogical point of view may open up new perspectives and broaden the current methodological debate.

Keywords: social networks, socio-educational processes, networks of socio-educative processes

* Àrea de Teoria i Història de l'Educació. Universitat de les Illes Balears.
Aquest article fou acceptat per la seva publicació el 4 de setembre de 2010.

1. El model de xarxes socials en la sociologia

Des que es van iniciar els treballs sobre xarxes socials, aquest model ha experimentat una contínua i àmplia evolució que ha estat protegida per bastants investigacions sociològiques que, des d'una o altra posició dintre d'un marc teòric similar, han provat la validesa d'utilitzar la xarxa com una eina conceptual que permet explicar gran quantitat de processos microsocials, i alhora la seva vinculació amb les categories del macronivell, tant en societats tradicionals com en comunitats urbanes que presenten un major grau de complexitat.

S'ha comprovat que els éssers humans participen en l'engranatge social a través de les múltiples relacions que mantenen amb altres individus, i que aquestes relacions funcionen com un conjunt de normes significatives per al comportament en societat. Ara bé, des d'un principi cal tenir en compte que els individus poden actuar en societat de múltiples i molt diverses maneres, i que el seu comportament no ha d'explicar-se únicament en termes de les relacions que estableixin. És per aquest motiu que la utilització d'un model o altre dintre de la sociologia sembla obeir a factors com ara el nivell d'abstracció en el qual es col·loca l'analista, els interessos i objectius de la seva investigació, i l'adequació d'una o altra estructura a l'explicació del fenomen analitzat, entre altres aspectes molt vinculats a les directrius teòriques i ideològiques dels investigadors. Com sabem, la metodologia mai es desenvolupa al marge de les opcions teòriques i ideològiques dels investigadors (Ballester 2004). És per això que en aquest treball no es pot evitar optar per un model per damunt d'un altre, més en concret es defensa una anàlisi socioeducativa de les xarxes, a partir d'una reflexió més general sobre els diversos enfocaments teòrics.

Per entendre l'abast del model de xarxes en el marc de les ciències socials és necessari tenir en compte l'estat de les disciplines sociològiques des dels anys cinquanta. Aquesta època, com s'ha dit, es veia marcada enormement per l'anàlisi desenvolupada per Talcott Parsons, en confrontació amb els models crítics d'origen marxista; no obstant això, paral·lelament al desenvolupament i la consolidació d'aquest model parsonià funcionalista ja anaven apareixent altres orientacions teòriques que trobaven un punt de suport important en els avenços de l'antropologia social. D'aquesta manera, els investigadors socials han considerat de manera generalment unànime el fet que el paradigma de la xarxa és fruit d'una reacció en contra de la «dubtosa» validesa del model funcionalista per escometre l'estudi de societats complexes, almenys des del nivell conceptual en què se situen els analistes de xarxes.

Dintre d'aquest marc de denúncia i reacció, els investigadors de la xarxa s'esforcen per aportar un gran nombre d'arguments que permetin desmuntar els fonaments de la teoria parsoniana (Ballester 1999, 75-98). Noble (1973), per exemple, estableix una sèrie de punts que posen de manifest certes incapacitats epistemològiques del model funcional. Rebutja una visió estàtica de la societat i que no considera el subjecte com un ésser individual, defensada per l'anàlisi parsoniana. A més, segons el parer de Noble, el model de xarxes suposaria, dintre d'una concepció filosòfica àmplia, una tornada a la perspectiva de Locke, ja que hi ha un interès manifest a concebre el subjecte com un subjecte social que experimenta una necessitat innata d'establir relacions amb altres subjectes del seu mateix tipus. Així mateix, sembla que hi ha un acord general a l'hora d'acceptar que la incorporació del model de xarxes a les ciències socials suposa també un rebuig de l'axioma funcionalista que fa prevaler els atributs socials i demogràfics dels individus per sobre de les seves relacions com a factors que determinen i expliquen el seu comportament.

Enfront de l'opció funcionalista, que analitza els membres de les societats en termes de rols i d'estatus, el model de xarxes introdueix una visió més dinàmica dels actors socials, ja que considera que aquests estan en contínua interacció i que, per tant, van establint múltiples i variades relacions al llarg de les seves vides, alhora que n'abandonen altres, i assumeix com a eix central d'aquesta concepció que les relacions són la base del sistema social (Requena 2001, 44).

Les idees exposades suposen, així, el punt de partida d'un model, el de xarxes, que s'anirà constituint com un paradigma que ha evolucionat en diferents fases (White 2000), i que s'ha vist diversificat per diverses orientacions que han posat l'accent en una o altra qüestió depenent del fons teòric de l'investigador. A partir de la concepció bàsica de la societat com un teixit de relacions, els desenvolupaments més interessants del model reticular són els que s'han encaminat a detallar les forces socials que motiven el comportament dels éssers humans segons les relacions que mantenen amb els altres. Per aquest motiu, en aquest apartat sembla convenient centrar l'interès en aquest aspecte contrastant les diverses aportacions sorgides al llarg del desenvolupament del model de xarxes. Aquesta tasca té una gran importància alhora d'entendre posteriorment la relació que s'estableix entre les xarxes socials i els processos socioeducatius.

L'interès per l'estudi del comportament humà segons les relacions més o menys intenses establertes entre els individus té importants antecedents en la sociologia (com veurem més endavant). No obstant això, la idea de concebre l'estructura social com una xarxa de relacions prové en les seves primeres formulacions de la investigació de Barnes (1954-1990) sobre Bremnes, un petit poble de pescadors de Noruega. L'autor va evidenciar que cada individu mantenia relacions, tant directes com indirectes, amb un cert nombre de persones i que, per tant, semblava convenient anomenar *xarxa* una estructura d'aquest tipus.

Les paraules de l'autor pel que fa a aquest tema són bastant gràfiques i aclaridores: «La imatge que tinc és una sèrie de punts, alguns dels quals estan units per línies. Els punts representen les persones, o de vegades grups, i les línies indiquen quins són els contactes entre els uns i els altres» (Barnes 1954-1990, 72). Aquesta visió de l'autor és la que ha dut des d'un principi a considerar el model de xarxes com una perspectiva sociològica que centra l'interès en la complexitat de les relacions humanes. El mateix Barnes declara, a manera de conceptualització primària, que és una manera de mirar els fenòmens socials — relacions entre individus o altres entitats— com a punts o nodes i un conjunt de llaços o cordes que uneixen tots els punts o una part (Barnes 1983-1990). D'aquesta manera, la representació gràfica d'una xarxa social pot fer-se seguint l'analogia d'una xarxa amb cordes i nusos.

En la seva primera aproximació a la investigació de xarxes, Barnes associa aquest concepte al de *camp*, i concep la xarxa social com un camp de relacions socials. Per al cas de Bremnes, l'autor distingeix tres camps de relacions. El primer està compost per les unitats territorials menors —nuclis i barris— que són, segons l'autor, les que proveeixen les bases perquè perdurin les relacions socials entre els veïns. El segon camp és el que genera el sistema industrial, i està format per un gran nombre d'unitats que no necessàriament perduren (cooperatives de negocis, fàbriques, etc.). L'últim camp és el que està constituït pels llaços d'amistat i coneixences de totes les persones nascudes a Bremnes. L'estabilitat/inestabilitat de les relacions entre els individus depèn en gran mesura, per tant, dels entorns en què aquestes es mantinguin.

Per al cas de Bremnes, explica l'autor, les condicions socials, culturals i laborals han afavorit l'entorn estable precis perquè les relacions hagin perdurat al llarg del temps. Segons Barnes, el fet que els individus visquin en les mateixes cases i conreïn la mateixa

terra any rere any són factors que influeixen conjuntament en la creació d'un marc de referència en el qual les persones poden relacionar-se entre elles.

D'aquesta manera, la utilització de la xarxa social com una eina teòrica i analítica va suposar, per a l'anàlisi portada a terme per Barnes, una millor manera de descriure de manera precisa l'estructura social de la comunitat. A més era més útil que altres conceptes teòrics per explicar processos socials com l'accés a ocupacions i a l'activitat política, com declara Wellman (1988) en la seva interpretació d'aquest treball.

El segon dels treballs rellevants per al desenvolupament del model de xarxes és el portat a terme per Bott (1954-1990) sobre la segregació dels rols conjugals de diverses famílies londinenques. En aquesta investigació, l'autora estableix una sèrie de conceptes clau que seran represos, desenvolupats i redefinits per altres autors posteriorment, i que constitueixen, per tant, peces importants de l'aparell teòric del model de xarxes. Entre altres troballes que presenten certa rellevància, i que suposen una presa de posició enfront d'altres enfocaments (principalment el funcionalista), Bott defensa que les famílies que estudia no viuen ni depenen directament de la societat en el seu conjunt, i en alguns casos ni tan sols de la seva comunitat local, sinó que el seu ambient social autèntic és la xarxa d'amics, veïns i parents; per aquest motiu, el teixit de les relacions que mantenen els individus pot ser considerat com el seu món primari, i, segons el parer de l'autora, és aquí on els investigadors han de centrar la seva atenció si desitgen comprendre la manera com es comporten les persones.

L'aportació més important que fa Bott al model reticular té a veure amb el concepte de «connectivitat», al qual investigadors posteriors es referiran com a «densitat», noció sobre la qual ha girat gran part de les discussions sobre el model. Es tracta del grau en què les persones conegudes per una família es coneixen i es tracten entre si; en un sentit ampli, la connectivitat fa referència al major o menor nombre de relacions que existeixen en un conjunt determinat d'actors. Tenint en compte aquesta noció, Bott distingeix dos tipus essencials de xarxes. D'una banda, una xarxa social pot qualificar-se de molt unida, travada o amb nusos fermes si conté moltes relacions entre les unitats que la componen. D'altra banda, aquelles xarxes en què hi ha poques relacions d'aquest tipus són qualificades de poc unides, fràgils o amb nusos fluïdos (Bott 1957-1990, 98-99).

Són diversos els factors que, segons el parer de Bott, influeixen en el grau de connectivitat d'una xarxa social, entre els quals es poden esmentar els següents: els llaços econòmics entre els membres de la xarxa, el tipus de barri, les oportunitats per establir nous contactes socials, la mobilitat espacial i social, etc. (Bott 1957-1990, 154). Es tracta, segons aclareix l'autora, d'un complex de forces generades pels sistemes ocupacional i econòmic que no sempre actuen en la mateixa direcció, i que poden afectar diferents famílies de maneres molt diverses. De fet, Bott va comprovar en la seva investigació que les famílies amb estructures reticulars més travades, al seu veïnat, solien presentar uns rols conjugals més diferenciats i convencionals, és a dir, més influïts per la xarxa social, mentre que les famílies amb xarxes més fràgils solien mantenir rols conjugals semblants i les tasques domèstiques eren repartides entre home i dona.¹

L'evidència d'aquest comportament duu Bott a formular el grau de connectivitat entre les famílies com un pas previ per a la creació d'unes normes de consens en el comportament dels membres d'una xarxa o, dit d'una altra manera, un patró estructural determinat (xarxa travada / xarxa fràgil) provoca l'aparició d'unes normes socials que

guien l'actuació de l'individu en el seu entorn social en relació amb la resta de persones amb qui manté algun tipus de relació. D'aquesta manera, en les estructures reticulars de nusos (o vincles) forts, els membres tendeixen a assolir un consens sobre les normes i exerceixen una pressió informal entre ells per assolir-ne l'acceptació, per mantenir el contacte mutu i l'ajuda entre si. En les xarxes de nusos fluïxos, per contra, no es generen tals normes de consens, i el control social i l'ajuda social mútua és més fragmentària i menys consistent (Bott 1957-1990, 99-100).

Després del treball de Bott, el terreny de la caracterització de la densitat de les xarxes, i així com el de les explicacions del comportament dels individus dintre d'aquestes estructures, s'ha convertit en un conglomerat teòric no exempt de complexitat, donades les diverses propostes llançades des de diferents posicions. Les primeres aportacions inserides en la tradició sociològica britànica que complementen les idees de Bott giren entorn de les característiques morfològiques dels teixits reticulars. Els seus defensors intenten reforçar la vinculació entre un consens en el comportament dels actors i una alta densitat de les seves xarxes, centrant-se en els factors, principalment morfològics, que influeixen en el major o menor grau de connectivitat dels individus (Cubbit 1973; Niemeijer 1973).

En primer lloc, un dels aspectes que més s'han subratllat és el nombre de membres que conformen una xarxa social. Sembla que com més gran sigui la grandària de la xarxa menys possibilitats tindrà de presentar un grau alt de densitat, al contrari de les xarxes compostes per menys actors, que presenten, en general, un nivell superior de densitat. Això és degut al fet que en les estructures més petites existeixen més possibilitats que tots els seus membres es coneguin entre si i que, per tant, mantinguin les relacions i perdurin.

Al costat del nombre dels membres, o grandària de la xarxa, el *grau* s'ha volgut veure com una altra característica que intervé en el major o menor nivell de densitat. Aquest concepte fa referència al nombre mitjà de relacions que els membres d'una xarxa mantenen entre si. Es considera, per tant, que el nivell de densitat de la xarxa s'eleva de manera directament proporcional al del grau. D'altra banda, s'ha assenyalat com a factor rellevant perquè augmenti la densitat d'una xarxa el tipus de vincle que uneix els actors socials que la formen (Cubbit 1973). D'aquesta manera, pel que fa al traçat de la xarxa d'un individu (subjecte o grup), hi haurà més possibilitats que aquesta estructura presenti un grau més alt de densitat si els llaços que uneixen els àlter amb l'ego són del mateix tipus. Aquesta perspectiva d'anàlisi constitueix, segons el que diu Cubbit, un intent de centrar l'atenció en la relació que hi ha entre els individus en lloc de fer-ho en els rols que ocupen els uns en relació amb els altres, la qual cosa torna a posar de manifest el canvi d'orientació epistemològica que suposa el model de xarxes.

En l'anàlisi de la densitat de les relacions, una posició que ha estat àmpliament acceptada pels teòrics de xarxes socials, i que de fet ha estat incorporada en un lloc de privilegi a l'anàlisi sociològica, és la representada per Mitchell (1973, 1974). La seva posició suposa anar més enllà de les característiques morfològiques de les xarxes, ja que accepta que a aquest únic tipus d'anàlisi li manca poder explicatiu sobre la possibilitat d'entendre què representen les línies que uneixen els actors i en quina mesura són isomòrfiques amb la realitat. És per això que Mitchell proposa vincular els aspectes morfològics de les xarxes (dels quals l'autor destaca la densitat) amb els de tipus transaccional (centrats en el comportament cara a cara dels individus) irradiats des de la teoria de l'intercanvi.

Dintre d'aquesta concepció de la xarxa social, Mitchell (1973, 1974) interpreta el contingut dels vincles que uneixen els actors de tres maneres diferents relacionades amb la percepció que tingui l'analista de la realitat o els objectius traçats en la seva investigació:

- Comunicació. Un primer tipus de contingut és el que l'autor denomina de «comunicació», i fa referència al pas d'informació de qualsevol tipus d'una persona a una altra, dintre de la xarxa de la qual formen part.
- Contingut de l'intercanvi. El segon tipus de contingut dels vincles és el que ha estat inspirat directament per la teoria de l'intercanvi, per la qual cosa s'ha etiquetat precisament com a «contingut d'intercanvi». Aquest suposa una interpretació de les relacions entre els actors com a transaccions a través de les quals aquests s'impliquen en les relacions per mitjà d'expectatives i obligacions amb els altres membres de la xarxa.
- Expectatives. Finalment, Mitchell estableix un tercer tipus de contingut que anomena «normatiu», molt relacionat amb l'anterior, i fa referència a les expectatives que cada individu té de l'altre segons les característiques o atributs socials percebuts.

El punt de partida de la teoria de l'intercanvi se situa en les propostes de Blau (citat a Kapferer 1973) sobre el fet que els individus actuen motivats pels seus propis interessos i, atès que són éssers socials, en aquest procés intenten satisfer, a més, els interessos dels altres com una manera de satisfer els propis. D'aquesta manera, en el curs de la interacció es van generant una sèrie de normes i valors que, alhora, influeixen enormement en la mateixa interacció. Des d'aquesta perspectiva, les interaccions són interpretades com a processos d'intercanvi entre els individus que generen obligacions entre ells. De la mateixa manera, aquestes obligacions també poden ser concebudes com a inversions que fan les persones en termes de quantitat de temps i altres recursos individuals que es consumeixen en una relació social i que tenen com a última finalitat generar recompenses socials. Es va creant, per tant, entre els individus un sentiment de compromís, si els recursos implicats en la interacció, vistos com a inversions, són mutus (reciprocitat) i valorats positivament per tots.

Amb la finalitat de salvaguardar el major nombre de relacions possible, s'ha assenyalat que les persones tendeixen a concentrar el seu temps i esforç en la protecció de les relacions anomenades *clau*, que són aquelles en les quals el subjecte ha dipositat una inversió considerable. A més, sembla que, de manera general, el company d'aquesta relació sol estar al centre d'un nombre de relacions amb altres individus amb els quals el subjecte també està directament unit, d'aquí la necessitat de fer-hi una major inversió si l'individu desitja perpetuar en el temps totes les relacions de la seva xarxa.

La incorporació del model de xarxes a la teoria sociològica americana va obrir noves vies d'investigació en què ocupen un lloc especialment important els avenços de les tecnologies de la comunicació (Castells² 1997; 2006) i els matemàtics aplicats a l'anàlisi de les relacions socials (Barnes et al. 1998). Però, sobretot, suposa una concepció diferent de la sociologia britànica sobre la manera com les relacions exerceixen pressions de comportament sobre els individus. Wellman (1988) declara que la diferència fonamental entre els analistes socials britànics i els americans radica en el fet que els primers no tenen una preocupació per la forma de les xarxes, mentre que els segons sí. Això ha fet que en la sociologia americana de xarxes s'hagin format dues «sensibilitats» principals: una de formalista (minoritària) i una altra d'estructuralista (majoritària). Els seguidors d'aquesta segona tendència posen l'èmfasi en l'estructura de la xarxa, en la manera com els actors hi

² Les seves investigacions es desenvolupen a la universitat de Berkeley.

estan situats, i en la manera com aquestes ubicacions, sigui com sigui, exerceixen pressions de diferent tipus sobre el seu comportament.

La noció fonamental desenvolupada sota aquesta òptica és «l'equivalència estructural». Aquest terme fa referència a la manera com dos actors estan vinculats entre si en relació amb la resta d'individus de la seva xarxa social, tenint en compte que aquesta posició és el factor que exerceix pressions sobre els seus patrons de comportament. Es diu, per tant, que dos actors són estructuralment equivalents si tenen llaços idèntics cap a (i des de) la resta d'actors de la xarxa i, per tant, sobre ells recauen les mateixes forces estructurals (Wasserman i Faust 1994, 356). D'aquesta manera, dintre d'una xarxa la mateixa informació només pot ser compartida per aquells membres que estiguin situats en una mateixa ubicació estructural.

Dintre del marc estructuralista de les xarxes hi ha hagut diversos intents per delimitar el contingut dels vincles que mantenen els actors que presenten una mateixa equivalència estructural, i per tant, les mateixes pressions normatives de la xarxa. Yamagishi (1987), per exemple, acceptant plenament els aspectes de l'intercanvi proposats per Blau, proposa dos factors que expliquen la dependència d'un actor respecte d'un altre. El primer és el valor que confereix un individu als recursos socials controlats per l'altre. El segon factor té a veure amb la facilitat amb la qual un individu pot obtenir el mateix recurs de fonts alternatives. D'aquesta manera, és l'estructura de la xarxa la que determina l'accessibilitat d'un recurs que es troba situat en un punt de la mateixa xarxa.

D'altra banda, Erickson (1988) considera que les actituds semblants entre un grup d'actors relacionats també són efectes de la seva localització estructural. Segons l'autora, les persones estructuralment equivalents tendeixen a tenir actituds similars a causa del fet que tendeixen a actuar de la mateixa manera amb els mateixos tipus d'actors. El desenvolupament productiu de la noció d'equivalència estructural és el punt de partida que ha guiat gran quantitat d'anàlisis actuals de xarxes, sobretot dintre de la sociologia americana. Les hipòtesis principals dels seguidors d'aquesta tendència són les següents (Requena Santos 2001, 57-58):

- 1) El grau d'interdependència estructural varia de manera inversa al nombre d'individus amb els quals manté relacions cada membre de la xarxa (les xarxes molt denses solen ser més petites que les xarxes menys denses).
- 2) Les xarxes amb una interdependència estructural relativament alta arriben, amb el temps, a estar més connectades, de manera que qualsevol nova relació que es formi tendeix a originar-se dintre del grup en què es basa la xarxa.
- 3) Les relacions dintre de les xarxes amb interdependència estructural són relativament més estables i duradores que en les poc denses.
- 4) La diversitat i intensitat de la interdependència de dos membres augmenta en les xarxes relativament denses.

A la partir d'aquesta ràpida revisió es comprova que hi ha una sèrie de fets fonamentals. D'una banda, és evident que el model de xarxes socials ha suscitat una gran inquietud intel·lectual des de posicionaments teòrics diversos. Això ha suposat un enriquitment, no només del mateix model, sinó de l'anàlisi social en general. Els investigadors de xarxes han ajudat a esclarir el rerefons motivacional del comportament individual en el marc de l'entramat de les relacions dels éssers humans. D'altra banda, ha suposat la possibilitat d'observar un sistema social des de dos punts de vista necessaris i complementaris (el microsòcial i el macrosòcial). De fet, el mateix Wellman (1988)

proposa la pertinença dels individus a xarxes i a categories socials. En aquest sentit, tal com aclareix l'autor, les afiliacions categorials representarien relacions estructurals subjacents que es basen en les diferències de recursos per mitjà dels quals estan vinculats els individus, com ara les classes socials o les posicions en l'espai social (Bourdieu 1991).

Ara per ara, la major complexitat dels sistemes socials, així com la contínua immersió dels subjectes en un sistema de comunicació global, entre altres aspectes, ha dut a un desenvolupament del model en molts diversos camps amb un rendiment fructífer: l'avaluació d'una persona per una altra (amistat, simpatia, etc.), la transferència de recursos materials (transaccions comercials), l'associació o afiliació (pertenença a un club social), la interacció (parlar junts, enviar missatges, etc.), el canvi de llocs (migració, mobilitat social o física), les connexions físiques (carreteres, rius, ponts, etc., que connecten dos punts), les relacions biològiques (parentiu o descendència) i altres àmbits d'anàlisi diversos (Wasserman i Faust 1994, 18; Castells 2006, 27-119).³

2. Aproximació al model de xarxes socials en la pedagogia

La incorporació d'un model teòric d'un camp del saber com el sociològic a l'anàlisi socioeducativa s'ha convertit en una tasca complexa que ha motivat un ampli debat entre els investigadors. En primer lloc, sembla lògic que ha d'existir una compatibilitat en les orientacions epistemològiques d'una i altra disciplina (sociologia i pedagogia) amb la finalitat de delimitar un marc comú d'interpretació de la realitat social que permeti situar les troballes sociològiques més rellevants en el punt de mira de la pedagogia. En segon lloc, és una evidència notòriament comprovada que, entre les diferents esferes del comportament social humà, la relativa als processos d'ensenyament-aprenentatge en diversos contextos és una de les que presenta uns límits d'estudi més amplis ja que entra en contacte amb diversos dominis del saber anomenats *ciències de l'educació*.

Així, acceptant el repte d'aquesta complexitat, ja fa més de tres dècades que la pedagogia defensa les compatibilitats entre un model sociològic i una perspectiva socioeducativa que convergeixen en una necessitat essencial: centrar l'interès científic en el comportament dels éssers humans en el seu entorn personal, institucional i social més immediat com un pas previ i imprescindible per interpretar els fonaments de la societat global. En aquest context teòric, per exemple, l'estudi dels processos de socialització ha estat un objecte comú d'anàlisi i l'enfocament de xarxes se situa en un lloc privilegiat per desenvolupar-lo.

Si bé als anys setanta es produeix la incorporació del model reticular a la pedagogia,⁴ poc després del seu reconeixement en el marc de la sociologia de l'educació,⁵

³ Cal tenir present el paper de la revista *Social Networks* com a referència internacional des del 1978, així com la revista *Redes*, editada per un equip d'investigadors de la Universitat Autònoma de Barcelona, que té 18 volums editats fins ara, i forma part de la *International Network for Social Network Analysis*.

⁴ Ja des del principi es desenvolupa un model d'anàlisi de xarxes basat en la sociometria de Moreno (1954 i 1966), amb treballs precursors com el d'Arroyo del Castillo (1962), seguit d'un gran nombre de treballs apreciables de l'inici (Arruga i Valeri 1974; Romero i González 1976; Toesca 1974; etc.). Tots aquests treballs s'orienten a desenvolupar un model d'anàlisi de microxarxes, capaç d'aportar explicacions satisfactòries per a determinats fenòmens relacionats, inicialment, amb els vincles entre l'alumnat de les aules.

⁵ Els treballs de James Samuel Coleman (1958), conegut sociòleg de l'educació americana, representaran una de les portes d'entrada de l'anàlisi de les xarxes.

fins el 1980 no s'assenen i se sistematitzen els postulats bàsics de la investigació pedagògica de xarxes, i es forma un model teòric que s'ofereix, en principi, com una important alternativa.

Les primeres formulacions de l'anàlisi pedagògica de les xarxes adapten principalment les idees apuntades per autors com Barnes, Bott, Boissevain, Coleman, Kapferer, Mitchell o Moreno. Per això es tenen en compte, de manera essencial, els aspectes interaccional i transaccional del teixit de les relacions que estableixen els individus, prenent, per tant i al marge dels treballs de Moreno, com a referència la perspectiva típicament britànica i la perspectiva llatinoamericana.⁶ Per aquest motiu, seguint aquesta orientació, els principals paràmetres que es veuen com a factors socials vinculats a les relacions, al marge de les interaccions dins l'aula i en el context de la comunitat educativa, són (Colom 1992; Petrus 1997; Sarramona 1992; Trilla 1993):

- els tipus de xarxes de la comunitat, els contextos socioeducatius i la seva relació amb l'estructura social i cultural de la comunitat;
- la localització de l'individu en el seu sistema de relacions locals (quina posició ocupa en la seva xarxa comunitària-cultural, en quin grau s'hi integra);
- el tipus i la qualitat de les interaccions mantingudes pels subjectes (de socialització o d'altres tipus), i
- els valors que governen les transaccions entre els individus, és a dir, les interaccions significatives que es donen entre ells.

Es considera, per tant, que una conjunció d'aquests factors és fonamental per a una anàlisi significativa dels processos i relacions socioeducatives.

La hipòtesi fonamental de la qual parteix el treball de Paulo Freire, i que és adoptada (i adaptada a cada cas particular, conscientment o no) per la majoria dels educadors socials amb una concepció clara de les xarxes socials, és la següent: quan les variables «grup cultural» i «classe social» són identificables i els llaços de la xarxa dels individus amb la seva comunitat es mantenen vius, la formació (alfabetització + conscienciació) són possibles i el canvi socioeducatiu també (Freire 1970-1987). Freire afirma que la pràctica educativa és una pràctica social que ha de superar l'aprenentatge de lletres i texts, ha de constituir-se com un aprenentatge de l'entorn, com una lectura significativa del context en què vivim, és a dir, una lectura de les xarxes en què ens implicam. Són especialment rellevants les seves concepcions sobre:

- l'educació en interacció (cap. 2: «nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, nos educamos unos a otros mediatizados por el mundo»);
- l'enfocament dialògic (cap. 3: les relacions amb el món), i
- l'acció socioeducativa dialògica (cap. 4: treball col·laboratiu, organització i marc sociocultural).

⁶ Com diu el professor Saez (1997, 47): «Quizás nadie se haya percatado como Petrus de cómo la pedagogía social en España va derivando hacia la línea anglosajona de la educación social...». Però, en els primers moments (en què la professió com a «educadors i educadors socials» encara no s'havia normalitzat, als anys setanta i vuitanta), també es mirava els moviments socials llatinoamericans que treien de l'escola els processos formatius. L'obra de Paulo Freire, com a referent, és indiscutible.

El denominador comú més important d'aquest tipus d'investigacions realitzades des de les iniciatives socioeducatives⁷ té un alt valor conferit als significats socials que adquireixen les relacions socials i culturals per als grups que les desenvolupen. Això és, la pedagogia marcada per aquesta orientació para esment en els aspectes més estrictament socials de la dinàmica socioeducativa i considera el significat de l'educació en el seu vessant social, centrant-se en la caracterització simbòlica de cada realitat en relació amb els valors que adquireixen segons les diferents configuracions de les xarxes de la comunitat. Per aquest motiu, la creació d'organització comunitària, de xarxes socials, i el treball sobre els valors i continguts simbòlics comunitaris (solidaritat, canvi social, etc.) són tan rellevants en totes les iniciatives que treballen des d'aquest enfocament.

De manera general, aquestes iniciatives es desenvolupen com a investigacions i han dut la seva anàlisi a comunitats en les quals els processos educatius adquireixen una dimensió social de primer ordre per als individus; en aquesta tradició l'acció educativa es converteix en acció socioeducativa, la feina amb els individus també és la feina amb la xarxa i des de la xarxa. Es tracta, fonamentalment, de comunitats populars en les quals l'organització social se sustenta, no només sobre la classe social, sinó sobre estructures i valors relacionats amb un àmbit local (barri) que no sol coincidir amb l'organització social de la cultura dominant i que, en ocasions, s'hi oposa; o, per contra, comunitats educatives en les quals determinats subgrups d'educadors i educadores, juntament amb la resta de la comunitat educativa, resisteixen les pressions que exerceixen sobre ells les institucions dominants, tot en un procés de canvi més general que, als anys vuitanta, amb la consolidació de la democràcia a l'Estat, modificarà el context sociopolític i la dinàmica d'aquestes iniciatives

La recuperació i la renovació de l'anàlisi de xarxes s'ha dut a terme en els darrers deu anys (Villasante 2000). A partir de llavors, simplificant molt, es pot dir que el model de xarxes ha estat emprat amb tres propòsits essencials, el tercer dels quals és el que més clarament s'ha desenvolupat des de la pedagogia i la intervenció socioeducativa:

- En primer lloc, s'ha utilitzat amb la finalitat d'estudiar la manera com les xarxes influeixen en les dinàmiques socials (Molina 2001; Requena 2008).
- En segon lloc, s'han desenvolupat àmpliament els estudis basats en l'impacte de les tecnologies de la comunicació sobre la configuració macrosocial i microsocia de les societats avançades (Castells 1997, 2006; Castells et al. 2007).
- Finalment, l'interès creixent a renovar les metodologies que operen en comunitats, ha dut els professionals i investigadors a recolzar-se en la xarxa per trobar opcions coherents amb les categories d'anàlisi (Colom 1992; Ballester i Muñoz, 2009).

De manera general, pot fer-se una classificació dels treballs esmentats, i de molts altres, segons si usen la xarxa social com una categoria analítica i interpretativa o si l'empren en un nivell més bàsic d'anàlisi de les relacions i les característiques socioecològiques de la comunitat. En aquests darrers tipus de treballs, els investigadors conceben l'escenari social basant-se en les relacions entre els subjectes, en delimiten i n'analitzen les xarxes, i el relacionen amb els seus patrons de conducta social.

En qualsevol cas, el factor veritablement significatiu de l'aplicació del model de xarxes és la varietat d'enfocaments adoptats pels investigadors i la seva adequació a les

⁷ Educadors de carrer, treballadors socials als barris, pedagogia de l'oci, etc.

característiques comunitàries. Això demostra que la xarxa social és una perspectiva amb una àmplia capacitat d'anàlisi que pot estendre els seus límits a molt diversos processos socioeducatius en els quals la relació entre la conducta social dels subjectes i la comunitat es veu caracteritzada de múltiples maneres.

3. Estructura reticular i processos socioeducatius

El model de xarxes socials defensa, tal com s'ha dit en línies anteriors, que la conducta social dels subjectes es pot explicar mitjançant l'estructura de les relacions en què es veuen implicats els individus. Des d'aquesta perspectiva, molt lligada als processos d'identitat social i cultural, la conducta social es veu vinculada a la dinàmica social més general,⁸ i com a tal pot ocupar diferents valors per als diferents grups que conviuen en una societat determinada. Les relacions que mantenen els subjectes com a individus i com a membres de grups poden ser vistes com a canals a través dels quals flueix una gran quantitat d'informació sobre la posició que ocupen en l'entramat social, les seves actituds cap a la resta dels components del sistema social, el grup de referència amb el qual volen ser associats, el tipus de llaços que els uneix a altres individus, etc. Un dels principals mitjans que tenen les persones per expressar valors, posicionaments socials i necessitats és la comunicació verbal i, concretament, la seva variació segons els grups socials.⁹ Aquesta idea, present en l'anàlisi socioeducativa de xarxes des del seu naixement, i que és compartida en les seves línies més generals per altres perspectives d'anàlisi de la identitat social a través del llenguatge (vegeu, per exemple, Bernstein 1990 i 1993; Euis-Lang i Reveles 2000; Giles et al. 1991), prové, fonamentalment, de les aportacions fetes pels estudis culturals.

Alguns investigadors i professionals de xarxes proposen conjugar les explicacions basades en l'estructura de la xarxa i els diversos processos psicosociològics que tenen lloc en el comportament dels individus com a membres de grups. Si traslladem aquesta idea a l'anàlisi socioeducativa de les xarxes, el resultat és una concepció de la xarxa social que va més enllà d'un simple teixit de relacions (Ballester i Muñoz 2009; Ubieto 2009). Els vincles que uneixen els subjectes són interpretats com a mecanismes per mitjà dels quals es mantenen, reforcen, rebutgen o canvien, per exemple, les representacions socials, les identitats o les conductes socials. Per aquest motiu, les explicacions basades en les relacions dins la xarxa tenen importants potencialitats quan l'interès últim de l'investigador és desentrançar els mecanismes socials que regulen la dinàmica social. Són diverses les experiències d'anàlisi i treball en xarxa desenvolupades des d'aquests enfocaments (AA VV 2009; Abril i Ubieto 2008; Crua i Barceló 2005; Rengel 2006; Ubieto 2009). En les diverses experiències de treball en xarxa desenvolupades, hi ha una sèrie d'objectius estratègics que podem resumir de la següent manera:

- Construir **xarxes estables de col·laboració** entre entitats i grups socials per desenvolupar l'acció col·lectiva.
- Ampliar les capacitats **d'identificació de noves necessitats i de canvis** que ja s'han identificat.
- Desenvolupar la complementació de les capacitats i recursos presents a la comunitat, és a dir, el **treball col·laboratiu**.

⁸ Ni els més radicals parlen de «determinació» de la conducta social. Una interpretació completament esbiaixada d'autors com Pierre Bourdieu pretén que afirma un condicionament d'aquest tipus.

⁹ La llengua com a expressió de les diferències socials ha estat analitzada per autors tan diversos com Bernstein o Bourdieu.

- Completar l'oferta de projectes, desenvolupant **noves iniciatives**. Generar iniciatives innovadores i coherents.
- Enfortir el **teixit socioeducatiu** d'una comunitat.
- Disposar de les **metodologies i tècniques específiques**: de mediació social, negociació, gestió relacional i comunicació, per intervenir amb més eficàcia en conflictes familiars i veïnals i entre els actors socials del territori, per un desenvolupament més eficaç del treball amb la comunitat.

En qualsevol cas, encara hi ha possibilitats d'ampliació del camp teòric que es presenta en les investigacions i intervencions realitzades des d'enfocaments socioeducatius. A continuació n'hem destacat quatre que creiem que són suggeridors i sobre els quals hi ha aportacions rellevants en l'àmbit dels estudis pedagògics.

Xarxes socials tancades i obertes. De manera general, per estudiar la manera com les relacions influeixen en el comportament verbal de les persones, els investigadors principalment han tingut en compte les característiques morfològiques de les xarxes i els processos socials que hi estan relacionats. Igual que en altres ciències socials, en pedagogia s'ha fet la distinció (amb propòsits teòrics i analítics) entre xarxes socials tancades i obertes segons les característiques de flexibilitat interna i de relació amb l'exterior que presentin (Colom 1987). El primer tipus és el que ha causat un major interès per part dels investigadors, ja que es vincula a la producció de relacions socials i educatives diverses i imprevisibles. Les xarxes obertes es consideren estructures susceptibles de rebre la influència d'elements exògens.

Intercanvis comunicatius i socials. Per explicar el comportament dels membres de xarxes obertes, des de la perspectiva socioeducativa, es poden fer aprenentatges a partir de la teoria de l'intercanvi. Tal com proposa aquest constructe teòric, els llaços entre els individus funcionen com a oportunitats d'intercanvi de recursos socials i formatius. Els subjectes interactuen en escenaris (xarxes denses) amb la finalitat de mantenir les relacions socials; és a dir, a l'hora d'establir un contacte amb altres subjectes, les persones posen de manifest, mitjançant la interacció, el tipus de relació que s'estableix entre elles, i així es va creant un sistema d'obligacions concretes. Els missatges que flueixen a través dels vincles de les xarxes són interpretats com a transaccions governades pel principi que el valor benèfic obtingut per un individu en una transacció és igual o major que el cost. Tals transaccions poden consistir en béns i serveis de moltes classes, com ara, reconeixement, informació, sexe o suport en moments de malaltia o pobresa. Quan els béns i serveis flueixen en ambdues direccions entre els individus, cal parlar d'intercanvi, tal com suggereix aquesta teoria.

Territorialitat. El segon dels factors que cal tenir present, juntament amb l'intercanvi comunicatiu i social, és el de la *territorialitat*, concepte basat en les troballes provinents d'algunes investigacions sociològiques rellevants (Bott 1957-1990; Fried 1973). La «territorialitat humana» ha estat definida com el conjunt de comportaments que les persones tenen en relació amb un mitjà físic que consideren propi i que utilitzen de forma més o menys exclusiva per un temps. La territorialitat resulta molt més comuna entre els membres d'un grup homogeni, cohesionat, estable i que posseeix una elevada identitat social (Gil Rodríguez 1999).

De manera general, en les societats occidentals els patrons de territorialitat lligats a xarxes obertes han estat trobats entre individus de classes populars (vegeu la revisió de

Monnet 2002). S'ha prestat especial atenció a la forta inclinació que senten aquests cap al seu veïnat (entorn primari). Fried (1973) observa que totes les dades aportades pels estudis sobre les classes populars en diferents parts del món emfatitzen la important dinàmica relacional de la vida dels veïnats d'aquesta classe, l'extensió dels patrons d'interacció de xarxes en l'àrea local i una concepció de veïnat com una extensió de la casa — comportament trobat també per Bott en diverses famílies londinenques—. Aquestes variants són emprades per mostrar una ètica de solidaritat lligada al grup d'iguals.

A part de les societats urbanes i grups humans de classes populars, en altres contextos també s'ha comprovat la pervivència d'aquests patrons de territorialitat (Delgado 1998). Es tracta de comunitats els espais geogràfics de les quals cobren uns valors de solidaritat i identificació dels individus, situacions en les quals la territorialitat va unida a processos psicològics forts i complexos, ja que s'associa a una identitat cultural que s'oposa a grups externs que exerceixen pressions de diferent tipus tendents a implantar el seu univers cultural. Les xarxes obertes funcionen en aquests casos com a xarxes en procés de tancament relatiu, desenvolupant canals en els quals circula una forta ètica de solidaritat que obliga els individus a usar la llengua i els valors que els identifiquen i a desenvolupar un comportament social que proscriu l'assimilació de grups externs que alteren el seu equilibri social i formatiu.

Actes d'identitat. Unida a les anteriors, una tercera aportació per a una teoria de les xarxes socioeducatives, és la teoria dels actes d'identitat (Le Page i Tabouret-Keller 1985). Es tracta d'un intent de vincular el comportament social dels individus segons l'estructura de les seves relacions i als grups de referència als quals volen ser identificats. Per això l'anàlisi de xarxes socioeducatives ha incorporat les nocions de *concentració* (focusing) i *dispersió* (diffusing) desenvolupades per Le Page i Tabouret-Keller (1985, 5, 18, 115-116, 181-182). Segons els autors, quan un individu actua, ho fa amb referència als models interns de l'univers que ha construït per a si mateix, i projecta les imatges, les representacions socials que té sobre aquest univers a «la pantalla social». Tals imatges poden ser més o menys concentrades i consistents, o més o menys difuses (disperses), en relació amb les projectades pels altres subjectes presents a la xarxa. En aquest procés és de crucial importància la retroacció que rep el subjecte dels altres, ja que pot reforçar les seves projeccions o, per contra, modificar-les. Si és reforçat, el comportament del subjecte es torna més freqüent i consistent, diuen els autors que és «més concentrat». Per contra, si la retroacció és negativa, el comportament és modificat per acomodar-se als altres, per la qual cosa es torna més dispers i menys freqüent. En aquest sentit, l'actuació d'agents socioeducatius significatius a la xarxa social pot fer que aquestes conductes socials es consolidin o desapareguin. En un cas com la de les conductes segregacionistes o racistes, aquesta actuació pot ser molt significativa.

Aquestes idees són de gran utilitat a l'hora d'interpretar el grau d'homogeneïtat o heterogeneïtat que experimenten les conductes socials en relació amb les condicions socials de vida d'una comunitat. La «concentració» de la conducta social s'insereix en un procés més ampli de concentració cultural, sembla que és el resultat natural de diversos processos socials i culturals que comporten l'aparició d'un sentit d'identitat i solidaritat de grup. S'associa amb comunitats de llaços estrets i amb una forta territorialitat, en les quals els subjectes comparteixen regles de comportament i d'avaluació del comportament dels altres. La dispersió, per contra, està lligada a sectors amb una important mobilitat laboral i geogràfica i, per tant, a estructures de xarxes menys denses en les quals els individus no comparteixen les regles sobre els usos i avaluacions conductuals.

Conclusions provisionals

El desenvolupament de la revisió feta, així com la reflexió sobre els resultats obtinguts, permeten extreure una sèrie de conclusions generals. En primer lloc, la investigació socioeducativa de les xarxes ha resultat ser una perspectiva adequada per a l'estudi dels processos de relació i canvi socioeducatius en la comunitat. Les xarxes poden ser considerades estructures socialitzadores de primer ordre. No obstant això, malgrat que des d'un nivell teòric queden presentades les línies generals de l'operativitat d'aquest model, existeixen determinades qüestions que caldria matisar amb la finalitat de no desvirtuar la imatge global de l'aplicabilitat de la teoria de xarxes. L'anàlisi purament instrumental de l'anàlisi de les xarxes, és a dir, només orientada a millorar la capacitat dels agents socioeducatius, pot fer que tota la potencialitat d'aquest enfocament es redueixi a unes quantes «receptes» sense interès.

A més, cal tenir present que l'anàlisi de xarxes no pot substituir una anàlisi socioeconòmica i cultural més àmplia. L'ambició dels treballs de Castells han mostrat una opció per integrar l'anàlisi microsocial i l'anàlisi macrosocial de les xarxes, però encara pot considerar-se un model que cal desenvolupar. En aquest sentit, caldria pensar que molt sovint el nombre i el tipus de relacions que estableixen els individus en l'àrea local s'expliquen per la influència de processos socials més amplis.

En qualsevol cas, el que sembla clar és que s'està treballant amb fenòmens de la realitat social de gran complexitat. Això no hauria d'invalidar les bases sobre les quals se sustenta el model teòric presentat, sinó estimular la contrastació de les seves hipòtesis en investigacions rigoroses.

Referències bibliogràfiques

- AA VV (2009). *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, núm. 20. Monogràfic sobre treball socioeducatiu en xarxa. Palma: UIB.
- ABRIL, T.; UBIETO, J. R. (2008). Interxarxes: una experiència de treball en xarxa al districte d'Horta-Guinardó. *Àmbits de psicopedagogia*, 22. Barcelona: ACEPEAP.
- ARROYO DEL CASTILLO, V. (1962). Sociometría y educación. *Bordón*, 107-108. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- ARRUGA I VALERI, A. (1974). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- BALLESTER BRAGE, L. (1999). *Las necesidades sociales. Teorías y conceptos básicos*. Madrid: Síntesis.
- BALLESTER BRAGE, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- BALLESTER, L. ; MUNOZ, A. (2009). Treball comunitari: treball socioeducatiu en xarxa. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1, 1, 91-108. <http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/ballester-munoz/index.html>. (Consulta: 21 de setembre de 2010.)
- BARNES, G.; PATRICIA, R.; CERRITO, B.; LEVI, I. (1998). A mathematical model for interpersonal relationships in social networks. *Social Networks*, 20, 179-196.
- BARNES, J. A. (1954-1990). Class and committees in a Norwegian island parish, 67-87. A: Barnes, J. A. (ed.) (1990). *Models and Interpretations: Selected Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARNES, J. A. (1983-1990). Modelling: For real or for fun?, 215-226. A: Barnes, J. A. (ed.)

- (1990). *Models and Interpretations: Selected Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BOTT, E. (1957-1990). *Familia y red social*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- CASTELLS, M.; TUBELLA, I.; SANCHO, T.; ROCA, M. (2007). *La transición a la sociedad red*. Barcelona: Ariel.
- CASTELLS, MANUEL (1997). *La sociedad red*, vol. I. Madrid: Alianza.
- CASTELLS, MANUEL (ed.) (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- COLEMAN, J. S. (1958). Relational analysis. *Human Organization*, 17, 28-46.
- COLOM, A. J. (1987). *Pedagogía sistémica*. Barcelona: Ceac.
- COLOM, A. J. (1992). *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- CRUA, F.; BARCELO, T. (2005). Trabajo en red entre ámbitos educativos y sociales, una opción responsable. *Revista de Educación Social*, 4. <<http://www.eduso.net/res/?b=7&c=56&n=156/>>. (Consultat el desembre de 2009.)
- CUBBIT, TESSA (1973). Network density among urban families, 67-82. A: Boissevain; Mitchell (eds.) *Network analysis: studies in human interaction*. The Hague: Mouton.
- DELGADO, M. (1998). *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.
- ERIKSON, B. H. (1988). The relational basis of attitudes. A: Wellman, B., Berkowitz, S. D. (Eds.), *Social Structures: A Network Approach*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 99-121.
- EUSIS-LANG, C.; REVELES, A. (2000). Uso del lenguaje coloquial en la orientación para estimular la apertura en jóvenes marginales. A: Meltzoff (2000). *Crítica a la investigación*. Madrid: Alianza.
- FREIRE, P. (1970-1987). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- FRIED, M. (1973). *The world of the urban working class*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- GIL RODRIGUEZ, F. (1999). El entorno físico de los grupos, 137-160. A: Gil Rodríguez; Alcover de la Hera, (coord.). *Introducción a la psicología de los grupos*. Madrid: Pirámide.
- GILES, H.; COUPLAND, N.; COUPLAND, J. (1991). Accommodation theory: communication, context, and consequence, 1-68. A: Giles, H.; Coupland, N.; Coupland, J. (eds.). *Contexts of accommodation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KAPFERER, B. (1973). Social network and conjugal role in urban Zambia: towards a reformulation of Bott hypothesis, 83-110. A: Boissevain; Mitchell, (eds.) *Network analysis: studies in human interaction*. The Hague: Mouton.
- LE PAGE, R. B.; TABOURET-KELLER, A. (1985). *Acts of identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MITCHELL, J. C. (1973). Networks, norms and institutions, 15-35. A: Boissevain; Mitchell (eds.) *Network analysis: studies in human interaction*. The Hague: Mouton.
- MITCHELL, J. C. (1974). Social networks. A: *Annual Review of Anthropology*, 3, 279-299.
- MOLINA, J. L. (2001). *El análisis de redes sociales. Una introducción*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- MONNET, N. (2002). *La formació de l'espai públic*. Barcelona: Catarata i Institut Català d'Antropologia.
- MORENO, J. L. (1954). *Sociometría y psicodrama*. Buenos Aires: Deucalión.

- MORENO, J. L. (1966). *Fundamentos de la Sociometría*. Buenos Aires: Paidós.
- NIEMEIJER, R. (1973). Some applications of the notion of density to network analysis, 45-64. A: Boissevain; Mitchell (eds.) *Network analysis: studies in human interaction*. The Hague: Mouton.
- NOBLE, MARY. (1973). Social network: its use as a conceptual framework in family analysis, 3-13. A: Boissevain; Mitchell, (eds.) *Network analysis: studies in human interaction*. The Hague: Mouton.
- PETRUS, A. (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- RENGEL, M. (2006). El barrio del Raval. Experiencias educativas del trabajo en red. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 32, 93-106. Barcelona: Fundació Pere Tarrés.
- REQUENA SANTOS, F. (2001). *Amigos y redes sociales. Elementos para una sociología de la amistad*. Madrid: CIS, Siglo XXI.
- REQUENA SANTOS, F. (2008). *Redes sociales y sociedad civil*. Madrid: CIS.
- ROMERO PENAS, J. L.; GONZALEZ A. J. (1976). *Sociología para educadores*. Madrid: Cincel.
- SAEZ CARRERAS, J. (1997). La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación, 40-66. A: Pertus, A. (coord.). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- SARRAMONA, J. (1992). *Educación no formal*. Barcelona: Ceac.
- TOSCA, Y. (1974). *La sociometría en la educación básica*. Madrid: Narcea.
- TRILLA, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- UBIETO, J. R. (2009). *El trabajo en red. Usos posibles en educación, Salud Mental y Servicios Sociales*. Barcelona: Gedisa.
- VILLASANTE, T. R. (2000). Algunas diferencias para un debate creativo: abriendo una nueva etapa para el Network Analysis. A: *Política y Sociedad*, 33, 81-95.
- WASSERMAN, S.; FAUST, C. (1994). *Social network analysis: methods and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WELLMAN, B. (1988). Structural analysis: from method and metaphor to theory and substance, 19-61. A: Wellman, B.; Berkowitz, S. D. (eds.) (1988). *Social structures: a network approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WHITE, H. C. (2000). La construcción de las organizaciones sociales como redes múltiples. A: *Política y Sociedad*, 33, 97-103.
- YAMAGISHI, T. (1987). An exchange theoretical approach to network positions, 149-169. A: Cook, K. S. (ed.). *Social exchange theory*. London: Sage.

Els autors

Lluís Ballester Brage és professor titular de l'àrea de Teoria i Història de l'Educació. Ha estat director de l'ICE així com del servei d'avaluació universitària de la Universitat de les Illes Balears. És autor d'una important obra escrita publicada no sols a Espanya sinó també al Regne Unit, així com als Estats Units. Treballa en qüestions metodològiques i en temàtiques pròpies de la pedagogia social, i destaquen les seves recerques sobre prostitució, primerenques a Espanya.

Antoni J. Colom Cañellas és catedràtic de l'àrea de Teoria i Història de l'Educació. Ha estat vicedegà, cap de departament, director de l'ICE i degà de facultat a la Universitat de les Illes Balears. Els seus escrits fonamentalment es refereixen a l'epistemologia pedagògica i als darrers corrents educatius, així com a la història de l'educació als segles XIX i XX.

*Etica e formazione del
soggetto nel tempo delle
Nanotecnologie*

Anita Gramigna
Università di Ferrara, Italia
Fernando Sancén Contreras
*Universidad UAM Xochimilco,
México*

Educació i Cultura
(2011), 22:
55-71

Etica e formazione del soggetto nel tempo delle Nanotecnologie

Ethics and education in nanotechnological times

Anita Gramigna* e Fernando Sancés Contreras**

«La concezione razionalizzatrice della natura umana considerava *homo sapiens* come *homo faber*, definito dagliutensili e dalla tecnica, e *homo economicus*, definito dall'interesse e dal profitto».

Edgar Morin

Resumen

La ciencia determina nuestra cosmovisión, y con ello incide en el comportamiento individual y colectivo porque forma también los valores y las costumbres de toda la sociedad. Ésta tiene que ver con todo lo que se refiere a lo real en cuanto que nos proporciona el inmenso poder de contribuir a la construcción y al cambio de todo lo que nos rodea. El nexo entre saber y poder que aquí se vislumbra, nos conduce a la relación Ciencia-Ética: en la medida en que esta última se refiere al actuar de los seres humanos, tal nexo viene determinado por el conocimiento y en consecuencia, está en estrecha relación con la educación. Así, la relación ciencia-sociedad, que de inmediato se presenta como intrínsecamente dinámica, gira en torno al conocimiento humano, impacta a la educación y se expresa en la acción; ahí interpretamos y transformamos al mundo, y por tanto se refiere ineludiblemente a la ética. Este ensayo representa el reporte parcial de una investigación más amplia -cuyos resultados serán publicados en un volumen todavía por definirse- sobre el tema de la ética en relación con la formación de los nuevos saberes que está aportando la ciencia de última generación.

Palabras clave: ética, educación, ciencia, nanotecnología, sociedad.

* Università di Ferrara, Italia.

** Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco, México.

Aquest article fou acceptat per a la seva publicació el 15 de març de 2010.

Abstract

Science conforms our world view and therefore, it affects subjective and collective behaviours because it also forms the values and customs of society as a whole. This involves everything related to reality, as it provides us with the immense power of contributing to the construction and changes in everything around us. The nexus between knowledge and power that is outlined here leads us to the relationship between science and ethics. To the degree in which the latter is related to human behaviour, such a nexus is determined by knowledge and thus, is closely related to education. Hence, the relationship between science and society is immediately presented as intrinsically dynamic; it revolves around human knowledge, influences education and is expressed in the human action with which we interpret and transform the world; it necessarily involves ethical implications. This essay represents a partial report on broader research - the outcome of which will be published in a volume still to be written - on the topic of ethics in relation to the new fields of knowledge provided by cutting-edge science.

Keywords: ethics, education, science, nanotechnology, society

L'ontologia relazionale

Scienza e tecnologia rappresentano l'emblema dell'Occidente, circoscrivono i confini della sua identità e partecipano della sua autorappresentazione; entrambe sono identificate con i prodotti della ricerca. Lo studio dell'etica con i suoi ineliminabili risvolti educativi non può prescindere da questo nodo identitario.

Il concetto di educazione al quale facciamo riferimento come sfondo teorico della nostra riflessione rimanda all'epistemologia relazionale e alla nozione di estetica tracciata da Gregory Bateson.¹ La relazionalità sia costitutiva, non solo dell'educazione, ma del singolo individuo, dell'ambiente sociale, culturale e naturale che egli abita e che, ad un tempo, lo abita. Una relazionalità dunque che prelude e fonda l'identità multipla di ciascuno di noi, quindi la nostra intima e costitutiva differenziazione, la quale, a sua volta, genera differenze in quanto muta con la «danza»² cangiante dell'armonia di relazioni interdipendenti nel rapporto io-mondo.

L'educazione per un'etica creativa è estetica nel significato batesoniano del termine, in quanto mira ad affinare la sensibilità relazionale; in questo senso –epistemologico e morale ad un tempo– è al cuore del problema etico nell'era delle Nanotecnologie. Dunque, la competenza relazionale –ovvero la capacità di cogliere i nessi interagenti all'interno di un fenomeno, fra i fenomeni, all'interno di un sistema, fra i sistemi, ecc.– rappresenta il fine cui devono concorrere tutti i saperi ai quali questa formazione mira. Tale competenza svolge un ruolo ermeneutico nella lettura-decodificazione-riflessione critica del *multiversum* che abitiamo –e che ci abita– nella «danza» di relazioni che ci interconnette al tutto. I nodi concettuali sui quali si basa questa teoria dell'educazione riguardano una concezione del linguaggio quale ineludibile forma dell'interpretare e del comprendere e dunque quale ambiente *tras-formativo*; ed il soggetto, inteso in quanto *interpretante* e che si forma nel mentre che *tras-forma* il suo campo euristico e, con esso, il mondo.

¹ Cfr. G. Bateson e M. C. Bateson, *Dove gli angeli esitano*, Milano, Adelphi, 2002, tit. orig. *Angels Fear. Toward an Epistemology of the Sacred*, 1987.

² Ci si riferisce ad una nota espressione di G. Bateson, in *Mente e natura*, Milano, Adelphi (tit. or. *Mind and Nature*, New York, Dutton, 1979), 1984, p. 27.

Questa funzione orientativa del sapere, poiché mira all'esercizio critico, induce comportamenti autonomi, cioè liberi; nella forma di quella libertà «possibile» che Foucault individua negli interstizi del rapporto fra potere e sapere che il sapere, per sua natura, accende.

Altro nodo concettuale di ampio riferimento nella nostra riflessione educativa riguarda un concetto di conoscenza che si sostanzia di una dimensione *meta*, cioè, che implichi sempre la «conoscenza della conoscenza». ³ Di conseguenza, la strategia formativa che proponiamo consiste nel legare lo studio dei processi formativi alle dinamiche riflessive, quindi, alla conoscenza critica delle epistemologie personali come di quelle implicite in tanto senso comune e nelle ideologie. Alla luce di questo sfondo teorico abbiamo 'interpretato' i prodotti scientifici di ultima generazione come effetti organizzativi, relazionali e processuali del sistema socio-economico.

Il dinamismo che connota il nesso Scienza ed Etica trova i suoi fondamenti e, ad un tempo si esprime, nella cosmovisione. Essa, come sostiene Peter Berger, integra come *nomos*, –cioè, come norma sociale condivisa– ⁴ le grandi costruzioni teoriche –che mai sono definitive– elaborate dalla scienza: «Ogni società umana rappresenta un edificio di significati esteriorizzati ed obiettivi, che persegue costantemente il conseguimento di una totalità significativa. Ciascuna società è coinvolta nell'impresa, sempre inconclusa, di costruire un mondo umanamente significativo». ⁵ Questo ci impone la necessità di precisare il modo in cui, al modificarsi della costruzione teorica (Scienza), mutano la legittimazione del *nomos*, i suoi schemi interpretativi, le massime morali che sono la sintesi della saggezza tradizionale -. la sua *Weltanschauung*.

E tuttavia, questa posizione non è l'unica. Altri pensatori, come Marcuse, ⁶ separano, persino a livello ontologico, la scienza (il vero) dall'etica (il buono). In questo dualismo, per lo studioso, vince lo spazio della razionalità. Egli sostiene che, al di là di come la scienza definisce l'oggettività della natura e dei suoi elementi, non può pensarla come «causa finale», ovvero, come fondamento della ragione pratica. Nella sua riflessione, la relazione ontologica fra *logos* ed *eros* (scienza ed etica, o valori) si spezza, mentre, la razionalità scientifica risulta essenzialmente neutrale. Pertanto, poiché i valori sono essenzialmente separati dalla realtà oggettiva, sono soggettivi; non sono reali. Di conseguenza, secondo Marcuse, già a livello ontologico, l'etica è lontana dalla scienza.

Così, la relazione fra i valori e la scienza, ovvero, fra oggettività scientifica e morale soggettiva, si connota come una cesura fra scienza ed etica. Tuttavia, lo stesso Marcuse riconosce che la conoscenza scientifica, pure nella sua oggettività, è sempre più dipendente dal soggetto; per cui propone di partire da una metafisica organica di cui il soggetto sia suo principio e fine. Di qui, la proposta di un soggetto *costitutivo*. Ma, nonostante tali riflessioni sembrano aprire nuovi spazi all'etica, egli insiste nel sostenere che la tecnologia, in quanto derivata dalla scienza, si erge a «forma di controllo sociale e di dominio»; benché, paradossalmente, dominio e controllo si originino proprio in quella razionalità scientifica che, per lui, sarebbe neutrale: «La ragione teorica, rimanendo pura e neutrale, è al servizio della ragion pratica. L'unione risulta benefica per entrambe. Oggi, il dominio si

³ Cfr. E. Morin, *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Milano, Feltrinelli, 1994.

⁴ Berger, Peter, *El dosel sagrado*, Kairós, Barcelona, 1999, pág. 55.

⁵ Berger, Peter, *ibid.* Pág. 49.

⁶ Marcuse, H., *El Hombre Unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, traducción del original inglés «One-Dimensional Man» por Juan García Ponte, Joaquín Mortiz, 1970, pp. 173 y ss.

esercita e si diffonde non solo attraverso la tecnologia, ma *come* tecnologia, la quale offre legittimazione al potere politico nella sua espansione, che assorbe tutti gli ambiti della cultura». ⁷ Sia Marcuse che Habermas accettano l'idea della neutralità della scienza e si impegnano nel denunciarne l'oppressione nei confronti della società contemporanea. Entrambi considerano che la ragione teorica ubbidisce solo alle leggi della razionalità la quale, per sua natura, sarebbe aliena dal fenomenico. Sarebbe, appunto, il fenomenico a spiegare l'oppressione che la scienza e la tecnica esercitano sull'individuo. Per entrambi i valori, e dunque la cultura, ottengono la loro legittimazione, sia pure soggettiva, dalla tecnologia; cosa che non giustifica la loro oggettività. Per parte nostra, pensiamo che sia uno sforzo del tutto inutile dimostrare prima la neutralità della scienza per parlare poi della sottomissione che ne subirebbe il soggetto a causa della dicotomia interna alla ragione (fra tensione pratica e versante teorico). Di fatto, come sostiene Piaget, ⁸ la conoscenza rappresenta solo un'attività che consiste nella costruzione di spiegazioni (attraverso: narrazioni, metafore, rappresentazioni ...) soggette ad essere costantemente verificate dai dati sensibili. Benché rappresenti una costruzione teorica, la scienza ha origine sia nell'ambito del sensibile che in quello del teorico, nella misura in cui le strutture del pensiero astratto si manifestano ed operano nell'atto conoscitivo. La conoscenza, pertanto, s'è detto, può essere vista come costruzione e come trasformazione, più che come mera astrazione della ragione teorica.

Di fronte al potere che l'individuo possiede per trasformare il mondo per mezzo della scienza e della tecnica, –potere che oggi sembra ampliarsi quasi oltre ogni limite di spazio e di tempo– risulta poco convincente la teoria della neutralità della scienza, che separerebbe la ricerca presumibilmente disinteressata di un sapere oggettivo, appellandosi alla doppia ragione. In effetti, ci sembra più coerente osservare come tutto il sapere si generi a partire dalla situazione storica di chi conosce, e, la conoscenza scientifica non rappresenta un'eccezione; infine riteniamo che l'essere umano mai possa accedere ad una verità assoluta e definitiva. Pertanto, se l'attività scientifica e tecnologica appartiene alla storia, è gravida di presupposti che non sono compatibili con la neutralità che si attribuisce alla conoscenza scientifica e tecnologica.

Per contro, esiste un'interazione permanente fra il pensare e l'agire umano, per questo è importante porsi il problema della relazione che esiste fra scienza ed etica, a partire dalla prospettiva del soggetto che agisce basandosi sulle proprie conoscenze. Di qui, la nostra precedente riflessione sull'ontologia del reale, con la quale ci siamo proposti di superare il dualismo fra ciò che esiste e ciò che viene pensato –fra materia e pensiero–, a partire dal fatto fondante della permanente interrelazione nella quale esiste il soggetto che agisce e che conosce, come parte di una realtà universale interattuante.

Alla luce di questa prospettiva, ci sembra interessante proporre una spiegazione dell'etica in relazione allo sviluppo contemporaneo della scienza e della tecnica. Riteniamo opportuno superare la postura secondo la quale è necessario prima fare ricerca per ottenere dei risultati e, solo in seguito, occuparsi delle relative implicazioni etiche e politiche. Con Gorge Kushf ⁹, insieme ad altri studiosi, pensiamo che sia necessario formare una nuova

⁷ Marcuse H., *ibid.* p. 175.

⁸ Cfr. J. Piaget, (con Bärbel Inhelder) *La genesi delle strutture logiche elementari: classificazione e sensazione*, Firenze, La Nuova Italia Ed., 1979.

⁹ Kushf, George, «An Ethic for Enhancing Human Performance Through Integrative Technologies», en: Brainbridge W. S. & Roco, M. C. (eds.), *Managing Nano-Bio-Info-Cogno Innovatins: Converging Technologies in Society*, Springer, NL, 2006, pág. 261.

cultura della investigazione scientifica e dello sviluppo commerciale, in cui la riflessione etica si integri in ogni passo della ricerca, così come nella vita delle istituzioni educative, scientifiche e culturali. Questo condurrebbe alla formazione di una nuova etica che salvaguarda la relazione e la coerenza nei confronti del mondo che la scienza ha generato e che continuamente genera; in questo senso, la nostra proposta si volge a tutti gli esseri umani, senza nessuna distinzione.

Abbozzare i tratti di una nuova etica, a partire da un'ontologia che spiega la realtà come un processo, ci pone di fronte alla nostra responsabilità rispetto alla scienza e alla tecnica. Tale opera di coscientizzazione è oggi più che mai un ineludibile obiettivo educativo perché siamo di fronte ad una scienza e ad una tecnica che si caratterizzano per il loro inesausto dinamismo, per i cambiamenti repentini tanto nelle spiegazioni di base, come in quelle che realizzano la conoscenza sul mondo. Portare l'etica nell'ambito della scienza e della tecnica ci pone, infatti, il problema della concretezza dei loro principi esplicativi nel presente e nel futuro che già stanno costruendo. Una visione etica non può prescindere dalle tecnologie emergenti, per la loro attualità e per il potere trasformativo di cui già abbiamo parlato; non può non coinvolgere le Nanoscienza e le Nanotecnologie. Così, pensiamo di proporre una riflessione sulle ripercussioni che la nanotecnologia ha sulla società, al fine di tracciare le linee di un'etica dinamica e creativa, in grado di contribuire attivamente alla formazione di una nuova compagine sociale.

Un'Etica creativa e dinamica

Crediamo che il fine dell'educazione sia quello di aiutare il soggetto a costruire-elaborare chiavi di lettura del mondo, strumenti di orientamento, connessioni di significato, scenari di senso, in una parola: interpretazioni. Pensiamo che l'individuo possa esercitare con consapevolezza le sue opzioni di scelta, partecipare attivamente alla vita della sua comunità, solo se è in grado di comprendere i processi nei quali si determina il suo mondo. In questo orientamento vigile e critico, il soggetto può esprimere consapevolmente delle opzioni di scelta, ovvero, agire in modo etico.

L'etica si occupa prettamente dell'agire umano. Il suo scopo consiste nello stabilire i principi universali che spiegano tale agire. Poiché è in relazione, non solo fra i componenti della società, ma con tutto il mondo vivente e non, l'etica ha a che vedere, a partire dal concreto agire individuale, con l'universalità dell'essere e, pertanto, assume una dimensione ontologica. Hans Jonas sostiene che il fine ultimo dell'ontologia è nel «dover essere» dell'uomo, il quale dovrebbe tornare a dispiegarsi in una riflessione sull'essere.¹⁰ Questa spirale, che scorre fra la costituzione dell'individuo (ontologia) e la sua azione (etica), riflette fedelmente il dinamismo proprio dell'etica, che deriva dallo stesso dinamismo dell'agire umano.

E così, dato che l'etica si occupa dell'azione umana e che si proietta nell'universalità dell'essere, la proposta di una nuova etica, si vincola necessariamente con un'ontologia in grado di fondarla. In effetti, per presentare un'etica dinamica che sia coerente con il dinamismo della scienza contemporanea, è necessario dimostrare che la realtà è un universo che si conforma continuamente, nell'interazione di tutto l'esistente. È possibile spiegare questo nodo a partire dal fatto che la realtà –ovvero, l'Universo di tutto quello che esiste– è un processo permanente e ininterrotto di interazione fisica, nel quale

¹⁰ Jonas H., *Das Prinzip Leben. Ansätze zu einer philosophischen Biologie*. Suhrkamp, 1997, pág. 402.

tutte le entità che la compongono si costituiscono e si modificano. In questo senso, il mondo è un processo che consiste nel continuo divenire di tutto quanto lo integra. Così, l'essere di un'entità è in un perenne stato di costituzione, per «giungere-ad-essere», che è, appunto, il suo «divenire». Inoltre, ogni entità diviene –«giunge-ad-essere»– grazie alle relazioni che fisicamente intrattiene con quanto la circonda e che, in un certo senso, sono la 'prehensione'.¹¹ Di conseguenza, ogni essere esiste grazie alle prehensioni che intreccia con il suo contesto, il quale rappresenta l'insieme dei dati che selettivamente ogni essere integra nel suo divenire. La conseguenza è che il concetto di «soggetto» applicato ad ogni entità perde la sua connotazione di substrato (*subiectum*) alla quale, da Aristotele, siamo abituati. Qui, ogni soggetto rappresenta il risultato dell'interazione con il suo ambiente, e, da un punto di vista etimologico, può essere considerato come un super-(sog)etto (*super-iectum*), nel senso che supera, uno stato in quanto rappresenta l'esito di un nesso dinamico con l'ambiente. In altre parole, il soggetto emerge dall'universo interagente nel quale e per il quale si costituisce. Il risultato di tutto ciò è una visione della realtà come un Universo nel quale la creatività rappresenta la caratteristica fondamentale di ogni essere, una realtà processuale, il cui dinamismo è inerente alla stessa esistenza delle cose.¹²

Questo modo di spiegare il mondo esprime il dinamismo in cui consistono gli esseri e che si realizza nella sua interazione permanente. Alla luce di questa ontologia, i cui tratti principali sono il dinamismo creativo e l'universalità, proponiamo un'etica storica, come, di fatto, storici sono l'essere umano e la scienza. Un'etica che contempi, come suo ambito specifico, l'individuo nel suo ambiente sociale, biologico e fisico; ambiente in cui tutto è intimamente relazionato. Insomma, un'etica dinamica, in accordo con il processo nel quale l'uomo stesso vive e si costituisce.

Se tutto quanto esiste, è processualità e puro divenire, inoltre, se la categoria fondamentale di tale evolvere è la creatività dell'interazione, un'etica che parte da tale processualità avrà due fulcri fondamentali: da una parte, l'azione, che è la forma universale dell'esistenza, dall'altra, la relazione co-costituente, che unisce, in un vincolo esistenziale, tutti gli esseri. In tal modo, l'agire umano appartiene all'essere in quanto tale, e, ad un tempo, è in una connessione esistenziale con l'universo.

La proposta di un'etica dinamica è in contrasto con la tradizione filosofica dell'Occidente che ha forgiato la nostra cosmovisione. Tuttavia, una revisione dei suoi fondamenti teorici nell'Antica Grecia ci mostra che il dinamismo del reale –il suo processo– è presente nella stessa origine del pensiero occidentale. In effetti, nelle opere di Platone e di Aristotele possiamo riscontrare elementi in base ai quali è possibile sostenere che la loro posizione nei riguardi dell'ontologia e dell'etica non è aliena da una visione dinamica della realtà. Per esempio, Platone, nel riferirsi all'insegnamento della virtù, si chiede: «come possiamo insegnare la virtù se non possediamo la conoscenza del bene assoluto? Quando una guida ci conduce in cima ad un monte, lo fa perché conosce tanto la cima come il sentiero per giungervi. Ma, come possiamo noi affermare che insegniamo la virtù –che è il cammino per arrivare al Bene– se non possediamo l'idea del Bene?»

¹¹ Con prehensione si intende la presenza fisica e l'appropriazione –prima fisica poi mentale– di un elemento da parte di colui che percepisce.

¹² Alfred North Whitehead, *Process and reality. An essay in cosmology*, edición corregida por David Ray Griffin y Donald W. Sherburne, The Free Press, New York, 1979, pp. 21-23. Ver también, para una explicación de la Filosofía del Organismo de Whitehead, a Fernando Sancén, *La realidad en proceso de ser real*. Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2003.

(*Menone*, 89-B-C). Da parte sua, Aristotele, nell'*Etica Nicomachea*, sostiene che l'essere è sinonimo di attività che si manifesta nella vita e nella percezione: «Esistiamo in quanto agiamo, ossia, nella misura in cui viviamo e attuiamo» (1168a); «essere significa per noi percepire o pensare» (1170a). Questo per sottolineare come la riflessione sull'etica che proponiamo, per quanto più direttamente vincolata con i risultati della scienza contemporanea, non sia aliena da una visione dinamica della realtà che già può intravedersi nella tradizione inaugurata da Platone e da Aristotele.¹³

La spiegazione della realtà come processo ci consegna gli elementi teorici necessari a configurare un'etica, il cui centro sia l'azione stessa, e non la sua analisi, volta a configurarsi intorno a norme o a valori ai quali si attribuisce un significato universale ed assoluto. Di conseguenza, un'etica dinamica avrà alcune caratteristiche che la distinguono dall'etica tradizionale: 1. L'agire umano rappresenta il perno dell'etica, perché ogni attività consiste in un'interazione con il contesto fisico, biologico e sociale; in essa agisce tanto il passato (individuale e collettivo) che il futuro, in forma di aspirazione o tendenza al raggiungimento del proprio scopo (o bene contingente). A loro volta, tali elementi dell'azione umana conformano ciascun individuo come una entità morale, ovvero, come specifico ambito dell'etica. 2. Il bene è presente in ogni interazione fisica e si origina nell'idea di sé che ogni soggetto ha, in merito a quello che desidera ottenere attraverso i propri interventi. Dato che l'idea del proprio bene, per ciascun individuo, è determinata da lui stesso, e posto che, al conseguirlo, la sua esistenza muta, cioè a dire «giunge-ad-essere» un nuovo essere, possiamo affermare che ogni soggetto (*super-iectum*) è la causa di se medesimo (*causa sui*). In altre parole, ogni essere umano, grazie al proprio agire, è l'origine di se stesso. Pertanto, nella riflessione sull'etica del divenire, la causa prima assume un significato differente, già ricordato come giustificazione della ragion pratica di cui abbiamo parlato poc'anzi. 3. Il proprio bene costituisce il motore di qualsiasi azione e consiste, in prima ed in ultima istanza, nel conservare l'esistenza. Questa idea del bene, tuttavia, è realizzabile solo nell'esistenza –che è il bene– dell'altro. In altre parole: per qualsiasi entità, compreso l'essere umano, il bene è possibile solo nell'interazione con il suo ambiente, perché dall'ambiente dipende il bene dell'individuo che agisce. Fuori dall'ambiente, non è possibile la sua esistenza. È opportuno aggiungere che l'azione richiede la percezione e la spiegazione del mondo, che, a loro volta, dipendono dal suo vissuto. 4. L'agire per ciascun individuo è, ad un tempo, risultato e causa tanto di sé quanto del suo contesto. In effetti, ogni azione si realizza a partire da una situazione determinata sia nel soggetto sia nella sua comunità (usi, costumi, valori sociali ...); in essa si dà la decisione di agire, a partire dall'idea del bene individuale, ma, dall'azione risulta una nuova occasione, una nuova entità, nella misura in cui, si è verificato qualcosa di nuovo; questo provoca un mutamento nel contesto che è, nello stesso tempo, il destinatario dell'azione realizzata dal soggetto. 5. La norma etica è espressione delle condizioni fisiche e culturali di una società; espressione che tende a favorire l'esistenza di ogni essere umano che vi partecipa. Nella misura in cui la norma esprime l'idea del bene nella e per tutta la società, essa assume il carattere dell'obbligatorietà. La norma etica esprime le condizioni nelle quali l'essere umano desidera ottenere il proprio bene; tramite il proprio bene, favorisce il conseguimento del bene sociale. Per questo l'origine ed il fine ultimo di ogni norma è il soggetto, che, nell'agire, persegue il suo bene, che consiste –s'è detto– nel

¹³ Cfr. Hans Georg Gadamer en *El Giro Hermenéutico*, Cátedra, Madrid, 2001, págs. 187-196.

permanere come esistente. 6. La responsabilità morale non si limita al benessere o alla felicità del singolo, ma si amplia necessariamente al suo ambiente immediato e non, perché da questo dipende il bene di ogni individuo. Il effetto, dato che l'essere umano può esistere solo nell'interazione con quanto lo circonda, egli, con il proprio agire, è responsabile anche dell' «altro», del suo ambiente, perché da questo dipende la sua esistenza. 7. L'obiettivo principale dell'etica è il futuro dell'umanità e delle sue istanze sociali, l'una e le altre, vincolate al contesto bio-fisico dal quale deriva il loro bene.

Così, risulta possibile concepire un'etica come disciplina dinamica soggetta alla creatività dell'universo, che si concretizza nello sviluppo di ciascun individuo e della collettività; un'etica che si preoccupa di trovare nuove forme di sviluppo per l'esistenza degli individui. Questi punti, di fatto, delineano un'etica orientata alla ricerca creativa delle forme di relazione che ogni soggetto intrattiene nei confronti del suo ambiente; relazione in cui egli può trovare il proprio bene. Poiché essa si occupa dell'agire umano, l'uomo è al suo centro, ma, così facendo, egli si proietta verso il futuro suo, di suoi simili e di tutto l'universo. Infine, a causa della tensione cognitiva che connota l'azione umana, la scienza e la tecnologia rivestono necessariamente un ruolo fondamentale nella costruzione di un'etica dinamica. Di qui il ruolo di coscientizzazione del presente che l'educazione deve assumere. Quale educazione?

L'era delle Nanoscienze

Pensiamo che l'educazione debba inerire ad un sapere complesso, a mappe cognitive flessibili, a strategie aperte, ad un metodo «che impara» –per citare una felice espressione di Bachelard¹⁴– ad un pensiero connettivo: che debba far riferimento ad una conoscenza integrata, dialogica organizzativa, in grado di far dialogare i vari settori, le varie discipline, i vari linguaggi. Si tratta di un'antropologia della formazione che implica una costante e critica diafanizzazione epistemologica sulla struttura profonda del nostro agire conoscitivo, nell'ecologia di una conoscenza che si fonda sull'ontologia della relazione e sulla sua ineludibile tensione dinamica.

Per questo motivo, abbiamo cercato di disegnare un'etica che si occupa dell'agire umano. Ogni soggetto, con le sue azioni, forma se stesso e il contesto nel quale realizza la sua attività, ben al di là di quell'etica che si occupa dell'obbligo di attenersi a norme e valori che si presentano come assolute. In tal modo, la responsabilità morale non è solo nell'osservanza della regola, bensì nello sviluppo pieno dell'esistenza, tanto individuale come dell'ambiente. Uno dei fondamenti di tale etica, come abbiamo ripetutamente segnalato, è la relazione che esiste fra scienza e società.

Desideriamo sottolineare, una volta di più, l'importanza dell'azione dell'essere umano nei confronti del mondo in collaborazione con i suoi simili. In tale azione gli individui si costituiscono e formano le proprie società, esteriorizzando i *nomoi* ai quali si riferisce Peter Berger, i costumi ed i valori inerenti alla loro visione del mondo. L'agire è anche il punto di confluenza dell'uomo con il suo ambiente fisico e biologico; ma, soprattutto, è l'espressione di quello che gli pensa, del suo il passato e delle sue aspirazioni

¹⁴ Bachelard G., *La formation de l'esprit scientifique. Contribution a une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, PUF, 1977. Cfr. anche Morin E., *Il Metodo come disordine organizzatore*, Milano, Feltrinelli, 1994.

per il futuro. Ciò suppone che l'etica e la cultura, in qualsiasi società, siano strettamente vincolate, ad un punto tale che si potrebbe sostenere che l'etica è espressione di una cultura alla quale porta elementi di universalità e di obbligatorietà. Universalità, circa il conseguimento delle sue norme, e obbligatorietà come presenza orientante e costringente dell'agire umano.

Per quanto riguarda le Nanotecnologie, ambito in cui si concretizza oggi la relazione creativa fra scienza e società, è necessario riprendere in discussione alcuni aspetti dell'etica dinamica che abbiamo proposto. Quanti stanno facendo ricerca sulle Nanotecnologie e che ne seguono gli sviluppi, devono essere consapevoli della loro influenza sul mondo e sull'umanità. In breve: dobbiamo agire con una responsabilità equivalente al potere di trasformazione che esercitiamo.

In questo senso, lo sviluppo delle Nanotecnologie deve partire dalla certezza che esse non costituiscono un rischio né, tanto meno, un male per l'umanità, e dalla convinzione che si potranno ottenere beni utili allo sviluppo e al benessere di tutti. L'umanità intera, prima ancora di ogni considerazione sulle singole nazioni, sui gruppi etnici, sulle differenze di classe, genere, religione, censo... e sulle future generazioni, è la destinataria dei suoi progressi.

La ragione ultima delle Nanotecnologie, nonché, suo obiettivo principale, deve essere il massimo bene di ogni essere umano, la sua permanenza nell'essere, nella vita che è il suo valore fondamentale. La vita umana dipende necessariamente dal contesto materiale, culturale e, in generale, biologico. La vita è l'unica ragione di fondo in grado di far confluire gli interessi individuali e di gruppo sul terreno della politica, dell'economia, della cultura, e, di conseguenza, sul terreno militare, la cui presenza è storicamente giustificata dall'impegno a preservare le condizioni di vita di una comunità.

Il primo aspetto che riteniamo fondante questa etica è la sua apertura a tutta la società. Questo significa che quanti lavorano allo sviluppo delle Nanotecnologie devono rendere disponibile alla società gli esiti e i caratteri sia della ricerca, affinché le persone abbiano la possibilità di pronunciarsi sull'opportunità di proseguire in quella direzione o di interromperla. Questa informazione non deve limitarsi al ristretto ambito disciplinare o all'interesse della singola nanotecnologia, ma deve aprirsi alla comunità nel suo complesso, nella consapevolezza che i risultati di qualsiasi ricerca hanno delle conseguenze sull'ambiente fisico, biologico e culturale. In altre parole, le nanotecnologie dovranno sviluppare il proprio lavoro con la certezza che il loro esito si riverbereranno nell'ambiente, perché si incorporano nell'agire umano in quella dimensione spazio-temporale del qui ed ora. Questo evidenzia una grossa responsabilità nel conservare e nel costruire il contesto in cui ogni soggetto ottiene il proprio bene.

Nel diffondere il proprio sapere ed i propri risultati, le nanotecnologie contribuiranno alla formazione di una struttura sociale partecipativa in grado di dirigere e, al contempo, di utilizzare al meglio i benefici della scienza e della tecnologia. Parteciperanno alla costruzione di una democrazia cognitiva che avrà ripercussioni in tutti gli aspetti della società, compreso quello economico.

Con ciò, vogliamo metaforicamente postulare le Nanotecnologie come un organismo «consapevole» della sua responsabilità nei confronti dell'umanità e del suo ambiente, preoccupato del futuro, certo che i risultati del proprio lavoro porteranno enormi cambiamenti nella società, a partire dai valori e dalle conoscenze.

In generale, le Nanotecnologie dovranno manifestare una profonda consapevolezza che attraverso i loro risultati nella ricerca e nello sviluppo si sta forgiando

il futuro dell'umanità. Quello che oggi sembra impossibile, non lo è affatto se osserviamo attentamente, nello scenario spazio temporale, la storia dell'umanità, nel corso della quale si sono, via via, succeduti valori, comportamenti, professioni. Sono i mutamenti di cui già abbiamo detto, che furono generati da una nuova relazione dell'uomo con il suo ambiente, dalle nuove spiegazioni del mondo elaborate dalla scienza, dai nuovi manufatti, strumenti e beni con cui l'individuo, agendo sulla natura, ha cercato soddisfazione alle sue esigenze. La nostra proposta, benché si basi sulla considerazione della mutua influenza fra scienza e società, consiste soprattutto nel fondare una nuova etica. Tale etica, riconoscendo il potere che scienza e tecnologia offrono al soggetto, al suo agire come alla sua visione del mondo, si proietta in modo creativo verso il futuro, forgiandolo con il carattere determinante della ricerca scientifica e tecnologica. Proponiamo un'etica creativa, che miri ad una nuova organizzazione sociale, nella quale, ogni persona possa essere soggetto attivo nello scegliere e nel costruire la propria vita liberamente e con tutti i mezzi di cui si può servire.

È opportuno segnalare che nell'ambiente scientifico e politico già possiamo rintracciare i germi di questo nuovo *éthos*. Ne rappresenta un esempio la recente *Risoluzione del Parlamento Europeo su Nanoscienze e Nanotecnologie: un piano per l'Europa 2005-2009* con data 28 settembre 2006. Qui si segnala il sostegno per "la creazione di comitati di etica che elaborino resoconti scientifici indipendenti, con il fine di contribuire ad informare correttamente l'opinione pubblica e di creare un clima di fiducia sui vantaggi ed i possibili rischi relativi allo sfruttamento delle scoperte realizzate nell'ambito delle nanotecnologie" (Par. 22). Si sollecitano inoltre le industrie affinché collaborino «nella diffusione di una informazione obiettiva delle scoperte scientifiche nell'ambito delle nanoscienze e delle nanotecnologie, sugli utilizzi che se ne prevedono, sui rischi e benefici per la società» (Par. 25). E, in generale, il documento del Parlamento Europeo sostiene l'elaborazione «di una informazione multilingue, adatta ai differenti gruppi di età, con il fine di aumentare la sensibilizzazione nei confronti del progresso e dei benefici che si attendono dalle nanoscienze e dalle nanotecnologie; (...) per diffondere le immense possibilità che le nanotecnologie offrono e tener conto del timore che i cittadini nutrono al rispetto...» (Par. 24).

Questi provvedimenti hanno molto a che vedere con le linee che abbiamo tracciato, per far sì che la nanotecnologia rappresenti un'opportunità di apertura nei confronti di tutta la comunità, e della partecipazione sociale al governo della scienza e della tecnologia; per costruire insieme il futuro.

L'etica dinamica che abbiamo teorizzato, fa leva sulla creatività per concretizzarsi nelle azioni di ogni individuo, perchè solo gli individui possono decidere sulla fattività e sul finanziamento dei progetti di ricerca. Sono gli individui che producono i beni che derivano dall'investigazione scientifica e tecnologica e che li offrono sul mercato, e sono ancora gli individui –destinatari finali di quei beni– che li adottano nella propria vita quotidiana. La riflessione astratta è una tecnica per lo sviluppo delle idee, ma realtà concreta rimane l'unico ambito di realizzazione di quanto abbiamo discusso. Pertanto, l'etica, benché sia una disciplina filosofica che richiede l'astrazione, è saldamente ancorata alla realtà concreta. È nell'agire di ciascun soggetto che si fanno presenti –consapevolmente o no– tutti gli elementi sui quali l'etica riflette. È in ogni azione realizzata dal singolo che l'etica si concretizza, è qui dove i valori e le norme si fanno realtà, e dove l'etica partecipa alla formazione di ciascun soggetto e del suo ambiente. Ma, d'altra parte, sono i risultati dell'agire umano gli elementi che nutrono la riflessione etica. La proposta di un'etica creativa e rivolta al futuro può prendere corpo e realtà solo nel pensiero e nell'azione dei singoli. Di qui, l'importanza dell'educazione. Crediamo che il ruolo

dell'educazione, in generale, e dell'istruzione, nel particolare, sia quello di aiutare i giovani a problematizzare il mondo, ovvero a costruire criticamente gli strumenti –intesi anche come categorie, contenuti e metodi– culturali, concettuali, esistenziali di orientamento, di lettura, di interpretazione del reale. Non è possibile pensare che possa esserci libertà di scelta, quindi partecipazione democratica, dove non esiste cognizione di scelta, o dove tale cognizione risulti incerta e confusa.

La città educante

Crediamo che un'ermeneutica pedagogica delle istanze sociali ci porti ad individuare, sia nella scienza che nella società stessa, la necessità etica di una finalità emancipativa del «soggetto-nel-suo-ambiente», come ancora, direbbe Bateson, ovvero, degli individui e delle collettività. Poiché l'elemento fondante questa di relazione, il segno che traccia un comune orizzonte esistenziale, è la *Pòlis*. È qui che si realizza il fine della formazione, nell'esercizio attivo, critico e democratico della cittadinanza.

I valori di una società si concretizzano dove esiste un'interazione virtuosa fra scienziati, politici e comuni cittadini. Lì esiste una *pòlis* che è, ad un tempo, il risultato ed il motore di una formazione permanente. Lì si agisce una democrazia cognitiva che accende processualità virtuose. È questa processualità tras-formativa il paradigma dominante. Gli esempi di questa interazione virtuosa non mancano: «a partire dalla metà degli anni Novanta, in numerosi paesi, istituzioni pubbliche locali, nazionali e internazionali e Ong hanno dedicato sforzi significativi alla creazione di opportunità di partecipazione civica ai processi decisionali su questioni potenzialmente controverse quali i cibi Ogm, i test genetici, le tecnologie per i trasporti e l'assottigliamento della fascia d'ozono. Varie istituzioni hanno iniziato addirittura a includere la partecipazione dei cittadini come una *necesaria policy provision* nel campo della ricerca e dell'innovazione». ¹⁵ In Svizzera esistono agenzie specializzate per predisporre valutazioni partecipate sulla tecnologia, ¹⁶ in Catalogna sono stati predisposti *focus groups* ed altre procedure di consultazione pubblica, mentre in Italia dal 2004 esiste la *consensus conference*. ¹⁷

Questi processi di coscientizzazione e di partecipazione democratica si scontrano con la fluidità di una visione morale postmoderna, sulla quale è difficile tracciare confini universalmente condivisi. Inoltre, la stessa comunità scientifica fatica ad identificarsi in un *ethos* professionale unitario, anche perché è sempre più spesso chiamata a rispondere alle aspettative dei privati, dei finanziatori e degli azionisti. Di più, la democrazia partecipata e cognitiva alla quale facciamo riferimento nella costruzione di un'etica creativa, deve fare i conti con il carattere ibrido della scienza e della tecnologia contemporanea, che rende problematica la comunicazione fra *expertise* scientifica, consultazione democratica e decisione politica. Di qui, la necessità, anzi, l'urgenza, di una competenza linguistica aperta alle contaminazioni epistemologiche come ai meticcianti idiomatici; una sensibilità ermeneutica che va educata a partire dalla consapevolezza che ogni linguaggio conserva un ambito metaforico: «affinché si abbia comunicazione nel pieno senso della parola –scrive Massimiano Bucchi–, questo richiede, a differenza della propaganda –una certa distanza tra

¹⁵ M. Bucchi, *Scegliere il mondo che vogliamo*, cit., p. 105.

¹⁶ Cfr. S. Joss e S. Bellucci, *Participatory Technology Assessment. European Perspectives*, London, The University of Westminster, 2002; S. Joss, *Public Participation in Science and Technology*, in «*Science and Public Policy*», XXVI.

¹⁷ Cfr. www.fondazionebassetti.org; www.observa.it

le sfere comunicative. O, se si preferisce un'accezione semplificata, tra scienza e società. Questo è un dato noto agli storici e ai filosofi che hanno studiato l'importanza della comunicazione metaforica nella stessa formulazione di teorie scientifiche. Una metafora, infatti, richiede per poter agire una certa distanza, un arco metaforico sufficientemente ampio tra ciò che dà per scontato e ciò che intende illustrare. Descrivere le cellule di un organismo come i membri di una società o il genoma come una 'mappa', richiede che il serbatoio metaforico di provenienza abbia una sua dignità e consistenza nel proprio contesto, suscettibile di poter essere utilizzata per delucidare il nuovo problema o risultato scientifico».¹⁸

La Nanoscienza, per la sua natura transdisciplinare, articolata e frammentata e per la conseguente nuova partecipazione al dibattito pubblico dei non esperti, rende più complesso il rapporto sapere-potere e richiede, da un lato, nuove istanze linguistiche, dall'altro una rinnovata competenza ermeneutica. Questa nuova conoscenza è la base sia della democrazia cognitiva sia di una moderna *Pòlis* educante, sia, infine, dell'etica creativa. È indispensabile, infatti, rendersi conto che gli oggetti tecnologici, con cui ogni giorno inevitabilmente, conviviamo sono prodotti ibridi che configurano piani d'azione, visioni sociopolitiche, opzioni etiche. Configurano un *multiversum* simbolico che deve essere decodificato –di qui la competenza semantica– poi interpretato –la sensibilità ermeneutica– per potervi orientare criticamente il proprio agire etico. Infine, gli strumenti scientifici di ultima generazione hanno una forte e poco studiata valenza educativa perché le prassi di consumo che si attivano intervengono massicciamente nei processi di costruzione dell'identità personale. Problema che è assai rilevante soprattutto fra gli adolescenti e i giovani. Ed è molto difficile porsi il dilemma di una scelta etica, quando il prodotto tecnologico fa talmente parte del nostro vissuto da essere un elemento della nostra stessa identità. Questo fenomeno è, di per sé, disorientante per tutti, a maggior ragione per i soggetti in fase di sviluppo; e ci richiama alla memoria gli avvisi di Russel¹⁹ sui pericoli di perdita di controllo dei comportamenti e, peggio, di manipolazione delle coscienze che lo sviluppo della tecnologia può indurre.

Se tali oggetti incorporano una visione del mondo e recano tracce del programma socio-politico della ricerca che li ha creati, il tema sia dell'identità sia della consapevolezza di sé e del proprio agire diviene, oggi più che mai, una sfida educativa irrinunciabile per i sistemi scolastici come per l'alta formazione di tutto il mondo. Attraverso l'offerta dei nuovi prodotti della tecnologia, la pubblicità ci promette una felicità a portata di mano, semplice e comoda: messaggio assai promettente per tutti, soprattutto per chi, a vario titolo, soffre e, ancora di più per chi, come accade per adolescenti e giovani, è in cerca di scorciatoie. Questo consumismo acritico non può non avere delle implicazioni etiche, a partire da una Pedagogia sociale, ampiamente diffusa dalla comunicazione mercantile, che verte più sulla suggestione che non sull'analisi critica, più sul disorientamento che sulla capacità di discernere e valutare. Verso l'induzione di comportamenti che non mirano alla sicurezza né all'appagamento, ma ad un'ansia crescente di insoddisfazione. Scrive, in proposito, Bauman: «i valori si misurano in base ad altri valori che devono essere sacrificati per ottenerli, e il rinvio della gratificazione è probabilmente il più penoso dei sacrifici per chi si trova ad agire nei contesti in rapido movimento e cambiamento tipici

¹⁸ M. Bucchi, *Scienziati e antiscentisti*, Bologna, Il Mulino, 2010, p. 98.

¹⁹ Cfr. B. Russell, *L'impatto della scienza sulla società*, Roma, Newton & Compton, 2005, tit. orig. *The Impact of Science on Society*, Unwin Hyman Ltd, 1952.

della nostra società liquido-moderna di consumatori».²⁰ Molto spesso questa Pedagogia del consumismo induce a cosmologie individualistiche, narrazioni di sé nel mondo, dove il mondo appare qualcosa di separato, una sorta di perdita di tempo ininfluyente nei confronti della felicità individuale. L'io del consumatore abulico si percepisce fuori dal nesso ontologico che lo relaziona all'ambiente culturale, sociale, biologico. Di conseguenza, la responsabilità verso se stessi risulta svincolata da quella per gli altri.

Ancora una volta come, da sempre, si è verificato nel corso dei secoli il tema dell'Etica è intimamente connesso a quello dell'Educazione e di conseguenza a quello della conoscenza. La funzione orientativa del sapere, infatti, poiché mira all'esercizio critico, induce comportamenti autonomi, cioè liberi; nella forma di quella libertà «possibile» che Foucault²¹ individua negli interstizi del rapporto fra potere e sapere che il sapere, per sua natura, accende.

Altro nodo concettuale di ampio riferimento nella nostra riflessione educativa riguarda un concetto di conoscenza che si sostanzia di una dimensione *meta*, cioè, che implichi sempre la «conoscenza della conoscenza».²² Di conseguenza, la strategia formativa che proponiamo consiste nel legare lo studio dei processi formativi alle dinamiche riflessive, quindi, alla conoscenza critica delle epistemologie personali come di quelle implicite in tanto senso comune e nelle ideologie. Alla luce di questo sfondo teorico abbiamo 'interpretato' i prodotti scientifici di ultima generazione come effetti organizzativi, relazionali e processuali del sistema socio-economico.

Un altro nodo riguarda *curricula* scolastici e accademici disponibili all'apertura disciplinare –alle fonti sociologiche, ai dati economici, alla riflessione politica, alla storia, alle scienze naturali– che, tuttavia, non disdegna il ricorso agli specialismi scientifici. Un metodo –di insegnamento, di studio e di ricerca– che, di conseguenza, si pone come procedimento *della* riflessione e *per la* riflessione, aperto, generativo, plurale, incerto, e, a sua volta, relazionale e processuale, perché in grado di *tras-formarsi* durante il percorso. Cioè di imparare.

Obiettivo educativo ineludibile nel mondo contemporaneo è dato dalla costruzione di una conoscenza che miri alla condivisione di un codice dinamico, a grandi maglie. Un sapere che ci aiuti a rendere intelligibile il rapporto scienza-società-etica, e, trasparenti, le retoriche mass mediali. Tale conoscenza, non offre solo gli strumenti per costruire chiavi di lettura e mappe d'orientamento nel reale, ma aiuta a cercare autonomamente delle risposte al bisogno d'identità che, soprattutto i giovani ed in particolare gli adolescenti, esprimono nella loro delicata fase di crescita. Un'identità che partecipa attivamente e in modo critico ai processi di autodeterminazione che accompagnano i soggetti verso l'adulità. Di più, si tratta di un sapere che risponde, in modo dinamico, perché tale è il codice di riferimento, al loro bisogno d'appartenenza e di visibilità. Tale esigenza oggi trova una risposta effimera nel consumismo onnivoro al quale ci invitano le suasioni della pubblicità.

«Le identità commercializzate sono accompagnate dall'etichetta di approvazione sociale già incollata su di esse in anticipo. (...) Identikit e simboli di stile di vita sono avvallati da gente autorevole e dall'informazione che una quantità impressionante di

²⁰ Z. Bauman, *L'arte della vita*, Roma-Bari, Laterza, 2009; Tit. orig. *The Art of Life*, Cambridge, Polity Press, 2008, p. 19.

²¹ Cfr. M. Foucault, *L'Ordre du discours*, Paris, Gallimard, 1971; Id. *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975; Id. *Microfisica del potere*, traduzione e cura di A. Fontana e P. Pasquino, TORINO, Einaudi, 1977.

²² Cfr. E. Morin, *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Milano, Feltrinelli, 1994.

persona approva. L'accettazione sociale non deve dunque essere negoziata: è stata, per così dire, inserita fin dall'inizio dentro al prodotto commercializzato». ²³

Inoltre, il mercato, sempre più, si serve degli oggetti-status ipertecnologici che la ricerca scientifica ci consegna, sollecitandone la produzione a fini, appunto, mercantili, che non sempre sono funzionali né al benessere della collettività né alla libertà della ricerca né, tanto meno, al suo sviluppo. Un comportamento più consapevole sarebbe in grado di orientare il commercio e i relativi flussi di finanziamento verso forme di produzione tecnologica più sensibili alle esigenze profonde dei soggetti e del loro contesto fisico e biologico, come ai progressi della scienza, infine ai movimenti di un'economia reale, un'economia forse meno condizionata dalle speculazioni finanziarie. Perché 'questo' non è il migliore dei mercati, né l'unico possibile.

«Libertà di consumo –scrive ancora Bauman– significa orientare la vita verso merci approvate dal mercato, e pertanto preclude una libertà cruciale: la libertà dal mercato; è una libertà che non significa altro che la scelta tra prodotti commerciali standard. Soprattutto, la libertà di consumo svia le aspirazioni di libertà umana dagli affari comunitari e dalla gestione della vita collettiva». ²⁴ Più oltre l'autore precisa: «la tolleranza promossa dal mercato non conduce alla solidarietà: frammenta invece di unire». ²⁵ 'Questo' mercato vive dentro relazionalità dolenti in quanto i nessi sui quali si basa e che costituisce sono, in gran parte, poco solidali. Di più, sono antietici, antiecológicos nel significato profondo del termine, antiestetici nel senso annunciato dall'epistemologia del sacro di Bateson. ²⁶ Una epistemologia che definisce la conoscenza come capacità di individuare «la struttura che connette» il «soggetto-nel-suo-ambiente» allo scenario generale.

Ed ecco che, nuovamente, il tema dell'etica ci giunge connesso a quella della libertà: libertà della ricerca da fini esclusivamente finanziari; il che presuppone la libertà degli individui di scegliere in modo critico; che, a sua volta, implica la cognizione della scelta, ovvero, la conoscenza. La conoscenza, prima dei linguaggi, poi dei contenuti che animano l'intreccio relazionale che ci costituisce come persone e che ci definisce nel nostro ambiente. L'educazione ha bisogno di competenze relazionali in un senso tanto vasto da attraversare l'ambito propriamente epistemologico, quello educativo, quello didattico per approdare, ancora una volta, all'Etica. Perché, questa educazione deve mirare a costruire relazioni solidali sia fra i saperi dentro i linguaggi, sia fra le persone dentro le comunità, infine fra le comunità stesse.

Deve aiutarci a leggere la vita in termini di processo cangiante e relazionale dell'io nel noi, dell'oggi nel passato e nel domani, come ci suggerisce Morin. ²⁷

Con l'agire *tras-formativo* di questa sensibilità relazionale, «ci» sentiamo nella rete universale di antiche e presenti appartenenze. Le nostre radici biologiche, sociali e culturali vibrano in questo sentimento morale di appartenenza, che è a dire di responsabilità e di impegno.

²³ Z. Bauman, *Modernità e ambivalenza*, Torino, Bollati & Boringhieri, 2010; tit. orig. *Modernity and Ambivalence*, 1991, p. 227.

²⁴ Idem, p. 289.

²⁵ Idem, p. 305.

²⁶ Bateson G. e M. C. Bateson, *Dove gli angeli esitano*, (1989) Milano, Adelphi, 2002, Tit. Orig. *Angels Fear. Towards an Epistemology of the Sacred*; p. 301.

²⁷ Morin E., *L'etica*, Milano, Cortina, 2006;

Per questo, abbiamo bisogno di una scienza ed una tecnologia consapevoli di sé, dei congegni epistemici, economici, culturali che attivano, e di un'etica che vada ben oltre la deontologia professionale e procedurale di tanta ricerca contemporanea.

Quanto al versante pedagogico, riteniamo che le scienze della formazione debbano cercare un *trait-d'union* nella riflessione educativa sull'*ethos*, e mirare ad una conoscenza etopoietica. Il fine di questa teoresi educativa è aiutare il soggetto a costituirsi in un cammino di libertà attraverso la conoscenza, perché è solo il sapere che gli consente quella 'cognizione' di scelta che fonda, con la sua etica, le basi di una vera democrazia cognitiva.

Abbiamo bisogno di saperi che non spezzino la relazione, che ci connette al tutto, in frammenti di dolore, sopraffazione, degrado e solitudine. Dolore, sopraffazione, degrado e solitudine sono schegge di un sistema antiecológico che non è in grado di assorbire, in una omeostasi funzionale, le scorie inquinanti di troppe relazioni lacerate. In tutto ciò scienza e tecnologia giocano e giocheranno un ruolo cruciale. Di qui, la necessità e, anzi, l'urgenza di acquisire i codici di lettura che organizzano il «discorso» sociale e scientifico sulla nanoscienza e di comprenderne a fondo le fondamentali implicazioni etiche.

Els autors

Anita Gramigna, insegna Pedagogia Sociale, all'Università di Ferrara, è docente del Dottorato europeo con menzione di qualità di Huelva e di Granada (Spagna). Collabora attivamente con riviste specialistiche e case editrici di carattere internazionale. È membro del Consiglio Editoriale della Rivista *Ethos Educativo*, edita nello stato del Michoacán (MX), nonché del Comitato Scientifico per la collana Biblioteca de Filosofía y Educación, presso la casa Editrice Messicana Plaza y Valdes. Ha avuto importanti incarichi scientifici e didattici presso prestigiose università straniere. Fra le ultime pubblicazioni: *Pedagogia Solidale*. (con M. Righetti) Milano, UNICOPLI, 2006; *Estetica della formazione* (con M. Righetti e C. Rosa), Milano, Unicopli, 2008; *Inquietudini euristiche. Saggi di estetica della formazione*, (con M. Righetti), Bologna Clueb, 2010; *Pedagogia Errante* (con M. Righetti e S. Villani), Pisa, ETS, 2010.

Fernando Sancén Contreras, Profesor Titular del Departamento de Política y Cultura de la Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco. Fundador de la UAM. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Profesor de Filosofía y Letras Clásicas. Maestro en Filosofía y Letras por la Universidad de Friburgo (Suiza) con la tesis «La Concepción de Dios en el libro Lambda de la Metafísica de Aristóteles» y el grado de doctor en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México con la tesis «Fundamentos para una Ética del Devenir». Ha publicado numerosos artículos sobre ética y ciencia. Libros publicados: *La realidad en proceso de ser real*. Presentación crítica de la filosofía del organismo de Alfred North Whitehead», UAM, México, 2003. *La dimensión ética del desarrollo científico y tecnológico*. Publicación en disco compacto, México, UAM Xochimilco, 2004. *La ética y los avances recientes de la ciencia y la técnica*, publicación en disco compacto, México, UAM Xochimilco, 2005. *Aportaciones al estudio de la cosmovisión*, UAM, México, 2009.

***Ecologia, economia
ecològica i educació
ambiental crítica:
civisme i responsabilitat***

Joan Carles Rincón i Verdera
Universitat de les Illes Balears

Educació i Cultura
(2011), 22:
73-88

Ecologia, economia ecològica i educació ambiental crítica: civisme i responsabilitat

Ecology, ecological economics and critical environmental education: civic and responsibility

Joan Carles Rincón i Verdera*

Resumen

La educación ambiental, desde una perspectiva ética y moral, tendría que ser capaz de reorientar nuestros modelos interpretativos y nuestras pautas de acción hacia un nuevo paradigma más humano, social y solidario. Se trataría de una responsabilidad social, de una postura ética y moral necesaria para garantizar un futuro sostenible. Consideramos que sería la oportunidad para una transformación progresiva, pero profunda, de las pautas de utilización de los recursos desde criterios de sostenibilidad ecológica, de equidad social y de responsabilidad cívica. Sería, en definitiva, una educación ambiental crítica orientada por los enfoques que guían el desarrollo sostenible.

Palabras clave: ecología, economía ecológica, educación ambiental, sostenibilidad, civismo.

Abstract

From an ethical and moral perspective, environmental education should be able to refocus our interpretive models and our action patterns towards a new, more human, social and supportive paradigm. This is a social responsibility, a moral and ethical stance needed to ensure a sustainable future. We believe that it would be an opportunity for a progressive, yet profound transformation of the patterns involved in the use of resources based on criteria of ecological sustainability, social equality and civic responsibility. In short, it would be a critical environmental education oriented on the basis of approaches that guide sustainable development.

Keywords: ecology, ecological economics, education, environmental sustainability, citizenship.

Aquest article fou acceptat per la seva publicació el 21 de setembre de 2010.

* Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Universitat de les Illes Balears.

1. La raó instrumental moderna i la manca de valors ètics: antecedents de la crisi mediambiental

La *raó instrumental* moderna s'entesta, des de fa segles, a tractar la natura i cadascun dels sers humans com a objectes d'usar i llençar. Així, hem arribat a una manipulació total del medi ambient, gràcies a la qual podem parlar, sense por d'errar-nos, de *desastre ecològic* (Cortina 2008). La realitat comença a venjar-se'n i acaba per presentar replè el llibre de reclamacions a una humanitat que ha perdut el nord i la raonabilitat.¹ La Carta de la Terra (2000) adverteix que els «fonaments de la seguretat global» del planeta estan amenaçats.

Doncs bé, tota aquesta problemàtica ambiental, que avui, al segle XXI, trobem al punt més delicat, té els orígens, fonamentalment, a partir del final del segle XVIII i sobretot a partir del XIX, amb el *pensament il·lustrat* (ús exclusiu de la raó) i el *pensament econòmic lliberal* (economia de mercat), que tindrà el moment de més auge a la dècada dels seixanta del segle XX, quan l'home arriba a la Lluna (1969), quan la humanitat va somiar que podia dominar la natura i regir, sense més dificultats, els destins del planeta per mitjà de la ciència i la tècnica, al servei d'una economia que solament mirava els interessos a curt termini i l'enriquiment a qualsevol preu.

Des d'aquell moment, la natura es va convertir en un recurs que estava a l'abast de l'home, sense cap tipus d'acotacions ètiques o morals: la natura no era més que un recurs per ser explotat. Era un model de creixement lineal i sense cap tipus de límits. Solament la crisi del petroli de 1973 va començar a crear dubtes importants i seriosos sobre aquest model de creixement (Trias 1975). No obstant això, malgrat aquest primer avís que la pròpia natura ens va donar (esgotament del recurs petrolífer), el que és ben cert és que hi ha accions de la nostra societat (capitalista) inenarrables i, de vegades, incontrolables que, en comptes d'impulsar una interacció eficient amb el medi i un aprofitament de la nostra herència de recursos naturals moderat i intel·ligent, l'espolien, el depreden i contaminen.

A més a més, tot això sense pensar en el futur de les noves generacions, sinó simplement a satisfer interessos actuals discutibles i, gairebé sempre, a costa dels més pobres i desfavorits del planeta. És una altra manera, una manera nova de fer discriminació: l'ambiental. La *discriminació ambiental*, com diu Taillant (2004), ocorre quan hi ha uns determinats sectors de la població, especialment els més vulnerables, que assumeixen una càrrega desproporcionada dels efectes de la degradació ambiental. Els sectors vulnerables de la població són sovint els més perjudicats per la contaminació ambiental, ja que són els que tenen menys oportunitats de mobilitzar-se en contra d'aquests abusos, perquè no compten amb cap tipus d'instrument legal per protegir-se del poder econòmic i polític establert (UE/ONU 2004).

Aquests problemes han de ser ubicats, necessàriament, en un context de crisi global que perfila la *fi d'una època* (Guillén 1996). Els blocs de poder que varen dominar el segle XX s'han reconstituït dramàticament. Els valors socials s'enfronten a propostes de grups que tradicionalment han estat descrits com a minories; els models de liberalització econòmica presenten un saldo brutal de pobresa, que, als països del sud, és agreujat per un

¹ La desertització del planeta ja és un fet i almenys cinquanta milions d'ecorefugiats abandonen els seus països d'origen cercant on viure perquè les seves terres han estat totalment espoliades per interessos econòmics. De fet, Matsuura (2008), director general de la UNESCO, ja parla de cent cinquanta a dos-cents milions d'ecorefugiats, segons estudis prospectius duts a terme per la UNESCO.

cercle viciós de misèria i devastació de recursos. Curiosament, encara que actualment disposam de coneixements científics i tecnològics importants, sembla que l'única racionalitat vàlida és la instrumental, i deixam de costat la *racionalitat epistèmica i moral* que hauria de posar una mica de seny en tot aquest complex entramat (Rincón 2000).

Efectivament, la racionalitat tecnoinstrumental s'ha erigit, sense cap disputa, com la manera en què els homes validen els seus processos de desenvolupament (Horkheimer 2002). La modernitat, entesa com un procés de racionalització creixent (no de racionalitat raonable), ha tancat espais a maneres alternatives d'entendre la natura (Guillén 1996). La globalització d'aquest procés crea una visió en què el progrés i el desenvolupament són forces totalitzadores i, en el millor dels casos, els matisos culturals són ignorats o, en el pitjor, aixafats (Taillant 2004). Lamentablement, la societat ha experimentat canvis profunds que han fet que els seus requeriments i demandes s'hagin acregut notablement i tracti de satisfer-les d'una manera egoista i voraç (hedonisme consumista).

Efectivament, en comptes de consumir únicament el que és necessari per a una subsistència raonable i moderada, hi ha grans sectors socials que privilegien de manera desmesurada –ampliament afavorits pels mitjans de comunicació de masses– la disminució de l'esforç físic, la comoditat, el luxe i l'acumulació de béns materials (Schinitman 2004): és la sobrevaloració del tenir per sobre del ser. Per això, a poc a poc, però inexorablement, hem anat adoptant un estil de vida caracteritzat per un consum massiu, exagerat i dispendiós, sense preocupar-nos pels altres ni per les pressions sobre els ecosistemes que sustenten la vida. Això porta aparellades –com diu el professor Taillant (2004)– situacions lamentables de malbaratament, de sol·licitacions excessives sobre l'ecosistema global i de generació d'enormes masses de residus i contaminants que s'acumulen en l'ambient i que, en molts casos, encara no sabem com les hem de tractar ni desar.

2. Desenvolupament sustentable: un concepte ètic i moral que precisa una economia ecològica

Avui, ja al segle XXI, començam a comprendre (almenys la ciutadania, no tant els polítics) que, en comptes d'explotar la natura, hem de protegir-la de les nostres accions i dels empeniments, i també que salvaguardar l'ambient significa, al mateix temps, la nostra salvació com a espècie. A partir d'aquestes idees, han anat cobrant més força la preocupació per l'ambient, pels moviments ecologistes i ambientalistes i l'educació ambiental per assolir un *desenvolupament sustentable*.

El concepte de desenvolupament sustentable no és fix ni invariable –com diu Schinitman (2004)–, ja que el podem entendre com un procés que hagi de menar a una reflexió i revisió profundes i a un canvi substancialment crític en les interrelacions i interaccions entre els sistemes i processos socials, polítics, econòmics, culturals i naturals. Com que hi ha nombroses definicions i descripcions del *desenvolupament sustentable*, algunes de les quals són molt complexes, per contribuir a consolidar-ne la conceptualització, fixarem algunes notes característiques del concepte tot seguint el professor Guillén (1996):

- Encara que el desenvolupament sustentable està relacionat amb les ciències naturals i econòmiques, és, principalment, un tema cultural, ètic i moral: està relacionat amb els valors de les persones i de les relacions interpersonals
- El desenvolupament sustentable ha d'ajudar-nos a respondre a la necessitat de donar un enfocament nou a les relacions entre les persones i el nostre hàbitat, font i sosteniment de l'existència humana

- Relacionar els aspectes ambientals, socials, culturals, polítics i econòmics és essencial per al desplegament sustentable. Aquesta associació requereix un enfocament educatiu nou, que promogui la innovació, la creativitat i el diàleg: educació crítica, reflexiva, dialògica i de l'atenció responsable
- Cal advertir que el desenvolupament sustentable no és una teoria nova sobre l'existència humana, sinó el requeriment d'un pensament integral, global, holístic i sistèmic, que respongui a la complexitat de les interaccions de la vida diària

En definitiva, podem dir –seguint els plantejaments de la Comissió Mundial sobre el Medi Ambient i el Desenvolupament (1983)– que el desenvolupament sustentable és aquell que «satisfà la necessitat de la generació present sense comprometre la capacitat de les generacions futures per satisfer les seves pròpies necessitats». Sota aquesta visió, la variable econòmica i tots els seus indicadors –diu Guillén (1996)– són complementats amb una variable ambiental, els indicadors de la qual es refereixen a l'estat dels recursos, i amb una variable d'equitat, en què són destacats indicadors de la qualitat de vida. El desenvolupament sustentable planteja una transformació necessària de l'economia i la societat; un vertader model econòmic i social sustentable implica canvis profunds: «el creixement econòmic no garanteix, per si mateix, el desenvolupament sustentable».

A partir de la Cimera de Río de 1992 (Castañeda et al. 2005) i després d'anys dedicats a lluitar contra els símptomes de la degradació ambiental, hem començat a prendre consciència que és més urgent atacar les causes d'aquesta crisi (Novo 1996). Aquestes causes cal cercar-les en la concepció del ser humà i en la manca de comprensió del medi ambient com un tot. Així, d'una banda, partim d'una concepció econòmica del ser humà, entès com a ser individualista i consumidor que solament pensa a maximitzar els seus propis interessos (definitos sempre en termes econòmics), i, d'altra banda, d'una concepció segons la qual la natura és simplement un objecte que pot ser dominat infinitament. El resultat de tot plegat és que la humanitat queda reduïda a un conjunt de recursos humans i la natura, a una suma de recursos naturals (Ferrete 1999).

Tradicionalment, i fins als nostres dies, en tot allò referit a la natura i a la seva gestió domina sempre el *criteri econòmic* per sobre de qualsevol altre. La solució a curt termini sembla impossible, perquè l'economia i l'ecologia tenen dues racionalitats diferents i, en principi, aparentment contradictòries (Guattari 1990). Avui, no obstant això, la ciència econòmica assisteix a una reformulació dels seus plantejaments. Així, neix una *economia alternativa*, que, des d'un enfocament sistèmic, pensa la natura com a *biosfera* (Ferrete 1999).

Les diferències que hi ha entre aquestes dues concepcions (economia clàssica ortodoxa i economia ecològica) són moltes. D'una banda, l'economia clàssica ortodoxa entén el concepte de natura com a element extern al sistema econòmic i parteix de la idea de mercat (del valor mercantil) per orientar la gestió del medi ambient físic. Per contra, l'economia ecològica es basa en una idea de natura vista com a conjunt ordenat d'ecosistemes, el funcionament dels quals cal conèixer bé per orientar-ne la gestió i el mercat, i parteix, també, del coneixement físic de la biosfera per informar de la valoració monetària i la presa de decisions dels agents econòmics (Alguacil 1998).

L'informe de la Comissió Mundial sobre el Medi Ambient i el Desenvolupament (1983) afirma que cal mantenir, enfront del *creixement econòmic sostingut*, un *desenvolupament sustentable*. Mentre el primer es refereix a un creixement constant i regular en el temps, el segon implica, necessàriament, posar fre al creixement de les nostres societats sobredesenvolupades (Castañeda et al. 2005). L'atractiu més gran que té és que sembla que solucioni els dos grans problemes causats pel nostre sistema econòmic (la

desigualtat social i la crisi ecològica) sense renunciar al desenvolupament econòmic (Guattari 1990). Ara bé, el que és ben cert és que el desenvolupament sustentable no és la panacea ni la solució per a tots els problemes ambientals que la humanitat té plantejats, tant en l'àmbit local com en el global.

Efectivament, podem dir que el desenvolupament sustentable està enfocat envers la millora de la qualitat de vida de tots els ciutadans del planeta, però sense augmentar l'ús de recursos naturals més enllà de la capacitat de l'ambient de proporcionar-los indefinidament. Requereix, per tant, comprendre que la inactivitat en afers ambientals té conseqüències i que nosaltres hem de trobar sistemes innovadors de canviar estructures institucionals i d'influenciar conductes individuals. Es tracta, conseqüentment, de decantar-nos per l'acció i canviar polítiques i pràctiques en tots els nivells, des de l'àmbit individual fins a l'internacional (Fink 2004).

Després de la Cimera de Ríó (1992) s'han anat generant plans de sostenibilitat regionals i sectorials. No obstant això, com va demostrar la revisió de la Cimera de la Terra el 1997, el progrés de dur a terme els plans per al desplegament sustentable ha estat lent i, fins i tot, ineficaç (Consejo Económico y Social Vasco 2007). Tal vegada n'hauríem de cercar les causes en la poca atenció que hem fet als set suggeriments crítics que el 1987 va fer la World Commission on Environment and Development (Muñoz 2006):

- Reanimar el creixement
- Canviar la qualitat del creixement
- Reunir necessitats i aspiracions essencials per a treballs, menjar, energia, aigua i higienització
- Assegurar un nivell de població sustentable
- Conservar la base dels recursos i reforçar-la
- Reorientar la tecnologia i preveure riscos
- Incloure consideracions de l'ambient i de l'economia en el procés de la presa de decisions i combinar-les

Això a banda, i com ja havíem anticipat, el desenvolupament sustentable emfasitza la necessitat de satisfer les necessitats dels pobres i dels sectors marginats de la població, i esdevé una eina per al desplegament de la justícia social, els drets humans i la diversitat cultural (Barkin 1998). Com que s'ha establert una desigualtat perillosa en accedir a recursos, com a conseqüència dels nostres sistemes econòmics i de les polítiques econòmiques dels governs, aquells sistemes han de canviar (Colectivo Yedra 2007).

La justícia implica que cada nació hauria de tenir l'oportunitat de desenvolupar-se d'acord amb els seus propis valors culturals i socials, sense negar a altres el mateix dret al desenvolupament. En aquest sentit, un dels desafiaments més grans en el procés de la presa de decisions és la manera com podem protegir els drets dels qui no tenen veu. Les generacions futures de sers humans no poden donar a conèixer les seves opinions o protegir els seus interessos en el procés de la presa de decisions, la qual cosa demanda, necessàriament, la *solidaritat intergeneracional* (Castañeda et al. 2005).

Amb la proposta nova de desenvolupament sustentable, és ben clar, cercam un *creixement econòmic* que sigui *socialment just* amb el Tercer Món i les generacions futures, i, a més a més, *ecològicament viable*. No obstant això –com diu Ferrete (1999, 2003 i 2005), a qui seguirem en les següents línies–, caldrà analitzar més detingudament aquesta proposta, perquè és possible que caiguem novament en la trampa del progrés econòmic (entès com a creixement econòmic lineal) i ens allunyem, un cop més, de la sendera del *progrés moral*.

L'economia clàssica ortodoxa crea –diu la professora Ferrete (1999) amb motiu de la crisi mediambiental– una branca denominada *economia ambiental*, que està dedicada a estudiar els problemes suscitats per la gestió del medi ambient. El punt de partida és entendre l'economia com un sistema tancat, no obert a l'entorn, amb el qual únicament intercanviam matèria, energia i informació. El problema en incorporar la variable de la natura és que el mercat no és capaç de resoldre per si mateix el problema energètic i ambiental.

La solució la troben a aplicar els conceptes i instruments d'anàlisi de l'economia ortodoxa clàssica als recursos naturals i als valors ambientals. Com a resultat d'aquesta traducció, qualsevol *valor ambiental* rep una *valoració monetària*, és a dir, *internalitza les externalitats* (Krugman 2006) i duu a terme una *quantificació i integració de tots els costos externs* al mercat que es produeixen –en el nostre cas, els ambientals– en l'activitat econòmica.

Així –diu la professora Ferrete (1999)–, les ineficàcies de la nostra societat consumista són resoltes interioritzant els efectes externs i imputant tots els costos als seus responsables econòmics (mitjançant, per exemple, taxes ecològiques o impostos verds). L'economia ambiental creu que resol definitivament el seu problema quan incorpora al seu *univers conceptual* la idea del desenvolupament sustentable, que està fonamentada en la premissa que podem *monetaritzar* el medi ambient (Espinoza 2005) en un mercat obert i competitiu, la qual cosa equival a integrar els factors ambientals en el sistema econòmic un cop han estat valorats crematísticament (Fernández, Riechmann 1996).

La proposta de l'economia ambiental, com podem observar, incorpora dos aspectes nous que no havien estat tinguts en consideració abans: una preocupació per la *qualitat del creixement* (no solament per la quantitat) i un interès a *assegurar un medi ambient sa per a les generacions futures*. No obstant això, i malgrat aquests dos aspectes positius, sota aquest concepte s'amaga perillosament la creença que el sistema econòmic *funciona bastant bé*, i per això, no pretenem renunciar al creixement econòmic (Ferrete 1999). L'*economia ecològica* no accepta els postulats anteriors. Critica la concepció de l'economia entesa com a *sistema tancat*, perquè és *incapaç de satisfer les necessitats vitals de la majoria de la població* (actualment, just una part del món occidental es beneficia del progrés econòmic) i perquè *deteriora de manera irreversible la biosfera i destrueix els recursos naturals*.

L'economia ecològica critica la idea de la sustentabilitat de l'economia ambiental, perquè, en internalitzar els valors ambientals en un sistema tancat, l'únic que aconseguim és disminuir-ne els símptomes, però no ens enfrontam a les causes estructurals (Ferrete 2003). L'economia ecològica proposa, per contra, dissenyar un *sistema econòmic ecointegrador* i posar-lo en pràctica (Naredo 2007), el qual ha de modificar els objectius de la producció, el model de consum i l'orientació del canvi tecnològic i de les relacions entre nacions subdesenvolupades i industrialitzades.

Les crítiques principals de l'economia ecològica (ecointegradora) a l'ambiental (internalitzadora de les externalitats) són (Ferrete 1999):

- *Crítica al sistema econòmic*, perquè es fonamenta en la universalitat del valor monetari o de canvi com a unitat de mesura aplicable a la totalitat del món físic i sociocultural
- *Crítica al mecanisme del mercat en la gestió ambiental*, perquè permet comportaments egoistes i els encoratja
- *Crítica a la concepció de béns*, perquè solament són considerats els que són mercantils, és a dir, els que poden ser monetaritzats

- *Crítica al mecanisme d'interioritzar les externalitats*, perquè solament fomenta les desigualtats socials i intergeneracionals. Internalitzar els costos externs significa elevar els preus dels recursos per reduir-ne el consum. Amb aquest procés, però, solament les persones i classes socials més pròsperes poden gaudir d'un accés millor i més gran als recursos naturals. És a dir, la degradació en el medi natural comporta una degradació en el medi social

Ara bé, cal que deixem clar que l'economia ecològica no rebutja totalment el concepte de desenvolupament sustentable, sinó que proposa altres instruments econòmics nous que han de ser aplicats al seu costat. Entre aquestes eines cal destacar-ne dues (Ferrete 1999; Jiménez 1992; Durán 2000):

- Un *sistema nou de comptabilitat general* que incorpori els costos ecològics, socials i ambientals lligats als processos econòmics
- Un altre *indicador del benestar* que substitueixi el Producte Interior Brut (PIB) i que inclogui tant les despeses de defensa del medi ambient com la depreciació del capital mediambiental a llarg termini

Al costat d'aquestes eines noves –diu la professora Ferrete (1999)–, l'economia ecològica exigeix polítiques ambientals basades en el principi que els *recursos naturals són patrimoni col·lectiu* i, per tant, que assumim com a prioritat garantir-hi un *accés equitatiu*. Aquest enfocament proposa que les intervencions en matèria mediambiental cerquin suport i legitimitat en un aprofundiment dels *mecanismes democràtics i participatius*, aplicats als *nivells territorials i socials* afectats per cada problema o cada actuació. D'aquesta manera, el *benestar econòmic* no implicaria el *malestar ecològic*, és a dir, es tractaria de construir una economia que tingués l'ètica ambiental *institucionalitzada en les seves estructures* (Borrero 1994). Aquesta feina, però, no solament concerneix als economistes, sinó que ha de ser exigida en tots els àmbits de la vida social, ja que els mercats no existeixen de manera natural ni actuen de manera invisible, sinó que són organitzats i construïts socialment i políticament (Salazar, Serna 2006).

A més de reformar el sistema legal (més preocupat a solucionar els mals ecològics que a prevenir-los) i d'ampliar la ciència ecològica (que inclogui en el concepte medi ambient no solament el món d'objectes artificials i naturals, sinó també el món dels valors), és necessari –diu la professora Ferrete (1999)– tenir una *responsabilitat cívica* transformada en *discussió pública* (Melo 2007) de qüestions que ens afecten (el medi ambient) i transformar les nostres democràcies envers una democràcia participativa i deliberativa, és a dir, una política entesa com a construcció del quefer comú i una ciutadania capacitada per canviar el rumb de les relacions entre economia i medi ambient, si considera que la producció de béns va en contra de la pròpia humanitat.

L'ètica ecològica exigeix *ecologitzar l'economia* (Riechmann 2008), la qual cosa no significa substituir la racionalitat econòmica per una racionalitat ecològica. Implica, més aviat, d'una banda, denunciar que l'economia ortodoxa és la responsable de la crisi ecològica, en situar-se per sobre dels valors ètics, i, per una altra, insistir que els enfocaments econòmics i ecològics han de recolzar-se en un referent moral, perquè la història ens ha ensenyat que no podem erigir l'eficiència econòmica com a únic criteri de validesa racional (Arribas 2007). Es tracta, per tant, de recuperar, en el tema mediambiental, la primacia d'allò que és polític i ètic enfront d'allò que és econòmic. Per a tot això, necessitam (Ferrete 1999):

- Replantejar-nos la concepció del ser humà com a *homo economicus*, perquè una teoria econòmica fonamentada en l'individualisme d'aquest model no deixa lloc per a la justícia ni la solidaritat, ni per a cap mena de preocupació moral
- Desfer l'embull entre *mitjans i finalitats en l'economia*, amb la qual cosa quedaria clar que aquesta és únicament una part del total de l'activitat humana, que no és totalment matematitzable
- Deixar de concebre l'activitat econòmica com a *crematística*, preocupada tan sols pel curt termini. En el problema mediambiental i social han de valer les mirades a llarg termini, ja que una bona inversió productiva no és aquella que resulta econòmicament rendible, sinó la que, a més a més, no arruïna el substrat ambiental sobre el qual se cimenta l'economia

Aquestes exigències solament poden donar-se –diu la professora Ferrete (2005)– en el marc d'una *ètica discursiva i de l'atenció a l'altre* i d'una *democràcia participativa i de-liberativa* (disputatòria), és a dir, a partir d'una filosofia pràctica que ens permeti argumentar sobre la justícia, però sense oblidar-nos del valor de l'atenció, perquè únicament amb mesures de justícia i actituds de solidaritat podrem incloure en les nostres decisions tota la humanitat (present i futura) i podrem respondre qüestions ecològiques i socials sense entrar en contradicció total amb la racionalitat econòmica.

3. L'educació ambiental com a activitat cívica: desenvolupar valors cívics a través de l'aprenentatge servei

En aquest sentit, l'educació ambiental hauria de ser capaç de reorientar els nostres models interpretatius i pautes d'acció envers un paradigma nou més ecològic, envers un desenvolupament sustentable. Aquesta nova visió seria l'oportunitat per transformar, de manera progressiva, però profunda, les pautes d'utilització dels recursos des de criteris de sustentabilitat ecològica i d'equitat social (Novo 1996). Entenem que l'educació ambiental ha de ser un acte polític basat en valors per a la transformació (Novo 2003). L'educació ambiental no pot ser neutra, sinó ideològica, ha d'estar carregada de valors morals i s'ha d'erigir en un instrument necessari per canviar actituds i fomentar hàbits i estils de vida sustentables.

Partim de la idea que l'educació ambiental ha de ser significativa, compromesa, crítica i responsable, en una relació i col·laboració estretes amb els moviments verds, els grups ecologistes i el suport a les ONG preocupades per la problemàtica ambiental. Un dels principis bàsics d'aquesta educació ambiental hauria de ser: estimar i preservar la terra i els sers de la natura, ja que la terra és un bé suprem per a les generacions futures (Martins 2003). Per aconseguir-ho –segons el professor Guillén (1996)–, podem partir d'una proposta oberta, que respecti les possibilitats del grup, acompanyada d'una orientació docent comunitària, compromesa amb la dinàmica ambiental.

Cal fomentar la formació de ciutadans que puguin modificar els seus sistemes de valors i que, al seu torn, s'insereixin en un esquema social de relacions més solidàries, cooperatives, autònomes i equitatives. Així doncs, la solidaritat, el respecte, la pluralitat, el diàleg, la participació i el compromís social són alguns dels valors essencials que l'educació ambiental hauria de promoure amb un vessant més ecològic. L'educació ambiental que propugnam ha de ser, conseqüentment, ideològica.

No obstant això, moltes vegades, encara avui en dia, el pretès *ecologisme pedagògic*, que seria un posicionament ideològic transmès a través de l'educació, queda

dissolt en simples accions didàctiques o de temps lliure, amb la qual cosa, el que hauria de ser objecte de presa de consciència ideològica (responsabilitat i coresponsabilitat social) es transforma en alienació metodològica, en el primer cas, o en passatemps, en el segon (Colom 2000).

Efectivament, en el millor dels casos, com ja hem dit, a partir de la Cimera de Ríó (1992) i, més actualment, a partir de la Cimera de Johannesburg (2002), començam a estirar una tendència més crítica, però sempre dins els paràmetres i els escenaris que imposa el sistema capitalista i les institucions polítiques i educacionals (Novo 2003). És ben cert, no obstant això –com diu el professor Colom (2000)–, que l'educació si no és crítica si no pressuposa la resistència, si cau en pura teoria contextualitzadora, d'una praxi, pura i simplement reproductora, entròpica i plenament domesticada.

Una educació veritablement ecologista únicament seria possible si existís un sistema pedagògic (didàctic, formatiu, tècnic i organitzatiu) que educàs i instruís en els valors i en la ideologia ecologista (Colom, Mèlich 1994). La codificació de la ideologia ecològica en normes d'acció pedagògica és possible, no solament en l'àmbit escolar o del sistema educatiu (l'ecologisme com a valor ideològic que cal transmetre), sinó també com a acció concreta, perfectament operativitzada en seqüències que puguin ser portades i aplicades a la pràctica formativa quotidiana amb eficàcia. D'aquesta manera, l'ecologisme es conformaria com una actitud davant la vida, és a dir, com una orientació en l'acció davant la natura i la societat (mobilització ciutadana activa), una actitud natural que es preocupa per l'atenció de la natura, que qüestiona la idea de progrés i que s'enfronta als monstres que ell mateix ha creat (Velasco 1998).

Una educació ambiental ecològica seria un tipus d'educació que, mitjançant l'escolarització (i els altres sistemes educacionals no formals i informals), aplicaria els esquemes socials, polítics, econòmics, ètics, humanistes, científicistes, etc., que trobam en la filosofia ecologista per aconseguir persones suficientment formades per viure i organitzar-se d'acord amb els esquemes sustentables i capaces de complimentar tots els requisits actitudinals en relació amb el medi ambient (Colom, Mèlich 1994).

Des d'aquesta perspectiva, l'educació ambiental ecologista hauria de fer referència constant, o hauria de ponderar –com diu el professor López (2008)– els valors comunitaris, no consumistes, i accentuar el component qualitatiu sobre el quantitatiu; s'hauria de centrar, a més a més, en el descobriment del medi, coneixement, expressió, crítica i, sobretot, transformació positiva. Qualsevol altra cosa seria, en el millor dels casos, ambientalisme i educació ambiental antropocèntrica, no compromesa, acrítica.

Pensem, per tant, que des de l'escola és necessari, i possible, plantejar l'educació ambiental d'una altra manera, més compromesa amb la realitat social i comunitària; problematitzar aquesta realitat propera i utilitzar-la per transformar d'una manera crítica i solidària el nostre entorn. Es tractaria d'una educació ambiental ecològica marcadament cívica, és a dir, ideològica. En aquest sentit, l'aprenentatge servei (*service-learning*) a la comunitat pot ser una de les maneres d'implementar aquesta educació ambiental i treballar des de la pràctica els valors ciutadans ambientals.

Una definició molt completa de l'aprenentatge servei l'aporta el Centre Promotor d'Aprenentatge Servei de Catalunya, quan diu que es tracta «[...] d'una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulad, en què els participants aprenen treballant en necessitats reals de l'entorn amb la finalitat de millorar-lo». L'aprenentatge servei –com diu Roser Batlle (2009)– pretén resoldre la fragmentació entre l'experiència pràctica de servei a la comunitat i

l'aprenentatge curricular. Per resoldre aquesta fragmentació, serà necessari oferir als alumnes l'oportunitat de prendre contacte amb el context real, aplicar-hi els coneixements que aprenen a l'escola, i rebre'n, a canvi, beneficis en forma de nous aprenentatges construïts des del servei solidari a la comunitat (Balbi et al. 2003).

Conseqüentment, la interacció complementària entre els centres escolars, la comunitat i les seves institucions, així com la intervenció directa en l'entorn proper, és la pedra angular de qualsevol projecte d'aprenentatge servei (Mendía 2009). Amb això, donam a entendre que és important ensenyar què és ser un bon ciutadà en matèria mediambiental, però encara és molt més important que hi hagi coherència entre els valors mediambientals que transmetem als alumnes i la manera com els promovem (Batlle 2009). L'aprenentatge servei és un projecte socioeducatiu en què la solidaritat pot convertir-se en objectiu, contingut curricular i estratègia d'ensenyament i aprenentatge. L'aprenentatge servei, conseqüentment, parteix del concepte de prosocialitat (Eberly, Roche-Oliver 2002) i possibilita impulsar projectes socioeducatius que tendeixin a enfortir el teixit social a través de la formació de ciutadans lliures i participatius (Rifkin 2009; Balbi et al. 2003).

És, per tant, una experiència educativa d'utilitat social (Mendía 2009; Rubio 2007), en la qual se sostenen i emfatitzen, simultàniament, dues intencionalitats (Furco, Root 2010): la *pedagògica*, millorant la qualitat dels aprenentatges, en tant que articula teoria i pràctica; i la *solidària*, oferint una resposta participativa a una necessitat comunitària. En definitiva, és una activitat que mobilitza recursos cognitius per abordar situacions reals i resoldre-les satisfactòriament (Puig et al. 2007; Martínez 2008), amb la qual cosa el servei mitjançant el qual pretenem resoldre un problema o necessitat comunitària serà l'eix que determinarà els continguts curriculars que vulguem abordar (Puig 2009).

Com ja hem vist, l'educació ambiental no solament consisteix a transmetre coneixements precisos sobre el medi, sinó que ha d'involucrar-hi els estudiants i menar-los cap a nous estils de vida sustentables. Per tant, requereix un desenvolupament curricular dinàmic que estimuli les qualitats actives dels alumnes per solucionar problemes i que sigui suficientment flexible per adaptar-se a les condicions comunitàries locals. En aquest sentit, podem dir (Durán 2003), d'una banda, que l'educació ambiental enfoca problemes ambientals de les comunitats i, per tant, incentiva l'aplicació de la metodologia de l'aprenentatge servei, i, d'altra banda, que l'aprenentatge servei, a través de la seva metodologia, permet que els alumnes aprenguin més bé mitjançant la integració dels continguts educatius amb les accions solidàries que es duen a terme en la comunitat, enfront d'una necessitat real de la societat. Entenem que d'aquesta manera pot millorar la qualitat educativa de les experiències d'educació ambiental, que sempre estan relacionades amb una demanda socioambiental.

Bibliografia

- ALGUACIL, J. (1998). «Calidad de vida y praxis urbana». *Ciudades para un futuro más sostenible* [http://habitat.aq.upm.es/cvpu/acvpu_5.html] (consultat l'octubre de 2009).
- ARRIBAS, F. (2007). «Apreciar la naturaleza: reflexiones en torno al valor del mundo no humano». IV Encuentro Anual de Primavera de Científicos por el Medio Ambiente. Granada.
- BALLESTEROS, J. (1994). *Ecologismo personalista*. Madrid: Tecnos.
- BALBI, J. P. [et al.] (2003). *Aprendizaje-servicio. Conceptos, reflexiones y experiencias*. Montevideo: Centro de Voluntariado del Uruguay.
- BARCELÓ, A. (1985). «El ecologismo y la noción de economía». *Mientras tanto*, núm. 23.
- BARKIN, D. (1998). *Riqueza, pobreza y desarrollo sostenible*. México: Editorial Jus y Centro de Ecología y Desarrollo.
- BATLLE, R. (2009). «Aprender haciendo un servicio a la comunidad». Centro de Profesorado de Santander, Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Cantabria: Universidad de Cantabria.
- BORRERO, J. M. (1994). «Deuda ecológica: arqueología y sentido de un concepto». Alianza de los pueblos del Sur acreedores de la deuda ecológica [<http://www.deudaecologica.org/Que-es-Deuda-Ecologica/Deuda-ecologica-arqueologia-y-sentido-de-un-concepto.html>] (consultat l'octubre de 2009).
- CASTAÑEDA, S. [et al.] (2005). «La búsqueda del desarrollo sostenible desde las Cumbres Mundiales de Río (1992) y Johannesburgo (2002)». A: GARRIDO, F. J. (coord.). *Desarrollo sostenible y Agenda 21 Local. Prácticas, metodología y teoría*. Madrid: IEPALA Editorial.
- COLECTIVO YEDRA (2007). *En busca de los objetivos del milenio (1)*. Madrid: Libros de la Catarata.
- COLOM, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- COLOM, A. J.; MÈLICH, J. C. (1994). «La ideología recuperada: el ecologismo». A: COLOM, A. J.; MÈLICH, J. C. *Después de la modernidad. Nuevas filosofía de la educación*. Barcelona: Paidós.
- COMISIÓN CARTA DE LA TIERRA (2000). «Carta de la Tierra». *Iniciativa de la Carta de la Tierra. Valores y Principios para un Futuro Sostenible* [<http://www.earthcharterinaction.org/contenido/>] (consultat l'octubre de 2007).
- COMISIÓN MUNDIAL SOBRE EL MEDIO AMBIENTE Y EL DESARROLLO (1983). *Development and international economic co-operation: environment*. Nueva York: Naciones Unidas.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL VASCO (2007). *El desarrollo sostenible: retos de las políticas públicas*. Colección Estudios e Informes, núm. 7. Bilbao: Consejo Económico y Social Vasco.
- CORTINA, A. (2008). «Somos inevitablemente morales» [<http://mipagina.euskaltel.es/adaher/cortina.htm>] (consultat el març de 2009).
- DOBSON, A. (1997). *Ecologismo, ambientalismo y sustentabilidad*. Barcelona: Paidós.
- DURÁN, G. (2000). «Medir la Sostenibilidad: Indicadores Económicos, Ecológicos y Sociales». VII Jornadas de economía crítica: La fragilidad financiera del capitalismo; crecimiento, equidad y sostenibilidad: cómo cerrar el triángulo.

- DURÁN, D. (2003). «Escuela, ambiente y comunidad». *Ecoportal.net. El directorio ecológico y natural* [<http://www.ecoportal.net/content/view/full/15993>] (consultat el juny de 2010).
- EBERLY, D. J.; ROCHE-OLIVAR, R. (2002). «Aprendizaje-servicio y prosocialidad». A: CLAYSS (Centro Latino Americano de Aprendizaje y Servicio Solidario). *Aprender sirve; servir, enseña*. Buenos Aires: El Centro.
- ESPINOZA, L. E. (2005). «Revisando el desarrollo sostenible». *Ecología Política*, núm. 29.
- FERNÁNDEZ, F.; RIECHMANN, J. (1996). *Ni tribunales: ideas y materiales para un programa ecosocialista*. Madrid: Siglo XXI.
- FERRETE, C. (1999). «Ecología, economía y ética: la problemática del desarrollo». *Dilema. Revista de Filosofía*. Vol. 3, núm. 5.
- FERRETE, C. (2003). «Educar en calidad de vida. Una propuesta teórica para los proyectos Educativos de Centro». *Recerca. Revista de pensament i anàlisi*, núm. 3.
- FERRETE, C. (2005). *La ética ecológica como ética aplicada. Un enfoque desde la ética discursiva*. Tesis doctoral. Castelló: Universitat Jaume I.
- FINK, A. (2004). «Gobernabilidad democrática, desarrollo sustentable y estados fallidos. Su problemática». VII Encuentro Nacional de Estudios Estratégicos. Buenos Aires.
- FURCO, A.; ROOT, S. (2010). *Research demonstrates the value of service learning: significant studies point to the value of service learning, but the field needs more experimental research to firmly establish the value of this approach*. Bloomington: Phi Delta Kappa, Inc.
- GUATTARI, F. (1990). *Las tres ecologías*. València: Pre-Textos.
- GUILLÉN, F. C. (1996). «Educación, medio ambiente y desarrollo sostenible». *Revista Iberoamericana de Educación. Monográfico de educación ambiental: teoría y práctica*, núm. 11.
- HORKHEIMER, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- JIMÉNEZ, L. M. (1992). *Medio ambiente y desarrollo alternativo: gestión racional de los recursos para una sociedad perdurable*. Madrid: IEPALA.
- KRUGMAN, P. R. (2006). *Introducción a la microeconomía*. Barcelona: Editorial Reverté.
- LÓPEZ, A. (2008). «Ecologismo y dinámica capitalista». *Delos: desarrollo local sostenible*. Vol. 1, núm. 1.
- MARTÍNEZ, M. (2008). «Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos en la universidad». A: MARTÍNEZ, M. (ed.). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- MARTINS, M. (2003). «Las políticas de solidaridad y cooperación y el desarrollo sostenible». *Sostenible. Monográfico Jornadas Internacionales sobre Desarrollo Sostenible*, núm. 3.
- MATSUURA, K. (2008). «¿Puede salvarse la humanidad?». *Casaamerica.es en texto* [<http://www.casamerica.es/txt/opinion-y-analisis-de-prensa/iberoamerica-general/puede-salvarse-la-humanidad>] (consultat l'octubre de 2009).
- MELO, C. (2007). «Ciudadanía y consumo: ¿Una relación sostenible?». XV Semana de la Asociación Española de Ética y Filosofía Política. Madrid: UNED.
- MENDÍA, R. (2009). «Aprendizaje y servicio solidario, una propuesta educativa para el desarrollo de la competencia ciudadana». *Organización y Gestión Educativa. Revista del Forum Europeo de Administración Educativa*. Vol. 17, núm. 2.

- MUÑOZ, J. C. (2006). *Turismo y sostenibilidad en espacios naturales protegidos*. Tesis doctoral. Girona: Universitat de Girona.
- NAREDO, J. M. (2007). *Raíces económicas del deterioro ecológico y social: más allá de los dogmas*. Madrid: Siglo XXI.
- NOVO, M. (1996). «La educación ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios». *Revista Iberoamericana de Educación. Monográfico educación ambiental: teoría y práctica*, núm. 11.
- NOVO, M. (2003). *La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas
- PUIG, J. M. [et al.] (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- PUIG, J. M. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- RAMOS, J. (2004). «La perspectiva biofísica del proceso económico: economía ecológica». A: FALCONI, F. [et al.] (eds.). *Globalización y desarrollo en América Latina*. Quito: FLACSO.
- RAZETO, L. (1997). *Los caminos de la economía de solidaridad*. Barcelona: Lumen.
- RIECHMANN, J. (2008). *¿En qué estamos fallando? Cambio social para ecologizar el mundo*. Barcelona: Icaria.
- RIFKIN, J. (2009). «Liderando la tercera revolución industrial y una nueva visión social para el mundo». *Documentos de debate*, núm. 5. Madrid: Fundación Ideas para el Progreso.
- RINCÓN, J. C. (2000). «La educación moral cívica y política en Aranguren: el ecologismo como vía alternativa». *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, núm. 13.
- RUBIO, L. (2007). «L'aprenentatge-servei: una nova oportunitat d'educar per a la ciutadania». *Perspectiva Escolar*, núm. 315.
- SALAZAR, D. M.; SERNA, C. A. (2006). «Ética, medio ambiente y economía». *Persona y Bioética*. Vol. 10, núm. 6.
- SCHINITMAN, N. I. (2004). «La década de la educación ambiental». *Ecoportal.net. El directorio ecológico y natural* [<http://www.ecoportal.net/layout/set/print/content/view/full/31564>] (consultat el març de 2009).
- SIMMONNET, D. (1980). *El ecologismo*. Barcelona: Gedisa.
- TAILLANT, J. D. (2004). «La discriminación ambiental». *Ecositio 2002-2005. Centro de Derechos Humanos y Medio Ambiente* [http://www.eco-sitio.com.ar/a_discriminacion_ambiental.htm] (consultat el febrer de 2008).
- TRIAS, R. (1975). *La crisis del petróleo (1973 a 2073)*. Barcelona: Publicaciones de la Real Academia de Ciencias Económicas y Financieras de Barcelona.
- UE/ONU (2004). «Medio ambiente y desarrollo sostenible». *La Unión Europea en el mundo* [http://europa-eu-un.org/articles/es/article_1004_es.htm] (consultat el març de 2008).
- VALDIVIESO, J. (2005). «La globalización del ecologismo. Del ecocentrismo a la justicia ambiental». *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, núm. 6 (2).
- VELASCO, E. (1998). «Las heridas de Narciso (la crisis del humanismo)». A: AA. VV.: *Postmodernidad: preguntas, debates y perspectivas*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

L'autor

Joan Carles Rincón és diplomat en Professorat d'EGB, llicenciat en Pedagogia i doctor en Ciències de l'Educació. Professor titular d'universitat de la Universitat de les Illes Balears, de l'àrea de Teoria i Història de l'Educació. Ha centrat la seva línia investigadora en la teoria i la filosofia de l'educació. En els últims temps s'ha dedicat a l'estudi i el desenvolupament de l'educació cívica per a la participació ciutadana, i ha publicat diferents treballs sobre la temàtica en revistes nacionals i internacionals.

***Reflexiones acerca de la
nueva psicología del
orden implicado:
sistémica,
fenomenológica y
psicofísica***

M^a Clara Ventura Obrador
Policlínica Miramar

Educació i Cultura
(2011), 22:
89-98

Reflexiones acerca de la nueva psicología del orden implicado: sistémica, fenomenológica y psicofísica

Reflections on the new psychology of the implied order: systemics, phenomenology and psychophysics

M^a Clara Ventura Obrador

Resumen:

Estas reflexiones tienen la intención de sostener y fundamentar reflexivamente, desde los avances de la física por un lado y los paradigmas sistémico-fenomenológicos y el actual modelo de Constelaciones de B. Hellinger, por otro, así como desde mi práctica clínica actual, como el peso de lo transgeneracional, a través de saltos cuánticos emergentes relevantes, conlleva implicaciones sistémicas profundas de lo vivido por nuestros antepasados. Que se despliegan a través de nosotros y nuestra entidad psíquica, en contextos actuales, produciendo disfunciones y desórdenes, al no contextualizarse. De esta forma los conceptos y los diagnósticos de las enfermedades psíquicas, dejan muchas dudas y preguntas sobre su significado y su forma de abordarlas. El reto actual, está en ver que hay más allá de los conceptos desplegados de enfermedad psicológica y de sus métodos de análisis y de terapia; desplegados en cada época y según los contextos de los que emergen, como formas también proyectivas.

Palabras clave: práctica clínica sistémica, psicología fenomenológica, orden implicado, psicología sistémica.

* Unidad de Psicología Avanzada. Consultas Externas Policlínica Miramar. <http://www.claraventura.com>
E-mail: info@claraventura.com

Este artículo fue aceptado para su publicación el 16 de octubre de 2010.

Abstract

These reflections are intended to support and substantiate one another on the basis of advances in physics on the one hand, and systemic-phenomenological paradigms and Bert Hellinger's current constellations model, on the other hand, in addition to the author's clinical practice. The weight of the transgenerational through relevant emerging quantum leaps carries profound systemic implications for what was experienced by our ancestors, which unfolds through us and our mental organisation in current contexts, producing dysfunctions and disorders since they are not contextualised. Thus, the concepts and diagnoses of mental illnesses leave many doubts and questions about their meaning and ways to tackle them. Today's challenge lies in seeing what is beyond the concepts of psychological illness and related methods of analysis and therapy deployed in every period of time according to the context from which they emerge, as projective forms as well.

Keywords: systemic clinical practice, phenomenological psychology, order involved, systemic psychology

El descubrimiento de órdenes nuevos, como se muestran en la historia evolutiva de la física, está suponiendo cambios revolucionarios en muchos otros campos, como en el de la psicología y sus métodos.

La percepción de un nuevo orden de las cosas y el desarrollo de nuevas formas de lenguaje, apropiadas a la comunicación de este orden, está emergiendo a través de nuevos modelos de análisis e intervención en psicoterapia. Con la física clásica veíamos que un objeto podía moverse si existía una fuerza que actuara sobre él. Así, se creía que la fuerza era la causa del movimiento y este orden en el movimiento, determinaba el devenir de las causas, que dependía, a su vez, del lugar y la función de cada una de estas partes dentro del todo. Con la física cuántica esta noción de orden y causalidad ha cambiado. La nueva visión del orden nos permite ahora observar los llamados saltos cuánticos. Desde dónde podemos observar, el movimiento de un modo discontinuo. Desde dónde la nueva noción de la «totalidad del orden implicado», la estructura entera, que se origina de éste, se puede describir, sin que sea necesario darle una importancia primaria al tiempo secuencial. El determinismo en el tiempo, vemos pues, que no es la única forma de proporción o de razón, sino que en estructuras así ordenadas-constituidas por aspectos con diferentes grados de implicación, el orden del tiempo no es, en general, el más adecuado para la expresión de la ley de la totalidad del orden implicado. Porque «todo lo implica todo» en un orden de totalidad no dividida. Así tendremos que considerar «estructuras», en las que se puedan distribuir, con un cierto orden, aspectos diversos, según los diferentes grados de implicación... (David Bohm, pág. 216).

De ésta manera toda forma de relativa «autonomía», corresponde más a su análisis, por la disgregación perceptiva de la observación, que a su vez, depende del instrumento perceptivo y de sus limitaciones de medida, que de lo observado, y que quedará finalmente limitado por la holomanía, por un estado de flujo sin fin o de pliegue y despliegue que obedece a muchas más leyes que las que hemos conocido vagamente hasta ahora. De tal modo que en un contexto lo suficientemente amplio, se verá que tales formas son tan solo aspectos «relevados» en el holoconocimiento; más que aspectos en interacción, inconexos y existentes por separado; como se ha creído hasta ahora por el paradigma mecanicista Newtoniano.

Así la ley física total del holoconocimiento indefinible e inmensurable es un movimiento, en el cual están emergiendo continuamente «nuevos todos». Este hecho nunca será conocido ni especificado, ni formulado con palabras (D. Bohm, pág. 221).

La totalidad no fragmentada de la existencia, vista como en movimiento fluyente no dividido y sin fronteras, (Bohm, pág. 240), nos va permitiendo acceder a partes más amplias del «nuevo todo» a través de la noción de orden implicado, desde dónde la totalidad de la existencia está «plegada» dentro de cada región del espacio, (y del tiempo) (Bohm, pág. 240).

Cada parte, elemento o aspecto que podamos abstraer, estará plegado en el todo. Y cada parte del todo crece en el contexto del todo, de tal modo que no existe independientemente, ni puede decirse que, literalmente «interactúa» con las demás partes del todo, sino que es «esencialmente afectada» en ésta relación, ya que todo está transformándose cada instante. De ahí, que analizar los comportamientos y comprender las actitudes y emociones, así como investigar las estructuras de personalidad, va más allá de las lentes clásicas, con las que hasta ahora hemos observado los procesos «implicados». Esta nueva visión del «orden implicado» cambia radicalmente nuestra forma de entender y analizar la personalidad, la psicología y las disfuncionalidades.

Así, la psicología hasta ahora, basada en el orden mecanicista lineal, está pasando no solo al orden relativista de «campo unificado», sino que va más allá, desde la teoría cuántica y debe empezar a ser considerada desde sus características esenciales:

1. El movimiento es discontinuo.
2. Las entidades pueden mostrar propiedades diferentes, dependiendo del contacto con el entorno, en el que existan y desde el que se observan.
3. Dos entidades muestran una peculiar relación no local, como una conexión no casual de elementos que están separados.

Esta es pues, la nueva visión que apunta la psicología sistémico-fenomenológica y de la cuál, por ejemplo emerge el modelo de las Constelaciones Familiares. Desde dónde vemos que se dan también estas tres características básicas de la formulación cuántica:

A. Movimientos discontinuos, identificaciones transgeneracionales o continuas, como saltos cuánticos en el tiempo y en el espacio. Relaciones o pliegues no causales linealmente de elementos separados en el espacio/tiempo.

B. La influencia del contexto y del entorno de la entidad en cuestión y de su propia observación, como causa de emergentes diferentes dependientes de dicho contexto, (importancia pues del familiar, grupal, social, racial, cultural o religioso, desde el que se van a desplegar aspectos personales trascendidos).

Así, la evolución del niño en un contexto familiar determinado, desarrolla transformaciones diferentes desde movimientos o saltos cuánticos, que desde la herencia/historia transgeneracional de los padres y a través de conexiones o identificaciones no causales de elementos separados en el espacio/tiempo; que van a influir y mover a la persona.

C. Se dan pues ecuaciones psicológicas, desde la teoría del campo unificado, como «soluciones» en forma de pulsaciones localizadas, que consistirían en una región de campo intenso, (acontecimiento anterior), que pudiera moverse por el espacio de un modo estable y nuevo, como un «todo» y que así puede funcionar o describirse como un modelo de «partícula». Tales pulsaciones no terminarían abruptamente, sino que se extenderían con intensidad decreciente, hasta distancias arbitrariamente largas en el espacio/tiempo y hacia otros miembros del grupo familiar, social, religioso, racial...

De este modo, por ejemplo, la estructuras de campo asociadas a dos pulsaciones se entremezclarían y fluirían en una sola totalidad no fragmentada, como por ejemplo (la psicosis...). Así la herencia histórica transgeneracional actúa desde un orden implicado y plegado y desde una implicación relevantemente «emergente», en un contexto concreto

(familiar, grupal, social, cultural, religioso, racial...). Así diferentes niveles de abstracción-observación permiten distintos saltos cuánticos de la herencia/historia psicológica.

Así, comprendemos como el modelo mecanicista lineal, que sirvió de base a los análisis y a las acciones psicoterapéuticas desde un «orden explicado», que predominaba en la física clásica —el de desplegar las cosas en una región particular del espacio/tiempo y fuera de las regiones que pertenecen a otras cosas— ya no nos sirve.

La «cuadrícula cartesiana», con algunas adaptaciones, ha seguido imperando como filtro de forma omnipresente en nuestra percepción o manera de procesar; pensamientos, sentidos, sentimientos, movimientos físicos, relaciones. Ha sido el filtro, la lente, como dice Bohm, que está en la base de nuestro procesamiento de información. Este filtro de «orden explicado» de la física clásica nos ha llevado y aún hoy nos lleva, a la captación del mundo y su movimiento desde esa forma predominantemente mecanicista. Lo que a su vez, hace muy lenta la apertura a otras formas de observación/percepción ya que además los instrumentos desarrollados también, consecuentemente, obedecen a ese filtro mecanicista. El instrumento determina y condiciona pues, como la «lente», y por lo tanto, la percepción del movimiento. Pero, la totalidad del movimiento del plegamiento, (todo plegado dentro de todo) y del despliegue, (el orden explicado), pueden ir inmediatamente más allá de lo que se ha «revelado» hasta ahora, a nuestras observaciones, condicionadas por las lentes utilizadas.

Nos encontramos con un universo, convenciéndose así mismo desde el holoconocimiento de sí mismo, en un despliegue u orden explicado, que avanza y trasciende lentamente sus propias leyes. En el avance de sus procesos de consciencia o del movimiento plegado desplegándose... desde formas nuevas, derivadas de este mismo holomovimiento. Abstrayendo subtotalidades de movimientos «relativamente autónomos», que presentan cierta recurrencia y estabilidad en sus patrones básicos de orden y de medida según su orden explicado.

Este orden explicado o desplegado dependerá del orden intrínsecamente implicado, que no puede ser desplegado simultáneamente en un todo, en un solo orden explicado. Así pues, tenemos un plegamiento y un desplegar, que pertenecen a un orden implicado avanzando. Cuando este orden está desplegándose está «localizado», en un espacio/tiempo, para luego volverse a plegar y ser reemplazado por otros despliegues subsiguientes. Como series ordenadas de etapas de pliegue y despliegue, que en principio se entremezclan e interpretan mutuamente y por completo, a través de la totalidad del espacio.

Como vemos, no es una simple interacción, sino un despliegue, «condicionado», de un orden implicado o de un pliegue. Y que entre sus características está, que, si se modifica el contexto dónde se da este despliegue, puede surgir otros modos de manifestación completamente nuevos o sea las transformaciones.

Así el «mundo manifiesto», solo son abstracciones del orden explicado, según el contexto en el que se despliegue y se observe, que además, lo modifica. De ahí, las diferentes interpretaciones, análisis y observaciones a través de los sentidos, desde los diferentes contextos, donde se despliegan estos ordenes implicados. Todo ello, pues, produce y nos lleva a *insights* nuevos, formas nuevas explicadas, de percibir y entender el mundo, a través de estas diferentes manifestaciones de los órdenes implicados, según su despliegue particular contextual.

Aquí nos preguntamos ¿como concebir y unificar los fenómenos psicológicos, desde contextos de experimentación terapéutica tan diferentes y diversos a los de antes como los actuales?. Los contextos nuevos, permiten acceder a órdenes explicados diferentes, que permiten, a su vez, despliegues nuevos, de los órdenes implicados.

De ahí que los fenómenos psicológicos se han ido expandiendo en su explicación a espacios y tiempos, que van más allá de la «interacción» de un continuo secuencial desde la perspectiva lineal mecanicista. La nueva dimensión relativista, este nuevo filtro-contexto, nos está permitiendo trascender a los saltos cuánticos, desde donde el desplegarse de órdenes implicados, va más allá del continuo espacio/tiempo pudiéndose acceder a conexiones de órdenes de «relevancia» implícita o de campos de tensión o de pulsación relevantes. Así, vamos llegando a una nueva percepción o filtro para ver el orden implicado multidimensional, que subyace a cualquier fenómeno y por lo tanto al psicológico.

La «ley de totalidad» o holonomía permite, además, un cierto «suborden» desplegado, dentro de todo el conjunto del orden implicado, donde existiría una totalidad de formas que tienen una aproximada especie de recurrencias, estabilidad y separabilidad, lo que le permite ser observados algunos eventos como manifestaciones autónomas. Son capaces de aparecer como elementos relativamente sólidos, tangibles y estables, y son los que dan forma a nuestro «mundo manifiesto», en pequeñas «experiencias». Es el llamado «suborden distinguido» en el cuál y desde el cuál se basa la posibilidad de este mundo manifiesto, (el orden explicado). Este es, el orden «presente», para nuestros sentidos en cada despliegue, que a su vez permite la observación de éste, desde el contexto que estos permitan, ya que a su vez condiciona y es condicionado.

¿Qué nos permite pues trascender a otros despliegues? De momento, estos «órdenes explicados» ponen de manifiesto la conexión profunda existente entre los sentidos y su percepción de lo manifestado en la materia; así como también, desde su relación implicada y desplegada a través de la consciencia: «el universo del discurso» (Bohm pág. 259). El universo del discurso que avanza.

Así, el análisis de cualquier sistema o campo de «partículas o entidades «interdependientes interactuando», se viene abajo desde un modo de observación radicalmente nuevo, que es lo que aporta la relatividad y sigue aportando la física cuántica. que ha trascendido a la observación de cualquier fenómeno, en cualquier campo de «explicación» o despliegue desde la física clásica.

En su lugar, nos vamos acercando a la concepción de un nuevo paradigma, dónde lo «manifestado» debe ser entendido, como «proyecciones» que despliegue una «realidad» u orden implicado, que va más allá de las dimensiones del espacio cartesiano.

El orden implicado debe pues, considerarse como un proceso de pliegue y despliegue continuo de un espacio multidimensional, donde la estructura general de la materia implica un orden implicado multidimensional. Por lo tanto, así como se da en el cosmos, el inmenso mar de energía (vacío-lleño), en el que la materia supone patrones de excitación, relativamente autónomos y que originan proyecciones recurrentes, estables y separables a través de un orden explicado de manifestación tridimensional permitido, por o para nuestro espacio de experiencia sensorial. Así en el universo psicológico la personalidad recurrente, estructurada, desplegada, supone un patrón de excitación comparativamente muy pequeño a las inmensas posibilidades de manifestación o explicación-despliegue del vasto «mar» de orden implicado, plegado, de la psique. Como una pequeña pulsación de onda o excitación que se despliega y así se convierte en una manifestación concreta del ser que alberga, a su vez, otras posibles manifestaciones o el desplegarse desde su orden implicado en otro contexto-entorno de acción y observación.

Desde aquí, es donde sí podemos permitir a éste orden implicado, otro contexto-entorno de actuación y observación como por ejemplo el psicoterapéutico menos lineal y más amplio, desde el paradigma cuántico, desde donde favoreceríamos el que se puedan desplegar otras manifestaciones del ser, del individuo como materia plegada en si misma,

que permita de esa forma otro despliegue u orden explicativo más sanador de diversas disfuncionalidades.

Es, desde ahí y desde dónde la sistémica y el modelo de constelaciones familiares de Bert Hellinger, ha permitido y está permitiendo que se desplieguen otras posibilidades del orden implicado en la manifestación de cada individuo y en el entendimiento de aspectos implicados en las disfuncionalidades, que contiene, a su vez, en su naturaleza la totalidad implicada del todo «familiar, social, racial...». Y desde dónde a través de pequeños saltos cuánticos se despliegan los órdenes implicados, en cada individuo de su herencia/histórica transgeneracional. Desde aquí, es como vamos obteniendo más implicaciones de las subtotalidades de orden, que se nos van revelando o desplegando, desde el atrevimiento de nuevos contextos más amplios, cada vez.

Estas subtotalidades abstraídas obedecen a unas leyes que presentan también tres características básicas:

1. Un conjunto de órdenes implicados.
2. Un caso especialmente distinguido de este conjunto, que constituye un orden de manifestación explicada o desplegada.
3. Una relación general, que expresa una fuerza de necesidad más profunda e interna, que vincula entre si a cierto conjunto de los elementos del orden implicado, de tal modo que contribuyen a un fin común explicado (desplegado), diferente de aquel al que contribuye otro conjunto interpenetrado y entremezclado con ellos, y que produce la transformación en éstos. (Bohm pág. 271).

De estas subtotalidades abstraídas y desde sus leyes vemos como los momentos previos van dejando rastros que persisten en momentos posteriores, dando paso a las memorias actuando y avanzando. Estas memorias que han sido constituidas desde el orden explicado forman básicamente el orden con el que solemos entrar en contacto, en las experiencias ordinarias y comunes. De esta forma la realidad virtual de este contenido manifiesto de un momento, se ha hecho estático en un momento «espacio» y ha sido fragmentado de la conciencia caminando a través de la memoria y es lo que se siente repetido y atraviesa la experiencia en su base, filtrándose como la verdadera base de la realidad.

Así en la formación de las experiencias, estos rasgos «estáticos» y fragmentados son a menudo tan intensos, que las características más transitorias y sutiles del flujo no fragmentado del movimiento, se vuelven insignificantes, obviándose, debajo de la conciencia recurrente. El contenido pues, manifiesto, explicado de la conciencia, está esencialmente basado en la memoria, como contenido organizado y desplegado en una forma. Así se desarrollan sistemas globales de conceptos y de imágenes mentales, como representaciones del mundo manifiesto. Esa es la contribución de base a nuestro modo de experimentar, una fusión de nuestra información sensorial filtrada por la «repetición» y el reconocimiento de algunos contenidos de la memoria. Desde donde los aspectos transitorios y cambiantes del flujo de movimiento no fragmentado de la experiencia- el orden implicado de cada momento- son vistos y tratados como estáticos y fragmentados, ya desplegados o explicados antes.

Así, gran parte de nuestra experiencia rebasa en la memoria, organizada a través del «pensamiento». Esta es la razón por la que nos hemos acostumbrado tanto al «orden explicado» a través de nuestro pensamiento y nuestro lenguaje, en vez de darnos cuenta de la primacía del orden implicado.

El orden implicado, es el primario en el individuo como una forma indiferenciada. Piaget resaltó como el «sentir» en la experiencia del orden implicado, es mucho más inmediato y directo, que el sentir en el orden explicado, ya que este requiere una

construcción compleja desde la experiencia sensomotriz y psicomotriz del flujo del movimiento, que se tiene que ir aprendiendo desde el nacimiento. La consciencia, pues inmediata del movimiento del Ser, surge desde el principio mismo en que uno va relacionando esta experiencia con su impresión a través del lenguaje y de la lógica.

A través de la experiencia en un contexto concreto del orden implicado se va percibiendo y construyendo el orden explicado, desplegándose y complicándose según el orden familiar, social... dentro del espacio, tiempo y causalidades... que permiten dichos entornos.

La fragmentación del psicoespacio –como un orden desplegado, desde un orden implicado y su impacto con el contexto/entorno concreto– determinará la formación del «psicogrupo» y la función del individuo en el grupo y su contexto concreto, que dependerá o estará condicionada a su vez, por el orden desplegado por sus padres y por lo tanto por el movimiento del orden implicado de cada uno, que obedecerá a una relación profunda de ciertas fases, de lo que ya existe, con otras fases de lo que también ya existe, que están en diferentes etapas de implicación o de relevancia (traspasando el espacio-tiempo, no como un continuo).

El orden explicativo y desplegado del nuevo ser se ajustará o no al orden explicado e implicado de los padres, pasados en gran parte, a través de los rastros de la memoria explicada o más allá de ellos, en base a saltos cuánticos, no continuos.

La realidad multidimensional que hemos resaltado, desde donde los significados del tiempo y espacio son secundarios –como órdenes particulares distinguidos de un todo– pueden proyectarse en muchos ordenes diferentes de secuencias de momentos a través de la conciencia.

La relatividad del tiempo psicológico debe ser tenida en cuenta, así como su espacio y desde donde esta consideración puede ir más allá de los órdenes desplegados o explicados, en diferentes momentos y contextos y ser explicados, a su vez, sus relaciones con las memorias o rastros desplegados con anterioridad.

Por lo tanto, debemos considerar la mente y al cuerpo como subtotalidades fragmentadas de un orden implicado mayor, desde donde forman un todo y ello a su vez trasciende, extendiéndose este orden implicado a una mayor totalidad de la materia y la conciencia, de otros seres humanos.

La conciencia, en forma fragmentada de subtotalidades de memoria, se mantiene plegada en las células, en la materia. Así la recurrencia y la estabilidad de nuestra propia memoria, se reproduce como parte del mismo proceso, que sostiene la recurrencia y la estabilidad en el orden manifiesto de la materia. La conciencia y la materia tienen básicamente el mismo orden implicado, como un todo y ello es lo que hace posible la implicación del uno en el otro. Observamos la conciencia de nuestras excitaciones nerviosas experimentadas a través de las sensaciones y a su vez, como los contenidos de nuestra conciencia que pueden afectar nuestro estado físico. Estos órdenes explicados o desplegados en diferentes manifestaciones, pueden reconducirnos como proyecciones relacionadas de un campo multidimensional común, a los órdenes implícitos contenidos en una peculiar forma manifestada de materia-conciencia.

Por último, en la subtotalidades, relativamente «autónomas», el funcionamiento mecánico sí se puede abstraer de un movimiento base creativo de despliegue, pero desde donde la evolución es la consecuencia de este despliegue creativo que no es lineal ni causal, ni de un espacio-tiempo continuo. Los miembros últimos llegados, no son directamente derivables de los anteriores como causa/efecto, salvo en aspectos limitados de la secuencia. Solo desde la fuerza de una «necesidad» cada vez más profunda de esa

totalidad, van surgiendo nuevos estados manifestados, desplegados y explicados de las cosas y de la misma consciencia, avanzando experimentándose en un proceso sin fin de cambios progresivos.

Estar abierto a estas nuevas «proyecciones desplegadas» avanzando desde el orden implicado, más allá de las cristalizaciones, como los rastros mnémicos de anteriores ordenes desplegados. Ello parece ser el nuevo reto de estos momentos, en muchas áreas parceladas de conocimiento, mas allá del concepto desplegado de enfermedad psicológica y de sus métodos de análisis de terapias anteriores ante las necesidades actuales. Los miembros últimos llegados no son directamente derivaciones de los anteriores como causa/efecto, salvo en aspectos limitados de la secuencia. Solo desde la fuerza de una «necesidad», cada vez más profunda de esa totalidad, irán surgiendo nuevos estados manifestados desplegados/explicados de las cosas y de la conciencia, experimentándose un proceso sin fin de cambios progresivos.

Estar abiertos a estas nuevas proyecciones desplegadas del orden implicado, más allá de los rastros mnémicos de anteriores órdenes desplegados, parece ser el nuevo reto de estos momentos.

Todo ello, ha sido planteado y expuesto, con la intención en primer lugar, de ver que hay más allá del concepto desplegado de enfermedad psicológica y de sus métodos de análisis y de terapia desplegados, en cada época y según los contextos de los que emergen, en forma de proyecciones.

Y en segundo lugar sostener y fundamentar desde los avances de la física, el peso de lo transgeneracional, como saltos cuánticos emergentes relevantes, que traen implicaciones sistémicas profundas de lo vivido por nuestros antepasados, que se despliegan en contextos actuales, produciendo disfunciones y desórdenes, al no contextualizarse. De esta forma el concepto y los diagnósticos de las enfermedades psíquicas, dejan muchas dudas y preguntas sobre su significado y su forma de abordarlas desde mi necesidad actual e intención de ofrecer mis propias proyecciones, en este despliegue particular de mi entendimiento del libro de Bohm y desde mi experiencia clínica y humana, desde todo mi pasado tansgeneracional e histórico-social que llevo implícito.

Bibliografía

BOHM, D. (1988). *La Totalidad y el Orden Implicado*. Barcelona, Kairos.

La autora

M^a Clara Ventura Obrador es Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Doctora en Psicología (Cum Laude) por la Universitat de les Illes Balears. Master en Psicopatología y Salud por la UNED. Master en Pedagogía Sistémica por la Universidad «Doctor Emilio Cárdenas» (UDEC) de México D. F. Terapeuta Sistémica y Didacta por la AEBH - Asociación Española Bert Hellinger. Practitioner en Programación Neurolinguística. Diversos estudios, Publicaciones y Ponencias a Congresos y eventos científicos desde 1984. (más información en www.claraventura.com)

Contacto: Unidad de Psicología Avanzada - UPSAE. dificio de Consultas Externas en la Policlínica Miramar. Camino de La Vileta, 30 - 07011 Palma de Mallorca. info@claraventura.com www.claraventura.com

*Una experiència d'aula:
construint ponts de
comunicació i
participació família-
escola*

Mònica Martín Sanchez
CEIP Son Caliu

Educació i Cultura
(2011), 22:
99-116

Una experiència d'aula: construint ponts de comunicació i participació família-escola

A classroom experience: building communication and participative bridges between family and school

Mònica Martín Sánchez*

Resumen

El propósito del presente artículo es compartir una experiencia para mostrar un posible camino, contando que ya existen múltiples, en el campo de cómo desde la escuela se puede potenciar la comunicación y participación de las familias. Así pues, la experiencia se presenta como una puerta abierta al entendimiento, a la búsqueda de vías de participación familia-escuela y, en primera instancia, familia-maestro/a, para favorecer un clima positivo de confianza mutua que genere nuevos caminos de atención a la diversidad de nuestro alumnado, des de la filosofía de la escuela inclusiva.

Palabras clave: familia, escuela, comunicación, participación, colaboración.

Abstract

This article aims to share an experience in order to show a possible way for schools to improve the communication with and participation of families, taking into account that there are multiple experiences within this field. This experience is an open door to understanding and the search for ways for families and school - and especially families and teachers - to participate together. This encourages a positive climate of mutual confidence that opens up new ways to attend to the diversity of our students on the basis of the philosophy of the inclusive school.

Keywords: family, school, communication, participation, collaboration.

* Mestra d'educació primària al CEIP Son Caliu.

Aquest article fou acceptat per a la seva publicació el 30 de juny de 2010.

Contextualització

L'escola pública de Son Caliu està ubicada a una zona costanera, que limita amb Palmanova, dins el terme municipal de Calvià. És una àrea principalment turística i l'entorn disposa de tot tipus de serveis (centre mèdic, parcs, establiments i centres comercials, hotels, restaurants, biblioteca al centre cultural «Es Generador»...).

L'edifici del centre és compartit amb l'Escoleta Municipal de l'Ajuntament de Calvià, on s'imparteix la primera etapa d'educació infantil i una secció del Servei d'Orientació Educativa i Psicopedagògica de la Conselleria d'Educació i Cultura.

El CEIP Son Caliu obrí les portes el mes de setembre de 2004, encara en obres. El primer curs marcà la història del centre a causa d'aspectes organitzatius que es desencadenaren; el resultat va ser una desavinença entre el claustre i part de la comunitat educativa.

Més endavant, dos fets marcaren el punt de partida en la relació. Un va ser l'aprovació de la jornada continuada al centre, que va ser un procés de quatre cursos escolars, i un altre, l'aprovació del Projecte Lingüístic. Aquests dos punts accentuaren encara més el distanciament entre la comunitat educativa.

Malgrat aquests esdeveniments, que suposaren un desgast en la relació, hi ha hagut iniciatives per part del centre per tal de potenciar la participació i comunicació de les famílies mitjançant l'organització de festes de centre i dels òrgans de govern de centre.

L'experiència que es presenta es duu a terme al CEIP Son Caliu i es realitza actualment al primer cicle d'educació primària amb el grup de famílies corresponent al nivell en què desenvolupa la meua feina com a docent. Aquest treball s'ha iniciat amb dos grups de famílies: el primer, durant el curs 2007-2008, i el segon grup, que ha tingut més continuïtat, els cursos 2008-2009 i 2009-2010.

Descripció de l'experiència

Introducció

Aquesta experiència té els seus inicis l'any 2006, quan a un moment de recerca personal i professional em plantejo l'interrogant sobre la manera de millorar la resposta a les necessitats educatives dels infants de l'aula, des d'una concepció d'escola inclusiva.

Com a camí per a la recerca de respostes als meus interrogants, s'inicià un procés d'investigació que m'ha conduït a la dimensió de la relació família-escola, entenent-la com un espai que podia donar respostes a les meves inquietuds. La raó implícita en aquest fet ha estat la percepció al llarg del temps de la importància que té aquesta relació, família-escola, en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Fonamentació teòrica

La família és el primer entorn educatiu dels infants: tot comença a la família. Això significa que és el primer agent educatiu i socialitzador; amb el temps n'apareixen altres dos importants a la vida de l'infant que seran presents en el seu desenvolupament: l'escola i els mitjans de comunicació. D'una manera o una altra, aquests dos entorns interactuen entre si i amb l'entorn familiar. A la interacció família-escola és on comencen els interrogants, l'efecte al sistema d'interacció dels mitjans de comunicació quedarien per a una altra experiència.

Investigacions recents suggereixen una relació entre el clima escolar i el nivell de participació de les famílies a l'educació dels seus fills (Arón, Milicic 2004). Així doncs,

quan les escoles generen un clima escolar positiu que permet que les famílies participin i, en la mateixa mesura, l'escola genera les vies perquè això sigui possible, el resultat d'aquesta constel·lació és la qualitat educativa, perquè aquesta aliança permetrà una connexió que tindrà com a objectiu ajudar els infants que tinguin progressió en el seu desenvolupament, per tant, permetrà donar resposta a les necessitats educatives de tots els infants.

Aquesta relació entre el clima escolar i la participació de les famílies a l'escola és recíproca. Podríem explicar-la com una retroalimentació circular, això vol dir que a una escola on el clima relacional és positiu, on s'estimula la participació de les famílies, les percepcions que aquestes tenen de l'escola milloren i provoquen un clima de confiança mútua i de comunicació que quedarà reflectit en el desenvolupament integral de l'infant.

En canvi, quan allò que es configura al clima escolar es caracteritza per un desconeixement mutu i desconfiança, la incomunicació i les desavinences generen un cercle de malentesos que s'expressa en imatges negatives tant per part dels mestres com per part de les famílies (Cardemil 1994). Així doncs, dintre d'aquest cercle retroalimentatiu es va construint un mur entre la família i l'escola que té com a resultat el distanciament. Aquesta distància produeix accions paral·leles entre ambdós en relació amb l'educació dels infants, per tant, influirà de manera negativa en el desenvolupament integral dels infants.

Què passa amb la percepció que tenen els infants davant aquesta circumstància? Doncs que si els infants perceben una aliança, en lloc d'un enfrontament causat per les desavinences i la desconfiança mútua, una convergència de fites de dos sistemes, família i escola, que es valoren i s'ajuden mútuament, rebran una educació coherent i cohesionada (Alcay [et al.] 2003).

En l'assoliment d'aquesta «aliança positiva» en favor de l'educació dels infants és essencial la participació. Però, què significa *participació*? Segons la Real Academia Española, *participación* significa *acción o efecto de participar*, i inclou les accepcions següents:

1. *Tomar parte en algo.*
2. *Recibir parte de algo.*
3. *Compartir, tener las mismas opiniones, ideas, etc. que otra persona.*
4. *Tener parte en una sociedad o negocio.*

Aquestes quatre accepcions ens conviden a construir una relació família-escola per transitar sobre un camí, ple d'incerteses, aventures i reptes, que conviden a ser passejats junts, a compartir-lo i sense perdre'ns res d'allò que ens ofereix, per així aconseguir arribar a un somni comú; avui somni, demà tal vegada una realitat que és una educació per a tots, en què tots som importants i en què els infants són els veritables protagonistes d'aquesta aventura que és aprendre (tenint en compte que aprendre és un procés que dura al llarg de tota la vida i que segur que, en aquest camí que hem de fer, ens construirem com a persones).

En el concepte de participació hi ha implícit el fet de tenir qualche cosa en comú. La comunitat sorgeix de tenir qualche cosa en comú, per això, la participació és una dimensió inseparable de la comunitat. Quan la participació la col·locam com a dimensió organitzativa de l'escola, obtenim com a resultat una dimensió essencial. Aquesta dimensió essencial és una de les característiques de les societats democràtiques perquè permet i dóna font de decisió a la ciutadania. L'escola hauria de reflectir aquesta realitat; des de la legislació educativa vigent és el que es vol potenciar.

Objectius

Els objectius plantejats en aquesta experiència, per tal de potenciar les relacions i la participació entre mestres i famílies varen ser:

- Potenciar el protagonisme de les famílies a l'aula i, per tant, a l'escola.
- Potenciar les vies de comunicació i participació de les famílies a l'escola.
- Facilitar espais on les famílies tinguin l'oportunitat de construir un saber sobre l'educació dels seus infants i del seu propi rol.
- Propiciar una recerca de fites comunes entre mestre i família per incidir positivament en l'educació integral dels infants.

Metodologia de treball

La metodologia utilitzada es basa en la creació d'espais i de moments en què el diàleg constructiu-reflexiu fomenti i potenciï aquesta relació de confiança mútua i de respecte, per aconseguir desenvolupar un treball conjunt que suposi una eina d'atenció a la diversitat dins el context en què es realitza l'experiència.

Aquesta metodologia reclama un model de participació i col·laboració de les famílies que es defineix com a model cooperatiu. Ens situem al model col·laboratiu perquè col·loca el mestre en un rol que reconeix l'experiència, la competència i la situació de les famílies. Des d'aquest punt de partida ofereix les opcions i la informació necessàries perquè les famílies, amb ple protagonisme, decideixin quina és l'opció més bona. La base d'aquest rol es fonamenta en la negociació d'acords que siguin acceptats per ambdues parts. Aquest model cooperatiu promou relacions constructives, solidàries i de mútua responsabilitat.

Principis metodològics

- Proporcionar diferents vies de participació perquè cada persona es pugui situar en el moment que necessita i que li permeten les seves circumstàncies personals, entenent el nivell de participació com un contínuum que es desenvolupa de menys a més.
- Partir del coneixement i de l'actuació educativa familiar, de manera que els nous aprenentatges es fonamentin en els anteriors.
- Escoltar, ser respectuosos amb les persones que hi participen.
- Construir un saber comú mitjançant la participació i el diàleg mestre-família, més que proporcionar consells, de manera que es potenciïn les capacitats de les persones.
- Transmetre el coneixement que tothom té, perquè tots ens enriqueim dels altres mitjançant els seus coneixements, actituds, emocions, sentiments, reflexions, amb les seves propostes.
- Tots som capaços d'aprendre i construir comunitàriament.

Destinatari

Els destinataris s'ubiquen en la microestructura interaccional famílies-mestre/a tutor/a de l'aula on desenvolupo la meua tasca com a docent al CEIP Son Caliu, concretament al primer cicle d'educació primària.

Accions per potenciar la participació

L'experiència recull i organitza diferents accions amb l'objectiu de potenciar la participació i col·laboració de les famílies tenint en compte les seves necessitats i

circumstàncies, perquè una de les principals dificultats per a la seva participació a l'aula és la disponibilitat horària per qüestions de la jornada laboral de les famílies. Per aquest motiu, es consideren diferents tipus de participació a diferents moments, fins i tot fora de l'horari lectiu, de manera que cada família tingui un ventall ampli de possibilitats de participació.

Algunes de les accions que s'inclouen ja es desenvolupen al centre perquè formen part de la seva organització, com per exemple, la participació de les famílies en els òrgans de govern del centre o la participació en les festes culturals del centre; el que fem és aprofitar-les perquè partim del que ja es fa a l'escola. A més, les accions tenen un caire global, perquè tenen en compte els diferents nivells de concreció de la relació família-escola: centre-famílies, cicle-famílies i aula-famílies.

Al llarg d'aquests quatre cursos, les accions s'han enriquit com a conseqüència de l'aprenentatge realitzat a través de l'experiència que s'ha anat construint.

Un factor amb què s'ha de comptar i que suposa el punt de partida del camí a fer és que les famílies que acull ja tenen una cultura de participació a l'escola. En aquest bagatge de participació hi influeixen, entre altres, dos factors importants: per una banda, les experiències mantingudes al llarg de la història d'escolarització dels seus infants i, per una altra, les seves experiències durant la pròpia escolarització (com es relacionava la família amb el centre escolar?). Aquesta cultura de participació s'ha d'avaluar per saber d'on partim, què necessiten les nostres famílies i què podem fer.

Les accions dutes a terme són:

1. De gestió en relació amb el centre.
2. De gestió en relació amb l'aula.
3. De comunicació en relació amb el procés d'ensenyament-aprenentatge.

1. DE GESTIÓ EN RELACIÓ AMB EL CENTRE

• Participació al Consell Escolar

La participació dels pares i mares al Consell Escolar dels centres públics està regulada a la legislació corresponent que a continuació enumerarem (aquesta legislació determina la participació de les famílies al Consell Escolar):

• Decret 119/2002, de 27 de setembre, pel qual s'aprova el reglament orgànic de les escoles públiques d'educació infantil, dels col·legis públics d'educació primària i dels col·legis públics d'educació infantil i primària (BOIB 05/10/02 núm. 120).

• Decret 120/2002, de 27 de setembre, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels instituts d'educació secundària (BOIB 05/10/02 núm. 120).

• Ordre de 21 de setembre de 1993 per la qual es regula la participació, en els òrgans de govern col·legiats dels centres docents, dels professors que imparteixen ensenyament religiós (BOE 02/10/93 núm. 236).

• Ordre del conseller d'Educació i Cultura, de 21 d'octubre de 2002, per la qual es regula l'elecció dels consells escolars de les escoles públiques d'educació infantil, dels col·legis públics d'educació primària, dels col·legis públics d'educació infantil i primària, dels instituts d'educació secundària i dels centres públics d'educació especial (BOIB 26/10/02 núm. 129).

• Ordre del conseller d'Educació i Cultura, per la qual es regula la composició, l'elecció i la renovació dels consells escolars dels centres d'educació de persones adultes de les Illes Balears (BOIB 26/10/02 núm. 129).

• Instrucció 1/2007, del director general de Planificació i Centres Educatius, per a la renovació dels consells escolars de centres públics i centres docents concertats (BOIB 09/10/2007 núm. 152).

- Participació a l'AMPTA

La participació dels pares i mares a l'AMPTA del centre públic està regulada per la legislació següent, que és la que també determina la manera en què l'AMPTA participa en el centre:

- Reial decret 1533/1986, d'11 de juliol, regulador de les associacions de pares d'alumnes (BOE 29/07/1986 núm. 180).

- Decret 188/2003, de 28 de novembre, pel qual es regulen les associacions de pares i mares d'alumnes i les federacions i confederacions d'aquestes (BOIB 06/12/2003 núm. 169).

2. DE GESTIÓ EN RELACIÓ AMB L'AULA

- Pare/mare delegat de classe

Es proposa escollir un pare o mare representant de la resta de famílies dels alumnes de la classe. L'objectiu és dinamitzar les activitats realitzades al centre o a l'aula per a les quals es demana la col·laboració de les famílies (Sant Antoni, Carnestoltes, projecte de decoració de centre, Nadal, fi de curs...).

A tall d'exemple, es comenten algunes funcions que el pare o mare delegat de classe pot dur a terme:

- Reunir-se amb el mestre/a tutor/a per ésser informat de l'esdeveniment de centre, quan sigui el cas.

- Aportar idees del grup de famílies per millorar la col·laboració de les famílies en l'esdeveniment que es durà a terme a l'escola.

- Ser punt de referència per a la resta de pares i mares de la classe per aclarir la informació divulgada pel centre, prèviament, sobre una celebració escolar, etc.

- Dinamitzar la col·laboració de les famílies durant els esdeveniments esmentats.

- Possibilitat de participació en l'organització de sortides

La diversitat de famílies que hi ha a l'aula fa que, de vegades, es puguin fer sortides relacionades amb el seu lloc de feina, però trobem que, molt sovint, per desconeixement, no s'aprofiten.

Per altra banda, de vegades hi ha sortides escolars en què l'ajuda de les famílies pot suposar un suport per als infants, un enriquiment de la pròpia activitat i una possibilitat d'obrir un espai per a la convivència quotidiana a l'escola i a l'aula. A més, freqüentment, trobem famílies que tenen molta motivació per compartir i participar.

En els dos casos, obrim un espai de diàleg per organitzar conjuntament la sortida i aquest fet és el que realment importa: obrir aquest espai perquè es produeixi la possibilitat de participació.

3. DE COMUNICACIÓ EN RELACIÓ AMB EL PROCÉS D'ENSENYAMENT-APRENENTATGE

- Reunions

Les reunions tenen un caire més bé informatiu en relació amb temes d'organització, metodològics, d'avaluació o esdeveniments que irrompen a la vida quotidiana de l'escola. Podríem parlar de tres nivells de concreció:

- El centre: l'esdeveniment fa que la reunió afecti el conjunt de famílies de l'escola (per exemple: la posada en marxa d'una biblioteca d'escola, l'elecció dels membres del Consell Escolar, la votació democràtica d'una determinada jornada escolar, etc.). El calendari organitzatiu del centre a principi de curs marca les

reunions a realitzar amb cada òrgan de govern; després s'adapta a les necessitats de la vida a l'escola.

— El cicle: la reunió afecta el conjunt de famílies d'un cicle determinat. Generalment, afecten als aspectes organitzatius i metodològics del cicle a què pertanyen el grup de famílies, però concretats en el cicle en què es duu a terme la reunió. Normalment, en realitzem dues, una a principi de curs per acollir les famílies i una altra al final, per compartir l'organització de la sortida de fi de curs.

— El grup de famílies de tutoria: és el darrer graó de concreció, en què els temes organitzatius, metodològics, d'avaluació, etc., tenen a veure amb la tutoria en concret a la qual pertanyen els infants. En aquest nivell se'n solen fer un mínim de tres:

— Una a principi de curs: després d'haver fet la reunió de cicle, les famílies es reparteixen en les diferents tutories per tractar els aspectes propis de la tutoria dels seus infants.

— Una a mitjan curs: en aquestes reunions es tracten aspectes de funcionament de l'aula. Prèviament es fa una enquesta general a les famílies dels aspectes que volen incloure's al guió de la reunió. Aquest guió es completa amb altres punts, fruit de les necessitats de la vida quotidiana a l'aula, que és necessari incloure.

— Una a final de curs, per fer una cloenda del curs i recollir propostes de millora per al curs vinent.

Al final de les reunions s'obre un espai de retroacció a través de preguntes que puguin sorgir arran de la informació tractada.

- Entrevistes

Les entrevistes corresponen més a l'àmbit personal en la relació família-tutora. Realitzem dos tipus d'entrevista:

- a. Entrevista inicial

Les entrevistes inicials es duen a terme al principi del curs. Hi ha dos tipus d'entrevistes inicials: per una banda, les entrevistes en què el mestre/a i la família no es coneixen, que suposen un primer moment de coneixement i de recollida de la informació rellevant en relació amb la família i amb l'infant; per una altra banda, les entrevistes en què el mestre/a i la família ja es coneixen del curs anterior, però es reprenen qüestions importants en relació amb el procés d'ensenyament-aprenentatge del nin/a que quedaren pendents el curs anterior o que requereixen una continuïtat.

Cada infant té una carpeta personal en què es va guardant tota la informació arrellegada en relació amb l'infant i la família (actes de les entrevistes, tutories...). El traspàs d'informació al llarg de la vida escolar dels nins/es és importantíssim, hem d'evitar posar les famílies en situacions d'haver d'explicar el mateix de manera repetida.

- b. Entrevistes de seguiment

Les entrevistes de seguiment es realitzen per revisar acords, acordar-ne de nous, posar objectius, compartir un dubte... En definitiva, per fer revisions contínues. Aquest és un espai importantíssim que s'ha de fer amb totes les famílies, ja que aquestes entrevistes consoliden la confiança mútua.

- Participació puntual amb iniciativa de la família

Quan obrim espais de comunicació, s'obren oportunitats de generar idees que poden tenir com a origen la família.

Aquesta participació ve donada per la posada en marxa d'iniciatives que provenen de les famílies i que s'organitzen mitjançant reunions. Per exemple, al llarg dels darrers dos cursos, les famílies han posat en marxa a l'aula un taller de fer estrelles de paper, un taller per fer per Nadal un regal a les famílies (un calendari, una bossa de tela), tallers de cuina, bloc de classe...

- Grup de treball

Quan parlem de grup de treball, partim dels fonaments teòrics de les comunitats d'aprenentatge. Es tracta d'obrir un espai estructurat de convivència a l'aula per a infants, tutor/a i famílies que voluntàriament puguin i vulguin participar-hi de manera sistemàtica i organitzada, per posteriorment obrir un espai de reflexió pel que fa a les pràctiques educatives que s'han dut a terme.

L'objectiu és, per una banda, generar necessitats, inquietuds formatives en la tasca educadora, per després cercar les vies per poder donar-hi resposta; i per una altra, aprofitar l'ajuda natural de les famílies com a manera de donar suport als processos d'ensenyament-aprenentatge.

El desenvolupament d'aquests grups té com darrer objectiu construir una escola de famílies basada en les inquietuds d'aquestes a partir de la seva participació en la vida quotidiana escolar.

Al centre encara no s'ha arribat a aquest punt perquè només hi ha un grup de recerca, que és el que hem format amb el grup de famílies amb què faig feina, però les actituds van canviant i trobem mestres que es plantegen la participació de les famílies com a necessària per al funcionament i qualitat educativa i per aquest motiu duen a terme accions puntuals de participació de les famílies a l'aula.

La hipòtesi de treball amb què s'inicià l'experiència va ser que els diferents grups de treball de cada nivell educatiu participant aportarien les seves inquietuds, necessitats formatives que estructurarien el programa de l'escola de famílies que es posés en marxa.

Ara bé, s'haurà de tenir en compte que, per organitzar i gestionar l'escola de famílies, hi haurà d'haver un treball conjunt entre AMPTA, coordinador/a dels grups de mestres participants als grups de treball o recerca i representants de pares i mares dels diferents grups de recerca o treball per tal de coordinar les activitats de l'escola de famílies i així donar resposta a les necessitats i inquietuds sorgides de les famílies del centre.

Cada grup de recerca es forma a partir de les famílies d'una aula en concret i el seu mestre/a tutor/a. Quan hi ha diferents grups de recerca que treballen de manera simultània, es produeix una xarxa d'interrelacions que pretén potenciar els espais de comunicació i, per tant, propiciar una relació constructiva entre els mestres i les famílies. Aquesta xarxa ens durà, per una banda, a concretar més propostes de participació i, per una altra, a extreure inquietuds, interrogants que posteriorment es traslladaran a l'escola de famílies. Amb aquest sistema de funcionament, l'objectiu final serà aproximar distàncies i construir vincles amb les famílies amb què fem feina.

A partir d'aquest tipus de feina es donaran diferents nivells de relació que enriquiran els espais de comunicació i de construcció del saber comú. Al mapa següent veiem representats aquests nivells que són bidireccionals i interactuen entre ells.

- Participació puntual a dinàmiques d'aula

Es refereixen a dinàmiques que poden respondre a un moment puntual de la vida de l'aula com, per exemple, a un moment determinat del projecte de treball o perquè necessitem anar al supermercat per comprar el material necessari per fer un experiment al racó de ciències...

Són diferents dinàmiques metodològiques que parteixen d'una filosofia globalitzadora de l'ensenyament, obren l'espai de l'aula a la participació, cerquen espais que ajudin al procés de recerca per generar inquietuds o bé per respondre-hi i, a la mateixa vegada, estem fent servir un suport natural, com són les famílies, per al procés d'ensenyament-aprenentatge dels nostres infants.

- **Activitats a casa**

Són les activitats pont entre l'aula i casa, ens referim tant a les feines d'aprendre a casa com a les activitats de col·laboració de les famílies mitjançant l'aportació d'informació, la participació puntual de la família a l'aula per tractar un tema concret.

Dintre de les feines a casa d'aprenentatge, s'hi han inclòs uns tipus de feina que van més allà dels aprenentatges mecànics i que es fixen més a potenciar processos de participació de les famílies, així com a treballar les competències bàsiques com, per exemple: recerca d'informació, el conte viatger, participar al bloc de l'aula, traslladar a casa un problema d'aula com pot ser «falta molt o poc per l'aniversari de...?»; «el tauró nan fa un màxim de 25 cm de longitud, quant és?»; «el pare de na Clàudia va anar a Miami a tocar amb un grup de música, on és Miami?», etc.

- **Fonts documentals**

Les fonts documentals ens permeten comunicar a les famílies allò que passa a la vida a l'aula. Per tant, l'aula no és un espai que fa de barrera entre famílies i escola, sinó que és un espai compartit. L'objectiu és potenciar la confiança perquè, des del moment en què les portes s'obren, els dubtes i les distorsions comencen a dissipar-se.

Per documentar la vida a l'aula, hem utilitzat les estratègies següents:

- Diari setmanal fet conjuntament amb els infants exposat a un faristol fora de l'aula (al passadís)
- Creació d'un llibre d'aula que arreplega la seqüenciació d'una història viscuda a l'aula (sortida, un taller, una experiència artística...)
- Exposició de tasques dels infants (produccions escrites, produccions artístiques o experiències d'aula)
- Exposició de murals explicatius de situacions d'aula amb material fotogràfic
- Tauló de comunicació al passadís amb les famílies de l'aula
- Bloc de classe: al bloc es reflecteixen experiències i situacions de l'aula i es redacta el diari setmanal

- **Activitats culturals de centre**

Són les activitats que el centre posa en marxa i que suposen la participació de les famílies per a la seva celebració. Aquests tipus d'esdeveniments ens han servit per fer tallers de cuina (galletes de Nadal, bunyols, crespells, amanida de fruita), tallers de maquillatge, tallers de disfresses (dut a terme fora de l'horari lectiu amb un berenar amb les famílies després d'haver finalitzat el taller)...

Estratègies que faciliten la relació mestre/a-famílies

- La relació s'ha de basar en el respecte a les característiques, necessitats i circumstàncies de cada família.
- Aprendre a comprendre les interaccions que es donen.
- Afavorir la confiança mútua a través del diàleg del dia a dia.

- Afavorir la confiança en els recursos que la família té.
- Acompanyar-les, més que aconsellar, jutjar, etiquetar... Es tracta de propiciar espais de comunicació, participatius, espais per compartir.
- Les solucions màgiques no existeixen, cerquem les solucions de manera conjunta tenint en compte que les necessitats de cada família són úniques i diverses.
- Informar les famílies de la vida a l'aula.

Reflexions finals sobre l'experiència

Potenciar la participació de les famílies a l'aula ha estat un treball progressiu, en què ha tingut a veure el procés d'aprenentatge que he dut a terme des d'un rol de mestra investigadora.

La primera passa va ser situar-se davant l'objectiu plantejat, en aquest cas, potenciar les relacions i la participació entre mestra i famílies. És a dir: quins eren els meus coneixements, emocions, sentiments, pors, idees, judicis de valors, experiències, etc. pel que fa a la relació família-escola? Des d'aquesta perspectiva, el que fem és obrir la motxilla d'història personal i assabentar-nos del punt de partida per fer camí, així és com es materialitzen les accions que s'han dut a terme. La segona passa per situar les famílies la determinem a partir d'interrogants com: quina ha estat la seva història de participació? Com han estat les seves experiències? Quin tipus d'experiències han tingut?

Aquestes dues variables ens col·loquen en un contínuum de participació, a partir del qual es concreten les propostes de treball per potenciar les relacions família-aula/centre. No ens podem situar molt lluny del nostre punt de partida, ni tampoc del de les famílies, cosa que significa col·locar-nos al que podríem comparar per analogia amb «la zona de desenvolupament proper» per, a partir d'aquí, anar caminant en l'aprenentatge.

Girant la mirada enrere, l'inici de l'experiència estava caracteritzat per pors, incògnites, incerteses, inseguretats, dubtes, desconeixements... Per aquest motiu, les accions es concretaren a les relacions personals amb les famílies mitjançant els diferents tipus de reunions i d'entrevistes, posant molt esment a potenciar la capacitat assertiva i empàtica del rol de la mestra per construir una relació positiva basada en l'escolta activa. El resultat va ser una excel·lent relació de comunicació amb les famílies que permeté concretar plans d'actuacions comuns en relació amb el procés d'ensenyament-aprenentatge dels seus infants, a un àmbit individual.

Durant el segon curs, es va fer una passa més; ja hi havia hagut un recorregut en el camí d'aprenentatge per potenciar la relació família-mestra, fet que es traduí en més seguretat i confiança en la relació, la qual cosa ens mostrà la necessitat de donar a conèixer la vida a l'aula perquè les famílies no la visquessin com una cosa oculta a la qual no tenien accés i, per aquest motiu, es començà a posar en marxa l'estratègia de documentació; l'objectiu va ser obrir les portes i mostrar les experiències que emergien a l'aula.

Va ser al curs següent, amb l'acollida d'un nou grup d'infants i, per tant, de noves famílies, quan realment s'obrí el ventall ampli d'alternatives de participació. El procés d'aprenentatge realitzat havia conduït a la necessitat de crear un espai en què les famílies tinguessin l'oportunitat de construir un saber sobre l'educació dels seus infants i el seu propi rol com a pares i mares. Als cursos anteriors havíem aconseguit una comunicació de confiança i de sinceritat amb les famílies, però què passava amb qüestions com, per exemple: com podien ajudar els infants en el procés lectoescriptor, quan era tan diferent de la manera en què ells havien après? Com podien respondre a una conducta negativa dels infants? Com podien posar límits? Com podien desenvolupar un rol educatiu democràtic? Definitivament, hi havia famílies que tenien dificultats, les entrevistes i les reunions no

bastaven per respondre a les necessitats que moltes famílies mostraven en aquesta línia, a pesar que les entrevistes i reunions estaven planificades amb una estructura de pla de treball, a través d'acords família-mestra i de la seva revisió periòdica.

A més a més, què passava amb la possibilitat de potenciar les habilitats parentals? Què passava amb la possibilitat d'aprofitar el suport natural de les famílies en relació amb els processos d'ensenyament-aprenentatge dels infants dins l'aula?

La conclusió va ser obrir espais a les famílies a l'aula en què, a través de l'experiència viscuda, poguessin iniciar un procés d'aprenentatge sobre l'educació dels seus infants. Ara bé, per poder-lo dur a terme, havíem d'ampliar les possibilitats de participació dins l'aula per adaptar-nos a les possibilitats horàries de les famílies i, a més a més, es tingué en compte el fet de no quedar-nos únicament amb el rol de famílies que entren a l'aula per «ajudar-nos», sinó un paper de famílies interactives que ajuden, proposen, aprenen, reflexionen...

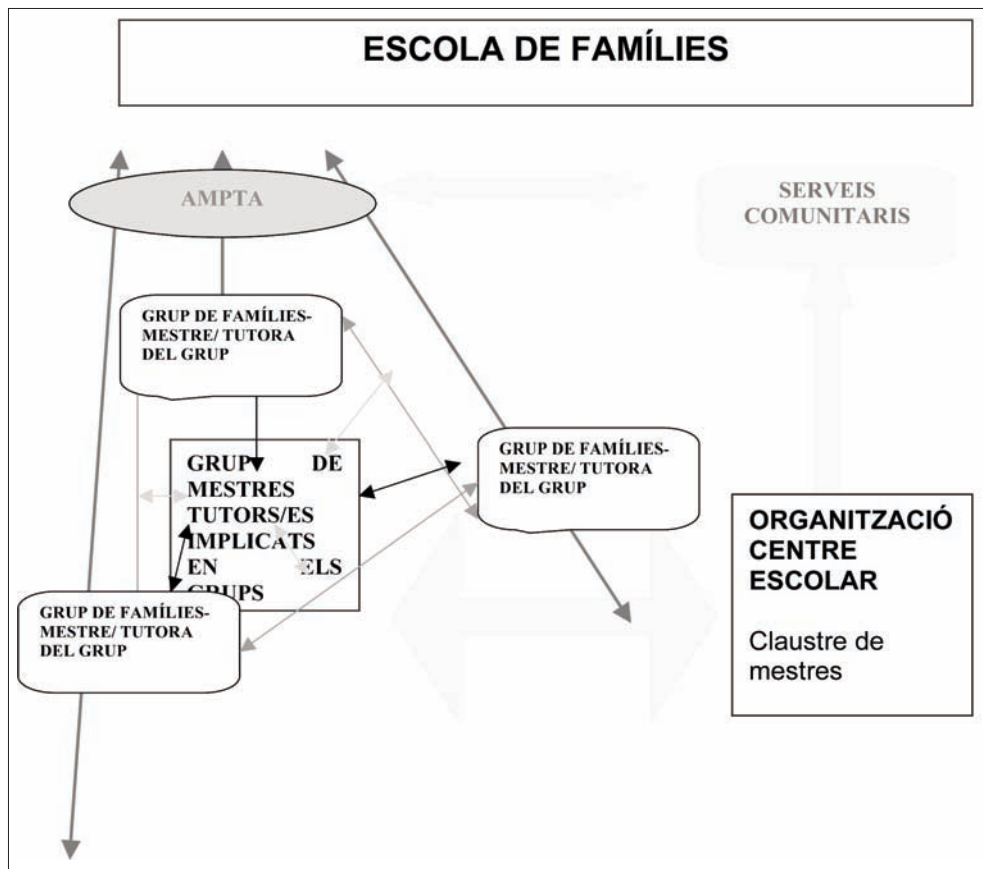
El resultat d'aquests dos darrers cursos de feina amb aquest grup de famílies ha suposat un augment de participació destacable, una comunicació constant basada en el respecte, seguretat i confiança mutus, un clima positiu i afectiu amb objectius comuns entre la família i la mestra que s'ha traduït en un augment de la motivació intrínseca dels infants de l'aula envers els processos d'ensenyament-aprenentatge, una resposta educativa més individualitzada a les necessitats educatives dels infants durant els moments de suport de les famílies... En definitiva, la qualitat de la resposta educativa a les necessitats dels infants amb aquesta metodologia de treball s'ha vist considerablement augmentada.

La passa futura anirà en la línia de treball de planificar d'una manera estructurada i sistemàtica les reunions posteriors a la participació a l'aula per generar espais temporals, periòdics i sistemàtics, amb les famílies, en què poder arreplegar les seves reflexions de l'experiència o experiències viscudes dins l'aula, les seves inquietuds, els interrogants, etc., per poder construir entre tots un saber comú sobre l'educació dels seus infants i del seu propi rol. Aquests espais permetran comunicar les seves necessitats i començar a plantejar-nos una escola de famílies amb un programa basat en aquestes necessitats manifestades als espais de reflexió familiar. D'aquesta manera, obrirem més encara el ventall de possibilitats de participació de les famílies a l'escola a partir de les seves pròpies necessitats.

Referències

- ALCALAY, L.; MILICIC, N.; TORRETTI, A. (2005): «Alianza efectiva familia escuela: Un programa audiovisual para padres», *Psykhé*, vol. 14, núm. 2. Pontificia Universitat de Xile, pàg. 149-161.
- ARON, A. M.; MILICIC, N. (2004): *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago: Andrés Bello.
- BUSQUETS, J. [et al.] (coord.) (2006): *La recerca en comunicació. Què hem de saber? Quins passos hem de seguir?* Barcelona: UOC.
- CARDEMIL, C. (1994): «Familia y escuela: Una alianza necesaria y posible». Seminario La familia y la escuela: una alianza posible para mejorar los aprendizajes, MINEDUC, Santiago, P-900, PIIE.
- EPSTEIN, J. L. (2001): *School, Family, and Community partnerships: Preparing educators and improving Schools*. Boulder CO: Westview Press.

MAPA INTERREACIONAL DELS GRUPS DE TREBALL



L'autora

Mònica Martín Sánchez és diplomada en els estudis de Mestre, Educació Primària, a la UIB, llicenciada en Psicopedagogia a la UIB, especialista universitària en Audició i Llenguatge i experta universitària en Tècniques de Resolució de Conflictes Juvenils, amb experiència laboral en educació com a mestra des de l'any 2001. Actualment fa feina com a mestra de primària al primer cicle de primària al CP Son Caliu, Palmanova.

*L'Ateneu Llibertari Estel
Negre:
Una experiència
d'autogestió a les Illes
Balears*

Ana María Martínez
Martínez
Membre de l'Ateneu Llibertari
Estel Negre

Educació i Cultura
(2011), 22:
113-124

L'Ateneu Llibertari Estel Negre: Una experiència d'autogestió a les Illes Balears

Ateneu Llibertari Estel Negre: A self- management experience in the Balearic Islands

Ana María Martínez Martínez*

Resumen

Los ateneos libertarios han sido, a lo largo de la historia, centros de educación y cultura popular que intentan influir en la visión crítica de la sociedad, abordando los problemas sociales y políticos desde una perspectiva anarquista. El artículo siguiente explica la experiencia autogestionaria llevada a cabo por el Ateneu Llibertari Estel Negre, el cual basa sus actuaciones en principios tales como: antiautoritarismo y antijerarquía, individualismo, autogestión, democracia directa (asamblearismo) y antiparlamentarismo, libertad, educación integral, acción directa y revolución social.

Palabras clave: ateneo libertario, autogestión, anarquismo, movimiento libertario.

Abstract

Throughout history, libertarian cultural associations have been places where people try to influence the critical view of society through education and popular culture and by tackling social and political issues through an anarchist perspective. The following article describes the experience of self-management carried out by the Ateneu Llibertari Estel Negre, which bases its actions on principles such as anti-authoritarianism, egalitarianism, individualism, self-management, direct democracy, anti-parliamentarism, freedom, integral education, direct action and social revolution.

Keywords: libertarian cultural associations, self-management, anarchism, libertarian movement.

* Membre de l'Ateneu Llibertari Estel Negre.

Aquest article fou acceptat per a la seva publicació el 4 de desembre de 2010.

Introducció

L'Ateneu Llibertari Estel Negre de Palma funciona des del 1987 i durant aquest temps ha organitzat tot tipus d'activitats relacionades amb la cultura i l'educació popular, així com altres accions de caire reivindicatiu. En tots aquests anys no s'havia fet cap tipus de revisió ni d'anàlisi de la seva incidència i organització.

L'Ateneu Llibertari Estel Negre es va inaugurar com a resultat de les I Jornades de Vídeo Radical Alternatiu que organitzà el col·lectiu anarquista Els Gnomo. Dins d'aquestes jornades, i després d'una vídeo-xerrada sobre el tema dels ateneus llibertaris, es va proposar als assistents la creació d'una organització d'aquesta mena a Palma. La idea va tenir molt d'èxit i gràcies al sindicat de la Confederació Nacional del Treball (CNT), que ens va donar aixopluc al seu local del carrer Palau Reial –en aquella època sense cap casta d'activitat sindical, només s'utilitzava com a punt de reunió per als vells afiliats–, va començar una aventura que encara avui dia continua.

Des d'aleshores i fins ara, s'han organitzat jornades, xerrades, exposicions, festes, concerts, cursos, cinefòrums, excursions, acampades, rodes de premsa, manifestacions, concentracions, menjadors per dinar i per sopar, tenderols, desfilades, etc. També s'han dut a terme experiències autogestionàries dins de l'Ateneu, per exemple: la botiga de roba, la perruqueria, el gimnàs, la tenda de comerç just, el menjador setmanal, la botigueta i d'altres. Una altra feina feta en aquests anys ha estat la publicació de diversos llibres, llibrets, còmics, fulletons i 175 números d'un periòdic mensual gratuït (*Butlletí Estel Negre*), que es va reconvertir, aprofitant les noves tecnologies, en un bloc que encara continua actiu, a més de l'edició de vídeos i de DVD. L'Ateneu Llibertari Estel Negre, d'altra banda, ha donat suport a diversos moviments socials per fer campanyes reivindicatives de l'àmbit local, regional, nacional i estatal. Ha format part de col·lectius amb objectius concrets i ha acollit dins el seu local diversos grups per dur a terme les seves assemblees, a més de l'organització d'activitats pròpies.

Tota aquesta efervescència va ser analitzada en un treball d'investigació portat a terme per a l'assignatura Sociologia de l'Educació de segon curs d'Educació Social, en el qual, després d'establir com a marc teòric els principis del pensament anarquista i el funcionament dels ateneus llibertaris de principis del segle XX, es va fer una revisió de la documentació generada per l'Ateneu Llibertari Estel Negre al llarg de més de vint anys de funcionament, per poder comparar, així, les similituds i les diferències existents entre aquest ateneu i els ateneus històrics.

La hipòtesi principal del treball d'investigació mencionat va ser: l'Ateneu Llibertari Estel Negre de Palma ha continuat la tradició anarquista dels ateneus de començament de segle XX i la seva activitat s'ha adit amb els fonaments teòrics bàsics de l'anarquisme (antiautoritarisme, individualisme, autogestió, democràcia directa, llibertat, educació integral, acció directa, naturalesa humana i revolució social).

De la hipòtesi anterior sorgeixen les variables empíriques o els indicadors, equivalents als conceptes establerts dins el marc teòric com a conceptes bàsics del pensament llibertari (antiautoritarisme, individualisme, autogestió, democràcia directa, llibertat, educació integral, acció directa, naturalesa humana i revolució social). També, d'acord amb el marc teòric, s'estableixen els temes i les activitats que treballen els ateneus llibertaris històrics (anarquisme, cultura, feminisme, educació, antifeixisme, capitalisme, història, experiències revolucionaries, ecologisme i medi ambient, antimilitarisme, mitjans de comunicació, política, presos, antiracisme, religió i salut) i el seu funcionament com a organització.

Els objectius generals de la investigació varen ser conèixer amb precisió els principis teòrics aplicats a les activitats realitzades per l'Ateneu Llibertari Estel Negre i comparar aquests principis amb els que fonamenten la teoria i la pràctica dels ateneus llibertaris de començament de segle XX, i els objectius específics determinar la forma de funcionament de l'Ateneu Llibertari Estel Negre, esbrinar el tipus de pensament que es desprèn de la documentació generada per l'Ateneu en aquests anys, descriure les idees dels membres que han participat o que encara participen en les activitats de l'Ateneu.

Així, finalment, per extreure'n els resultats, ens hem basat principalment en la revisió de la documentació que al llarg dels anys ha anat generant l'Ateneu (cartells, tríptics, fullets, convocatòries d'actes, retalls de premsa, alguns butlletins, el bloc de l'ateneu, etc.), així com en les pròpies experiències que ha tingut dins el col·lectiu la que escriu i en consultes puntuals als companys que continuen en actiu dins el grup.

Funcionament de l'Ateneu Llibertari Estel Negre

L'Ateneu no té cap regla escrita, els seus membres es regeixen només per «no fer als altres el que no vols que et facin a tu». L'òrgan de decisió és l'assemblea, que es fa setmanalment, en la qual es discuteixen tots els assumptes, siguin del tema que siguin. Pot ser que alguna activitat o tema necessiti un tracte més exhaustiu del que es pot donar en l'assemblea, sia per motius de temps o d'especialització en les tasques. En aquest cas, es crea una comissió específica que es reunirà a part i notificarà al grup setmanalment els seus avenços o problemes; sempre, però, l'assemblea tindrà la darrera paraula. No hi ha càrrecs autoritaris ni jerarquies, el seu funcionament és totalment horitzontal.

A l'Ateneu tothom és important, tothom és valuós. Hi poden destacar personalitats o temperaments característics, gent experta en un o altre tema, però totes les opinions tenen el mateix pes.

Com explicàvem a la introducció, el sindicat de la CNT ens va donar aixopluc al seu local del carrer Palau Reial. Per un costat, hem de tenir clar que l'acolliment al seu local per part de la CNT de l'Ateneu Llibertari Estel Negre ha estat decisiu per al desenvolupament i floriment de les activitats d'aquest; per l'altre, s'ha de dir que moltes vegades han estat els mateixos membres de l'Ateneu els que han relançat l'activitat sindical confederal. D'aquests dos factors podem extreure la conclusió que la col·laboració entre ambdós grups ha estat fonamental per a la supervivència del moviment anarquista a Mallorca. Aquesta col·laboració i suport mutu han estat una constant al llarg d'aquests anys, la qual cosa es pot observar en l'organització conjunta de gran quantitat d'activitats.

Dins l'Ateneu, al contrari del que esdevenia als ateneus de començament del segle XX, en els quals eren mal vistos els vicis de fumar i de beure, es considera el consum de l'alcohol i del tabac com una opció personal. Al local de l'Ateneu, s'ha discutit en múltiples ocasions la conveniència de fumar o no fumar dins la sala d'assemblees i la resta del local, i fa molt d'anys, abans que es prohibís per llei fumar als centres de feina, el membres del col·lectiu varen decidir per consens no fumar a les reunions ni dins el local; qui volia fumar havia de sortir al balcó.

La llengua vehicular de l'Ateneu ha estat el català, llengua pròpia que cal protegir i potenciar. En aquest sentit, s'ha de dir que s'han generat moltes discussions i debats entorn d'aquest tema. S'ha de tenir en compte que a les Illes Balears s'ha donat un fort moviment migratori, de la Península primer, i de la resta de països (l'latinoamericans, magrebins, subsaharians i europeus) després, que ha fet que la llengua més utilitzada per comunicar-se informalment sigui el castellà. Aquest moviment de persones s'ha donat igualment al

nostre Ateneu. Malgrat això, potser en un principi a la gent li costa entendre la necessària prioritat que s'ha de donar al català, però després de rebre les explicacions pertinents, la gran majoria de gent de fora de les Illes ha acceptat el repte i l'esforç que suposa entendre i aprendre el català.

Una de les finalitats més importants que té l'Ateneu és divulgar el pensament anarquista. Per complir aquesta finalitat, durant molts anys, cada dissabte al matí, al carrer Sant Miquel (davant de l'església), s'ha muntat el «tenderol» amb material propagandístic i alternatiu: llibres, revistes, *fanzines*, poemaris, còmics, calendaris, agendes, postals, música, camisetes, adhesius, xapes, agulles de pit, encenedors, etc. Aquest mateix tenderol acompanya moltes vegades les activitats que l'Ateneu duu a terme al carrer: concerts, fires, festes i altres. Igualment, dins el local de l'Ateneu existeix un lloc reservat per a la Botigueta, punt de venda dins l'ateneu de tot aquest material que es treu al carrer amb el tenderol i de moltes coses més, sobretot llibres i revistes de caire llibertari.

Seguint en el tema de l'expansió del pensament anarquista, l'Ateneu ha publicat, des del 1992 fins al 2007, 175 números del *Butlletí Estel Negre*, vertader òrgan d'expressió del col·lectiu, de temàtica variada, però sempre compromesa i reivindicativa. En l'actualitat, i com a conseqüència de l'expansió de les noves tecnologies, l'Ateneu té una pàgina web (<http://www.estelnegre.org>); des de novembre de l'any 2006 manté amb activitat diària un bloc (<http://estelnegre.balearweb.net/>) i, des de novembre del 2007, també amb actualització diària, edita un bloc d'anarcoefemèrides (<http://anarcoefemèrides.balearweb.net/>).

A part d'un gran nombre de cartells, fulletons, tríptics, llibrets, dossiers i altres, l'Ateneu ha editat i publicat diversos DVD (*Nèstor Majno: Un campesino de Ucrania*, film d'Hélène Chatelain, i *Frederica, palabra de mujer*); llibres (*Episodis de la Menorca llibertària*, de Florià Cardona Pons, i *Pisagua i altres escrits*, d'Héctor Pavelic), i fullets, com ara *Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna*, amb textos de Diego Abad de Santillán, Felipe Alaiz, Félix Carrasquer, Anatole France, Joan Maragall, Josep Peirats i Rudolf Rocker.

Amb el mateix objectiu de donar a conèixer el pensament llibertari i anarquista, s'han organitzat jornades llibertàries. El repte ha estat i encara continua sent fer unes jornades cada any, però, malgrat els esforços, hi ha hagut anys que no s'han pogut fer. Dins aquestes jornades es porten a terme activitats diverses, de vegades totes organitzades pel col·lectiu Estel Negre i en altres ocasions en col·laboració amb altres col·lectius llibertaris. La duració mitjana de les jornades és d'una setmana, encara que hi ha hagut jornades que aborden temes específics d'un o dos dies.

Una altra finalitat molt important i necessària per als membres de l'Ateneu és mantenir unes bones relacions interpersonals. En aquest sentit, es pot dir que dins les assemblees a vegades sorgeixen conflictes personals, dels quals cap col·lectiu creiem que quedi exempt, per la qual cosa és convenient crear espais d'encontre relaxats i de divertiment que esmorteixin aquests conflictes. L'Ateneu ha creat aquests espais de germanor mitjançant excursions, acampades, dinars, sopars i festetes. També s'ha treballat el suport mutu entre els membres, per exemple: ajudant-nos en una mudança de pis; ajudant a netejar la terra de males herbes; ajudant a llevar pedres d'un hort; quan un company munta un pis, portant-li estris i roba que en altres cases queden en desús, etc.

L'Ateneu Estel Negre no accepta ni demana cap tipus de subvenció ni d'entitats públiques ni de privades. Les despeses generals del local i de la resta d'activitats realitzades es paguen amb les quotes dels membres i amb activitats específiques organitzades per l'autogestió de l'Ateneu. Alguna vegada, membres de l'Ateneu o persones simpatitzants ens han sorprès amb donacions o amb la compra de mobiliari o de materials

diversos per al local. Aquesta feina d'aconseguir diners per funcionar és una tasca difícil, però també alliberadora i creativa.

Quant a l'autogestió del local, s'han fet activitats molt diverses. Normalment, quan es projecten jornades temàtiques o activitats concretes sempre es pensa: «Com es pot autogestionar?». Les persones que col·laboren amb l'Ateneu saben que no hi ha diners per pagar cap sou ni dieta, i normalment hi participen de manera desinteressada, la qual cosa sempre és d'agrair. A part d'això, per molt que els col·laboradors que vénen de fora de l'illa es quedin a dormir a casa d'un o altre company, i sigui aquest o el col·lectiu mateix el que els doni el dinar i el sopar, de manera inevitable, sorgeixen despeses (cartells, tríptics, bitllets d'avió, lloguer de material audiovisual, etc.) que cal afrontar. També s'ha de dir que moltes vegades s'han organitzat menjadors, bons solidaris o activitats, per donar suport a grups, persones amb problemes, campanyes concretes, etc.

Unes de les fonts d'autofinançament més apreciada a l'Ateneu han estat el menjador i l'organització de festes i concerts, activitats que no només compleixen l'objectiu de recaptar diners, sinó que també serveixen per passar una estona agradable, en bona companyia i amb la possibilitat de conèixer gent interessant. També com a forma d'autofinançament, es va posar en marxa la «gelera» amb begudes fresques i a bon preu.

Els menjadors de l'Ateneu intenten recollir totes les varietats de cuina possibles, invitant, en moltes ocasions, persones d'altres països o ciutats que ens cuinin els plats típics de la seva terra. Així, s'han fet dinars i sopars del Senegal, de Mèxic, de Xile, d'Andalusia, de la Manxa, vegetarians, etc.

S'han fet camisetes, encenedors, agulles de pit, bosses, davantals, punts de llibre, calendaris, etc. amb el logotip de l'Ateneu i amb creacions exclusives per vendre al tenderol i a la Botigueta i treure diners per dur endavant altres activitats. També, amb la mateixa finalitat, s'han venut paperetes per sortejar lots de llibres de la Botigueta.

Les accions esmentades anteriorment no només s'han fet per autofinançar el col·lectiu, sinó que de vegades aquest esforç ha estat una mostra de solidaritat amb persones i col·lectius amb problemes, per exemple: de suport a un company acusat per escàndol públic per mostrar un cartell, al poble de Chiapas, a refugiades del camp de Stobrek (Bòsnia), a col·lectius ocupes, a agències de contrainformació, a refugiats i presos polítics, etc.

Dins el local de la CNT i de l'Ateneu s'ha donat cabuda a activitats ideades per membres de tipus individual i que han omplert el local de vida. Alguns exemples són: la cooperativa alimentària, la botiga de roba i bijuteria (Muskaria), el gimnàs alternatiu, la perruqueria i el menjador diari vegetarià.

La cultura i l'educació a l'Ateneu Llibertari Estel Negre

L'educació i la cultura són pilars fonamentals del moviment llibertari. Aquests dos conceptes es consideren alliberadors, creadors de consciències lliures i crítiques amb la realitat que ens envolta. La seva funció és aportar coneixements i experiències; cercar la reflexió i el desenvolupament de l'autonomia personal; treballar la solidaritat i la tolerància cap als altres, mitjançant l'exposició de postures crítiques respecte d'un sistema econòmic, polític i social desigual i injust.

La cultura dins l'Ateneu Llibertari Estel Negre sempre ha tingut molta importància, principalment la cultura que surt dels estereotips marcats per la societat de consum i allunyada, igualment, de la cultura elitista i dominant. El concepte de cultura que es treballa dins l'Ateneu té molt a veure amb la contracultura i amb la cultura popular.

Dins les activitats realitzades, pel que fa al tema de l'educació, el pedagog Francesc Ferrer i Guàrdia és reiteradament mencionat; la seva injusta i tràgica mort i la labor que va dur a terme durant tota la seva vida dins el món educatiu el converteixen en icona de l'educació llibertària.

També s'observa, a través de les activitats realitzades dins aquest àmbit, la preocupació llibertària per la formació i la vocació dels docents i per la posada en pràctica d'una educació veritablement lliure. Dins aquesta temàtica, s'ha de destacar la jornada celebrada a l'Ateneu per Noemí i Joan, de l'Ateneu Llibertari de Poble Sec de Barcelona, en la qual es va posar en pràctica el funcionament d'un dia qualsevol dins una escola llibertària, iniciant la jornada amb una assemblea general per a la formació de grups i repartició de les tasques a realitzar; el treball en grup a partir de textos lliurement escollits; la preparació d'un dinar col·lectiu amb la participació de totes les persones presents i la posada en comú de les idees extreptes del treball en una nova assemblea conclouent.

Dins l'Ateneu s'han fet durant molt temps les Xerrades dels Dimarts, punt de reunió per a tertulians inquiets, units pel plaer d'una bona conversa. Aquest grup va generar, com a resultat de les seves discussions i reflexions, el full grog «Bla, bla, bla...» que s'introduïa al mig del *Butlletí*. El funcionament d'aquestes xerrades consistia en la distribució d'extractes de llibres d'autors interessants, triats pels mateixos participants, per fer un primer exercici de lectura, i després en la posada en comú de les idees, percepcions o inquietuds de cada xerraire. Així, queden encara llibrets i cartells en la previsió de les xerrades sobre Panait Istrati, Rudolf Rocker, Bertran Russell, Gerard Jacas, Lev Tolstoi, Agustín García Calvo, José Manuel Naredo, Nietzsche i Aleister Crowley.

Dins l'apartat de cultura s'engloben les activitats següents: exposicions, xerrades i col·loquis específics, música, cinema i audiovisuals diversos, teatre, còmics, cursos, concerts, festes i espectacles, llibres i revistes, poesia, cultura popular, etc.

A part dels actes duts a terme, també s'ha de tenir en compte la cultura que s'ha generat dintre del grup, ens referim al treball creatiu de molts companys a l'hora de muntar cartells, de fer una camiseta, de pintar una pancarta, de cercar informació i il·lustracions per a un llibret, de fer una poesia per a un tema concret, etc.

Una de les tasques dels ateneus històrics ha estat la formació mitjançant cursos de la gent del poble. Això era degut a la manca d'un sistema educatiu estructurat capaç d'atendre les necessitats educatives de tota la població. Eren temps en els quals assistir a una escola i rebre educació reglada era tot un luxe. En l'actualitat, està instaurada l'escolarització obligatòria fins als setze anys de tots els al·lots i al·lotes, a més d'una oferta educativa de batxillerat, formació professional i universitària suficient per a tota la població. També existeix una gran oferta educativa no formal que inclou una gran varietat de cursos. Es pot dir que hi ha hagut una forta expansió educativa en tots els àmbits, la qual cosa fa que els ateneus en aquest sentit siguin més prescindibles. De totes maneres, l'Ateneu Llibertari Estel Negre ha organitzat cursos molt especials: un curs de teatre combatiu, d'anglès, de malabarismes, de ioga, d'estiraments i de rumbes i flamenc.

L'Ateneu també ha participat en les festes populars i tradicionals de Palma, a vegades aportant alternatives als esdeveniments programats per l'Ajuntament, per exemple, amb l'organització de Sant Sebastià i dels foguerons de Sant Antoni alternatius, o participant en aquestes activitats populars d'una manera diferent, com és el cas de les desfilades a Sa Rua aprofitant l'antiga tradició de fer servir el carnaval per criticar esdeveniments socials i mostrar els desacords de manera festiva i creativa.

Les projeccions de vídeos i altres materials audiovisuals són molt útils a l'hora d'iniciar un debat o simplement per exposar un tema que sigui interessant o ens pugui aportar

noves idees i coneixements sobre el món que ens envolta. En aquests anys s'han fet projeccions de documentals i de pel·lícules sobre temes variats: lluites sindicals, ecologisme, drets humans, antimilitarisme, religió i sectes, anarquisme, presos, racisme, educació, etc. També entre els anys 1999 i 2001, l'Ateneu Llibertari Estel Negre, organitzà el Cine Club dels Divendres, en què a les 20.30 h de cada divendres del mes, es projectaven al local una sèrie de pel·lícules vàlides per adquirir una cultura general cinematogràfica.

Les exposicions són una altra manera de fer cultura i dins l'Ateneu també s'han organitzat aquests tipus d'activitats i diferents temes. A vegades ens han servit per mostrar la biografia de personatges importants dins el món llibertari (Ferrer i Guàrdia, George Orwell, etc.); per recordar fets històrics i revolucions (sindicalisme i pistolisme, cartells de la Guerra Civil, maig del 68, etc.); per explicar la nostra història com a col·lectiu (deu anys d'Ateneu, història del *Butlletí*); per donar cabuda a artistes compromesos amb l'anarquisme (Antonio Mercado, Ramón Acín, Teresa Ayuga, etc.); per donar a conèixer els dibuixants illenes (Col·lectiva de Dibuxants, Bonobo, Lusmore, WG); per fer reivindicacions de temes polèmics (exposició antiautopista, sectes); per mostrar la relació entre l'art i l'anarquia i, també, per què no, per mostrar la cultura que s'amaga darrere uns adhesius alternatius.

L'animació mitjançant la música, el teatre i altres expressions artístiques, sia en forma de concerts, recitals de cantautors, diades culturals, festes o qualsevol altra, també ha estat una de les constants al llarg d'aquests anys d'activitats alternatives. I com sempre, s'han pogut dur a terme gràcies a la col·laboració desinteressada dels grups musicals i artistes que hi han participat. Hem d'estar contents amb la resposta que ens han donat tant els grups, de manera col·lectiva, com les persones a títol individual. A aquests moltes vegades els concerts i festes de l'Ateneu els ha servit de trampolí cap a altres escenaris o com a experiència prèvia dins la seva carrera artística. Moltes vegades també ens han donat suport grups ja consagrats.

Les festes i els concerts ens han servit per obtenir diners per fer altres activitats, com ara els concerts pro jornades, les festes pro insubmissió, etc.; per acompanyar accions reivindicatives: contra la prepotència del poder, contra l'especulació salvatge, contra la repressió, contra el racisme, etc.; per celebrar moments concrets de la vida de l'Ateneu: festes de clausura de jornades llibertàries, festa pel *Butlletí* número 100, festa pels deu anys de l'Ateneu i cinc del *Butlletí*, etc.; per fer homenatges a persones concretes: a Leo Ferré, a Tòfol Pons, etc.; festes i concerts amb temes concrets: cantautors, nit de Karate Gore, etc.

D'altra banda, a l'hora de posar preu als esdeveniments culturals sempre s'ha tingut en compte que aquests fossin del tot assequibles per a tothom. I també les celebracions de la clausura d'unes jornades, la remodelació del local o els diferents aniversaris que ha anat complint l'Ateneu i les seves activitats, entre altres coses, normalment eren festes gratuïtes i d'entrada lliure.

La presentació de llibres, llibrets, dossiers i fullets ha estat altra de les activitats realitzades per l'Ateneu en relació amb un ampli ventall de temes (història, edicions pròpies de l'Ateneu, poesia i art, crítica social, novel·les, filosofia, etc.) en què sempre s'ha cercat la reflexió personal i la visió crítica; sovint les presentacions han estat dutes a terme pel mateixos autors o per protagonistes dels llibres.

Altres activitats relacionades amb el món cultural han consistit en la realització de col·loquis i xerrades, taules rodones, còmics en viu, recitacions poètiques, teatre, etc.

Dins l'Ateneu Llibertari Estel Negre sempre s'ha intentat donar un tractament seriós, rigorós i fiable a les activitats que s'hi porten a terme. D'aquesta manera, es pot dir que pel nostre humil local han passat personatges del món intel·lectual i artístic amb

trajectòries professionals impecables, entre els quals destaquen: Octavi Alberola, Basilio Baltasar, Pedro Barbadillo, Leo Bassi, David Castillo, Noam Chomsky, Javier Corcuera, Javier Couso, Alain Derbez, Jesús Duque Macías, Antonio Escohotado, Francisco Espinosa Maestre, Agustín García Calvo, José Luís García Rúa, François Gravel, Ignasi de Llorens, Antonio López Campillo, Francisco Madrid Santos, Antoni Marimon Riutort, Iván Murray, Mariana Norandi, José María Nunes, Eduard Pons Prades, Guimar Rovira, Canek Sánchez Guevara, Horst Stowasser i Gunter Wallrass.

Conclusions i propostes

L'anàlisi dels resultats obtinguts de la investigació extrets de la revisió de la documentació generada per l'Ateneu, una part dels quals es presenta en aquest article, confirma la hipòtesi principal establerta. Així, es pot afirmar que l'Ateneu Llibertari Estel Negre de Palma ha continuat la tradició anarquista dels ateneus de començament de segle XX. Les activitats que s'hi han dut a terme s'adiuen amb els fonaments teòrics bàsics de l'anarquisme: antiautoritarisme, individualisme, autogestió, democràcia directa o assemblearisme, llibertat, educació integral, acció directa, concepció pròpia de la naturalesa humana i promoció de la revolució social.

Les diferències entre les actuacions dutes a terme pels ateneus de l'època i l'Ateneu Llibertari Estel Negre es deuen principalment als canvis socials que inevitablement es donen dins una societat amb el pas del temps.

D'aquestes diferències es pot destacar la gran influència que varen tenir els ateneus de començament de segle XX en l'educació de les classes populars, atès que, com ja hem dit anteriorment, a finals del segle XIX i principis del XX, l'Estat espanyol estava mancat d'una estructura educativa formal que donés resposta a les necessitats formatives de la població en general i de les masses populars en particular. En aquest context és normal que gran part dels esforços realitzats pels ateneus es dirigissin a l'educació bàsica de les classes més desafavorides de la societat, d'acord amb el principi anarquista que diu que l'educació és fonamental per a l'alliberació del poble. L'època que ha tocat viure a l'Ateneu Llibertari Estel Negre, dins una societat que disposa d'una xarxa educativa formal i no formal ben desenvolupada, ha fet que les activitats purament formatives no hagin estat la seva prioritat, de manera que s'ha dedicat principalment a promocionar la idea de l'anarquisme, intentar crear un visió crítica de la societat que ens envolta o mostrar temes culturals que surten fora dels canals convencionals (televisió, ràdio o institucions diverses, com ara ajuntaments, entitats bancàries i altres organitzacions).

Una altra diferència que cal tenir en compte és que, segons la documentació consultada per fer el marc teòric d'aquest treball, els ateneus llibertaris de l'època anaven en contra de l'alcoholisme, el tabac i els jocs d'atzar, cosa que no succeeix a l'Ateneu Llibertari Estel Negre, que entén aquest tipus de consum i comportament com una opció personal, la qual cosa es pot deure a un canvi substancial en la visió d'aquests tipus de comportament. Podríem imaginar i elucubrar les causes d'aquest canvi. Potser al començament de segle XX el consum d'alcohol es considerava un vici que impedia prendre part activa en el món ateneístic i social; per contra, en l'actualitat el consum responsable de l'alcohol és ben tolerat socialment i l'abús (alcoholisme, tabaquisme o ludopatia) és veu com una malaltia que cal tractar de manera terapèutica. Per trobar-hi una resposta adient es necessitaria aprofundir en aquesta qüestió, amb un estudi de l'evolució, en aquests anys, de la visió social en general i de la visió dels anarquistes en particular, cosa que va més enllà de la feina plantejada en aquesta investigació.

D'altra banda, cal dir que la feina feta només és el començament d'una altra de molt més profunda que ens mostraria amb més concreció la realitat de l'Ateneu. Així, a causa de la gran quantitat de documentació generada en aquests anys per l'Ateneu, aquesta tasca d'investigació queda mancada de l'anàlisi de la següent documentació:

— Quaderns d'actes de les assemblees, que ens aportarien dades objectives sobre el grau de participació dels membres de l'Ateneu, nombre d'assistents, temes tractats i debats o problemàtiques que han anat sorgint en aquest temps.

— Quadern de tresoreria, el qual certificaria l'autogestió que s'esmenta en aquest article.

— *Butlletí de l'Ateneu Llibertari Estel Negre* en el qual apareixen avaluacions i comentaris de les activitats realitzades (públic assistent, resum de les xerrades, possibles canvis i impediments de darrera hora, etc.) i articles d'opinió dels membres de l'Ateneu. No obstant això, s'ha de dir que part d'aquests butlletins s'han consultat per esbrinar les activitats que s'havien dut a terme durant un període de temps (2003–2007) en el qual la documentació existent s'ha trobat escassa i insuficient.

— Bloc de l'Ateneu Llibertari Estel Negre, on de la mateixa manera que al *Butlletí* han quedat reflectides, des de l'any 2006 en endavant, totes les activitats realitzades.

Una altra tasca desitjable per aconseguir un coneixement en profunditat de l'Ateneu, i que la manca de temps ha impossibilitat dur a terme, consisteix en la realització d'entrevistes en profunditat a membres del col·lectiu, amb molta experiència i coneixement exhaustiu de la temàtica anarquista, les quals podrien aportar dades concretes sobre el pensament llibertari que s'ha aplicat a les accions i activitats realitzades a l'Ateneu; així com enquestes a altres membres que han participat de manera activa en el seu funcionament al llarg d'aquests anys i ens ajudarien a conèixer les inquietuds vitals dels participants, les expectatives que genera aquesta participació i fins a quin punt es poden dur, o es duen, a la pràctica aquests principis llibertaris en la vida diària.

Un altre punt interessant per continuar investigant en aquest àmbit serien les influències que hagi pogut tenir l'Ateneu Llibertari Estel Negre en la creació o sorgiment d'altres grups de caire anarquista. Al llarg d'aquests anys, s'han creat arreu de les Illes Balears altres grups llibertaris (Ateneu Nura de Menorca, Cultura Obrera, Llevant Llibertari, Els Oblidats, etc.), molts dels qual tenen gent que en un principi es va sentir atreta pel funcionament i les activitats que es duen a terme a l'Ateneu. En aquest sentit, seria desitjable aprofundir en el funcionament dels grups diversos per poder conèixer les similituds i diferències existents entre aquests grups i l'Ateneu.

Finalment, hem de dir que les dificultats més grans que hem trobat a l'hora fer aquest treball tenen a veure amb la gran quantitat de documentació generada per l'Ateneu en aquests vint-i-tres anys. Trobar una manera de classificar les activitats i organitzar-les per temes ha estat el més difícil de tot, a causa de la transversalitat de les activitats. D'aquesta manera, la presentació d'un llibre, o la projecció d'un vídeo o pel·lícula, normalment anava acompanyada d'una xerrada o debat sobre el tema tractat (educació, anarquisme, ecologisme, etc.). Igualment les festes o els concerts podien estar dedicats i que s'hi esmentés qualsevol tema (insubmissió, antifeixisme, etc.). A causa de la confluència dels temes tractats i a la transversalitat esmentada anteriorment, l'ordenació establerta per a la realització d'aquest estudi és només una de les moltes possibles.

Bibliografia

- AISA, F. (2006). *La cultura anarquista a Catalunya*. Barcelona, Edicions 1984.
- INIGUEZ, M. (2008). *Enciclopedia histórica del anarquismo español*, vol. I. Vitòria: Asociación Isaac Puente.
- SOLA, P. (1978). *Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939)*. Barcelona: Edicions la Magrana.
- TOMASI, T. (1988). *Breviario del pensamiento educativo libertario*. Madrid: Ediciones Madre Tierra.

Pàgines web visitades:

- <http://www.alasbarricadas.org/ateneovirtual/index.php/Categor%C3%ADa:FAQ_anarquista>.
- <<http://es.wikipedia.org/wiki/Anarcosindicalismo>>.
- <<http://www.centenario-ferreriguardia.org/>>.
- <<http://www.nodo50.org/tierraylibertad/8articulo.html>>.

L'autora

Ana Martínez Martínez desenvolupa la seva activitat professional al Departament de Recursos Humans de Gestió Sanitària de Mallorca. És membre de l'Ateneu Llibertari Estel Negre des que es va crear, l'any 1987 i, encara que de manera intermitent, ha participat activament en moltes de les activitats organitzades. Actualment estudia Educació Social a la Universitat de les Illes Balears.

*Una visión
antropológica de la
educación: la cultura
como referencia y
diferencia*

Carlos Vecina Merchante
Universitat de les Illes Balears

Educació i Cultura
(2011), 22:
129-140

Una visión antropológica de la educación: La cultura como referencia y diferencia

An anthropological view of education: Culture as a reference and a difference

Carlos Vecina Merchante

Resum

El concepte de cultura es presenta com un recurs discursiu que facilita la referència a diferències entre grups i la seva ubicació social. Actua d'aquesta manera com una representació, afavoreix l'organització i la percepció de la realitat. En el cas de l'escola, és un recurs freqüent entre el professorat, però aquesta pràctica pot minvar les possibilitats de comunicació i aplicació d'un model d'educació intercultural, en què l'anomenat *culturalisme* apareix com una barrera per al desenvolupament de pràctiques més obertes.

Palabras clave: educació intercultural, cultura, escola.

Abstract

The concept of culture is presented as a discursive resource that facilitates the reference to differences between groups and their social location. It thus acts as a representation, favouring the organisation and perception of reality. In the case of schools, it is a frequent resource among teaching staff, yet culture can undermine the possibilities for communication and the application of an intercultural education model, in which so-called *culturalism* appears as a barrier for developing more open practices.

Key words: intercultural education, culture, school.

* Universitat de les Illes Balears.

Este artículo fue aceptado para su publicación el 7 de diciembre de 2010.

1. Introducción

El concepto de cultura aparece como representación a la hora de imaginar o percibir a otros grupos, a pesar de los aspectos comunes que puedan existir, entre prácticas sociales desarrolladas por colectivos diferenciados, por una etnia o cultura de referencia. Existen multitud de factores que tienden a homogeneizar determinadas costumbres, esta circunstancia puede convertirse en una amenaza hacia particularidades étnicas o locales minoritarias. Aunque la recurrencia a la distinción cultural como valor simbólico de la mayoría, no ayuda a preservar el patrimonio cultural de la diversidad, sino a favorecer situaciones de exclusión, rechazo recíproco y falta de comunicación entre la población organizada subjetivamente adquiriendo una forma multicultural.

La Educación como tal tiene un papel a desarrollar de importancia, en un contexto global en el que los movimientos demográficos y la información fluyen con notable dinamismo. Se trata de que los profesionales puedan adaptarse a un cambio que requiere de innovación y adaptación continua a nuevas situaciones, entre las que se encuentra la composición de un alumnado que se presenta como un reto socializador. Estudios etnográficos en centros de enseñanza nos han permitido observar como en el discurso docente la referencia a la cultura de las minorías aparece a modo de justificación de las posibilidades de los alumnos (Vecina, C. 2008). Se trata de profundizar en el debate y la complejidad de ítems que aparecen en la gestión de una realidad cada vez de mayor relevancia.

2. Cultura y escuela

El concepto de cultura abarca multitud de prácticas visibles y no visibles que constituyen formas de actuar del ser humano, convertidas en costumbres, utilizadas y transmitidas entre los individuos, aunque no por eso son estáticas y permanentes, sino más bien su dinamismo y cambio es constante y forma parte de su propia esencia. Distinguimos tantos niveles como grupos humanos pueda haber, incluso propios individuos, en un sentido general sería definida por una capacidad y posesión compartida por todos los homínidos, mientras que en un sentido más específico, describe diversas tradiciones compartidas por grupos concretos.

La humanidad comparte la capacidad para la cultura, pero la diversidad e interacción, con la consecuente riqueza creativa es tal, que las personas individualmente viven sus propias culturas particulares, apareciendo la enculturación a través de líneas diferentes. (Kottak, C.P. 1997, 34) vista así, la cultura define unas características, modos de actuar, de producir, que forman parte de la intersubjetividad compartida por un grupo, pero también por un endogrupo al definir al otro (miembro del exogrupo) como un conjunto de valores y representaciones añadidas, consideradas homogéneas y compartidas por todos los miembros del grupo percibido.

Si nos adentramos un poco más en este análisis de la cultura, sus particularidades y factores relacionados; Miquel, A. (1996, 14-22) nos plantea una consideración de prácticas desarrolladas por grupos humanos asociadas al modo de producción dominante, junto a la propia existencia de éstos con sus particularidades, elementos de supervivencia del grupo como tal y su adaptación a las necesidades de explotación económica. En su consideración de los bereber observa factores que se relacionan con los del propio grupo, no se puede considerar una cultura en un marco estanco como algo único, sino como un componente que aparece en un universo más amplio con el que se interactúa: «... hablamos de un grupo

humano que transita entre diversos niveles, estratos y marcos de referencia y que contemporáneamente se mueve físicamente hacia unos espacios en los que éstos aparecen como substancialmente diferentes.» (1996, 20)

Esta consideración nos sirve para hablar de cultura como algo percibido, o más bien representado por el grupo que observa, define y clasifica; parece que es más fácil hablar de cultura como ente distintivo del exogrupo, cuando la consideración de las características se lleva a cabo desde los propios sujetos que encasillan o definen. No existen culturas que carezcan de aspectos comunes al resto, se habla de diferentes niveles, más aún cuando nos acercamos al estudio de sociedades, en las que la influencia globalizadora es un hecho, Mulet, B. (2000) se refiere a esta circunstancia dentro de un espacio internacional, dominado por las corrientes neoliberales de mercado que llevan adscritas influencias socioculturales, incidiendo en un cambio en las costumbres, modos de vida, valores, etc. sobre una población que acaba formando parte del entramado económico y político.

La cuestión que se nos plantea es la de aculturación, vista como el proceso de intromisión e incorporación de otras pautas culturales, generalmente a expensas de la cultura propia y de forma involuntaria. En ésta intervienen diferentes factores de destrucción, supervivencia, dominación, resistencia, modificación y adaptación de las culturas nativas a la nueva situación. Junto a este proceso, se identifica el de transculturación, «... desde el punto de vista de la asimilación cultural global, se hace coincidir con el proceso de estandarización cultural en que se sumerge la ‘Globalización’, provocando un estado de deculturación en las culturas minoritarias y minorizadas (...) Pérdida de identidades a favor de una estandarización cultural procedente de las culturas dominantes...» (2000, 2)

Adentrándonos en el proceso de socialización y en un debate en torno a si es posible una transmisión perfecta, sin fisuras que garantice una reproducción exacta del modelo cultural de los progenitores, dado que las influencias y los agentes socializadores son múltiples, siendo además muy potentes, como por ejemplo el caso de los medios de comunicación. Estaremos por tanto ante un espacio que favorece la interiorización de componentes culturales comunes, considerando grupos que comparten un espacio geográfico y socioeconómico. «...dado que la cultura no es inicialmente la primaria a partir de un contexto reducido, sino que tiene una amplitud considerable y compleja, aunque menos directa y vivencial.» (2000, 4)

Considerando ahora el contexto escolar, partiendo de estas hipótesis podríamos considerar que los alumnos de minorías étnicas, sobre todo en el caso de los hijos de inmigrantes nacidos en España o de otras minorías de propios españoles, comparten ciertos principios con el resto de alumnado mayoritario, es más hasta podemos aventurar que en un mundo con fuertes componentes que se comparten de forma global, buena parte de esos inmigrantes presentan, en sus pautas culturales, aspectos similares a los dominantes de la sociedad receptiva. Considerar esta circunstancia facilitaría la comunicación entre docentes, alumnos, familia y en definitiva la comunidad escolar en su conjunto, e incluso con la educativa; considerando ésta como un espacio social más amplio, no únicamente formado por educación formal, sino constituida por los diferentes espacios educativos formales e informales que pueden actuar en un ámbito comunitario (grupo, barrio, ciudad, etc.)

Pero debemos preguntarnos qué ocurre en la escuela, si existen mecanismos diferenciadores generadores de éxito y fracaso, estando además relacionados con otros considerados culturales; los planteamos como propios de diferencias de clases o de situaciones sociales distintas, no tanto de una distinción basada en costumbres adscritas y

representadas por los grupos dominantes. Estudios etnográficos iniciales, muestran como se va generando un proceso de contracultura en ciertos alumnos, conduciendo a situaciones contrarias a las que la enseñanza tendría como objetivos. Véase por ejemplo el estudio de Willis, P. (1977) o más recientemente Vecina, C. (2008).

Desde las teorías de la reproducción incluso se defiende la existencia de un condicionamiento padecido por los grupos más desfavorecidos, basado en la reproducción social originada en el paso por la escuela, ésta con sus enseñanzas, en lugar de ofrecer las mismas oportunidades a todos los alumnos, independientemente del origen social al que pertenezcan, no contribuiría a la movilidad social y de esta forma, el cambio que se produce, no es más que puramente estructural, del progreso de la sociedad en su conjunto, pero no de la reducción de la brecha que separa a unos u otros colectivos. Se reproduce un sistema desigual en el que los sujetos transitan sin cambiar su posición estructural relativa al conjunto.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1970/2001) consideran que las instituciones escolares, a través de su función ideológica, no hacen más que legitimar las desigualdades sociales; así, la escuela tendría una doble función, por una parte, asegurar la sucesión «discreta» de las posiciones de los socialmente favorecidos y, por otra, concienciar a los desfavorecidos de que su destino social y escolar es debido a su carencia de méritos y cualidades.

En este sentido, la escuela sería una parte más del entramado reproductor y/o generador de desigualdad social, su trabajo sobre la base de las diferencias y la contribución que mantiene, con la ideología dominante, produciría la división entre actividades mentales y manuales, entre clases obreras e intelectuales, en definitiva, entre la cultura de la transmisión intelectual que ofrece la escuela y la de aquellos que no ven en ésta y en lo que difunde una representación de sus intereses y objetivos futuros. Doménech, E.E. (2005) considera que la escuela en Argentina continúa manteniendo una actitud de negación sobre la diversidad, a través de la difusión de una «cultura unificadora», que al final propicia la existencia de un efecto desigual, entre unos y otros alumnos, según el desfase cultural de cada uno, respecto a esos valores dominantes.

La cultura escolar determina en parte esta dinámica, el hecho de mantener unos u otros posicionamientos puede tener consecuencias muy distintas, Marchesi (2005, 182-186) identifica una serie de dimensiones sobre las que se articularía esta forma de actuar y de transmisión de valores: Los objetivos educativos y las diferencias que se mantienen, en las representaciones de unos u otros alumnos; los procesos de cambio, es decir, la capacidad de la escuela por mantener una dinámica de cambio constante, adaptándose así a la realidad, o permanecer dentro de una forma de actuar estática; las relaciones entre los profesores, si éstas son cooperativas entre compañeros, se puede prosperar en la consecución de metas más amplias; la identificación con la institución escolar, se trata de dar valor al centro educativo y el proyecto que quiere desarrollar, participando en éste activamente.

La reacción de aquellos que pertenecen a minorías que, de una u otra forma, no ven representados sus intereses e inquietudes en la institución escolar y su manera de actuar y transmitir, daría lugar al fracaso de la escuela al no obtener resultados igualitarios. La resistencia, a un modelo contrapuesto a los intereses y objetivos de ciertos grupos, propiciaría la producción de comportamientos y actitudes que tendrían como consecuencia la permanencia en un estatus inferior, frente a otros grupos más privilegiados.

Centrándonos ya en los docentes, ¿Cuál es su discurso al respecto? ¿Aparecen referencias a aspectos como la cultura utilizadas como distinción de la diferencia? En el

siguiente punto vamos a presentar algunos datos sobre esta cuestión que pueden servir para posteriores reflexiones y análisis.

3. La cultura como diferencia

En diferentes estudios hemos podido comprobar como surge el concepto de cultura, asociado a la idea de diferencia; en el estudio sobre las referencias a la inmigración en los medios de comunicación, aparece vinculado a la representación social que se divulga en éstos de los inmigrantes. Se representa una cultura y atributos generalizados, a partir de aquí la distancia cultura inmigrante – autóctona establece la diferencia entre sujetos y la distinción de estatus asociada a ésta. Abriendo una brecha según nacionalidades de origen y percepción de aspectos sociales diversos. (Vecina, C. 2009)

Dicha forma discursiva no es exclusiva de los medios de comunicación, aparece con esquemas similares en otros espacios de la vida cotidiana, como por ejemplo en el discurso docente. Convirtiéndose en un indicador utilizado para organizar y comprender el universo cotidiano más cercano. A partir del material de una investigación realizada al colectivo de docentes, a los que se aplicó la técnica del grupo de discusión (véase Vecina, C. 2008),¹ podemos indagar un poco en la forma de utilizar el concepto y sus posibles funciones.

Encontramos que los docentes utilizan el concepto con diversas connotaciones (positivas, neutras y negativas) según el caso y el ánimo del grupo que realiza el debate, pero además para utilizarlo con significados más o menos amplios, a la hora de referirse a la consideración de cultura, diferencia, educación o interés por ésta. La cultura aparece bajo formas que permiten la definición, la aglutinación de conductas, costumbres, valores, actitudes... y otras consideraciones que se dan por hechos reales e incuestionables. Aparece así una «cultura» general de la que parecen formar parte las minorías.

Por otra parte, si bien existen posiciones homogéneas, hilando más fino en el análisis e interpretación de los fragmentos textuales, podemos observar algunas formas que adquieren significado propio. Se alude a la cultura étnica minoritaria al hablar de integración y éxito escolar, pero también se relaciona con otras cuestiones, tales como la situación social de los sujetos, estableciendo una relación entre ésta y una determinada definición de «cultura» que se refiere más bien a prácticas, valores, hábitos y actitudes que rechazan automáticamente la escuela y lo que ésta puede transmitir.

Nos encontramos bajo otra consideración, referida al choque entre escuela y población escolar, se alude de esta forma a la existencia de una cultura escolar que puede ser contraria a la que ostentan determinados colectivos. Veamos alguna declaración en este sentido:

«Jo crec que hi ha valors culturals que ens diferencien, però sobre tot condicions socials que condicionen determinats valors, que a més no només els tenen els immigrants, sinó també altres persones que viuen a un barri com aquest» (2008, 514)

La cultura se presenta como un factor de peso, en la justificación sobre la diferencia, entre docentes i minorías étnicas. Una cultura configurada como una representación social, algo creado de manera subjetiva, una realidad que se mantiene en la opinión y perspectiva

¹ Se trata de una investigación realizada a docentes de primaria y secundaria, 8 grupos de discusión, para más detalles puede consultarse el texto de referencia del que se ha extraído las citas textuales.

de los docentes, apareciendo en los discursos como los representantes de una cultura «autóctona» que queda definida de forma no demasiado clara, con factores como lengua, valores, costumbres y formas de ser o actuar coherentes y racionales.

Veamos con más detenimiento algunos fragmentos discursivos y cómo tratan el tema de la cultura como representación social:

«Jo penso que hi ha una altra dificultat més greu, la pitjor barrera a superar, o a intentar travessar, no és la idiomàtica, és la cultural. Com els hi expliques determinades coses de tipus cultural? Perquè tenim costums diferents, nos expliquem de manera diferent...» (2008, 525)

«Hi ha gent a la que és difícil arribar, perquè xerrem d'una altra escala de valors: els valors que donem a l'escola són diferents...» (2008, 525)

Se identifican valores que se transmiten en la escuela, diferentes de los que puedan tener los inmigrantes, diferenciados además por origen geográfico:

«...aquesta visió negativa cap a l'educació és també cultural, perquè no és igual de la que poden tenir, per exemple, els búlgars i pot ser que se trobin en una situació de pobresa similar.» (2008, 525)

Aunque también hay voces que ofrecen una reflexión en voz alta, en la que se cuestiona esta consideración pragmática de una cultura perteneciente a las minorías que se corresponde con la anti-escuela o que plantea dificultades a la transmisión de conocimientos y proceso socializador de la escuela. En el siguiente fragmento se plantean si es una subcultura que aparece con el cambio (en el caso de los alumnos inmigrantes):

«Jo no crec que per qüestions culturals se portin pitjor, perquè la cultura seva és acatar les ordres de l'autoritat, a l'escola, a la família... és aquí que se tornen així.» (2008, 526)

Otra cuestión que subyace en todo este planteamiento es, por una parte, la alusión constante a la cultura, entendida aquí como perteneciente a minorías, pero también como aquella actitud concreta que aparece contraria al conjunto de contenidos de la institución escolar. Por otra, la imposibilidad percibida de cambio, es decir, existe «una barrera infranqueable», referenciada como una cultura que además se configura y permanece al margen de la escuela, pero también un sistema escolar, con una pedagogía que parece ser también otra barrera, por sus dificultades para innovar y adaptarse al cambio social y las nuevas demandas socializadoras y educativas de la sociedad.

Hemos visto anteriormente como las culturas no son estancas ni estáticas, sino que son fruto de la interacción constante con el medio, el grupo y sus orígenes, pero también con otros grupos y situaciones. Sin embargo, en la percepción representada de los grupos se trata como un ente independiente del ser humano, un condicionante determinante de las relaciones sociales.

Si nos acercamos a otro espacio totalmente distinto al de la institución escolar, como el de las asociaciones de personas inmigrantes, se comprueba como en los estatutos fundacionales aparecen referencias a aspectos como la cultura propia, su difusión y consideración de nexo de unión del grupo. En un estudio de estas entidades registradas en Palma, se comprueba como un 61,8% de los casos aparece la alusión a la cultura en las

finalidades de la asociación, situándose en segundo lugar después de la integración sociocultural en la sociedad de acogida, ésta finalidad alcanza un 85,5% de todas las asociaciones (Vecina, C. 2010).

Con los datos anteriores podemos comprobar de nuevo la importancia en la representación de unos y otros, a la hora de hablar de integración, interacción, etc. la cuestión es si existen otras alternativas a esta concepción que marca las relaciones sociales; no se trata de negar las particularidades ni las diferencias, sino más bien situarlas en otro plano, tal vez más positivo, considerado como una riqueza y patrimonio de todos, excluyendo su mención como marca de distinción y diferencia positiva de un grupo sobre otro.

4. La educación intercultural: Un concepto a debate

Volviendo al contexto escolar, la educación intercultural se presenta como una vía para afrontar la diversidad, se trata de prácticas que pretenden el acercamiento mutuo, que propicien la apertura de los grupos y la disposición de ofrecer e incorporar algunos elementos culturales de los otros, sin por eso perder la propia identidad, sino con el fin de ganar en riqueza y capacidad de adaptación al medio cambiante (véase Hannoun, H. 1992; Jordán, J. A. 1998).

En este planteamiento se encuentra en permanente proceso de revisión, parece que, a pesar de los años, continúan existiendo ambigüedades en su aplicación y en la comprensión de lo que se pretende. En la evolución del debate parece que se avanza incluso hacia la superación de la interculturalidad como tal. Carbonell, F. (2000, 107-112) plantea una crítica hacia lo que, bajo el pretexto de educación intercultural, acaba favoreciendo la legitimación políticamente correcta de la exclusión, reclama abordar el tema desde la acción contra las representaciones de la inmigración en sí, tampoco es partidario de ese ímpetu por la tolerancia y el fomento de la diversidad, su argumento gira en torno a la idea de la no diferencia, ya que el hecho de plantear ésta, ya es en sí una forma de dividir, su recomendación es la de buscar aquellos aspectos que comparte el ser humano en general, sin hacer hincapié en aquello que puede usarse para establecer diferencias.

Sáez, R. (2001) plantea una visión más positiva de la diversidad y su reconocimiento, considera la interculturalidad en la práctica educativa como una buena propuesta para construir un desarrollo humano y sostenible basado en la potenciación de la educación cultural y su diversidad, «La educación intercultural no entiende las diferencias como signo de pobreza, sino como un valor, como una riqueza. Las diferencias son un estímulo más que un obstáculo. Y lo que se pretende es fomentar la convivencia y la interrelación de los culturalmente distintos como medio para humanizar y enriquecer la convivencia.» (2001, 16)

En ocasiones bajo la educación intercultural se han ocultado problemas de fondo, como la desigualdad social o las situaciones concretas con las que se encuentran los alumnos y alumnas en el contexto en el que cohabitan. Márquez, E. y García-Cano, M. (2004) observan esta cuestión a la hora de analizar los resultados de la aplicación de un programa intercultural. Su preocupación se refiere a la apelación de los docentes a los recursos para tratar la diversidad; cuando la carencia de sus demandas obliga a no poder llevar a cabo muchas de las iniciativas. Las autoras advierten de que la atención debe centrarse en un espacio más amplio, olvidarse de cuestiones culturalistas y abordar las interacciones propias del aula, potenciando aquellos aspectos en común que comparten los

alumnos en su mayoría.

La situación que encontramos en los grupos de discusión con los docentes aparece en otros estudios, como ponen de manifiesto García-Cano, M.; Márquez, E. y Agrela, B. (2008, 11), a la hora de la relación entre diferencia cultural y la reducción que se hace de las problemáticas de carácter social o económico. Así pues, vemos como continuamente la cultura aparece como un concepto, asociado a toda una representación diversa de las minorías, sus situaciones sociales, valores y actitudes que se les suponen. Touriñan, J.M. (2010) plantea una crítica más profunda al poner de manifiesto como se ha ido configurando y utilizando una serie de conceptos, supuestamente dirigidos hacia la inclusión, que han tenido el sentido contrario. «... el término ‘Gente de color’ implica que los blancos no tienen color en el uso ordinario del término. ‘Culturalmente diversos’ implica que algunos grupos tienen algo singularmente cultural mientras que otros son simplemente humanos. Este modo de proceder implica, que algunos no tienen déficits culturales y no son sujetos del debate de inclusión (...) en el debate de la interculturalidad hemos estado utilizando el concepto ‘intercultural’ con matices ajenos a la interculturalidad.» (2010, 23)

El problema es que su aplicabilidad es compleja, ni existen recursos maduros suficientes, ni todos los docentes disponen de herramientas y formación para que se pueda hablar de educación intercultural en la práctica, como un proceso consolidado al cien por cien. El planteamiento de Carbonell, F. (2000) se supone aún en un estadio por llegar, pues el camino es lento, complejo y el cambio social ha sido muy intenso en un breve espacio de tiempo; ante esta situación las respuestas han tenido que ir poco a poco adaptándose a la nueva situación y a una innovación constante difícil de gestionar.

5. Conclusiones

La pretensión de este artículo es poner de manifiesto un concepto tan complejo como el de cultura, la magnitud que adquiere en las relaciones sociales y por ende, en las educativas, donde aparece como uno de los contenidos de transmisión, pero también de las formas posibles de interacción en las diferentes relaciones que aparecen en la escuela.

Un indicador que recoge diversas formas de organización de los grupos, junto a valores, prácticas y actitudes propias y percibidas por otros, pero que de alguna forma permite actuar a modo de representación social, de esta forma es susceptible de ser usado para comprender la interacción social y la comunicación. Pero también hacer énfasis en las diferencias dificultando la comunicación simétrica. Algunas consecuencias negativas de la multiculturalidad como las señaladas por Portes, R. y Salas, S. (2007, 373-375) al hacer referencia a una situación desfavorable para las minorías culturales, ya que no se ha producido en la práctica una igualdad educativa, debido, entre otras razones, a la falta de atención al contexto, en el que se encuentran estos alumnos. Parece que han sido asumidas por la educación intercultural, pero los debates y las críticas a un modelo que no acaba de ser eficaz parecen estar abiertos.

Así pues, cultura y educación permanecen en un constante reajuste de posiciones y definiciones que orienten las prácticas pedagógicas, en un contexto cada vez más global, diverso y multicultural a la vez que transculturalizado con ciertas particularidades homogeneizantes.

Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1970/2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Madrid: Editorial Popular.
- CARBONELL, F. (2000). «Desigualtat social, diversitat cultural i educació». En VVAA. *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius. Col.lecció d'estudis socials* (pp. 99-112). Barcelona: Fundació la Caixa.
- DOMENECH, E. E. (2005). «Políticas migratorias y estrategias de integración en Argentina: nuevas respuestas a viejos interrogantes». Ponencia presentada en la XXV Conferencia Internacional de Población, Tours, Francia. Unión Internacional para el Estudio Científico de la Población
<http://iussp2005.princeton.edu/download.aspx?submissionId=50372> (02-02-08)
- GARCIA-CANO, M.; MARQUEZ, E. y AGRELA, B. (2008). «Cuándo, por qué y para qué la educación intercultural. Discursos y praxis de la educación intercultural». En *Papers*, 89, 147-167. <http://ddd.uab.es/record/29356?ln=es> (27-11-10)
- HANNOUN, H. (1992). *Els guettos de l'escola*. Osona: Eumo.
- JORDÁN, J. A. (1998). *Realitat multicultural i educació intercultural*. En Jordán, J. A. y Castellà, E. *Multiculturalisme i educació* (pp. 9-59). Barcelona: Proa.
- KOTTAK, C.P. (1997). *Antropología : Una exploración de la diversidad humana con temas de la cultura hispana*. Madrid: McGraw-Hill.
- MARCHESI, A. (2005). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARQUEZ, E. y GARCIA-CANO, M. (2004). «Debates sobre educación intercultural desde su práctica en el aula». En *Portularia*, 4, 143-152.
- MIQUEL, A. (1996). *Un soc al pla*. Palma: Ecoprint/Cibal.
- MULET, B. (2000). «Impacto cultural en la Mallorca actual de la inmigración magrebí, entre otras. Aspectos sociológicos de la atención a la multiculturalidad». *Congreso sobre la inmigración en España*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2000, vol. 6, doc. 3.
- PORTES, R. y SALAS, S. (2007). «El sueño demorado o por qué la educación multicultural no logra cerrar la brecha educativa. Un análisis histórico-cultural». En *Cultura y educación*, 19:4, 365-378.
- SÁEZ, R. (2001). «La educación intercultural en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible». En *Revista Complutense de Educación*, Vol. 12, 2, 713-737.
- TOURIÑAN, J. M. (2010). «Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural». En *Revista de investigación en educación*, 7, 7-36.
- VECINA, C. (2008). *Representaciones sociales, prensa, inmigración y escuela. El caso de Son Gotleu*. Tesis doctoral sin publicar. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- VECINA, C. (2009). *Representaciones sociales: Inmigración y prensa*. Palma: Autor / Editor.
- VECINA, C. (2010). *Les associacions de persones nouvingudes a Palma*. Palma: Ajuntament de Palma.
<http://projectedesenvolupamentcomunitari.files.wordpress.com/2010/03/les-associacions-de-persones-nouvingudes-a-palma4.pdf> (22-11-10)
- WILLIS, P. (1977). *Learning to labour*. Westmead. England: Saxon House.

El autor

Carlos Vecina Merchante, licenciado en Sociología (UNED) y doctor en Ciencias de la Educación (UIB), desarrolla su actividad profesional como sociólogo en el Ayuntamiento de Palma y como profesor asociado en la Universitat de les Illes Balears. Ha dirigido algunos proyectos de investigación e intervención comunitaria en Palma. Es autor de diversos libros y artículos, entre los que figuran: *Representaciones sociales: Inmigración y prensa*; *Monografia comunitària: Barri de Son Gotleu*.

***Las competencias. Un
problema de aplicación***

Andrés Nadal Cristóbal
Universitat de les Illes Balears

Educació i Cultura
(2011), 22:
137-150

Las competencias. Un problema de aplicación

Competitions. An application problem

Andrés Nadal Cristobal*

Resum

Els canvis educatius solen ser desitjats i temuts pels docents a parts iguals. Desitjats perquè són una oportunitat de reflexió enfront de les debilitats d'una legislació educativa, moltes voltes esgotada, i que respon a les necessitats d'una societat que ja no existeix. Per altra part, són temuts pel seu component de variació, d'innovació, de tornar a repensar una feina que fa temps que es realitza. Actualment, la LOE ha introduït canvis profunds en l'educació.

Aquest article vol ser una reflexió sobre algunes de les qüestions encara no resoltes i que és necessari superar per poder realitzar la transformació que l'educació espanyola necessita, ajudar el docent a reciclar-se i deixar clar què és el que s'ha de fer per poder superar mètodes i tècniques docents obsolets, tant a la societat com a l'educació actual.

Paraules clau: competències, currículum, objectius educatius, orientació educativa, educació formal/no formal/informal.

Abstract

Educational changes are usually equally desired and feared by teachers. They are desired as an opportunity for reflection in contrast with the weaknesses of an educational legislation that is often devaluated, legislation that responds to the needs of a society that no longer exists. On the other hand, they are feared for their components of change and innovation, of rethinking a job that has been done for a long time. Nowadays, the new educational legislation in Spain known as the LOE has introduced profound changes in education.

This article aims to reflect on several questions that have not yet been solved and that need to be resolved in order to be able to carry out the change needed by Spanish education, help teachers retrain and clarify what is to be done to overcome methods and educational technologies that are obsolete for society and contemporary education.

Key words: competitions, curriculum, educational aims, educational orientation, formal/informal. education

* Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Universitat de les Illes Balears.

E-mail: andres.nadal@uib.es

Este artículo fue aceptado para su publicación el 1 de diciembre de 2010.

Introducción

La promulgación de la LOE ha supuesto la mayor transformación dentro de la historia reciente de la educación española. La inclusión de las competencias básicas, como del hecho educativo, ha de producir unas transformaciones fundamentales en la estructura de la docencia y por ende en la estructura educativa.

Es en el preámbulo de la LOE donde se hace más explícita la función de las competencias en la educación y como estas van a servir como factor de cambio importante del nuevo marco educativo; *«Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas, por cuanto permiten caracterizar de una manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes»*. Es decir que las competencias básicas van a definir lo que van a aprender nuestros alumnos.

El docente se encontrará ante problemas diversos con la introducción de las competencias. La primera dificultad, se puede encontrar en el mismo término «competencias básicas».

Diferentes entidades y organizaciones han definido este término. Es este un término polisémico que se ha introducido en la educación obligatoria importado del mundo de la empresa. Escamilla, (2008) indica que son diferentes los autores que hablan de esta polisemia. Concretamente Garagorri (2007) habla de «baúl» y Pérez Gómez (2007) se refiere a las competencias como un campo semántico brumoso. Otros autores (Tobón y otros, 2006) explican que el término competencia en la actualidad puede hacer referencia a tres acepciones diferentes;

- Correspondencia o atribución, refiriéndose a las funciones de un órgano o persona.
- Pugna o enfrentamiento, refiriéndose tanto al campo laboral como al deportivo.
- Aptitud, adecuación, cualificación, idoneidad o eficacia. Esta última acepción es la que más relación tienen con la concepción educativa de la competencia.

La Unión Europea define competencias básicas como la combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto. Se consideran clave aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

Por su parte la OCDE en el DeSeCo (Desarrollo y Selección de Competencias) entiende competencias básicas como la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

El INECSE define competencias como la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos y las habilidades y las actitudes personales que se han adquirido.

Un denominador común de todas estas definiciones es que las competencias básicas se entienden en un contexto determinado, que dan respuestas a problemas concretos. Son aprendizajes eminentemente utilitarios. El saber por el saber, el máximo desarrollo de los alumnos en cualquiera de las áreas del desarrollo personal, sean útiles o no, parece que se han relegado en pos de una visión más mercantilista de la educación (Sepúlveda, 2002, Tobon, 2006). La educación se convierte en subsidiario de la sociedad, perdiendo, en parte, el aspecto de generador de cambio y de innovación que en otras épocas tenía.

Se ha de tener presente que el currículum puede estar enfocado desde tres puntos diferentes (Coll, 2006);

— Por una parte un currículum centrado en responder a las demandas sociales actuales.

— También existen currículums centrados en el desarrollo personal del alumno.

— Y por último se puede encontrar un tercer tipo de currículums que se basan en la proyección social y personal del alumno, es decir en su futuro.

Parece claro que la educación basada en competencias, que como se ha visto provienen del mundo de la empresa, quiere responder a un currículum que se plantea cómo va a encajar el alumno en una sociedad que ya existe?. Trabajar la educación crítica (aún estando presente) parece estar relegado a un segundo orden ya que lo que se prima no es tanto el saber como el saber hacer. Podemos decir que se plantea un sistema educativo de técnicos, de personas que resuelvan problemas, más allá de la búsqueda de la excelencia personal, del desarrollo de las capacidades que desconocemos que tenemos y que aunque, en muchos momentos de nuestra vida, no sirvan absolutamente para nada, pueden ser la base del arte, la innovación y la ciencia.

Este interés por el mercado y por lo que la sociedad demanda, en pos de una consonancia mayor entre lo que la sociedad requiere y lo que la educación facilita convierte, a nuestro parecer, la educación en un bien de mercado.

Desde una visión materialista de la educación esta se convierte en un producto más del sistema.

Ya no será la ciencia (como conjunto de saberes) la que rija lo que los alumnos deben aprender, si no que será el contexto.

Esta idea tiene dos implicaciones fundamentales:

Por una parte, la posible desaparición de contenidos que no sean, en apariencia, útiles para un contexto determinado. Es cierto que lo que la educación obligatoria persigue es la formación de ciudadanos libres y capaces de tomar decisiones acordes con sus creencias de forma consciente y razonada, pero hay contenidos que actualmente se dan en la escuela tradicional que tienen difícil cabida en la sociedad por su falta de utilidad inmediata aportando poco a los alumnos en su desarrollo social actual.

Por otra parte, encontramos que no todos los contextos socioculturales requieren el mismo tipo de conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentarse a diferentes problemas, ya que son estos problemas los que van a variar. No es muy descabellado decir que las demandas sociales y del contexto en un centro de entorno sociocultural marginal, difieren mucho de las necesidades de uno de clase sociocultural medio-alto.

Es cierto que esta diferencia existía hasta ahora, pero era la misma institución educativa la que intentaba suplir este salto sociocultural.

Una de las grandes críticas que ha sufrido la institución educativa desde hace muchos años es su alejamiento de la realidad social que la envuelve. El centro educativo tiene sus normas más allá de los dictámenes de la sociedad y es por ello que se la ha acusado en muchos momentos de vivir de espaldas a la sociedad a la que intenta responder. Se puede pensar que la institución educativa está creada por los profesores, con reglas de profesores para responder a sus propias necesidades, marcadas por un currículum, que sea o no sea adaptado a la realidad, se debe seguir y salvaguardar. Siendo esta una percepción de la escuela más o menos realista (no podemos obviar que ya actualmente las diferentes clases sociales reciben formación y educación diferente), la escuela como algo alejado de la sociedad confería un factor equitativo y compensador en pos de las clases menos favorecidas, ya que facilitaba unos conocimientos comunes a todos los alumnos. Pero a este carácter unificador, no queremos obviar que este factor de segregación de la escuela respecto a la sociedad conlleva también elementos negativos como la separación respecto a

la realidad o la dificultad de la entrada de nuevos procesos de comunicación que hacen de la escuela una institución anticuada en algunos aspectos.

Los objetivos en el currículum ¿propedéuticos o finalistas?

Coll (2006) pareció abrir la caja de Pandora cuando planteó en voz alta la cuestión básica de los currículums centrados en las competencias. Se presenta la necesidad de cambiar todo el sistema educativo, pero sin mover las estructuras del mismo. El currículum centrado en competencias se intenta implantar en un sistema educativo basado en objetivos y contenidos de área/materia.

El legislador, ha planteado un nuevo esquema educativo con la introducción de las competencias básicas, pero a la vez ha seguido manteniendo paralelamente unos objetivos y contenidos de área, sin explicar cómo se pueden llegar a ambos fines educativos. En el decreto que establece el currículum de la ESO en las Illes Balears (Decret 73/2008, 07-07-2008), se especifica que «*Los criterios de evaluación de las materias son referentes fundamentales para evaluar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como la consecución de los objetivos*». Como puede verse, tanto los objetivos como las competencias básicas pasan a ser elementos fundamentales del desarrollo del currículum. Como dice Tobon (2006) las competencias son un enfoque para la educación, e implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, implicando:

1. La integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas;
2. La construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto;
3. La orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos

Inciendo en la diferencia entre el currículum basado en objetivos o un currículum basado en competencias Martín, R. (2003, 38) expone que «*El currículo convencional, diseñado por objetivos, trabaja con relación a la predicción de cambios conductuales a operarse en los estudiantes y, al establecimiento de contenidos, entendidos como paquetes de información (...)*».

Un currículo por competencias se construye orientado al desarrollo de práctica educativas innovadoras, donde se pongan de manifiesto dispositivos didácticos orientados al aprendizaje. La práctica pedagógica por objetivos conduce regularmente a la confusión entre objetivo y contenido. Entonces, ¿por qué la gran acogida que tuvo el enfoque educacional por objetivos? La respuesta se encuentra en el hecho de que un proceso de aprendizaje guiado por objetivos da bastante seguridad a quien lo realiza, pues detalla de manera específica los contenidos a estudiar, las condiciones bajo las cuales se deberá realizar la enseñanza-aprendizaje y los niveles de eficiencia a alcanzar por los alumnos. Esta eficiencia es medida según los cambios conductuales, obviamente observables, producidos en el alumno.»

La confección del currículum en España, habiendo conocido diversos cambios desde la democracia, se ha estructurado siempre sobre el conocimiento. Es obvio que en nuestra sociedad, la vigencia de los conocimientos es más o menos corta, aunque en la escuela el conocimiento se ha ido acumulando creando currículums extensísimos de contenidos (e incluso objetivos) de una actualidad y utilidad discutible. Y no es que nosotros discutamos ningún contenido actual de la educación, si no lo que proponemos es que

se realice una revisión de los contenidos que se dan en los centros educativos para intentar deshinchar un poco los cargadísimos programas.

Por otra parte, los agentes educativos y han reclamado que sea la escuela la que asuma la educación de los alumnos en áreas que antes eran cubiertas por ellos. (Garrido y Ruíz, 2005)

Y aquí es donde se plantea una de las segundas cuestiones más espinosas sobre las competencias, conviviendo con un sistema tradicional de contenidos y objetivos. Qué contenidos educativos se deben trabajar para cumplir con las competencias. Aquí Coll (2006) diferencia entre conocimientos básicos imprescindible y conocimientos básicos deseables. Todos ellos son considerados en el currículo actual como básicos, pero se cree que para trabajar por competencias, sería necesario diferenciar entre aquellos que son imprescindibles para una vida democrática, social y el desarrollo integral de la persona, y cuáles, siendo básicos, no responden a la característica de imprescindibles que ambos plantean. La idea fundamental se basa en la diferenciación de los contenidos y objetivos propedéuticos, que servirán para la adquisición de nuevos conocimientos y los objetivos o contenidos finalistas, que en ellos mismos nos capacitan para la inserción en el tejido social.

Es cierto que la consecución de una competencia se puede dar con diferentes grados. Pero no podemos obviar, que una educación finalista y una educación propedéutica tienen finalidades diferentes.

Trabajando por competencias es cierto que todos los estudiantes, en pos de la equidad, pueden trabajar los mismos contenidos, pero no podemos cerrar los ojos a la realidad de que clases socioeconómicas diferentes, van a tener desarrollos diferentes de las competencias. En el marco de las competencias, cada escuela, cada grupo, responderá a las necesidades que el contexto le solicite, es decir estará ligada a este contexto disminuyendo la capacidad compensatoria de la educación ya que parece fácil hacer la correlación entre contexto socio-culturalmente pobre y educación pobre y viceversa centro socio-culturalmente rico, educación rica. Si las competencias van a ser entendidas como una meta en sí mismas, tendrán un valor y si son solo un medio tendrán otro.

Si es este el modelo que se quiere perseguir, el de dos tipos de educación, el que busca la excelencia en los alumnos para que sean los futuros universitarios y directivos y otro los titulados en ESO y formación profesional de grado medio, a los que las competencias básicas les bastan para realizarse como personas, el legislador tendría que ser valiente y plantear un modelo educativo más similar a lo que la LOCE proponía.

Esta circunstancia puede ayudar a convertir la educación en un elemento de segregación y de estabilización de clases y no en un elemento compensador como hasta ahora había intentado ser.

Esta indefinición ha llevado al profesorado a una situación complicada. El legislador con el currículum basado en competencias no plantea cómo se puede llevar a cabo la docencia por competencias. En los departamentos didácticos las asignaturas como las conocemos hoy en día, dificultan el trabajo en competencias. El profesorado especialista en una materia, con una formación limitada tanto en trabajo cooperativo y colaborativo, e incluso con carencias en materias afines a la suya, se ve seriamente desbordado a la hora de trabajar por competencias por diferentes motivos:

- *No tiene la preparación necesaria.* Hay que dejar claro, que aun existiendo profesionales de la educación que no cumplen con las expectativas que en ellos se tienen, la gran mayoría de los docentes, son grandes profesionales, que aguantan los vaivenes de la institución educativa, el desprestigio social que su profesión tiene, la falta de recursos y la masificación de las aulas... Pero siguen con empeño e ilusión.

Actualmente, la nueva legislación educativa, requiere que a los profesionales de la educación se les den unas pautas de actuación, claras, una formación precisa y sobre todo un modelo de docencia único, en el que se trabaje por competencias (o no). Pero la actual convivencia de dos modelos, el competencial y el clásico, genera mucha frustración por parte del docente. No se puede dejar de mencionar la cantidad de esfuerzos que se están realizando por parte de los centros de profesores, para formar a maestros y profesores, pero las sinergias educativas y la poca claridad de lo que se espera de los docentes, es un problema actual.

- *No existe una organización adecuada.* Actualmente el profesor está acostumbrado a trabajar de forma más o menos aislada. No se le ha enseñado a trabajar en grupo y sobre todo no existen los espacios, tanto físicos como temporales, para trabajar de una forma conjunta (base del trabajo por competencias). La estructura, sobre todo en los institutos de educación secundaria, parcela con mucha exactitud conocimientos que en la vida diaria están juntos y revueltos. En las instrucciones de funcionamiento de los centros de educación secundaria de la Conselleria d'Educació i Cultura de la CAIB, no aparecen horas explícitas de coordinación entre los profesores, más allá de las reuniones de departamento y las juntas de evaluación. No se aprecian cambios respecto a este tema en las instrucciones de funcionamiento de centro desde que se ha puesto en marcha el currículum por competencias. Haciendo una recapitulación desde las citadas instrucciones desde el año 2007,¹ no ha cambiado la dedicación del profesorado.² En definitiva, como se ha dicho no se ha creado el espacio y el tiempo necesario para el cambio a las competencias, más allá de la dedicación personal (y voluntaria).

- *Está solo en una tarea ingente.* Las competencias son algo más que conocimientos escolares movilizados para responder a un determinado problema. Son conocimientos en general. Pero lo que se enseña en los colegios e institutos puede no ser lo mismo que se enseña en los diferentes ámbitos de la sociedad. Cada vez se requiere más del docente, pero cada vez más, la escuela, la institución educativa pierde peso en la sociedad y se la acusa de ineficaz y trasnochada.

Las competencias algo más que una educación escolar

Cuando se legisla sobre educación, y sobre todo cuando se hace con una ley orgánica, lo que se pretende es sentar las bases de lo que debe ser la educación de un país

¹ Se puede consultar on line todas las instrucciones de funcionamiento de los centros de educación secundaria de la Conselleria d'Educació i Cultura de la CAIB en <http://die.caib.es/normativa/html/220/070.html>

² La redacción es muy similar, por no decir igual cada año y dice así:

4. El professorat tindrà l'horari laboral setmanal de 35 hores, que és l'establert amb caràcter general per als funcionaris de la comunitat autònoma de les Illes Balears. El professorat romandrà dins el centre 30 hores setmanals distribuïdes en 5 dies. Aquestes es distribuïran de la manera següent:

- 25 hores, dedicades a activitats lectives i complementàries amb horari fix en el centre (classes, guàrdies i vigilàncies de pati, tutoria d'alumnes i de famílies, reunions de departament i coordinacions, manteniment de laboratori i aules específiques, activitats de reforç i d'ampliació, etc.).

- 5 hores dedicades a les reunions d'equips docents, tant en sessió ordinària com en sessió d'avaluació, reunions de claustre i altres activitats en el centre degudament programades i verificables, si bé no sotmeses necessàriament a horari fix.

Les 5 hores restants, fins a completar l'horari laboral, es dedicaran a activitats relacionades amb la docència i la formació permanent, que no s'hauran de fer necessàriament en el centre.

en un espacio temporal, social cultural y político determinado. En el preámbulo de la Ley Orgánica de Educación (2006) se expone cual ha sido el camino seguido por la educación en las últimas décadas y como sus objetivos básicos han ido cambiando. Los objetivos generales de la misma son la integración de la educación de una manera eficiente en la sociedad a la cual responde.

Pero las leyes orgánicas, por sí solas, solo pueden dar más que unas grandes pinceladas y establecer marcos referenciales que deben ser vestidos por otras legislaciones de rango menor. Sin querer menospreciar la incidencia de otras legislaciones, los reales decretos que definen el currículum son otro de los grandes hitos en el sistema educativo. En estos se define el qué, el cómo, el cuándo enseñar y evaluar a los diferentes alumnos en los diferentes sistemas educativos.

Las leyes orgánicas de educación quieren responder a la totalidad de la educación que se espera de un país, así lo refleja la LOE cuando en su preámbulo dice: *El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido. Con frecuencia se viene insistiendo en el esfuerzo de los estudiantes. Se trata de un principio fundamental, que no debe ser ignorado, pues sin un esfuerzo personal, fruto de una actitud responsable y comprometida con la propia formación, es muy difícil conseguir el pleno desarrollo de las capacidades individuales. Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo.* (LOE, 2006 Preámbulo).

Por su parte, los reales decretos que definen el currículum, lo hacen explícitamente para la educación escolar, en sus diferentes niveles.

Pero parece claro suponer que la educación «no puede considerarse como un proceso limitado en el tiempo y el espacio, confiado a las escuelas y medidos por años de asistencia» (Coombs y Ahmed, 1975: 26-27). Esta definición nos conduce a una diferenciación entre tres tipos de educación (Coombs y Ahmed, 1975: 27)

- Educación formal es el «sistema educativo» altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela hasta los últimos de la educación Universitaria.

- Educación no formal es toda actividad organizada, sistematizada, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de población, tanto adultos como niños.

- Educación informal tiene el sentido de un proceso que dura toda la vida y en que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades y actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente. Colom define más concretamente la educación informal cómo «lo “desconocido pedagógico”, de tal manera que si llegáramos a saber como se influye informalmente en la formación de las personas, dejaría de existir la educación informal pues al conocer su forma de actuación podría aplicarse en los ámbitos» (2005, 12).

Queda claro que los reales decretos del currículum tienen como finalidad definir la educación formal, ya que se circunscriben al sistema educativo.

Frente a propuestas segregadoras de los tres conceptos, Colom (2005) hace un planteamiento integrador de la educación formal y no formal, entendiendo que su

diferencia es legal y no pedagógica y que por ello deben ser utilizadas en la educación del joven con el mismo nivel de importancia.

Pero las competencias han cambiado este planteamiento diferenciador de lo que es educación formal, no formal e informal, ya que el currículum, al referirse a las mismas plantea que la educación es algo más de lo que se aprende en el colegio o el instituto. Las competencias básicas, no son competencias escolares, son competencias para la vida. Y lo más importante es que no se pueden aprender únicamente en el colegio, ya que han dejado de ser conocimientos, habilidades y actitudes para la escuela para convertirse en conocimientos, habilidades y actitudes para la vida y en la vida diaria.

La escuela, con la inclusión de las competencias ha dejado de tener un carácter eminentemente de enseñanza (diferenciando de currículos centrados en conocimientos) para tener una concepción integral del alumno y por tanto educativa en todo su amplio espectro.

Así la educación intenta entrar en el total de la persona, indicando cuáles son las competencias mínimas que debe tener un alumno sobrepasando los ámbitos escolares para centrarse en la vida propiamente dicha.

Pero la cuestión vuelve a ser cómo se concretan estas competencias en el aula. Cuánto puede la escuela influir en las competencias básicas.

Con un planteamiento tan general de la educación, donde todos los estamentos sociales pasan a tener un papel importante en la educación de los alumnos, cabría esperar una apertura de la educación más allá de los centros educativos. Y esto es porque las competencias son un hecho global, que implica el desarrollo de la totalidad de la persona en todos sus ambientes y situaciones y por ello deberán ser trabajadas por todas las instituciones, grupos, organismos,... educativas o no.

Pero ahí no termina la cosa. Las diferentes instituciones van a tener su parte de responsabilidad en la consecución o no de las competencias. Es decir que cuando un alumno se evalúa de una competencia, ya no lo hará respecto a unos contenidos trabajados en la escuela, si no que lo hará respecto a toda su vida. Todos los aprendizajes, tanto los formales como los no formales, y con mucho peso, los informales tendrán que estar necesariamente presentes a la hora de ejecutar una competencia.

Pero el resto de las instituciones educadoras, más allá de las propias de la educación formal, presentan características muy diversas con formas de pensar o intencionalidades, que muy poco se pueden parecer a lo que la escuela ofrece. A modo de ejemplo, los medios de comunicación y la propaganda muchas veces presentan una realidad diferente, por no decir opuesta, a la que se presenta en los centros educativos. Pero esa misma publicidad, va a generar un aprendizaje que va a ser movilizado por el alumno a la hora de poner en marcha sus competencias.

Las familias y todo en entorno sociocultural del alumno le generan una cantidad de aprendizajes que le van a definir como persona y que puede interferir en cómo ponemos en marcha las competencias que tenemos. Quién marca los criterios de evaluación, quién dice que una competencia se ha alcanzado y de qué manera...

Otro factor a analizar, que no vamos a desgranar por su complejidad, pero sí que queremos exponer, es la intención de las competencias de salir del espacio escolar y autorizar todos los elementos básicos de la vida de un alumno. Y aquí surgen multitud de preguntas que han sido discutidas por muchos filósofos y pedagogos sobre todo en el siglo XX. ¿Cuál es el papel del estado en la educación de los alumnos?. ¿Debe ser solo enseñanza/formación?. ¿La educación es función de la familia?... (entre otros Cardús, 2001; Palomares, 2003, Garrigo y Ruíz, 2005; Gimeno, 2005)

Son muchas preguntas, que la visión de las competencias como una superación de las barreras escolares pueden plantear.

¿Y por qué ahora sí?

Como se ha comentado a lo largo de este artículo, las competencias se han incluido en el currículum actual sin tocar el resto de estructuras educativas. No obstante son diferentes los autores que ya están trabajando para intentar introducir y adaptar el currículum actual en uno basado en competencias (Cabrerizo et al. 2008; Zabala y Arnau, 2008).

El esquema que presentan estos autores, para trabajar con la división actual en materias o asignaturas pero desde un modelo basado en competencia, es la articulación de diferentes áreas de conocimiento. Cada área estará formada por todos los componentes de las diferentes materias cercanos que se trabajen (matemáticas, por ejemplo) que sirven para desarrollar solamente las competencias previstas en los fines de la educación. Cabe recordar que el área «matemáticas», no corresponde a la asignatura de matemáticas ni a su estructura epistemológica, únicamente es una forma de denominar al área. En cada una de las áreas se introducirán no solo los contenidos disciplinares, sino también los interdisciplinares.

Así cada competencia tendrá una relación directa con cada una de las áreas, es decir los contenidos que se presentan en esa área, serán referentes para la consecución de una competencia determinada. Por otra parte, se generará otro tipo de conocimiento que surgirá de la relación de diferentes áreas de conocimiento. De esta manera, dos áreas generarán unos conocimientos propios e interrelacionados.

Sin embargo hay competencias que no responden a ninguna materia/disciplina propiamente dicha, a las que denominaremos metadisciplinares (Zabala, 2008), y por ende a ninguna de las áreas que se han planteado pero que son muy importantes para conseguir las competencias marcadas por ley.

Diferentes concreciones curriculares (como las del País Vasco o Cataluña) crean una nueva área de conocimiento en la que se van a introducir estas nuevas metacompetencias. Esta área se la denomina (aunque el nombre, al igual que el nombre del resto de las áreas no es determinante) Orientación y Tutoría. (O&T, a partir de ahora)

Los contenidos que trata y los objetivos que pretende alcanzar esta área de O&T son eminentemente procedimentales y actitudinales y sobre todo referidos a la persona como un todo, a su capacidad de socialización y de relación con el resto de los compañeros. La sucesión de los contenidos que se tratan en esta área, estaría organizado desde el conocimiento del yo hasta la integración total en el entorno. Los ámbitos de aprendizaje a los que esta área hace referencia tienen que ver con todos los aspectos del desarrollo personal, social y profesional (teniendo en cuenta que la profesión u oficio no es nada más que un tipo de relación del sujeto con la sociedad).

No está de más concretar que al referirnos al tema social, sus contenidos son cada vez más extensos. Como se ha dicho, la familia y la sociedad en general han hecho dejación de algunas de sus responsabilidades ya sea por la novedad de las mismas, la complejidad de estas en la sociedad actual o bien por factores de tipo socioeconómico (los padres dedican cada vez menos tiempo a la crianza de los hijos).

Los contenidos que se tratan en esta área, son eminentemente procedimentales y actitudinales y deben estar presentes en el resto de las áreas y en todas las tareas y actividades que se planteen en el centro.

Pero estas competencias requieren también de un conjunto de conocimientos de tipo conceptual. No se puede olvidar que el sustento teórico de estos conocimientos es débil, aunque necesario. Hay conocimientos que se deben conocer o recordar. La libertad, la autonomía, la cooperación... no tienen áreas de conocimientos explícitas en el currículum actual, más allá de la filosofía o la historia en algunos casos. Es cierto que la Educación para la Ciudadanía y la Ética tratan o pueden tratar algunos de estos temas pero el tiempo que se dedica a ellas durante toda la ESO y la Ed. Primaria, respecto a la amplitud del campo de conocimiento que parece abarcar es, como poco, escasa por no decir ridícula. Es por ello que el área de O&T debería tener dos vertientes. Por un lado estará integrada en todas las actividades y las áreas que se trabajan en el centro. Las dinámicas que se proponen deben estar integradas en las actividades de otras áreas. Eso implica que el área de O&T debería tener como una de las tareas básicas asegurarse de que los contenidos que son gestionados desde ella, se realizan y se evalúan en todas las tareas que en el centro se realizan. Es por ello que desde O&T se deben diseñar protocolos de evaluación y reflexión sobre los aspectos propios para que sean integrados en todas las actividades.

Por otra parte, O&T debe preparar y llevar adelante, de una forma integrada y conjunta con el resto de las materias, actividades de aprendizaje de sus propios conocimientos, evaluarlos y explicitarlos en la programación como parte necesaria para la asimilación de las metacompetencias básicas del currículum.

Pero esta forma de trabajar, dando a la orientación y a la tutoría un espacio propio en la educación, no es un hecho nuevo. No podemos olvidar las materias transversales que la LOGSE propuso como camino para trabajar todos esos aspectos que más o menos ahora cubren las metacompetencias. Pero el no estar ligado a ningún área de conocimiento o a ninguna asignatura en concreto, ha hecho que estos ejes transversales sobre los que se tenía que sustentar la educación, quedasen reducidos a aspectos a trabajar en el plan de acción tutoría, en el mejor de los casos, o fuesen directamente eliminados o apartados del currículum real que se hacía en el centro.

Si queremos buscar las causas, creemos que son muchas y diferentes, pero el no estar ligado a ninguna materia clásica de la educación y que fueran percibidas por los profesores y maestros como anexos a sus ya sobrecargados currículos, ha hecho que estas materias transversales hayan desaparecido y que casi nadie las eche de menos.

No podemos decir que nadie las tenía presente, ya que la tutoría lectiva debía ser el dinamizador de estas materias transversales y son muchos los orientadores y tutores que han invertido mucho tiempo en la planificación y desarrollo de la tutoría.

Pero ya sea por la poca incidencia de la tutoría en el trabajo diario del docente (sobre todo en secundaria), como por la falta de tiempo con la que la burocratización de la docencia ha castigado al tutor o por no saber realmente qué hacer, cómo hacer y qué y cómo evaluar el trabajo de tutoría, ha hecho que ésta se quede en un cargo más o menos burocrático de mucha carga de trabajo pero poca implicación docente.

El currículum centrado en competencias, según se ha podido ver, vuelve a dar un papel relevante a los contenidos propios de la O&T, e incluso ha definido dos metacompetencias (un 25% del total) que responden a esos contenidos, pero no ha articulado los recursos necesarios, la formación requerida, el tiempo destinado para que estas metacompetencias, sean trabajadas y evaluadas en los centros educativos, volviendo a dejar en el voluntarismo del profesor, la realización de estas tareas.

La realidad de los centros educativos es muy variada, y es cierto que la gran mayoría de los profesionales de la educación tienen en la tutoría un referente de su actuación, pero no podemos volver a caer en el voluntarismo para trabajar aspectos, que aunque no son propios de un área, sí que son necesarios para la formación integral de los alumnos.

Conclusión

No queremos dar una visión negativa de las competencias en si mismas. Son una forma

de ver la educación. No obstante creemos que responden a una educación más centrada en el desarrollo profesional que en el crecimiento personal del alumno.

La visión que se tiene actualmente del alumno, el entorno, su relación y la función de los centros educativos, debe ser tema de reflexión imprescindible.

La nueva ley de educación ha dejado demasiadas preguntas abiertas sobre cómo se va a poner en marcha un cambio tan profundo de la educación obligatoria y son más las preguntas de calado que nos surgen que las respuestas efectivas que la legislación propugna.

Y por último, queremos presentar una reflexión sobre la educación más allá de las leyes educativas y la escuela. Una reflexión alejada de las competencias y la educación como un mero producto para la sociedad.

Jiddu Krishnamurti³ (2008) presenta una reflexión muy a tener en cuenta en esta sociedad de escuela, trabajo y empresa. *«No sé si alguna vez nos hemos preguntado qué significa la educación o por qué vamos a la escuela, por qué aprendemos múltiples materias, por qué aprobamos exámenes y competimos unos con otros por lograr mejores calificaciones. ¿Qué sentido tiene toda esta llamada educación y qué es lo que implica? Es verdaderamente una pregunta muy importante, no sólo para los estudiantes sino también para los padres, para los maestros y para todos aquellos que aman esta tierra. ¿Por qué pasamos por el esfuerzo de recibir educación? ¿Es meramente con el fin de aprobar algunos exámenes y obtener un empleo? ¿O la educación tiene como función la de prepararnos, mientras somos jóvenes, para comprender el proceso total de la vida? Es necesario tener un trabajo y ganarse la propia subsistencia, ¿pero eso es todo? ¿Se nos educa solamente para eso? Por cierto que la vida no es tan sólo un empleo, una ocupación; la vida es algo extraordinariamente amplio y profundo, es un gran misterio, un reino inmenso en el que funcionamos como seres humanos. Si nos preparamos tan sólo para ganarnos la subsistencia, perderemos todo el sentido de la vida; y comprender la vida es mucho más importante que prepararnos meramente para los exámenes y volvernos muy diestros en matemática, física o lo que fuere.*

Por consiguiente, tanto si somos maestros como estudiantes, ¿no es fundamental que nos preguntemos por qué educamos o se nos educa? ¿Y qué significado tiene la vida? ¿No es la vida algo extraordinario? Los pájaros, las flores,(...). todo esto es la vida. La vida es el pobre y el rico; es la constante batalla entre grupos, razas y naciones; la vida es meditación; la vida es lo que llamamos religión, y es también las sutiles, ocultas cosas de la mente - las envidias, las ambiciones, las pasiones, los temores, los logros y las ansiedades. Todo esto y mucho más es la vida. Pero nosotros generalmente nos preparamos para entender un pequeño rincón de ella.(...). ¿Es, pues, propósito de la educación ayudarnos a comprender el proceso total de la vida, o sólo consiste en prepararnos para una vocación, para el mejor empleo que podamos obtener?...»

³ Se puede consultar el texto completo de la obra de Jiddu Krishnamurti en El proposito de la educació en <http://www.jiddu-krishnamurti.net/es/el-proposito-de-la-educacion>

Bibliografía

- CABRERIZO, J. et alt. (2008): *Programación por competencias. Formación y Práctica*. Pearson. Madrid.
- CARDUS, S. (2001): *El desconcert de l'educació*. Ediciones B. Barcelona.
- COLL, C. y MARTÍN, E. (2006): Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. PRELAC, 3(3), 6-27
- COLL, C. (2010): Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 47-66.
- COLOM, A. (2005): "Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal" *Revista de Educación*, núm. 338 (2005), pp. 9-22
- COOMBS, P. H. y AHMED, M. (1975): *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*, Tecnos, Madrid
- ESCAMILLA, A. (2008): *Las competencias básicas; Claves y propuestas para su implantación en los centros*. Barcelona. Graó.
- GARAGORRI, X. (2007): "Currículo basado en competencias. Aproximación en estado de la cuestión". *Aula de innovación educativa*, 161 (XVI): 47-55.
- GARRIGO, J y RUÍZ M. J. (2005) *Temas candentes de la educación del siglo XXI*. Ediciones Académicas. Madrid.
- GIMENO, J. (2005). *La educación que aún es posible* , Morata, Madrid
- MARTÍN, R. (2003): *El modelo educativo de la UACH: elementos para su construcción*, Chihuahua , Dirección de Extensión y Difusión Cultural. Universidad Autónoma de Chihuahua
- MORENO, P. y SOTO, G. (2005): «Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias». *Revista educar*. Octubre-diciembre 2005
- PALOMARES F. (2003) *Sociología de la educación*. Pearson. Madrid
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007): *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Cuadernos de Educación, Gobierno de Cantabria.
- SEPÚLVEDA, L. (2002): «El concepto de competencias laborales en educación. Notas para un ejercicio crítico», *Revista Digital Umbral 2000*, nº. 3, p. 3.
- TOBÓN, S. (2006) *Aspectos básicos de la formación basada en competencias* Talca: Proyecto Mesesup,
- TOBÓN, S. y otros. (2006): *El enfoque de las competencias en la educación superior*. Madrid: UCM.
- ZABALA, A. y ARNAU, A (2008): *11 ideas clave: Como aprender y enseñar competencias*, Graó, Barcelona

El autor

Andrés Nadal Cristóbal, es Maestro de educación musical, Psicopedagogo y Doctor en Ciencias de la Educación por la UIB. Actualmente trabaja como Orientador en el IES F. B. Moll de Palma y profesor asociado al Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la UIB. También es profesor en el Centro de Educación Superior Alberta Giménez de Palma. Sus campos de trabajo e investigación, son los métodos y técnicas de investigación en educación, y el conflicto en el ámbito de la educación y la familia.

***100 anys de l'escola
graduada d'Alaior
(1910-2010). Illa de
Menorca***

Pere Alzina Seguí
Universitat de les Illes Balears

Educació i Cultura
(2011), 22:
151-187

100 anys de l'escola graduada d'Alaior (1910-2010). Illa de Menorca

100 years of the Alaior Graduate School (1910- 2010) on the island of Menorca

Pere Alzina Seguí*

Resumen

Una importante movilización ciudadana inició uno de los procesos menos conocidos y más relevantes de la historia de la educación de la isla de Menorca: reivindicar una escuela de calidad capaz de dar salida a las crecientes necesidades de una población en el nuevo mundo del comercio y la producción industrial de productos, en nuestro caso el calzado. Se necesitaba una formación más racional, científica y adaptada a la edad de los niños para formar a las nuevas generaciones, y un colectivo de más de 800 obreros y industriales del calzado lucharon para conseguirlo; en primer lugar reivindicando a las instituciones la creación de la escuela graduada; y en segundo lugar, visto el fracaso inicial de ésta, creando y sosteniendo una escuela laica.

Palabras clave: escuela graduada, historia de la isla de Menorca, obrerismo, republicanismo, innovación educativa.

Abstract

A major civic mobilisation launched one of the least well-known and most relevant processes in the history of education on the island of Menorca: the vindication of a high-quality school capable of meeting the growing needs of a population in the new world of trade and the industrial manufacture of products, in our case, footwear. A more rational, scientific education adapted to the children's ages was needed to form new generations; a community of more than 800 footwear workers and operators fought to achieve it. In the first place, they demanded that institutions create a graduate school and in the second place, in view of its initial failure, the creation and maintenance of a lay school.

Key words: graduate school, history of the island of Menorca, labour movement, republicanism, educational innovation.

* Universitat de les Illes Balears

E-mail: pere.alzina@uib.es / palzina@infotelecom.es

Article acceptat per publicar-lo el 19 de novembre de 2010.

Introducció

Fins fa poc temps pensàvem que l'experiència de l'escola laica d'Alaior era una de les poques innovacions rellevants a Alaior, però ara ens hem adonat que no és així. Amb l'anàlisi de la documentació que presentem hem pogut comprovar com l'Escola Graduada de fillets d'Alaior va brillar amb llum pròpia després de molts períodes foscos i incidents rellevants. L'Escola Graduada de fillets d'Alaior va esdevenir un model d'organització i d'innovació just quan l'escola laica no passava pels seus millors moments. Feia poc temps s'havia produït a Alaior una terrible vaga obrera de set setmanes que va rompre definitivament la unitat d'acció dels republicans i anarquistes al municipi, que havien mantingut sòlidament aquesta experiència educativa des de l'any 1906. L'enfrontament polític entre els anarconsindicalistes i els republicans (moderats i esquerrans) va tenir el seu reflex a la vida escolar del municipi, ja que mentre l'escola laica es convertia en el referent i, fins i tot, en el local dels col·lectius anarquistes, l'Escola Graduada era l'exemple de l'escola republicana innovadora promoguda per la II República espanyola, i així ho deixaven palès els republicans alaiorencs cada vegada que podien, en la premsa republicana de l'illa.

Els anys trenta, la societat d'Alaior apareixia fracturada: per una banda, els sectors conservadors, i per l'altra, els republicans centristes i esquerrans, escindit ja el col·lectiu anarcosindicalista, que formava el tercer front, sector revolucionari que no solia participar en els processos electorals. Cada col·lectiu donà suport de manera conscient o inconscient a una determinada escola de la localitat: entorn de l'escola laica s'agrupà el col·lectiu anarcosindicalista; els republicans centristes i esquerrans donaren suport a l'escola pública sota els auspicis de la II República i el seu pla de regeneració a través de l'educació; i els conservadors i monàrquics seguiren agrupats entorn del Col·legi La Salle, anomenat durant el temps de la República Col·legi Barçola, per evitar les referències a la religió catòlica, prohibida per la Constitució republicana.

Així les coses, l'Escola Graduada de fillets visqué l'època més brillant sota la direcció d'un parell de mestres de procedència ideològica diversa però units per la tasca innovadora i per l'empenta de la jove República a les qüestions educatives. Ens referim al mestre Andreu Bosch Anglada, ciutadellenc d'ideologia conservadora però profundament implicat en l'educació, innovador i treballador incansable, i al mestre Llorenç Palliser, mercadalenc que portà a terme una àmplia tasca divulgadora a través dels mitjans de comunicació i assumí diferents responsabilitats durant la Segona República i la Guerra Civil, a part de ser nomenat director de la graduada de fillets.

De la tasca innovadora d'aquests mestres destacarem dues grans realitzacions: la iniciativa de portar endavant un ambiciós i complex projecte de revista escolar escrita, dirigida i confegida pels alumnes de l'Escola Graduada durant gairebé sis anys i cinc cursos escolars, i haver introduït l'estudi del medi més proper i la necessitat d'aprendre a escriure correctament a través de la redacció de textos propers, notícies lligades als seus interessos i motivacions i la petita història de les seves vides, narrades de forma breu, simple però colpidora.

En aquest context, el nostre estudi inclou quatre aspectes fonamentals:

— En primer lloc analitzem la creació i consolidació de l'Escola Graduada d'Alaior com a demostració de la lluita d'uns col·lectius progressistes per una educació pública i de qualitat. Un fet realment transcendent en la vida del municipi, un municipi petit que construí part de la seva modernitat mitjançant una aferrissada lluita per l'educació.

— En segon lloc, analitzem el pensament educatiu republicà de caire moderat i

centrista expressat, entre d'altres, pel mestre Llorenç Palliser, un dels mestres i director de l'Escola Graduada de fillets d'Alaior, i pel mestre Andreu Bosch. Analitzem la pràctica educativa recollida en els diaris personals de preparació de classes; autèntiques joies reflexives per entendre els interessos i les motivacions que guiaven el projecte educatiu.

— En tercer lloc, analitzem i perioditzem, per primera vegada, els períodes de l'Escola Graduada de fillets d'Alaior, sotmesa, com no podria ser d'altra manera, a tots els esdeveniments polítics i socials. Però cent anys és un període prou valuós com per tenir-lo en compte.

— Finalment aborem unes breus conclusions on recapitem la significació i l'abast del nostre estudi: com l'escola esdevé un reflex d'un temps, d'uns fillets i d'una manera d'entendre el món; és a dir, com l'escola forma part de la vida mateixa quan els mestres són conscients i s'atreveixen, encara que sigui amb limitacions, a donar la veu als autèntics protagonistes dels processos d'ensenyament i aprenentatge: els fillets i les filletes; i com aquesta escola es converteix en una eina d'alienació i d'ensinistrament en mans de les dictadures.

L'Escola Graduada d'Alaior: la lluita d'un col·lectiu per una educació de qualitat

L'edifici de l'escola des Ramal, d'un disseny realment admirable, digne representant del temple de la saviesa i del coneixement, com volien els regeneracionistes que fossin les escoles i els instituts públics, porta inscrita una història realment colpidora, de llums i ombres, però digna de ser considerada com un dels fets més rellevants per a la història contemporània del municipi d'Alaior i per a la història de l'educació de les nostres illes.

L'any 2010 l'edifici de l'Escola Graduada des Ramal ha complert 100 anys. Que l'edifici d'una escola compleixi 100 anys no sol ser un fet gaire freqüent. En primer lloc, perquè no són moltes les escoles que es van construir fa cent anys i, en segon lloc, perquè són molt pocs els edificis que es van fer servir d'escola que continuïn en actiu. De totes maneres, el més rellevant del cas és que fou la primera Escola Graduada de l'illa de Menorca; vint anys després es construïa la primera escola graduada a Maó, i trenta anys més tard, a Ciutadella. Ambdós edificis, el de Maó (sota el nom del CP Sa Graduada) i el de Ciutadella (el CP Joan Benejam) segueixen en actiu.

L'Escola Graduada d'Alaior va funcionar com a escola de fillets des de la seva creació, amb els alts i baixos que analitzarem; després, a partir dels anys 70, va acollir la coeducació i els nous plans d'estudis; a partir dels anys 80 va albergar una de les primeres escoles infantils dirigides per l'associació de pares i mares d'un col·legi públic, i a partir de 2007 alberga el Centre Internacional de Gravat Xalubínia, dirigit pel pintor i gravador Pere Pons, després d'una profunda remodelació i un condicionament que han conservat les línies inicials traçades el 1910: les d'un edifici monumental.

Antecedents; els inicis

L'any 1891, el mestre mallorquí Gabriel Comas és destinat a l'escola pública de fillets d'Alaior, i s'inicia un dels períodes més rics de la nostra història de l'educació. Gabriel Comas és un mestre innovador, progressista i compromès amb la renovació pedagògica que ja havia fet una excel·lent tasca a l'escola de Sant Climent alguns anys abans.

Poc temps després, el 1894, Gabriel Comas aplica el concepte de graduació escolar sense els mitjans humans necessaris; organitza tres grups classificats per edats amb

l'objectiu d'atendre millor les necessitats de tots i cadascun dels alumnes de la seva escola, aprofitant els ajudants (coneguts com a *pasantes*).

El concepte d'escola graduada implica molt més que la simple classificació dels alumnes: l'escola graduada va implicar l'aparició d'un nou model d'organització escolar; de l'escola en la qual un sol mestre, en un local aïllat i independent, ensenyava a un grup d'alumnes amb edats i coneixements que cobrien tot l'ensenyament primari, es va passar a una escola amb diversos graus, aules i alumnes classificats i agrupats, de manera més o menys homogènia, en funció de la seva edat i els seus coneixements. Era el pas de l'escola aula a l'escola col·legi; del treball de mestre individual al treball dels mestres en grup, coordinant i planificant les tasques.

Va ser el 1898 quan, a manera d'assaig, aquesta organització escolar es va establir legalment a les escoles de pràctiques annexes a les escoles normals arreu de l'Estat espanyol. La difusió d'aquesta nova organització va ser lenta, i el camí era ple de dificultats, resistències i, alhora, suports incondicionals. L'escola graduada va aconseguir, lentament, introduir canvis en els programes, horaris, metodologia, material escolar, llibres de text, edificis, pràctiques d'avaluació, organització interna...

El primer edifici d'una escola graduada es construeix a Cartagena l'any 1900. La construcció d'escoles graduades esdevé la resposta més adequada per als regeneracionistes i per al moviment de renovació educativa. L'escola graduada serà l'eina bàsica per transformar la societat de final del segle XIX, atesa la desfeta de la guerra de les colònies.¹

L'escola graduada implica la racionalització i l'aplicació del principi de divisió del treball i l'establiment de criteris d'administració científica, per tant, la implantació d'una organització escolar d'acord amb els principis de la pedagogia científica. Però eren molts els defensors de la clàssica escola unitària, amb un sol mestre per a tots els alumnes; per tant, la implantació de les escoles graduades arreu de l'Estat no va ser una tasca fàcil.

El fet que la societat alaiorenca es mobilitzés per aconseguir una fita d'aquestes característiques durant els primers anys de l'iniciat segle XX esdevé molt rellevant. Manquen molts estudis concrets que ens aportin llum sobre les experiències educatives de petits pobles arreu de l'Estat, però a hores d'ara podem afirmar que el cas, si bé no és segur que sigui únic, implica la creació d'una consciència i d'un estat d'opinió entorn de la necessitat d'una educació innovadora i racional que podem qualificar d'exceptionals en municipis de característiques semblants a les d'Alaior, que aleshores comptava amb una població de devers 4.800-5.000 habitants, amb prop de 800 persones que havien emigrat a fer les Amèriques i que amb les seves aportacions ajudaven a consolidar l'estat del benestar i la instauració dels serveis moderns bàsics: sanitaris, educatius i assistencials.

El més rellevant no fou la consciència social i la mobilització ciutadana, sinó les seves realitzacions; l'Escola Graduada fou una realitat l'any 1910; paral·lelament, l'escola laica esdevingué modèlica a partir de 1909; es construí la residència per a persones grans el 1919, i l'associacionisme i el cooperativisme esdevingueren eixos sobre els quals es construí la societat moderna. De tot plegat, la primera associació cooperativa i mutualista, *El Porvenir de la Vejez*, fundada precisament per Gabriel Comas i Ribas, en fou la punta de llança, el col·lectiu de més de sis-centes persones que encapçalà, materialitzà i sostingué la majoria de projectes culturals, educatius, cooperatius i assistencials de caire progressista del municipi.

¹ Vegeu VIÑAO FRAGO, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal Universitaria.

La tasca de Gabriel Comas i la societat El Porvenir de la Vejez. 1891-1906

Estam absolutament convençuts que de la mà del mestre Gabriel Comas es va crear a Alaior una consciència associativa de caire ben diferent de la que havia existit fins aleshores, de tendència conservadora i caritativa. La creació de la societat El Porvenir de la Vejez va esdevenir un punt d'inflexió en la societat alaiorenca en constituir-se amb unes finalitats mutuals i solidàries, pròpies d'un col·lectiu molt més conscient: els primers obrers i petits patrons de les petites fàbriques de sabates. La instrucció popular, l'associacionisme mutual i la solidaritat entre els més necessitats foren les eines de transformació social de la societat El Porvenir de la Vejez.

El Porvenir de la Vejez es constitueix a Alaior a final de 1899 amb tres objectius clars: fomentar l'esperit de col·laboració entre les persones més desfavorides, proporcionar socors mutus als associats en cas de malaltia o invalidesa permanent i fomentar l'educació popular i la reforma escolar entre els fills dels seus associats com a germen de la futura societat a la qual aspiren. Aquesta associació, dirigida per Gabriel Comas, aconsegueix mobilitzar la societat en direcció al cooperativisme social i a l'educació com a eina regeneradora i transformadora de la societat.

El dimarts 9 d'abril de 1901, *El Liberal*, el diari d'Unió Republicana, publica la ressenya d'una manifestació sense precedents a Alaior:

El pueblo de Alayor despierta, sigue la marcha progresiva que es ley de vida para las sociedades modernas. Ayer se celebró una manifestación popular para pedir al Ayuntamiento que se establezcan en aquella villa las escuelas graduadas. La iniciativa del acto salió de la sociedad obrera El Porvenir de la Vejez y encontró eco en todas las clases sociales.

En la Plaza del Príncipe, y a las diez de la mañana, se reunieron más de 700 personas, que escucharon con religiosa atención a nuestros amigos don Francisco Sintés i Mercadal, hortelano, quien en sentidas palabras expuso la necesidad que tiene el pueblo de instruirse, de educarse; y a nuestro no menos querido amigo señor Comas, Presidente de la Sociedad iniciadora de la idea.²

El 8 de maig de 1902, el setmanari anarquista *El Porvenir del Obrero* dedica un suplement separat amb la petició de graduació de les escoles públiques de la localitat. La direcció de la societat s'adreça a l'Ajuntament de la manera següent:

Los infrascritos, padres de familia y vecinos de Alayor, según cédula personal que exhiben, a V. S. respetuosamente exponen: [...]

Pedir por medio de instancia a este Ayuntamiento la creación de una escuela graduada de niños con 3 grados, y, por tanto, que se cree una plaza de maestro auxiliar, para que se encargue de una sección, incluyendo en el primer presupuesto la cantidad necesaria para atender a este servicio. [...]

La enseñanza podrá ser así viva y educadora, adoptándose el Método activo y atendiendo más que a instruir a educar en su cuádruple aspecto (físico, estético, moral y intelectual) a los discípulos, con lo cual tanto ganará la cultura y bienestar de nuestros hijos y del pueblo en general, podrá establecerse con fruto la enseñanza de los trabajos manuales, los juegos corporales y demás ejercicios físicos, la enseñanza de las ciencias podrá ser

² Vegeu l'article «Un meeting pedagógico» a *El Liberal*, 9 d'abril de 1901. En portada.

intuitiva y experimental, las lecciones de cosas se generalizarán a todas las materias del programa escolar, y las excursiones escolares podrán verificarse con la frecuencia que sería de desear. [...]

La escuela graduada debe tener un director que dé unidad a los trabajos y a los programas, y organice los tres grados en la forma adecuada para que produzca los excelentes resultados que perseguimos. [...]

Suplican: se digne tener por presentada esta instancia y admitir los pliegos que acompañan, con más de 300 firmas de vecinos que piden, como nosotros, la reforma escolar.³

En un principi, l'Ajuntament d'Alaior acorda sol·licitar la creació d'una escola graduada, i l'acord és recollit a la premsa nacional. N'informa *El Liberal*, periòdic republicà, *El Porvenir del Obrero*, setmanari anarquista, *El Liberal* de Madrid i *La Escuela Moderna* de Barcelona, dirigit per Ferrer i Guàrdia. El *Liberal* de Madrid afirma:

El Ayuntamiento de Alayor (isla de Menorca) acaba de dar una gran prueba de cultura, acordando la creación de una escuela graduada para niños, en la cual se refundirán las dos que al estilo antiguo, que aún se sigue en España por desgracia, existían en aquel pueblo. [...]

Y que conste que el Ayuntamiento de Alayor no es poderoso ni cuenta con los grandes recursos con que otros, que siguen apegados a la rutina. Verdad es que sabe administrar y pertenece a una provincia donde jamás se ha adeudado a los maestros un céntimo.⁴

Però, desgraciadament, l'Ajuntament d'Alaior no va ser ni de prop el model que es prometia. Descriurem períodes d'immensa foscor per als ideals de l'educació popular. No, no va ser un model; potser fins i tot va arribar a ser un mal exemple, però des d'aleshores res no seria igual a Alaior; la iniciativa havia aconseguit mobilitzar un notable col·lectiu de persones obreres i petits empresaris que mai més no dubtaran de la necessitat d'una educació integral, laica i innovadora, i promouran, a partir d'aleshores, múltiples iniciatives mutuels i cooperatives per a la millora del benestar de la societat. Una part important de la societat havia aconseguit mobilitzar-se per exigir els seus drets i per portar-los a terme de manera autònoma i independent si els organismes públics no complien les seves responsabilitats.

Primer període. La construcció d'un nou edifici i la consolidació de la graduació escolar. 1910-1914

Quan Gabriel Comas abandonà Alaior, el 1906, l'escola quedà òrfena del director i del mestre que l'havia portada a ser un model i exemple d'innovació; però la llavor estava

³ Suplement extraordinari d'*El Porvenir del Obrero* de 8 de març de 1902, imprès a dues pàgines i repartit en el número 95 del setmanari de la mateixa data.

⁴ *El Liberal* de Madrid, 14 de març de 1903. *El Liberal* va ser un diari fundat el 1879 a Madrid per exredactors d'*El Imparcial*; va esdevenir portaveu dels liberals durant la Restauració i incloïa articles dels republicans. L'afirmació que la província sempre pagà els seus professors és força imprecisa, ja que disposem de múltiples reclamacions de deutes als ajuntaments fetes per molts de mestres, recollides a l'arxiu històric de la delegació del govern de Menorca, annexat a la biblioteca i l'arxiu de la biblioteca pública de Maó.

sembrada; el 1910 s'inaugurà el nou edifici, que reunia totes les condicions higièniques i pedagògiques del moment. Alaior tenia un edifici per albergar una escola graduada molt abans que la majoria de capitals de província de l'Estat. L'Ajuntament havia assumit la responsabilitat de tirar el projecte endavant, sense massa convenciment i sense garantir les necessàries despeses que originaria el manteniment; però la pressió social aconseguí el compromís. Si bé és fàcil deduir que l'edifici, sense projecte i sense responsables il·lusionats, podia veure's abocat al fracàs, i més tenint en compte els pocs titulats en magisteri que generava l'illa de Menorca, en moments de greus crisis econòmiques i sense cap tipus de suport o ajuda a les famílies per facilitar els estudis fora de l'illa als pocs que manifestaven interès o possibilitats.

El continu anar i venir de mestres i el fet que acabem d'apuntar que Menorca no generava prou titulats per omplir les vacants existents a les escoles de l'illa, feien trontollar qualsevol projecte. Els primers anys, tot i la manca de mestres, el projecte de graduació es va consolidar i els resultats foren bons. Ho podem comprovar llegint les actes de l'escola graduada:

de los exámenes de fin de curso celebrados en la escuela dividida en tres grados o secciones, y dirigida por el Profesor D. Joaquín Panadés Ferré, quien ha regentado durante todo el curso el grado tercero, secundado por los maestros de sección D. Pedro Fornés Perelló y D. Jaime Morro y Oliver que han permanecido al frente de los grados segundo y primero respectivamente se hace constar que la Junta había quedado altamente satisfecha del notable aprovechamiento de los alumnos, los cuales respondieron ... cumplidamente a las preguntas que por sorteo les dirigían sus ... profesoras, habiendo visto lo más digno de alabanza el acto final que ..., en el cual demostraron no solo sus conocimientos en Historia de España, Geografía y Geometría principalmente, sino además el hábito que habían adquirido en aquella especie de gimnasia intelectual.⁵

Però mantenir el nivell d'exigència i la qualitat no va ser tasca fàcil i, en funció del mestre, l'esforç d'uns era malmès per la ineptitud d'uns altres. Els mestres demanaven ben prest el canvi de destinació per treballar als seus llocs d'origen o a prop de les seves famílies, i això provocava, en la majoria d'escoles, una gran provisionalitat, molta incertesa i manca de projectes a mitjà i llarg termini.

Segon període. La desfeta de les innovacions. 1914-1919

Però els continus canvis de mestres i la desgana d'alguns d'ells per haver estat destinats a un municipi allunyat del seu municipi d'origen i de la seva família, malmeteren molts dels èxits aconseguits. Les tensions van anar en augment quan el col·lectiu que havia aconseguit la construcció de l'escola graduada va veure com els seus ideals trontollaven i que la tasca de regeneració i transformació social era inviable en el marc d'una escola rígida i arcaica.

Va ser llavors quan impulsaren la creació de l'escola laica, que havia nascut anys abans, però que va anar prenent força a mesura que les innovacions minvaven a l'escola nacional graduada. Les tensions foren permanents, els incidents emplenen pàgines i pàgines dels lligalls d'instrucció pública de l'Ajuntament d'Alaior i la premsa illenca se'n fa ressò, tant des de la perspectiva conservadora i monàrquica (*El Bien Público*) com des

⁵ Vegeu l'acta de 16 d'agost de 1911 conservada als lligalls d'instrucció pública de l'Arxiu Històric de l'Ajuntament d'Alaior, sense classificar ni numerar.

de la perspectiva republicana (*La Voz de Menorca*) o obrerista (*El Porvenir del Obrero*).

Podríem narrar molts exemples d'aquest estat de tensió social quan es va comprovar que els ideals que havia aconseguit crear l'escola es veien malmesos per la ineptitud o manca d'interès de molts professors, que es veien obligats a treballar en llocs no desitjats. Ens fixarem només en un fet que emplena centenars de lligalls als arxius municipals.

El director interí de l'escola denuncia, el 1914, l'estat d'animadversió contra els mestres i contra l'Escola Graduada dels elements avançats, terme amb el qual qualifica els republicans, que critiquen amb vehemència l'ús de càstigs contra els seus fills, en contradicció directa amb la pràctica absència de premis i càstigs de l'escola laica, i d'acord amb els principis de l'escola nova europea. En un cas, es narra com tres fillets van romandre castigats a l'escola per haver comès faltes durant l'acte d'oració abans de la sortida de l'escola. Aquest tancament dels fillets a l'escola va provocar importants aldarulls, ja que devers unes dues-centes persones es van concentrar davant l'escola per cridar i xiular als mestres pels càstigs desproporcionats que exercien i que afectaven seriosament l'assistència dels fillets a l'escola:

El vocal Sr. Fábregues hizo costar que habiéndose presentado D. Jaime Mascaró y D. Antonio Mascaró alegando no estar conformes con el procedimiento de dejar encerrados en la escuela hasta anochecido a sus hijos y el maestro se pasease por el pueblo, lo cual lo transmitió a esta Junta local adhiriéndome a lo manifestado por dichos padres por la razón y su parecer que a los niños no debe imponérseles dichos castigos porque se hace el maestro odioso y dejan de acudir a las clases como lo demuestra que hace muy poco tiempo asistieran a la escuela graduada más de treinta niños y en la actualidad acude la suma de siete; por lo que ruego a esta digna junta local que proceda como sea más conveniente.⁶

Els incidents van acabar amb la intervenció de les autoritats municipals i amb la comunicació dels incidents a l'autoritat provincial.⁷ Però aquests no eren aïllats; cada decisió produïa accions i reaccions, amb enfrontaments entre els sectors conservadors i progressistes.

Un altre incident rellevant que aixecà molta polseguera fou la prohibició als alumnes de l'escola laica d'assistir a l'escola de música municipal instal·lada a les mateixes

⁶ Vegeu l'acta de 19 de febrer de 1914 conservada als lligalls d'instrucció pública de l'Arxiu Històric de l'Ajuntament d'Alaior, sense classificar ni numerar.

⁷ Vegeu l'acta de 19 de febrer de 1914 que reproduïm completa a continuació, ja que expressa perfectament l'estat de crispació existent: *Asimismo se dio lectura a un oficio del Sr. Maestro Director interino de la Escuela Graduada de niños de esta villa D. Juan E..., en el que se expone: que desde que llegaron a esta villa notaron un movimiento de hostilidad manifiesta por parte de elementos avanzados, pretendiendo extender su esfera de acción hasta el terreno de sus atribuciones valiéndose del escarnio y calumnia y otros subterfugios viles y ruines. Que la existencia de una escuela laica de un tinte marcadamente ferrerista sostenida con el óbolo de los citados elementos aumenta también la efervescencia en contra de la Escuela Nacional, puesto que en esta se sujeta a los niños a una disciplina sana y provechosa según los procedimientos pedagógicos más recomendados, mientras que en aquella los dejan sin freno alguno y sin contenerlos de nada. Que una serie de artículos publicados en El Bien Público combatiendo los ideales acratas y la proximidad de las elecciones de diputados a Cortes han creado un estado de rebeldía hacia todo lo que del gobierno dimana, dirigiéndose los principales ataques en contra de la escuela y sus maestros sin consideración alguna a sus personas ni a su sagrada misión. Que para probar dichos hechos denunció el que de el día once de los corrientes siendo las diez y siete y cuarenta y cinco minutos y mientras se hallaba paseando con su compañero por la plaza de la constitución, se le presentó un individuo que sin decirle quien era le exigió con peores modales pusiese en libertad a un hijo suyo que se hallaba retenido en la*

dependències de l'Escola Graduada. Les classes de música s'impartien fora de l'horari lectiu i hi podien assistir tots els alumnes de la població, independentment de l'escola on acudissin, però els mestres de l'Escola Graduada sol·licitaran a l'Ajuntament que es prohibeixi l'assistència dels alumnes de l'escola laica pel mal exemple que podien oferir als altres:

Al propio tiempo se dio cuenta de otro oficio del Sr. Director de la escuela graduada comunicando haber dispuesto no sean admitidos a las clases de música a los niños que asisten a la escuela laica que funciona en esta villa, por considerar pernicioso la compañía de estos con los que vienen de aquella, y en su ... se acordó dar traslado al Sr. Inspector provincial para su conocimiento y demás efectos.⁸

escuela desde las diez y seis y treinta minutos en unión de otros dos por haber cometido faltas propias de ellos en el acto de oración de salida. Después de llamarle la atención y defender sus prestigios, se dirigió al edificio escuela en cuyo frente se hallaban más de doscientas personas de ideas libertarias y republicanas que le recibieron con silbidos y gritos oyendo una voz que decía ¡Matadle! ¡Tirarlo a la calle desde la galería cuando suba!, en vista de lo cual requirió del oficial que había llegado en aquel momento, no permitiéndose la entrada en la escuela más que a dos testigos y el padre del muchacho que dijo llamarse Jaime Mascaró, también republicano, y una vez dentro y mientras estaba convenciéndole de la equivocación de su proceder al dejarse llevar por ideas perturbadoras, se presentó un sujeto llamado Miguel Hernández que era el cabecilla de los alborotadores, el cual sin saludarme siquiera, le insultó groseramente delante de los niños castigados hiriéndole su dignidad profesional. Al preguntarle el maestro con que permiso había penetrado en el local escuela, respondió con actitud amenazadora el Hernández porqué le daba la gana e invitado para que saliese contestó que no quería y que el que haría salir sería a nosotros (los maestros).

El vocal Sr. Fábregues hizo costar que habiéndose presentado D. Jaime Mascaró y D. Antonio Mascaró alegando no estar conformes con el procedimiento de dejar encerrados en la escuela hasta anochecido a sus hijos y el maestro se pasease por el pueblo, lo cual lo transmitió a esta Junta local adhiriéndome a lo manifestado por dichos padres por la razón y su parecer que a los niños no debe imponerse dichos castigos porque se hace el maestro odioso y dejan de acudir a las clases como lo demuestra que hace muy poco tiempo asistieran a la escuela graduada más de treinta niños y en la actualidad acude la suma de siete; por lo que ruego a esta digna junta local que proceda como sea más conveniente.

El Sr. Alcalde también hizo costar que se le había acercado al padre Jaime Mascaró quejándose de que el Sr. Maestro hubiese encerrado en la escuela a un hijo suyo mientras el paseaba por la plaza y añadiendo que en su visita se había sulfurado e increpado en mala forma al maestro para hacer salir al niño.

En vista de todo ello la Junta acordó por unanimidad y sin otra intervención pasar este asunto a la Junta Provincial, remitiéndole copias del relacionado oficio denuncia y del presente acuerdo en que van comprendidas las quejas producidas en contra del Sr. Maestro.

Salen del salón los señores Fábregues y Pujadas.

Luego se leyó una comunicación del director interino de la escuela citada D. Juan Tomás en la que manifestaba que por espíritu de compañerismo y en defensa de los prestigios del magisterio que considera atropellados en los sucesos ocurridos el día once del actual, se adhiere en todo a la conducta seguida por su compañero D. Juan y se acordó quedar enterado.

Al propio tiempo se dio cuenta de otro oficio del Sr. Director de la escuela graduada comunicando haber dispuesto no sean admitidos a las clases de música a los niños que asisten a la escuela laica que funciona en esta villa, por considerar pernicioso la compañía de estos con los que vienen de aquella, y en su ... se acordó dar traslado al Sr. Inspector provincial para su conocimiento y demás efectos.

Y por último se dio también lectura a otra comunicación del mismo Sr. Director de la Escuela Graduada participando haber sido designado por los tres profesores con residencia en la villa para formar parte como tal de esta junta local y se acordó quedar enterado y dar cuenta a la junta provincial.

⁸ Vegeu l'acta de 19 de febrer de 1914 conservada als lligalls d'instrucció pública de l'Arxiu Històric de l'Ajuntament d'Alaior, sense classificar ni numerar.

Aquesta prohibició, sense gaire arguments, produí també incidents en l'ordre públic i encesos debats a l'Ajuntament per part de la minoria republicana.⁹ El mateix debat produí

⁹ Vegeu l'acta de 14 de maig de 1914 conservada als lligalls d'instrucció pública de l'Arxiu Històric de l'Ajuntament d'Alaior, sense classificar ni numerar: *Acto seguido se dio cuenta a un oficio del Sr. Inspector provincial de primera enseñanza, en el que en vista del oficio de esta Junta trasladando otro del Sr. director interino de la escuela graduada relativo a la asistencia de alumnos a la escuela de música, interesa que se le informe sobre si se trata de una clase especial en dicha escuela graduada; en tal caso, como se estableció, por quien y con que autorización, y como es que vienen asistiendo a la escuela graduada alumnos de otra escuela. Leídos los acuerdos del Ayuntamiento de 1 de abril i de 11 de setiembre del año 1909, disponiéndose en el primero que la Escuela Municipal de Música se diera en lo sucesivo en el local de la Escuela 1ª de niños, oficiándose para su cumplimiento al Sr. Maestro, y haciéndose público por medio de pregones; y en el segundo, que la escuela de música sostenida por el municipio forme parte de la escuela graduada, dándose las clases de aquella en el local de esta después de terminada las de la mañana, eso es de once y media a doce y media, y que se comunicase esta resolución al Sr. Maestro de la Escuela de Música para que se pusiese a las órdenes del Sr. Director de la graduada, enterando a este igualmente de esta disposición; la junta después de breve deliberación acuerda informar que se trata de una clase sostenida por el municipio la que funciona y está incorporada a la escuela nacional graduada de niños de esta villa en virtud de los acuerdos del Ayuntamiento que se han descrito. Después se dio cuenta de dos oficios del Sr. Maestro Director interino de la escuela graduada de niños en fecha 3 de abril próximo pasado y 9 del actual, acompañando al primero fechado en Palma a donde había marchado por las vacaciones de Pascua, en certificado facultativo acreditando hallarse impedido de poderse trasladar a esta, y el segundo otro certificado ..., comunicándome haberse hecho cargo interinamente de la citada escuela, y se acordó quedar enterado.*

Luego el Sr. Presidente ordenó la lectura de las manifestaciones hechas por el concejal D. Miquel Hernández Caulés, en la sesión celebrada el día 23 de junio último relativas a la escuela nacional de niños y su director interino D. Juan Estela y del particular de la junta celebrada por dicha Corporación el día 30 del mismo mes en que se discutió y votó a favor de dicho Sr. Profesor una subvención voluntaria de veinte pesetas mensuales durante los meses que no percibe gratificaciones de adultos, conforme lo viene haciendo con los demás maestros interinos de esta villa, cuyas particulares dicen así:

Sesión de día 23 de marzo

Y por último el Sr. Hernández hizo las siguientes manifestaciones: que está enterado que no hay clases de adultos por falta de alumnos; que en la escuela graduada asistían anteriormente 150 discípulos y que en la actualidad no pasan de 20. Que el exponente atribuye estas anomalías a los malos tratos dados por el maestro D. Juan Estela a los niños, del cual, tanto el Sr. Alcalde como el eventual han tenido varias quejas de padres por el referido trato. Que los padres no le tienen confianza y le retiran sus hijos, reduciendo en perjuicio de la enseñanza. Que también indica lo mismo el escándalo producido por todos los vecinos en la calle de San Antonio, en que se halla situada la escuela, por el castigo indebido impuesto a tres alumnos dejándoles solos en el local de clase, los cuales, al llegar la noche, prorrumpieron con gritos desesperados y desconsoladores, por lo que dichos vecinos tuvieron que reprender al maestro, rogándole se sirviera abrirles. Que viendo no eran atendidos volvieron a reprenderle contestando el que no bastaba todo el pueblo en masa para atemorizarle, poniéndose las manos en el bolsillo, con además de sacar armas. Luego pidió al Sr. Alcalde interesara del propio Sr. Maestro una lista de alumnos que asisten o asistían hace 15 días a la Escuela de Música.

Sesión de día ... de marzo

Luego leyó el dictamen de la comisión de Hacienda proponiendo se conceda al Sr. Director interino de la escuela graduada D. Juan Estela la subvención voluntaria que solicitó en la sesión anterior de veinte pesetas cada mes, durante los que no perciba gratificaciones de adultos. El Concejal Sr. Hernández pidió si se le había pedido la lista de las clases de adultos. El Sr. Presidente contestó afirmativamente pero que el Sr. Maestro no había facilitado dicha lista por entender que solo la Junta Local del Exmo tiene atribuciones para exigirla .

El Sr. Hernández manifestó que no está conforme con el dictamen porque se le subvenciona por el estado con 250 pesetas por el trabajo de la escuela de adultos, cuyos trabajos tiene mucho que desear, porque en la actualidad no existe dicha clase, y confiaba que el Ayuntamiento en vez de acordar la subvención que solicita debía estudiar la causa porque no hay escuela de adultos, siendo el exponente que de parecer que es debido al maltrato que da a los alumnos. El concejal Sr. Marín se adhiere a lo manifestado por el Sr. Hernández exponiendo: que no está conforme con la retribución que pide el mentado profesor ni menos con el informe emitido por la Comisión por considerar que dicho Sr. Maestro no se ha hecho acreedor a la demanda ... teniendo en cuenta las manifestaciones expuestas por el Sr. Alcalde D. Lorenzo Villalonga y por el actual, habiendo certificado dichos señores que se había visto obligado a corregirle las muchas desconsideraciones que dicho Sr. ha tenido con sus alumnos, lo cual es de parecer que tal proceder influye en la decisión de alumnos de la escuela a su cargo, es

la petició d'una subvenció per part del director de l'Escola Graduada per impartir classes per a adults, tot i que en determinats períodes no hi acudia ningú. La revisió de les denúncies expressades per la minoria republicana no arribà enlloc, tot i que aconseguiren

más, teniendo en cuenta que el concejal Sr. Hernández en la sesión anterior hizo indicaciones al Ayuntamiento referidas a dicho asunto demostrando la necesidad de que se abriera una información por parte de este Ayuntamiento o bien el traslado a la junta local de enseñanza, pidiendo además el número de adultos que asistía a dicha escuela. Que cree procedente abrir dicha información para averiguar las causas o motivo de la indicada deserción de alumnos, y que extraña bastante la incorrecta contestación dada a este Ayuntamiento no queriendo indicar los alumnos que en la actualidad asisten a dicha clase, pretextando que no tiene ninguna obligación. El concejal Sr. Mascaró hace costar que la comisión informó de la manera que lo hecho, por no haber tenido ni recibido queja alguna ni reclamación oficial en contra del maestro. El Sr. ... replicó manifestando que cree innecesarias las quejas oficiales a que alude el Sr. Mascaró, por cuanto le bastaban las manifestaciones de los señores presidentes de que se hecho mención en el párrafo anterior certificando haberse visto obligado a corregir las faltas impuestas por dicho profesor a sus alumnos. El Sr. Hernández replica que el Sr. Mascaró, individuo de la comisión, por lo visto ignora que hace cosa de un mes que la Junta local tuvo que abrir expediente motivado por la quejas de dos padres de alumnos por haber castigado indebidamente a sus hijos.

El Sr. Giménez dice: vistas las manifestaciones hechas por el Sr. Hernández en la sesión precedente en la que se vierten algunos conceptos que a mi entender distan mucho de la realidad de los hechos, en lo que se refiere al régimen interior de la escuela graduada y si bien pueden zaherir de un modo especial la honorabilidad del maestro de la escuela D. Juan Estela, él como vocal de la junta de enseñanza pide al Sr. Presidente de digne convocarla lo antes posible, trasmitiéndole copia literal de dichas manifestaciones y todas las que se hayan hecho a dicho objeto, para que depure hechos y responsabilidades.

El Sr. Hernández contestó: que se atiene a lo manifestado y está para probar en donde y cuando convenga la veracidad de sus manifestaciones. Considerado por el Sr. Presidente debatido suficientemente el asunto se puso a votación el dictamen de la comisión resultando: señores que votaron a favor del dictamen: Giménez, Mascaró, Pons, Enrich, Florit, Melià i Sr. Presidente; total 7 votos. Señores que votaron en contra: Marín, Hernández y Fàbregues; total 3. Quedó por consecuencia aprobado por siete votos a favor contra tres la subvención voluntaria de veinte pesetas mensuales durante los que no perciba gratificación de adultos al Sr. Maestro repetido director interino de la escuela graduada de esta villa, D. Juan Estela.

Seguidamente el Sr. Presidente protestó de las afirmaciones hechas por el Sr. Marín sugiriendo una y otra vez que él y su antecesor D. Lorenzo Villalonga habían certificado haberse visto obligados a corregir al Sr. Estela por las desconsideraciones y malos tratos tenidos con sus discípulos, cuando nada tienen de... ni consta en documento alguno que lo justifique.

Después el Sr. ... hizo constar que mande ... de la escuela constaba en los libros registro de las tres secciones 69 alumnos. Que el y su compañero abrieron la matrícula con 65 y en la actualidad hay 48. Que su sección la abrió con 7 alumnos, asistiendo en la actualidad 6, como consta en los libros de la escuela que al efecto exhibe. Que con respecto al escándalo promovido el día once de febrero, se abstiene de dar ninguna descargo por estar subjúdice a causa de haber sido denunciado el exponente a D. Miguel Hernández como causante del mismo. Que con respecto a la escuela de adultos es muy sabido que estos suelen asistir con regularidad a las clases como lo más lo hicieron durante los primeros meses, y que luego va decreciendo la asistencia hasta su totalidad, y para ello apela al informe de la junta local que estará enterada de lo que ocurrió en los anteriores años. Que protesta de la afirmación del concejal Sr. Hernández de que el exponente no se ha hecho acreedor de gratificación que le concedió el Ayuntamiento porque sus trabajos dejan mucho de desear, por cuanto mal puede juzgar de la conducta profesional del maestro que hace poco tuvo uno de los premios más ambicionados por el magisterio, cual es un diploma de mérito en el IV concurso de premios en vista de los grandes y relevantes pruebas de amor a la infancia, y por no haber sido ..., pues hasta la fecha no la ha visitado. Que con referencia a las certificaciones aludidas por el concejal Sr. Marín, son completamente falsas, calumniosas y deprimentes para la honorabilidad profesional del que habla, por cuanto no ha sido jamás llamado al orden por los referidos alcaldes y en cambio felicitado por el Exmo. Sr. Gobernador de la provincia delante de las autoridades cuando en visita a esta. Que cree el que dice saber redactar comunicaciones dirigidas a la superioridad, y por lo tanto la información del Sr. Marín de que mi oficio contestando al Sr. Alcalde de que no me creía en derecho de facilitar la lista de adultos por ser atribución de la junta local, estaba escrito con toda corrección y ... a los usos establecidos y que el deseo de molestar pudo obligar al Sr. Marín a hacer manifestaciones de dicha especie. Que no se ha formado expediente alguno. Que solicita una visita de la junta local a la escuela. Que ... haber acudido a los tribunales en denuncia contra los Sres. Hernández y Marín por haber vertido conceptos en sesión pública del Ayuntamiento que el que habla considera injuriosos y calumniosos, por lo tanto, penados por la ley.

Con el fin de que la junta pudiera deliberar, salió del salón el mismo vocal, Sr. Estela.

Acto seguido la junta procedió al examen minucioso de todos los cargos formulados en virtud de las

mobilitzar bona part de l'opinió pública, i els incidents entorn de l'Escola Graduada foren utilitzats per atacar l'escola laica instal·lada al municipi, que arribà a tancar-se provisionalment per ordre governativa, tot i que al poc temps reobrí les portes.

De totes maneres, els problemes no s'acabaren; el que acabem de narrar i que documenta de manera ben explícita la transcripció de les actes que hem inclòs a peu de pàgina era el símptoma que realment alguna cosa no rutllava i que l'Escola Graduada que tant havia costat no aconseguia oferir els fruits que hom n'esperava. El president de la Junta d'Instrucció Pública, de la majoria conservadora i monàrquica, ho deixa ben clar:

Acto seguido el señor presidente dio cuenta a la junta de que a últimos del mes de febrero próximo pasado, había pasado visita a la escuela nacional graduada de niños de esta villa y que habiendo encontrado ciertas irregularidades y anomalías en su funcionamiento, así como voces y diferencias de bastante gravedad entre los señores profesores, lo había puesto en conocimiento del señor inspector provincial por si se dignara girar una visita extraordinaria a dicho centro docente y se acordó quedar enterado y aprobar las gestiones hechas por el señor alcalde.¹⁰

Darrere tots aquests llargs expedients es deixa entreveure la lluita pel control de l'educació i la consolidació d'una nova mentalitat més liberal que pretén lluitar per una

manifestaciones de los señores concejales aludidos, así como de los descargos que en su defensa ha hecho constar el Sr. maestro director interino de la escuela nacional graduada de niños de esta villa, D. Juan Estela y teniendo en cuenta que con fecha diez y nueve de febrero último ya se remitió a la junta provincial el acuerdo tomado por esta el mismo día 19 donde consta la denuncia hecha por el maestro por las quejas producidas por el concejal Sr. Fábregues y las recibidas por el Sr. Presidente relativo todo a los hechos a que se refieren las transcritas manifestaciones, siendo por tanto una cuestión pendiente ante la superioridad, y que entienden según noticias los tribunales de justicia. Que el movimiento de alumnos a que se alude no tiene la importancia que se la quiere dar, puesto que ni es verdad que antes de la llegada del Sr. Estela a esta villa asistían 150 alumnos ni tampoco que ahora no pasan de 30 los que acuden. Que si algún inconveniente se ha encontrado la junta puede atribuirse a dos razones; primero, el haber permanecido la escuela cerrada más de cuatro meses por falta de profesores, y segundo, la activa propaganda hecha por los elementos avanzados a favor de una escuela libre aquí establecida. Que con respecto a lo que se ... a la clase de adultos, es cosa conocida de siempre porque comienzan ... todos los años y acaba por no asistir alumnos así que entramos en pleno carnaval. Que según se desprende de lo expresado por el Sr. Alcalde se han cumplimentado todas las certificaciones a que hace referencia el concejal Sr. Marín. Que siempre esta junta se ha cuidado de las escuelas, a pesar de tenerlo acordado desde el mes de noviembre no se ha visitado la escuela, por causas ajenas a la voluntad de los Sres. concejales, y por lo tanto no se ha podido emitir juicio alguno respecto a la conducta y comportamiento de los Sres. Maestros, si bien saben que hay padres de discípulos que les están agradecidos y satisfechos.

Proponiendo la junta que las consideraciones de los concejales Sr. Hernández y Marín hechas en este Ayuntamiento están urdidas en afirmaciones completamente falsas y apasionadas.

Considerando que no es, por otra parte, miembro de la junta al perseguir las extralimitaciones en que hayan podido incurrir dichos señores que afectan a la honra y prestigio del Sr. Estela, como demuestra pretender el concejal Sr. Giménez en su réplica y si dejarlo a libre acción del interesado.

Visto el precepto 6º del artículo 14, capítulo II del Real Decreto de 5 de mayo de 1913 sobre organización y funcionamiento de la junta de 1ª enseñanza, por unanimidad acuerdan:

- 1. No haber lugar a abrir información que se interesa por los señores concejales D. Miquel Hernández y Pedro Marín.*
- 2. Que no procede corregir ni amonestar al maestro D. Juan Estela por no justificarse contra él falta alguna.*
- 3. Expedirle copia de este acuerdo para que pueda acudir en defensa de su honorabilidad donde haya derecho.*

Después de entrar de nuevo en el salón el vocal Sr. Estela y terminados los asuntos, el Sr. Presidente levantó la sesión, de la que extiende la presente acta que firmaran a su lectura los Sres. asistentes de que certifica.

¹⁰ Llibre d'actes de la Junta d'Instrucció Pública de l'Ajuntament d'Alaior, pàgina 5. 15 d'abril de 1916.

progressiva democratització, secularització i formació de tota la societat per assolir cotes de benestar i de progrés que, des de feia molt temps, havien estat negades pels diferents governs, autoritats i règims. És una lluita aferrissada, contínua i constant entre dos models d'escola: una escola de caire progressista, laica i racional, enfrontada a una escola rígida, de caire conservador i fonamentada en els valors tradicionals de la religió i el dogma catòlic. La lluita pel control de l'educació representa la lluita per un nou model de societat. Els expedients continguts als lligalls d'instrucció pública de l'arxiu històric d'Alaior ocupen moltes capses de documents, tots plens de polèmiques, enfrontaments i denúncies com els que hem reproduït en els documents transcrits a peu de pàgina. Tot plegat demostra la lluita social pel control de l'educació.

Tercer període. L'Escola Graduada es va transformant i introdueix importants innovacions educatives. 1919-1936

Durant el període de la Dictadura de Primo de Rivera es manté la provisionalitat dels mestres de l'Escola Graduada, però amb l'arribada de mestres menorquins s'aconsegueix una major estabilitat i l'inici de projectes a més llarg termini. Però no serà fins els anys 30 quan l'Escola Graduada aconseguixi el seu màxim esplendor, amb una projecció social notable i amb la introducció d'importants innovacions pedagògiques, que desenvoluparem.

Amb l'arribada de mestres menorquins ben formats, amb ànsies renovadores, el mestre Palliser i el mestre Bosch, l'escola va prendre el rumb que tots havien desitjat: una escola graduada organitzada, ben planificada, amb uns professors coordinats i innovadora, profundament innovadora.

L'escola innovadora és aquella que deixa pensar, que fomenta les opinions diferents, els arguments, els pensaments, escriu textos originals, ensenya a pensar, ajudar a crear, a interpretar, a descobrir, a utilitzar materials reals, a prescindir tant com sigui possible dels llibres de text. L'escola utilitza els llibres de text com a suport, no com a elements que cal memoritzar i recitar, i es treballa per centres d'interès i sobre elements i objectes del medi més proper.

Dels quaderns de preparació de classes del mestre Andreu Bosch hem pogut identificar els principals aspectes de la seva didàctica, i cal fer un esment especial a l'escriptura de la història quotidiana com una activitat de reflexió i de textualització que facilita l'adquisició i el desenvolupament de l'expressió escrita. Hem consultat quatre diaris de preparació de classes del mestre Bosch que inclouen el curs escolar 1932-33 i el curs 1933-34. Del seu estudi hem pogut identificar els principis que regien la seva pràctica educativa i la voluntat ferma per millorar dia rere dia i introduir els plantejaments de l'escola nova europea. Tot i que els tarannàs de cada mestre eren diferents, podem deduir que els plantejaments innovadors no van ser una qüestió concreta del mestre Bosch, sinó que entre els anys 1925 i 1930 i, especialment, entre el 1931 i el 1936 les innovacions van ser generals i l'Escola Graduada va ser dotada de modern material pedagògic i va tenir una àmplia presència social, amb l'organització d'exposicions, d'una estudiantina i de la revista *Nuestra Escuela*, una autèntica meravella impresa amb la impremta Freinet iicolorida exemplar a exemplar i enviada a escoles d'arreu de l'Estat espanyol, del sud de França i d'Itàlia.

Ara analitzarem els trets més característics dels processos d'innovació portats a terme a partir de l'estudi dels quaderns de preparació de classes del mestre Andreu Bosch.

L'escola esdevé un lloc on es fomenta la pràctica democràtica i on els fillets se situen al bell mig dels processos d'ensenyament i aprenentatge. L'educació surt de les

parets de l'escola, facilita la comprensió del món amb l'estalvi escolar i la gestió dels petits pressuposts de l'escola i afavoreix la participació dels alumnes en la societat (festa de carnaval, estudiantina, revista escolar).

Una aula democràtica. Com a exemplificació dels ideals democràtics de la República els fillets de l'Escola Graduada sovint elegeixen els seus representants i decideixen sobre múltiples qüestions; els procediments d'elecció mitjançant votacions es converteixen en una pràctica habitual:

Día 15 (Sábado) de Octubre de 1932.

Plan de la mañana.

— Corrección de trabajos.

— Preguntar lecciones de geometría y ciencias.

— Explicación de historia. Observación de la lámina. Relato. Lectura de las preguntas del libro.

— Círculo de tabla y cálculo mental.

— Dictado y problema.

— Cuentas en la pizarra. Desafío.

— Lectura por el maestro: Robinson Crusoe.

Plan de la tarde.

Esta tarde haremos la elección de cargos para la biblioteca, etc. Se darán papelitos y escribirán los nombres. Ellos mismos serán los ejecutores. Luego se escribirá el acta de lo realizado. Luego breve comentario (importancia, atribuciones, etc.).

— Preguntar las lecciones.

— Círculo de quebrados.

— Canto escolar y salida.

Els fillets, centre dels processos d'aprenentatge. L'escola nova situa el fillet en el centre dels processos d'aprenentatge, sense minvar el paper del mestre; és el fillet qui aprèn i és ell el que ha d'aconseguir vèncer els errors i les dificultats per seguir endavant amb el suport i guia del professor:¹¹

Día 10 (Martes) de Enero de 1933

Impresiones de ayer- el niño ha de ser el eje de la escuela. Los programas, la metodología han de tener como finalidad el desarrollo de la personalidad del niño, por lo tanto no pueden cohibirla. Más vale, por esto, una tarde de libertad bien orientada, que dos días de trabajo sin libertad. No se pierde tiempo cuando se deja un rato a los niños

¹¹ N'hem recollit més exemples: *Día 18 (jueves) de Enero de 1933*

Impresiones de ayer- me resulta muy práctico el modo de enseñar historia. Reflexionando sobre mi actuación, creo estar muy distante aún de haber formado una escuela moderna, pero creo que estoy en camino de formarla. Es preciso tener una orientación para crear una escuela. Yo siento en mí al maestro, pero obro por intuición o por instinto. Leyendo obras de pedagogía o metodología veo que acierto, pero mis aciertos no son fruto de reflexión sino de sentido común. Me parece que debo obrar como obro, y nada más. Hoy he dejado a los niños, haciéndome el distraído, unos momentos de libertad. Espontáneamente unos han ido a la pizarra a hacer cuentas, otros jeroglíficos, otros estudiaban en su sitio. Y esto me hizo pensar en que podría poner un consejo de la clase, que a diario preparase el plan de trabajo. Ya veremos, quizás me dé buen resultado.

dedicarse a lo que quieran. Ellos -al menos los de mi escuela- quieren ocupar el tiempo, no quieren perderlo. Unos hicieron trabajo manual, otros dibujo, otros estaban descontentos del diputado de su lección y hacían elecciones para poner a otro más de su gusto y más cumplidor. Se quejaban de que no apuntaba los puntos y tenía descuidadas las cosas de la lección.

El mestre no imposa, suggereix, orienta, prepara les activitats i les evidències o les contradiccions que afavoreixen el pensament dels alumnes, talment com si no fes res, de manera que els fillets sentin que porten progressivament el control sobre els seus processos d'ensenyament i aprenentatge.¹² A mesura que els alumnes aprenen i progressen es poden anar deixant més àmbits de decisió i més iniciatives.¹³

Estalvi escolar i gestió del diners de la classe. La millor manera de formar persones autònomes és oferint-los responsabilitats progressives, com per exemple la gestió de les despeses i els ingressos de la classe.

Día 7 (martes) de Febrero de 1933

Impresiones de ayer. Ayer, al llegar a la escuela, los niños encargados de ello trajeron el dinero producido por la venta del periódico. Aún tenemos que pagar los gastos, pero lo que sobre será para los gastitos que ocasiona la escuela. Mañana mismo comprarán con ellos una caja de palillos para el trabajo manual.

¹² Día 13 (viernes) de Enero de 1933

Impresiones de ayer. Nuestro periódico va a ser una hermosa realidad. Imprimimos con el velógrafo la primera página y nos ha resultado bastante bien. Puedo decir que los niños han tenido la intervención que cabe en ellos, dada su preparación. Ellos están convencidos de que ellos lo hacen todo. Todos los hombres somos más o menos tartarines. Pero esto es el secreto para que lo hagan: empezar por hacer nosotros y que crean ellos que lo han realizado por su esfuerzo. ¿Quién conocería en estos niños dóciles y entusiastas de hoy, aquellos otros ariscos y apáticos que encontré? La acción combinada de la actividad del maestro y de la de los alumnos impulsada por el mismo maestro. ¡Saldrá nuestro periódico! Dicen los niños. ¡Sabemos vencer todas las dificultades! La confianza en sí mismo, base del éxito personal se va infiltrando en ellos. Confiar en sí mismo, cuando se ven sorteadas una a una todas las dificultades, he allí la clave. Mi labor quiero que sea más bien eficiente que brillante.

¹³ Día 16 (lunes) de Enero de 1933

Impresiones

Nuestro periódico ha resultado un éxito. La organización ha dado sus resultados. Hicimos unos cincuenta números y nos hacían falta cien más. Sé que en Mahón tienen deseos de imitarnos. Es indescriptible la alegría y la satisfacción de los niños; es incalculable el valor educativo que ha tenido.

Ahora traigo otra idea que también pondré en práctica: preparar veladitas en la clase, con y por los niños. A este fin, hoy mismo nombraremos una comisión que se ocupe de ello. Se hará por votos. Entre mis niños las elecciones son cosa tan corriente que todo lo hacen ya por votación. Tengo la confianza de que elegirán a los más aptos. Porque es tal su modo de pensar, que no obran por influencias, lo que, a mi modo de ver es una indirecta educación de ciudadanía.

Día 17 (martes) de Enero de 1933

Impresiones de ayer. Nombrada ayer la comisión para preparar una primera velada en la clase, se reunió en una casa y esta mañana han venido con un esbozo de programa. Es otro proyecto que vamos a llevar a feliz término. La semana que viene, si está preparada, la haremos. Uno de ellos hará un discursito, otros declamarán poesías, otros dirán versos, otros cantos. Procuraremos que no falte la parte cómica también. ¿Qué diré de las lecciones? Mi clase no es una sucesión de explicaciones y de monótonas lecciones, es un sucederse de cosas instructivas, con que los niños casi insensiblemente aprenden.

D'aquesta manera no només aprenen els continguts acadèmics sinó que aprenen a viure en societat i a entendre els processos que regeixen les relacions socials.

L'escola: un aprenentatge per a la vida. Si l'escola respon a les necessitats dels filllets i els educa per viure en societat, l'escola, en el fons, prepara els futurs ciutadans del país.¹⁴

Día 13 (lunes) de Febrero de 1933

Impresiones de ayer. Muchas veces me he dicho a mí mismo que los niños, en la escuela, no van principalmente a aprender gramática, aritmética y otras asignaturas, sino a aprender a vivir, a prepararse para la vida. No obstante, la necesidad de dar estas ciencias para instruirlos, es un medio de disciplinar y ordenar este aprendizaje para la vida. Además que tanto sabes, tanto vales. Por esto la escuela mía quiero que sea a base de libertad por los mismos alumnos hacia la ciencia, el arte, la cultura, en fin.

Tota una declaració d'intencions que posa de manifest el rerefons teòric que marca les actuacions de l'escola.

¹⁴ Día 8 (miércoles) de Noviembre de 1933

Plan de trabajo. Mañana

- Corrección de trabajos. Escribir «mi historia»
- Dictado- «plantón». Dos problemas
- Composiciones para el periódico «Nuestra Escuela»
- Funcionamiento del banco.

Explicación: desde el curso pasado funciona en mi clase un periódico que redactan, escriben y tiran con el bolígrafo los mismos niños. Solemos hacer unos cien ejemplares de los cuales más de veinte son remitidos a las escuelas y revistas y los otros se reparten por el pueblo. Da muy buenos resultados como factor de educación social. También contribuye a esto el banco que tengo funcionando en mi clase.

Tengo billetes que corresponden a los puntos que ganan en la escuela. Y dichos puntos son pagados por el banco cada sábado. Se lleva la contabilidad por partida doble, y depositan su capital en la cuenta corriente. No creo necesario enumerar los beneficios que reporta esta institución, tanto instructiva como educativa. Sólo quiero dejar consignado que la disciplina no cuesta nada, que el estímulo es constante, y que nunca necesito castigar.

Día 18 (sábado) de Noviembre de 1933

Plan de trabajo

- Corrección de trabajos. Escribir «mi historia»
- Dictado y problemas
- Puntos y resumen de la semana. Funcionamiento del banco
- Tengo funcionando en mi clase una entidad bancaria. Varios niños la constituyen, siendo gerente, cajero, contable, etc. Los libros que llevan son: diario, caja, cuentas corrientes, mayor, etc. El dinero son los puntos de mérito que ganan y que se les entregan en forma de billetes. Cada sábado cobran y pueden ingresar en la cuenta corriente. Las explicaciones de estos puntos son múltiples y no voy a detallarlas. Sólo quiero destacar la importancia que, a mi juicio, tiene ya en el aspecto educativo, como en el instructivo. En efecto: educa al ahorro y previsión, al trabajo que se ve estimulado y retribuido, etc.
- Lectura por el maestro
- Conferencia educativa.

Impresiones de esta 1ª etapa de curso

Soy optimista por naturaleza. Pero en este caso los resultados lisonjean mi optimismo. Con la mano sobre mi conciencia puedo afirmar que estoy satisfecho de mi labor de pedagogía durante este primer trimestre, y del aprovechamiento de mis alumnos.

La suave disciplina que ha conseguido siempre el orden necesario para aprovechar el tiempo, ha hecho innecesarios siempre los castigos. Hemos llegado en las asignaturas al punto donde me había propuesto.

Me marchó contento a vacaciones.

Participar en la vida social. L'escola no pot estar al marge de la realitat social; s'ha d'implicar activament en la societat celebrant les festes, compartint les vivències i les experiències, i relacionar-se positivament amb tots els ciutadans:

Comentarios semanales

Estamos preparando una charanga para los carnavales, lo cual pone en los niños una nota de ilusión, de entusiasmo, de preocupación que da un tono de alegría muy hermoso en la escuela.

Noto en los niños de mi escuela un espíritu de compañerismo, de unión, que evita las envidias y altercados. No dudo que es fruto de mi modo de educarlos. Yo resumo mi sistema en esto: nada por imposición, nada por cohibición. Libertad, pero muchos consejos. Los castigos están desterrados totalmente. Con nuestros billetes nos basta. Así hay estímulo y los niños ven que sus trabajos encuentran premio.

Impresiones de estos días

Estoy preparando a los niños de mi lección para que el jueves lardero hagan una especie de estudiantina, saliendo por las calles tocando instrumentos de caña y cantando, llevando en unas angarillas al pelele que llaman aquí Bernat Figuerola. El entusiasmo ha cundido. Es su ilusión estos días. Ilusión que al ser despertada y fermentada por la escuela hace a ésta amable a los niños. Y ellos, en último término serán los favorecidos.¹⁵

¹⁵ Día 8 (jueves lardero) de Febrero de 1934

Plan para hoy. Mañana

Esta mañana se pasará entre trabajo manual, dibujo, etc. Puesto que hoy, es día de vacación.

Tarde

La fiesta se compone de tres partes: paseo del pelele, sentencia del mismo y quema.

Para la primera parte, desde algún tiempo a esta parte hacía cantar varias canciones a los niños, entre ellas el himno del carnaval, compuesto por mí. Con cañas y papel de seda preparamos los instrumentos y ensayábamos cada día.

Para la segunda, compuse un dialoguito con discursos y sentencia. Lo habían ensayado los niños varias veces. Es un modo de fomentar la declamación.

Para lo último, después de la sentencia, en el patio, cuidando de evitar imprudencias y peligros, pegaremos fuego al pelele.

Además de la alegría que esto ha de proporcionar a los niños, al prestigio de la escuela que se fomenta, es la fiesta.

Día 9 (viernes) de Febrero de 1934

Plan para hoy. Mañana

Lo primero que se hará una vez estén reunidos todos los niños, será un cambio de impresiones sobre la fiesta de ayer, un rato de conversación sobre las alegrías de los niños. Luego una composición en que lo expondrán todo.

Como quiera que esto se llevará gran parte del tiempo de la mañana y que los niños hoy no van a estar predispuestos a realizar mucho esfuerzo, harán luego ejercicios sencillos.

Tarde

Como tenemos entre manos la tirada del periódico, hay que acabarlos y pintarlos, además de imprimirlos. Con esto tendrán ocupación todos para la mayor parte de la tarde.

Día 10 (sábado) de Febrero de 1934

Plan para hoy

— Hoy hay que mandar los periódicos, repartirlos para la venta, etc. -luego, resumen de puntos- lectura del Quijote y análisis. Gimnasia y canto.

— Conferencia moral.

L'escola té una gran presència social, dóna suport a les activitats festives i hi participa, o llança iniciatives pròpies com la revista o l'estudiantina.

L'Escola Graduada d'Alaior aplica les metodologies derivades del moviment de l'escola nova europea i de la Institución Libre de Enseñanza: els centres d'interès, les sortides escolars, la reflexió a partir del medi, el mètode cíclic, l'avaluació contínua dels aprenentatges i un aprenentatge profund i sistemàtic de l'escriptura com a vehicle d'expressió i de comunicació.

Centres d'interès. L'Escola Graduada d'Alaior aplica, com a metodologia habitual, els centres d'interès desenvolupats per Decroly. Decroly defensa la visió globalitzadora dels objectes d'estudi, superant la clàssica classificació dels coneixements per assignatures aïllades. Decroly respecta l'aptitud del fillet en donar suport globalment als sectors de l'experiència que suscitin un interès efectiu; aquesta idea el porta a organitzar totes les activitats escolars entorn de centres d'interès, pensats i específics per a cada edat, i articular les tasques en activitats d'observació, associació i expressió, amb referència en tots els casos a l'objecte d'interès. Decroly considera els interessos lligats a necessitats de quatre tipus: necessitat de nodrir-se, necessitat de cobrir-se i protegir-se de la intempèrie, necessitat de defensar-se dels perills i dels enemics i necessitat d'actuar, de treballar sol o en grup, de recrear-se i millorar-se.

Decroly defensa que el coneixement principal del fillet no és analític ni abstracte, sinó global, talment com una percepció confusa i indiferenciada de la totalitat i no de les parts, de coses concretes i no de conceptes abstractes i universals. Per activar aquesta funció globalitzadora és necessària la intervenció d'un interès; és l'atracció d'un objecte el que mou a conèixer-lo, però tot interès neix d'una necessitat; si identifiquem les necessitats bàsiques, haurem descobert els pols naturals d'interès per als fillets. D'aquesta manera, el mestre Bosch i la resta de professors de la graduada treballen a partir de centres d'interès:

Día 19 (Miércoles) de Octubre de 1932

Plan de la mañana.

- Corrección de trabajos. Preguntar a varios la razón de sus faltas.
- Dictado de «La escuela en acción» pág. 295.
- *Centros de interés. El jardín de la escuela. Con motivo de haber elegido al jardinero, haremos conversación. Luego lectura del libro y demás como allí.*
- Lección tarde de M^a. Lectura histórica del libro texto.
- Lectura comentario y artística.

Reflexió sobre el medi que ens envolta. El mestre Bosch es mostra interessat per tot allò que envolta l'escola i la vida dels fillets i ho aprofita per reflexionar i introduir continguts i ensenyaments. Aquests coneixements han de ser sistematitzats després a través de l'ordenament de tots els treballs i temes en àlbums temàtics o genèrics:

Día 5 (Sábado) de Noviembre de 1932

Observaciones- Los niños han traído macetas con flores que hemos colocado en la terraza-galería para que les dé el sol, para que alegren nuestra vista, para que nos recreen con su color. Cada niño en su historia relatará la vida de la planta y vivirá su vida, formándose en el respeto de ella y hasta en cierto cariño por su vida. También los niños son plantas; plantel de vidas y de personalidades. Yo las regaré y cuidaré, pero ellos vivirán su vida sin cohibiciones, sin violencias.

Tenemos muy adelantados los álbumes: esta tarde casi por completo la hemos dedicado a experiencias y trabajo manual. Porque yo considero como hermoso y provechosísimo trabajo manual la confección de este álbum en que intervienen el interés, la preocupación por buscar grabados e ilustraciones, el desarrollo de sus conocimientos y, al confeccionarlos el ejercicio de cortado y pegado, que desarrolla los sentidos.

Hemos terminado otra semana, y creo que puedo señalarla con piedra blanca.

Aprender a partir de materiales reales. Per aprendre el valor de les monedes no cal fer exercicis memorístics o activitats a la llibreta, cal dialogar i conversar utilitzant, de forma simulada, els materials objecte d'estudi, en aquest cas les monedes, el seu valor i la seva utilitat.

Día 16 (Miércoles) de Noviembre de 1932

Lección de mañana: aritmética: novedad:

Llevaré a la escuela varias monedas de diferentes valores. 1º- Observación: forma, color, sonido (metal), materia. 2º- Reflexión. A) ¿Para qué sirven? B) ¿Qué beneficios aporta? 3º- Historia. La moneda en el mundo: en España. 4º- Clases de monedas actuales en España: a) oro b) plata c) cobre d) níquel e) bronce. Billetes de banco.

Vegeu aquest altre exemple:

Día 8 (miércoles) de Febrero de 1933

Impresiones de ayer- la lección de ciencias fue muy acertada, por su carácter intuitivo. Los niños están ya acostumbrados a que lo que ven a su alrededor sea observado por ellos. Salimos algunos días, después de clase, y damos una vuelta por las afueras. Quien trae un animalito, quien pregunta acerca de una planta, quien observa una piedra. El microscopio ha sido desempolvado por nosotros a principios de año.

Un exemple d'escola activa i d'aplicació dels principis de l'escola nova europea i dels principis defensats per la Institución Libre de Enseñanza.

Sortides i excursions instructives. La pràctica de sortides escolars, visites i excursions es va generalitzar com una estratègia d'aprenentatge bàsica des d'inicis del segle XX, després de vèncer moltes dificultats i reticències:

Día 30 (lunes) de Enero de 1933

Tarde. Paseo escolar

Hoy, el día es tan espléndido que hemos decidido aprovecharlo para salir de paseo. Pero, nuestro paseo será instructivo. Tendrá por finalidad iniciarlos en el gusto por las colecciones escolares. A este fin, antes de salir les reuniré a mis niños y les encargaré que recojan hierbas, hojas, piedras o animalitos diferentes. A la vuelta, les haré una explicación sobre los herbarios para ver si se aficionan a ellos y es capaz de realizarlos.

Día 31 (martes) de Enero de 1933

Impresiones de ayer- logré el objeto que me proponía con el paseo. En efecto, todos los niños rivalizaron en recoger plantas, hierbas, hojas, etc. Y esta mañana algunos

han traído una composición sobre el paseo, otros, hojas coleccionadas según las instrucciones que les di, es decir, prensadas y pegadas en papeles. Hemos así iniciado los herbarios. La explicación que les di fue: 1º- división de la planta. 2º- clases de raíces. 3º- clases de hojas.

El mètode cíclic. El concepte de mètode cíclic va tenir una extensa acceptació entre el professorat; treballar sempre a partir de nuclis conceptuals potents i anar ampliant continguts entorn d'aquests conceptes clau va esdevenir un bon mètode d'ensenyament i aprenentatge:

Día 4 (sábado) de Noviembre de 1933

Impresiones personales

Este curso los niños me cuestan menos trabajo y aprenden mucho más que el año pasado. ¿De qué depende esto? Las nociones elementales por método cíclico tienen esta ventaja. Parece que estudiamos lo mismo que el año pasado, pero cada asignatura, cada lección va enriquecida este año de conocimientos nuevos, los cuales, asociados a los conocimientos ya poseídos por los niños, facilitan la labor de aprender. Este es el verdadero proceso de la enseñanza.

Aprofitar les situacions adverses per aprendre. Ser capaç de reconvertir qualsevol situació, encara que sigui negativa, en una nova oportunitat per aprendre és l'essència del bon mestre:

Día 6 de Enero de 1934

Comentarios personales

¿Es posible, es conveniente en días como hoy que la clase sea normal? Hoy por hoy, al menos, no. Uno de los factores más importantes de la ciencia, de la asimilación de conocimientos, es la atención. Y, por lo mismo, todo lo que distrae es contrario a la escuela. En cierto sentido. Porque la escuela moderna, como hábil y optimista seleccionador, debe convertir en favorables las circunstancias más hostiles. Todos los materiales -cosas, hechos, ideas- son aprovechables en la escuela. Pero nosotros estamos bajo el peso de los convencionalismos seculares. Y creemos que ciertos modos de enseñar, es perder tiempo. -El maestro es un sembrador. Vive de esperanzas. El éxito de hoy es hojarasca. El éxito de mañana es el triunfo de la vida. El éxito actual es orgullo no pocas veces, esperado es lucha y virilidad.- Todo lo que preparaba al niño para el éxito de mañana, aunque hoy sean actos oscuros y triviales, debe ser considerado por el maestro como buena semilla.

La conversació: eina per construir coneixements. Centrar el tema objecte d'estudi i parlar-ne per fer aparèixer allò que saben o allò que desconeixen sobre el tema és una estratègia fonamental per anar construint nous coneixements:

Día 9 (Miércoles) de Noviembre de 1932

Corrección de trabajos- escribir «mi historia»- puntos- preguntar la lección de Geografía. Dictado: «El manzana», problema pág. 239- círculo de cálculo mental. Centro de interés: Las comidas: (Lección 7ª- de «Centro de interés»)

Haré especial hincapié en la conversación. Propuesto un cuestionario y colocados en círculo los niños les haré hablar un rato a cada uno sobre las comidas. Lo demás lo desarrollaré como el texto. Al igual harán una cuartilla de ejercicios.

Lectura comentada y artística.

Tarde

Preguntar lección de geografía- Círculo de gramática- Análisis de palabras del libro de lectura Luego división de palabras en sílabas; breve resumen de la H^a de Literatura española con citas de autores.

Historia. Su vista del grabado. Una vez hayan intuido el grabado, leeremos la explicación del texto. Luego se lo explicaré y finalmente ampliaré los conocimientos con lectura histórica de mi libro.

Caligrafía y dibujo

Observaciones y sugerencias- es muy útil y eficiente la conversación con los niños. Son mayores, pero no lo necesitan menos. Y esto porque no lo han hecho cuando más pequeños. Casi todos mis niños pueden considerarse como retrasados. Algunos, en lo que hemos estudiado se han puesto al corriente, pero todos en algo, manifiestan un retraso.

Aprendre a escriure correctament, una fita ineludible. Una costant en els plantejaments didàctics del mestre Bosch és la pràctica de l'escriptura a partir de situacions reals, contextos propers i narracions de fets quotidians que ajuden a ordenar el pensament i a sistematitzar els aprenentatges:

Día 15 (miércoles) de Febrero de 1933

Impresiones de ayer- Veo ya, en su alborear, los beneficios del periódico escolar que he fundado. Hay algunos niños que escriben bastante bien. Esto es fruto de la labor diaria siguiente: 1º- dictados escogidos de buenos autores. 2º- escribir cada día la autobiografía, que titulan «mi historia». 3º- de las conversaciones frecuentes y del modo de dar ciertas lecciones, p. e. Historia, en que tienen que componer oralmente. Era uno de mis ideales: formar a los niños de manera que todos, o casi todos, sean capaces de trasladar al papel sus impresiones y pensamientos. Lo voy logrando.

De la lectura dels textos escrits pels alumnes podem veure que presenten una estructura gramatical forçada, fruit del treball de traducció contínua que havien de fer mentre pensaven què havien d'escriure en català, i després feien la traducció literal d'estructures per escriure el que havien pensat en castellà. En tots els textos, a pesar de la tasca correctora del professor, podem observar els mateixos errors estructurals.

Avaluació contínua dels aprenentatges. El mestre reparteix, el dissabte, un petit quadern amb notes i comentaris sobre l'avanç de cada fillet per informar les seves famílies dels progressos o dels entrebancs. Les famílies han de retornar el quadernet signat, i assabentar-se del seu contingut:

Día 22 (Sábado) de Octubre de 1932

Plan de la mañana

— Corrección del dictado y cuentas de ayer.

— Puntuación de la semana. *Entrega de notas semanales.*

- Explicación de la lección del lunes, aritmética. Sistema métrico.
- *Centro de interés: la vida pública.*
- Si el tiempo lo permite haremos algunas figuras en arcilla, como trabajo manual.
- Por ser sábado, el tiempo después del recreo lo dedicaremos al álbum escolar.

Són molts els alumnes que conserven aquests quadernets de notes i comentaris; n'hem pogut analitzar molts; a més, el mestre en va conservar molts exemplars al seu arxiu particular.

Reflexió sobre la tasca feta. La tasca de reflexió asserenada per valorar els encerts i els errors és fonamental per millorar la pràctica educativa. En aquest cas, el mestre reflexiona sobre la importància d'escriure la història quotidiana de cada fillet per aprendre a escriure:

Resumen del mes de Octubre

A través de los trabajos y ejercicios realizados, de mi labor de este mes pasado, en esta escuela de quince niños confiados a mis cuidados, quiero recapacitar unos momentos para restaurar energías y orientar mis trabajos.

Noto mis éxitos. El ambiente de mi clase es sano y optimista; entre los niños hay un espíritu de camaradería que me gusta mucho, sin haber tenido que castigar ni una sola vez, los niños tienen aquella amable disciplina que les hace estimar la escuela.

Una de mis satisfacciones más íntimas es el haber logrado que todos mis alumnos escriban su autobiografía: «Mi Historia», los trabajos en arcilla y recortado y pegado para los álbumes también me proporcionan íntimas satisfacciones.

El dictado diario, los ejercicios de cálculo mental, los continuos desafíos en todas las asignaturas indudablemente les hacen adelantar.

Aquesta contínua activitat reflexiva porta a millores significatives i continuades que permeten una actuació sistemàtica i científica.

L'ambient de treball, el control de la disciplina i l'ensenyament dels principis ètics i morals a partir de l'exemple i de la vivència d'acord amb els valors que es defensen esdevé un dels principis fonamentals.

L'educació moral a partir de l'exemple i la reflexió. Els fets de la vida quotidiana o les lectures esdevenen moments adequats per introduir alguna reflexió de tipus ètic i moral i fugir dels discursos buits i dels sermons que no s'acabaven mai:

Día 12 (Sábado) de Noviembre de 1932

Observaciones y sugerencias- entre los ejercicios semanales, reservo para el sábado unos momentos para la lectura del hermoso libro de Amicis «Corazón». Es un libro lleno de sentimientos humanos, de párrafos que impresionan vivamente a los niños, porque es su vida reflejada con sencillez y naturalidad. A veces, cuando termino la lectura, dirijo la mirada en torno mío, observo a los niños y veo algunos ojos humedecidos de lágrimas. Les impresionan estos hechos que lo mismo pudiera ocurrirles a ellos.

Y pienso que es mejor este sencillo procedimiento de educación moral y cívica, que largos discursos de ampulosa retórica y de palabras que los niños no entienden y de razones que su razón no penetra. Ven la realidad de la vida, y piensan que ellos obrarían de aquella forma.

Además, de paso, consigo notables adelantos en la lectura. Oyen leer y aprenden a leer mejor.

El mestre Bosch pretén educar el raonament moral a partir de l'exemple i el comentari de situacions morals.

Ambient de llibertat. Per educar cal un ambient relaxat i lliure; la llibertat, afirma, es pot educar, en canvi, la imposició no; per educar cal llibertat i respecte:

Día 19 (Sábado) de Noviembre de 1932

Observaciones y sugerencias-

Un semana más. ¿Puedo señalarla con piedra blanca? ¿Han adelantado los niños? ¿Se han educado? ¿He desarrollado sus facultades?

Me lisonjeo pensando que sí. Estoy satisfecho del ambiente que reina en mi escuela. La obra del maestro es obra más bien de desarrollo que de construcción o de copia. No quiero rigidez y cohibición. Quiero naturalidad y libertad. La libertad es educable; la imposición es antieducativa y es por lo tanto indigna, salvo excepciones, de la escuela.

Aquest ambient de llibertat i de confiança no és incompatible amb la fermesa en la correcció de la indisciplina i amb el respecte sincer al professorat.

Flexibilitat i capacitat d'adaptació. L'escola no ha de ser rígida; cal ser flexibles, cada fillet necessita un temps i té unes necessitats determinades diferents. Els horaris no poden ser estrictes, els programes no poden condicionar el lliure desenvolupament de les capacitats dels fillets:

Día 22 (Martes) de Noviembre de 1932

Observaciones y sugerencias-

En la anotación de mis lecciones no detallo ni el tiempo que ha de durar, ni la hora en que he de comenzar.

Lo que esas cosas no deben someterse a orden matemático. El tiempo que ha de durar es muy elástico; depende de muchas causas, como la fatiga, la disposición del día de los alumnos, etc. La hora debe ser la más oportuna. El horario no ha de ser un tirano, sino un sabio y prudente mentor.

Día 20 (lunes) de Febrero de 1933

Impresiones de ayer. ¿Perdimos el tiempo el sábado? Porque nos salimos de la rutina, ¿dejamos acaso de hacer labor educadora e instructiva? Aún nos cuesta a los maestros que somos la nueva generación sustraernos a ciertas influencias. No es que no sintamos la escuela nueva. Es que pesa en nosotros el temor al comentario. No obstante paso a paso nos abrimos camino y nos acercamos al ideal. Cuando veo en las revistas estas hermosas escuelas nuevas de las capitales y las comparo con la nuestra, me dan envidia. Pero, no obstante también luchamos nosotros. Y nuestros niños no saldrán de nuestra escuela sin los fundamentos de la cultura que ha de vivificar su existencia.

Entre línies podem entreveure els principis que sostenen avui en dia el concepte d'atenció a la diversitat.

Regular la conducta. Sense deixar de banda determinades formes de premis i càstigs, s'apliquen uns plantejaments més indirectes per demostrar que són allà, a l'escola, per treballar i aprendre.

Día 1 (Jueves) de Diciembre de 1932

Observaciones y sugerencias

No castigo nunca a los niños. Las sanciones que les impongo, raras veces, es la privación de algún estímulo, como puntos, etc. El estudiar para ellos es un premio. Al no preguntarles es un verdadero castigo. Si alguno habla en el círculo, es suficiente castigo mandarle al sitio. Así aprecian y estiman lo que deben apreciar y estimar: la instrucción y el estudio, que es lo que les interesa.

La millor disciplina és aquella que sorgeix del convenciment per actuar de forma correcta dels mateixos alumnes, no aquella que s'ha d'imposar a partir de càstigs.

Paral·lelament es treballa a partir del mètode intuïtiu i a partir de la reflexió sobre el que s'aprèn, aplicant la idea d'iniciar els aprenentatges a partir dels elements més propers i simples per avançar cap als fets més llunyans i complexos, així com es fomenta l'aprenentatge a partir dels errors i el respecte als temps individuals i ritmes diferents d'aprenentatge. Igualment es destaca la importància del pla de feina, de la programació, com diríem actualment, per organitzar els aprenentatges i aconseguir eficiència.

La intuïció al servei de l'aprenentatge. El mètode intuïtiu representa una primera aproximació a les necessitats psicològiques dels fillets i filletes. La intuïció respon a la necessitat de concreció pròpia del coneixement de les persones, i especialment dels fillets, oferint un material sensible a l'abast i molt variat. El mètode intuïtiu es concreta de diferents formes, de les quals en tenim exemples força interessants a l'illa:

— Les lliçons de coses posen en contacte amb realitats properes i les analitzen en profunditat. Les lliçons de coses faciliten l'adquisició de nocions científiques i formen l'actitud curiosa.

— Les sortides instructives van formar part de la majoria de praxis de les escoles considerades noves. Exigeixen una preparació, una guia i unes aplicacions. Les sortides escolars patrocinades per l'Ajuntament de Maó i pel mestre Antoni Joan en són un dels exemples més rellevants.

— Els laboratoris, les col·leccions i els museus escolars. Els laboratoris són sales de treball que permeten realitzar treballs de recerca, ajudats per documentació i per equips instrumentals adequats. Els museus escolars tenen una funció històrica i científica; serveixen per apropar a l'experiència dels alumnes objectes difícilment abastables per mitjans normals. La majoria de museus estan constituïts per col·leccions escolars que poden ser fruit d'una llarga tasca de recollida feta pels mateixos alumnes. El museu escolar de l'escola pública de Sant Climent n'és un dels exemples més rellevants i significatius.

— Les projeccions fixes i el cinema. Les escoles de l'illa no van gaudir d'aparells de projecció fins al període republicà, tot i que es van utilitzar profusament.

L'Escola Graduada d'Alaior aplicava els principis del mètode intuïtiu; en aquest fragment del diari, el professor ens explica com han recollit ossos i a partir de l'observació i el diàleg els classifiquen i parlen de les seves parts i funcions.

Día 26 (Sábado) de Noviembre de 1932

Mañana.

- Corrección de trabajos. Escribir «mi historia». Puntos.
- Resumen de la semana. Notas y puntuación semanales. Cambio de sitio. Orden de puntuación.
- Dictado. «Los dos conejos».
- Preguntar la lección de aritmética.
- Lectura por el maestro.

Como lección práctica de este sábado veremos hoy el estudio de los huesos humanos. De una excursión que hicimos trajimos muchos huesos. Hoy los estudiaremos. Colocaré en la pizarra la lámina de fisiología que representa el esqueleto con los nombres de los huesos.

- Colocaré a los niños en semicírculo alrededor del cuadro y de los huesos y los irán buscando en la lámina.

Observaciones y sugerencias.

Lección muy práctica, muy intuitiva y con material procurado por los niños. Yo recuerdo el día que fuimos a las cuevas donde había los huesos $\frac{3}{4}$ huesos de moros, según los niños $\frac{3}{4}$; recuerdo con que fruición separaban las piedras y desenterraban huesos diferentes. Y ellos también lo recordaban al explicar la lección. Recordaban que fueron felices. Recordaban que aquello era algo que ellos habían procurado a la escuela. Lazos de unión, círculos culturales.

Pero quien disfruta soy yo. Porque veo, siento que soy maestro, que tengo vocación, que hago lo que debo hacer en el mundo.

De l'observació de la realitat a la construcció de classificacions i teories explicatives.

Aprender conient els perquès. El mestre Bosch porta a terme un notable esforç per aconseguir que els fillets entenguin les coses que treballen.

Día 3 (Sábado) de Diciembre de 1932

Observaciones y sugerencias

Hemos terminado otra semana. Como finalidad a perseguir en la semana próxima y consecutiva tendremos los problemas. Quiero que los razonen, que los presenten bien, que las operaciones sólo las pongan indicadas, que estén ordenados.

Es una labor constructiva. No hasta que sepan hacer rápidamente las operaciones. No hasta que intuyan, por así decirlo, las operaciones que tienen que hacer, es necesario que se den cuenta. Hasta darse cuenta, este seguir paso a paso su propio desarrollo, como se persigue con el cuaderno de rotación, les forma y educa, les hace hombres optimistas.

Para lograrlo haremos primero práctica oral, en círculo. Que razonen primero en voz alta, luego razonarán gráficamente.

El raonament sobre el que es fa, com es fa i per què es fa esdevé una de les claus per a la comprensió profunda dels continguts treballats.

Aprender el més llunyà i complex a partir del més proper i simple. Per aprendre conceptes abstractes, com els de la història, cal relacionar elements molt propers per facilitar el pas progressiu a l'abstracció:

Día 14 (Miércoles) de Diciembre de 1932

Observaciones y sugerencias

Me da muy buenos resultados este modo de explicar historia. En el centro de interés de hoy, hemos levantado un plano parcial de Alayor. Lo hicimos primero en la pizarra; después cada uno en una cuartilla ha hecho el plano. Son curiosos algunos detalles, como los nombres de casas conocidas, etc.

Me estoy convenciendo que los niños son dúctiles hacia la ciencia, si el maestro les quiere conducir con tino y con alegría.

El coneixement del propi entorn esdevé una condició bàsica per entendre entorns més llunyans i conceptes progressivament més complexos.

Aprender de los errores y dejar tiempo. Els errors i el temps presumptament perduts solen convertir-se en perillous indicadors que les coses no acaben d'anar bé; però, de fet, són tot el contrari, sense errors no hi ha aprenentatges i sense perdre temps no es guanya en aprenentatges.

Día 5 (Jueves) de Enero de 1933

Proyecto. El periódico. Esta mañana celebrarán una reunión todos los que forman el cuadro de redactores y personal. Será presidida por el director del periódico, que tomará la palabra, etc. Este será el primer eslabón de una cadena de reuniones que llegarán a conseguir la deseada intervención de los alumnos en la gestión escolar.

Es mi intención desarrollar las aptitudes del niño; nada me parece imposible. Los niños son lo que queremos que sean. Y yo quiero que sean lo que han de ser: es decir que, conservando su personalidad, se hagan lo más aptos posible.

Tarde

La reunión de esta mañana se ha celebrado con toda regularidad y con éxito. Siendo la primera, no se puede pedir más soltura y facilidad. Pero con perseverancia desarrollaremos el espíritu social y de colectividad en los niños. Han asistido los maestros de las otras secciones. Hay varios niños de ellas que intervienen en el periódico.

Como ya estaba escrito, hemos probado de imprimirlo, con la hoja hectográfica. Estoy contento de que haya habido defectos y no haya ido bien. Esto ha hecho reaccionar más a los niños que están empeñados en que el sábado ha de salir el primer número. Les he dicho que hay que volver a fundir la pasta, y que si la tienen bien, y lo arreglan lo imprimiremos.

La efervescencia, el entusiasmo que reina entre los niños, pagan con creces el trabajo que me impongo.¹⁶

¹⁶ Día 7 (sábado) de Enero de 1933

Mañana

— *Corrección de trabajos. Puntos. Lecciones de geometría y ciencias. Lección de aritmética.*

— *Aunque encaje mal, aunque alguno le haya de parecer que se pierde tiempo -cosa que no creo- hoy quiero dedicar gran parte del tiempo a la confección del periódico. Hoy los niños han traído la pasta poligráfica. Ellos mismos se han cuidado de hacer las diligencias necesarias. Esta mañana hay que escribir el periódico y hacer las pruebas. Mientras uno lo escribe, los demás seguirán la clase, como de costumbre.*

— *Dictado: el sendero (Marquina). Problema.*

L'error ben orientat fomenta l'aprenentatge, la curiositat i la motivació per elaborar un producte ben acabat.

El pla de feina. És molt freqüent que molts de mestres obliden de situar allò que treballaran una setmana abans de començar per centrar l'atenció, evitar dispersió i ensurts i oferir calma i serenor per als aprenentatges. En aquest pla de feina apareix la idea de publicar un diari seguint els plantejaments de Freinet:

Día 2 (Lunes) de Enero de 1933

Esta mañana, será más bien un cambio de impresiones, una conversación con los niños a quienes expondré el plan de trabajo para esta nueva etapa del curso hasta el mes de abril. Es el siguiente:

1º- Asignaturas- hemos de terminar el grado, o sea dar toda la intensidad a las asignaturas en que estamos más atrasados y terminarlas todas hasta al mes de abril.

2º- Especiales- además de continuar el plan que me fijé en un principio, de desarrollar todas las facultades: la imaginación, la atención, la memoria, la observación, la fantasía, etc. Con trabajos manuales, con ejercicios variados, y, desde ahora también, como procedimiento particular mío y a título de ensayo, con pasatiempos (jeroglíficos, charadas, etc.).

3º- Fundación de un periódico escolar.- Este era mi gran secreto y la grata sorpresa que guardaba para mis niños. Y al exponerles mi plan, vibraban de entusiasmo. Designé de entre ellos, jefes de redacción, encargados de las noticias, de los anuncios, de la administración, etc. Igualmente votaron los niños al director del mismo.

Com ja hem comentat, la creació de la revista *Nuestra Escuela* fou un dels èxits més rellevants de l'Escola Graduada i dels seus mestres durant l'etapa republicana. No entrarem a analitzar a fons la publicació, que serà objecte d'un altre article monogràfic; només n'exposarem les línies directrius i les característiques més rellevants.

La revista *Nuestra Escuela*. Se suposa que la revista *Nuestra Escuela* apareix durant el mes de gener de 1932, com a proposta del mestre Andreu Bosch, amb el suport de la direcció de la graduada. Creiem que Andreu Bosch va estar en contacte amb professors d'algun grup de mestres de Catalunya que havien començat les experiències Freinet devers l'any 1931 a Lleida.

No hem localitzat els tres primers números de la revista; el primer número localitzat és el quart, editat el 13 de març de 1932. Suposem que el primer número va veure la llum el mes de gener de 1932; no podem afirmar que la primera revista no hagués aparegut el desembre de 1931, per tant, seria pràcticament coetània de les primeres experiències catalanes. Tampoc no n'hem localitzat els números 6 i 7, i a partir del número 8 hem localitzat tots els números correlatius fins al 19 i el 20, números no localitzats.

El darrer número localitzat és el 24, que correspon al mes de juny de 1936; possiblement no en va aparèixer cap número més per l'inici de la Guerra Civil i la reordenació del sistema educatiu de l'illa de Menorca, seguint l'experiència d'escola única i unificada de Catalunya. Aquest model va implicar el tancament de les escoles privades, especialment les religioses, i la concentració de tot l'alumnat del municipi a l'escola pública, dirigida pels mateixos mestres i amb el suport de nombrosos ajudants contractats, sense el títol de mestre, per fer front a la prohibició d'exercir el magisteri a tots els mestres de les escoles religioses tancades.

Per tant, sense tenir-ne absoluta seguretat, podem afirmar que entre 1931 i 1936 van aparèixer vint-i-quatre números de la revista *Nuestra Escuela*, editada pels fillets de l'Escola Graduada d'Alaior i dirigida pels seus mestres Andreu Bosch i Llorenç Palliser, nomenat director del centre. L'aparició de la revista és irregular; de vegades apareix de forma quinzenal, altres, de forma mensual, i altres, creiem, de forma trimestral, tot i que en cap moment no mantingué una línia clara.

L'esquema bàsic de la revista es mantingué durant el temps amb algunes variacions:

Sempre inclou un text introductori de temàtica molt diversa: El trabajo es vida; Guerra a la guerra; Nuestra segunda época; Menorca, Alaior, Año Nuevo y Nuestro equipo de foot-ball; Menorca, Ramón Llull; Intercambio escolar; Tercer aniversario de la II República; Nuestra excursión por la isla; Nuestra Tercera época; Las vacaciones; Año Nuevo y centenario de Lope de Vega; Nuestra escuela inicia el cuarto año de publicación i Una excursión de la escuela nacional graduada de niños de Alayor.

Un noticiari de notícies diverses però bàsicament relacionades amb l'escola, els mestres i els alumnes.

Una secció de passatemps i concursos.

Una secció de treballs escolars publicats.

Un conjunt de biografies de menorquins il·lustres.

Una col·lecció de descripcions d'animals titulada Álbum de zoología.

De tant en tant apareixen les revistes rebudes a través de l'intercanvi i la correspondència escolar.

Dues seccions que només hem pogut veure en una sola ocasió: un article titulat Parlar en pla, que anuncia algunes regles ortogràfiques per escriure correctament en català, i una col·laboració d'una alumna de l'Escola Graduada de filletes de la localitat.

En total, 62 pàgines editades amb l'hectògraf amb totes les dificultats que implica el maneig de la pasta per aconseguir uns resultats acceptables. Una tasca notable i una experiència única a l'illa de Menorca, que col·loca l'Escola Graduada de fillets d'Alaior al capdavant de la innovació pedagògica a les nostres illes i al mateix Estat espanyol.

La revista és escrita i editada pels equips de redacció elegits per votació, en la qual participen tots els alumnes de la graduada. El mestre corregeix i assessora en el disseny de la revista i manté el caliu de la feina, tasca no sempre fàcil en un centre modèlic quant a organització, però molt deficitari en dotació de material didàctic. La revista va aparèixer

— *Moral y urbanidad. (Lección ocasional) En vista de su constancia en los trabajos preparatorios del periódico les hablaré un momento, sobre: 1º- el querer una cosa no es sólo desearla, sino luchar por conseguirla. 2º- la constancia, en la vida. 3º- práctica: lectura consciente, con un lápiz apuntando las frases notables.*

Tarde

Aún no han dado suficientes resultados las pruebas hechas con el polígrafo. Tendremos que fundirlo de nuevo. Esta tarde volveremos a probarlo con más tiempo de exposición. Luego haremos trabajo de recortado y trenzado, en los álbumes y cuadros.

Observaciones y sugerencias- el trabajo que a la escuela dedico es largamente recompensado por lo que consigo de los niños, a saber: gusto en el estudio, amor a la escuela, compañerismo, desarrollo de sus energías e iniciativas, disciplina sin castigos.

sempre editada amb hectògraf perquè de segur no van poder adquirir la impremta que facilitava la cooperativa de mestres freinetistes de l'Estat espanyol, que s'anunciava a través de la seva revista *Colaboración*.

L'equip de redacció recollia notícies, propostes i treballs escolars mereixedors de ser publicats a la revista; el mestre corregien els originals i després aquests eren transcrits novament al paper de calc base que, adherit a la pasta preparada amb glicerina, impregnava la pasta de tinta suficient per anar imprimint, una a una, cada pàgina de la revista. Cada clixé permetia tirar devers cinquanta pàgines, per tant, una vegada acabada la tinta, s'havia de tornar a escriure el text en el paper de calc, esborrar i preparar de nou la gelatina i tornar partir a tirar pàgines. El procés era lent i costós i requeria molta paciència de tothom. És per aquest motiu que l'aparició de la revista durant més de cinc cursos escolars, sempre editada amb l'hectògraf, no deixa de ser una aventura considerable i una prova admirable de constància i treball ben fet.

El mestre Andreu Bosch feia, en aquest moment, una gran feina; volia que l'alumne fos autònom per anar refent els escrits fins que sortissin sense cap falta d'ortografia i sense que la correcció impliqués pèrdua de frescor i espontaneïtat inicials. De totes maneres, el director de la revista era el responsable final de l'edició, per això l'elegien entre els millors de la classe.

L'escola única, laica, gratuïta i obligatòria; l'escola unificada. 1936-1939

Durant la Guerra Civil, les autoritats insulars van ordenar el tancament de totes les escoles privades i van concentrar tota la població escolar en el que es va anomenar escola unificada, única, laica, gratuïta, coeducativa i obligatòria per a tothom. Els mestres titulats en van exercir la direcció i es van contractar molts ajudants afins a la República per poder escolaritzar tothom. Van ser anys molt dolorosos i dramàtics, tot i que, com demostrem, la professionalitat de determinats professors va fer possible una educació de qualitat fins gairebé el final de la guerra.

Una de les activitats més rellevants d'aquest període dramàtic va ser l'escriptura del diari de la vida quotidiana de tots i cadascun dels alumnes, escrit i narrat, sovint, amb estructures forçades i frases que volen dir molt més del que diuen textualment; entre línies se sobreentén la por, la repressió d'uns i el lideratge d'altres; tot plegat, un document excepcional que hem pogut recollir i transcriure i que abasta dos anys i mig del període de guerra a l'illa de Menorca. Un testimoni únic fins al moment i del qual només reproduïm un parell de fragments, ja que són mereixedors d'un estudi molt detallat i complet.

El diari de classe que reproduïm és de l'alumne Joan Pons Jover, un filllet que estava matriculat a La Salle, però que va ser portat a l'escola pública en temps de la Guerra Civil, quan les escoles privades religioses van ser tancades i tots els alumnes van ser traslladats als centres públics.

El diari està escrit entre el desembre de 1936 i el març de 1937 i relata moments ben curiosos vists des de la perspectiva dels infants, i altres de ben dramàtics però expressats amb un llenguatge col·loquial que sorprèn per la seva senzillesa, per la seva aparent poca implicació i, de vegades, pel seu dramatismes infantil.

Les contínues amenaces de bombardeigs són el dia a dia, i els problemes amb l'abastiment de queviures, una constant. També apareixen els problemes quotidians al municipi, les dificultats en les relacions i les malifetes que sobten els infants.

Hoy cuando me he levantado me han dicho que el avión de ayer a bini Ancolla lo habían herido y muchas personas de Mahón lo han visto que se quemaba y cuando vio que se quemaba se tiró al mar. Después han dicho que se había alzado. Hoy también han hecho un pregón diciendo: En este día por la noche no habrá luz, pues la eléctrica está parada. A las cinco ha venido mi tía de Mahón y ha dicho: - En Mahón han tirado 4 bombas. Y también pasean una puerta de Avión “Herido- por-bini- Ancolla”.

Jueves 24.12.36

Hoy jueves a las 12 han hecho un pregón publicando este siguiente bando: Por orden del Comandante militar de esta isla y del delegado de la misma, se pone en conocimiento del público que el que tenga más de 2.000 ptas tiene que llevarlas sin falta al banco. El que no cumpla esta orden será castigado quitándole todos sus bienes.

Navidad: hoy no ha sido como los otros años, pues en el pueblo se veía una gran seriedad. En los otros años por la víspera ya ponían las ruedas y rifaban turrón y confitura, y en las confiterías también había las mismas cosas, pero este año nada de esto. En el día de Navidad hacían lo mismo y los payeses iban por las calles gritando y cantando alegremente. Nosotros los niños saludábamos atentamente a nuestros padres y superiores, con bonitos versos. Hoy nada de este ¿Por qué esta seriedad? ¿Por qué?

Sábado 26.12.36

Hoy sábado el Sr. Maestro nos ha dicho que bajásemos en el sótano y nosotros hemos bajado. Hemos hecho cine muy bonito. Primero hemos hecho la película o revista en la cual hemos visto cosas del Japón y otras cosas. La segunda se llamaba «Los misterios del mar» que se trataba de un profesor que se fue a dar un paseo por el mar con sus alumnos. Y la tercera la cómica que fue muy chistosa.¹⁷

Unes narracions colpidores alhora que simples, uns sentiments de vegades expressats i d'altres continguts; de tant en tant, algun judici moral i moltes lamentacions, pors i angoixes. La por de viure els bombardeigs en la quotidianitat d'un petit poble d'una petita illa colpejada per la incomprensió, l'odi i la venjança.

Esclafar la memòria: la dictadura franquista. 1939-1970

El final de la guerra i la posterior dictadura franquista va esclafar tot allò que tant havia costat: innovar en educació, renovar els mètodes i oferir una educació científica d'acord amb els nous temps. Tot el que era innovador, els mètodes que pretenien ensenyar a pensar, els plantejaments educatius que intentaven fer reflexionar sobre els problemes del món, el raonament científic, l'experimentació..., va ser literalment esborrat dels centres escolars; tot allò que no fos adoctrinament, repetir de memòria i aplicar càstigs desproporcionats no tenia lloc a l'escola.

L'escola, en una dictadura, esdevé un òrgan de repressió brutal; l'escola, sense llibertat, no educa, ensinistra:

¹⁷ Diari de classe de l'alumne Joan Pons Jover conservat a l'arxiu particular del mestre Andreu Bosch i cedit amablement pel seu fill, Andreu Bosch, amb la intenció de recuperar una part important de la nostra memòria històrica.

Para los niños:

A tí niño, futuro hombre de la España Imperial.

Escucha niño. Estáte atento. Procura leer con interés y devoción las páginas que siguen. Si tienes alguna duda, no vaciles en preguntar a tu Maestro, tu segundo padre.[...]

Los hechos tan interesantes que narra este libro han ocurrido en nuestra amada España y han sido realizados por hermanos tuyos y míos que dieron generosamente su sangre en defensa de la Religión y de nuestra patria. Te aconsejo que los tomes como modelo y, también, que demuestres siempre tu profundo amor a Dios, Autor de todo lo creado; a España, nuestra Patria y a Franco, nuestro caudillo.

Sé bueno y ten en cuenta que Dios siempre te mira.¹⁸

Però tanmateix, també durant les dictadures, les persones sobresurten per sobre dels règims; el règim era fosc, opac i sinistre però molts mestres i molts fillets i filletes eren, abans que súbdits d'un règim totalitari, persones, i com a tals van viure i van exercir. Gràcies a ells, gràcies als companys, l'escola també va ser, en alguns moments, un lloc habitable i humà.

Reivindicar la dignitat de l'escola pública. 1970-1975

La dictadura no només havia obscurit la pedagogia i esvaït la ciència; també havia marginat l'escola pública. De fet, no ho era, pública, era nacional; era més nacional que pública i els qui allà acudíem érem ciutadans de segona enfront dels que acudien a escoles privades o religioses.

Amb la Llei general d'educació de 1970 va tenir lloc un dels fets més rellevants de la història educativa; per primera vegada en la història del nostre país, els fillets i les filletes podien anar junts a escola amb el vistiplau de l'autoritat. També van ser massa anys de prohibició, massa anys de clandestinitat, massa patiment per arribar a compartir tot el que com a humans som. Feia més de cinquanta anys que les filletes que acudien a l'escola laica, juntament amb els fillets, eren amagades al soterrani, la porta del qual era tapada amb una estora i a sobre s'hi posava la taula del mestre, quan algun veí detectava que venia una inspecció de Palma. Massa anys per imposar-se la lògica de l'essència humana.

Però tot malson també s'acaba, i un grup de famílies es van posar a treballar, al final de la dictadura, per recuperar la dignitat de l'escola pública, dotar-la dels mitjans necessaris i oferir una educació de qualitat; tot un repte plantejat des de la col·laboració, l'entesa i la fermesa amb les mateixes autoritats de la dictadura que s'acaba.

Era l'any 1970 i se seguia utilitzant una instal·lació modèlica construïda i acabada el 1910, 60 anys abans. Aquesta és una de les proves més evidents de la deixadesa de les autoritats en el camp educatiu, si bé és cert que s'havien obert tres escoles rurals: Son Card (1954), Binixems (1957) i Torralba (1960).

L'antiga graduada havia quedat petita i s'havien habilitat espais del poble sense condicions: el Tercio, Cals Borrassos, Cals Silverios, l'Hospital, els soterranis de la mateixa escola... Les condicions eren, realment, miserables. Aquestes condicions s'ajuntaren a la voluntat decidida d'una AMPA i l'empenta de l'Ajuntament presidit per Antoni Pons Timoner. No va ser fins el 22 de maig de 1974 que un grup de pares i mares es constitueix en associació i celebren, el dia 1 de juliol de 1974, al cine España la primera assemblea general.

¹⁸ BORDOY CERDÀ, M. (1941): *España inmortal*. Palma: Editorial Politécnica. Pàg. 5.

El dia 17 de juny de 1977 s'inaugura la nova escola, amb 16 aules ben equipades, amb cuina, menjador, biblioteca, despatxos, sala de professors i habitatge per al conserge. Es Ramal va obrir una nova etapa: els fillets i les filletes més petits van omplir de plors, rialles, tristor i alegries els vells murs de l'escola alçada el 1910.

Començava una època de creixement i de consolidació d'un projecte educatiu nou, l'escola pública, gratuïta i de qualitat per a tothom. La llibertat havia triomfat, com sempre, per molt que algú s'entesti a impedir-ho.

Una nova etapa per a una nova època: escoleta d'educació infantil

L'escola pública, anomenada Doctor Inspector Joan Comas Camps, es va consolidar i va desenvolupar un sòlid projecte educatiu, amb la col·laboració intensa de les famílies i de l'Ajuntament. Mentrestant, l'edifici de l'Escola Graduada es va adaptar per a nous reptes: acollir la primera escola d'educació infantil sostinguda per la junta de l'AMPA del centre públic. Va ser a partir dels anys 80 quan les tres aules de l'antiga Escola Graduada i el pati i els soterranis foren progressivament habilitats a les noves necessitats.

I des dels anys 80 fins a 2007, l'edifici de l'Escola Graduada albergà la primera escola d'educació infantil, fins que el mateix any s'inaugurà l'escola infantil Es Pouet, una nova instal·lació plenament condicionada gestionada per una cooperativa de mestres sorgida de la fusió de les dues escoles d'educació infantil que existien a la població: l'escola infantil de La Salle i l'escola infantil des Ramal (la de l'escola pública). L'entesa que propicià la formació de la cooperativa va ser un magnífic final, coneguda la història del municipi, d'agrupar esforços per a la millora de l'educació.

I aquesta és la història de l'edifici de l'Escola Graduada d'Alaior, la primera escola graduada de l'illa de Menorca i coetània amb la primera escola graduada de la província, exceptuant la graduació escolar que ja es practicava a les escoles normals. Cal recordar que el 2010 també se celebrà el centenari de la primera escola graduada a la ciutat de Palma. Creiem que aquesta data és suficient per valorar la importància de tot el que analitzem en aquest article.

Conclusions

Creiem que la història de 100 anys de l'Escola Graduada d'Alaior ens aporta indicadors força rellevants per entendre en quina direcció es consoliden els processos d'innovació i quines són les condicions necessàries que permeten una resposta més adequada a les necessitats de la població en cada moment històric.

En primer lloc constatem que la consciència social i la mobilització de col·lectius representatius són elements fonamentals per aconseguir millores i avanços en els diferents camps. La mobilització i la consciència aconseguides per l'associació *El Porvenir de la Vejez*, encapçalada per Gabriel Comas, esdevenen fonamentals per aconseguir la graduació escolar; sense aquest procés reivindicatiu res no hauria estat igual. La mobilització s'ha de fonamentar en arguments sòlids, no en modes fugisseres o interessos particulars que no persegueixen el benestar de la comunitat.

En segon lloc podem comprovar la influència d'una acurada formació inicial i contínua del professorat com a eina professionalitzadora de millora continuada de l'activitat docent. La reflexió sobre el que es fa i sobre els encerts i els errors esdevé una eina fonamental per al mestre que creu en la innovació. Els diaris de preparació de classes del mestre Andreu Bosch en són un exemple ben significatiu.

L'educació de les persones fou una prioritat dels col·lectius republicans i obreristes però també dels sectors monàrquics i conservadors. L'escola, durant les quatre primeres dècades del segle XX, havia de complir l'objectiu fonamental: formar les noves generacions per a una nova societat en un món progressivament més interconnectat. Per aconseguir-ho només calia innovar; l'escola repetitiva i transmissiva havia de ser substituïda per una escola reflexiva i innovadora que ensenyés continguts actuals de manera activa. Aquest era el repte pel qual van lluitar molts ciutadans; quan veien que aquests principis estaven en perill es manifestaven públicament i buscaven alternatives que els permetessin assolir els objectius fixats: una educació democràtica, que respectés la pluralitat, que donés importància al coneixement científic, a l'experimentació i a la reflexió, una escola que respongués als nous reptes socials, que ensenyés per a la vida (gestió de petites empreses, comptabilitat, matemàtiques financeres, canvi de moneda, idiomes) i que eduqués persones amb capacitat transformadora, amb capacitat de liderar projectes socials que beneficiessin la majoria de la població. Per això va ser tan aferrissada la lluita pel control de l'educació a Alaior, s'hi jugava molt més que un model d'escola innovadora, estava en joc el model social que en sorgiria i el model de relacions entre les persones i els seus governants. Tot plegat prou important i prou valuós per mobilitzar-se.

El control absolut durant la dictadura franquista fou realment aclaparador; molt més que durant el període de la Guerra Civil. És impressionant comprovar com es van esvaïr tots els indicis de debat educatiu i tot indicati d'innovació: l'escola havia retornar als inicis: un lloc repressor on el coneixement era transmès i repetit de manera sistemàtica, sense fissures, sense possibilitat de contradir, sense possibilitat de pensar, tot rodejat per un ambient continu de violència física i psíquica que buscava la repressió. Tots els materials escolars que hem analitzat ho fan ben palès. Els diaris de preparació de classes van desaparèixer, els diaris dels alumnes van desaparèixer, els centres d'interès van ser condemnats al més absolut oblit, la revista i la correspondència escolar, cremades, juntament amb molts volums enciclopèdics sospitosos de contenir un excés de ciència. El 1939 van desaparèixer els centres d'interès i no van retornar al mateix edifici fins devers els anys 80, de mans de les educadores del centre d'educació infantil, que els van reintroduir, sense saber gaire bé que les mateixes parets havien acollit, feia més de cinquanta anys, les mateixes experiències.

L'Escola Graduada d'Alaior va ser creada per esdevenir un lloc d'innovació, un espai educatiu que formés persones reflexives i ben preparades sota les directrius dels principis pedagògics de l'escola nova europea i de la Institución Libre de Enseñanza, uns principis que han omplert el cos central de les ciències de l'educació i que van ser brutalment ofegats i menystinguts durant un dels períodes més foscos de la nostra història. Els mateixos principis que van ressorgir anys més tard entre les mateixes parets del modèlic edifici.

I curiosament, la tècnica del gravat i de la impremta escolar utilitzats per confegir el diari *Nuestra Escuela* han reaparegut al mateix edifici a partir de 2008, de la mà del centre internacional de gravat Xalubinia, que s'ha ubicat al vell centre escolar. Són les curiositats i paradoxes que ens proporciona la història.

Però creiem que una de les conclusions fonamentals és que una escola creix i es consolida quan realment respon a les necessitats i expectatives socials. El seu naixement n'és un exemple ben significatiu: neix per oferir una educació de més qualitat davant el sorgiment d'una nova societat que es consolida a l'ombra dels tallers i fàbriques de sabates. Una escola que necessita obrir-se al món i dotar els futurs ciutadans de les eines

interpretatives per a un nou món. Quan l'escola no compleix les expectatives, els col·lectius sensibilitzats hi busquen alternatives i es consolida l'escola laica, que neix per cobrir les mateixes necessitats que van generar la creació de l'Escola Graduada. Quan l'escola no assoleix les expectatives veu notablement minvada la seva matrícula i a l'inrevés. Durant els anys del mestre Gabriel Comas l'escola s'omple fins a acollir més de cent fillets; quan l'Escola Graduada no aconsegueix oferir una educació de qualitat veu com la matrícula minva fins a extrems realment insospitats (entre 10 i 15 alumnes), mentre que l'escola laica s'omple amb més de 100 alumnes. Quan l'Escola Graduada es reorganitza i ofereix un projecte sòlid i atractiu es torna a omplir, mentre que l'escola laica perd matrícula. I d'aquesta manera arriba la dictadura franquista, que uniformitza el sistema educatiu i el consolida com a eina d'ensinistrament i de repressió. Arribada de nou la democràcia, l'Escola Graduada torna a enfortir el seu projecte, i amb la col·laboració de les famílies aconsegueix la construcció d'una escola nova que dignifica definitivament l'escola pública. Actualment, els processos d'innovació que porten a terme les dues escoles públiques del municipi fan que minvi la matrícula al col·legi concertat. Oferir una resposta adequada i innovadora a les expectatives socials esdevé un element crític per consolidar un projecte d'escola més enllà de les seves parets.

Tot plegat, 100 anys plens de llums i d'ombres reflex dels esdeveniments socials i polítics i dels ideals enfrontats de col·lectius ben diversos, però amb un conjunt d'indicadors que ens aporten pistes per entendre la importància que el sistema educatiu s'avanci a les necessitats socials i ofereixi un projecte coherent i innovador amb la col·laboració del que ara anomenen la comunitat educativa i que abans era constituïda no només per les famílies directes dels alumnes sinó per col·lectius molt més amplis que es plantejaven objectius educatius però també socials.

Bibliografia

La majoria de materials utilitzats no estan formalment classificats. Les actes de les juntes d'instrucció pública de l'Ajuntament d'Alaior estan recollides en uns arxivadors definitius sense numeració i la resta de documentació utilitzada prové de l'arxiu particular del mestre Andreu Bosch, cedida pel seu fill, Andreu Bosch, també mestre d'escola.

- CAMPANER, MIQUEL J. (2001): *Freinet a Mallorca. Miquel Deyà Palerm i l'escola de Consell (1930-1940)*. Palma de Mallorca: Leonard Muntaner Editor.
- COLL VINENT, R. (2008): *Un viaje de ochenta años. Memorias personales desde Menorca*. Lleida: Editorial Milenio.
- DELGADO, BUENAVENTURA (2000): *La institución Libre de Enseñanza en Catalunya*. Barcelona: Editorial Ariel, SA.
- GONZÁLEZ AGÁPITO, J.; MARQUES, SALOMÓ; MAYORDOMO, ALEJANDRO; SUREDA, B. (2002): *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- FREINET, C. (1969): *Técnicas de la escuela moderna*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- JIMÉNEZ MIER TERÁN, F. (1996): *Freinet en Espanya. La revista Colaboración*. Barcelona: EUP.
- LOZANO, C. (1980): *La educación republicana*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- MARTORELL, A. (1978): *Com realitzar pràcticament una escola nova*. Barcelona: El Tremp. Quaderns d'Escola.
- MIRÓ, S. (1988): *Maestros depurados en Baleares durante la Guerra Civil*. Palma de Mallorca: Leonard Muntaner Editor. Col·lecció Llibres de la Nostra Terra, 36.
- PALACIOS, J. (1978): *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.

L'autor

Pere Alzina Seguí és mestre, llicenciat i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Ha estat assessor del Centre de Professors i Recursos de Menorca, orientador i director de l'IES Josep Miquel Guàrdia d'Alaior, en l'actualitat és professor associat a la Seu de la UIB a Menorca i professor col·laborador de la Universitat Oberta de Catalunya. Autor d'una abundant obra, ha publicat llibres i articles sobre història de l'educació i sobre didàctiques específiques de la llengua i de les ciències socials. És membre de l'Institut Menorquí d'Estudis.

Normes de publicació

1. Els autors han d'enviar l'original en format normalitzat DIN A4, juntament amb una còpia en suport informàtic, si és possible, per a ordinadors Macintosh d'Apple.

2. Tots els originals han d'anar mecanografiats per una sola cara i a doble espai.

3. El nom de l'autor (o deis autors) s'ha d'introduir entre el títol i el text. Al darrera del nom caldrà fer una cridada amb asteric (*) a peu de pàgina a on s'ha d'introduir un correu electrònic de contacte. Davall el nom de l'autor hi ha d'anar ell lloc de treball.

4. El títol de l'article ha de figurar en català o castellà i en anglès.

5. Abans d'iniciar el text de l'article se n'ha d'introduir un resum en anglès (*summary*) i en català si l'article es publica en castellà, o en castellà si l'article es publica en català. Cada un d'aquests resums no pot superar les 15 línies. A continuació i sota el nom de «Key Words», «Paraules clau» o «Palabras clave» s'han d'introduir fins a un màxim de cinc descriptors referits a l'article.

6. Les taules, els gràfics o els quadres han d'anar acompanyats del corresponent títol o llegenda numerats correlativament. S'han d'enviar fora de text, en fulls a part, si bé al text s'ha d'indicar el lloc on s'han d'inserir.

7. L'extensió dels articles no pot sobrepassar les 20 pàgines. En tot cas s'ha d'adaptar a la normativa que específicament es pot donar per a algun número en concret.

8. Les citacions textuais han d'anar entre cometes. Al final d'aquestes i entre parèntesis han de figurar el cognom de l'autor, la inicial del seu nom, l'any de la publicació i la pàgina o les pàgines a la qual o a les quals pertany el text. Per exemple: (Orte, C. 1997, 15), (Sureda, B. 1998, 29 i 30).

Si s'hi inclouen diversos treballs d'un mateix autor, publicats el mateix any, darrere l'any s'han d'escriure les lletres a, b, c, etc.: (Orte, C. 1999a, 1999b, 1999c).

9. Les notes de comentaris al text o d'ampliació del mateix text han de figurar a peu de pàgina, numerades correlativament.

10. La bibliografia citada tal com ja s'ha descrit, bé al text o a les notes, ha de figurar per ordre alfabètic al final del treball tot adaptant-se als models següents:

a) Llibres: MORIN, E. (1992). *El método*, Cátedra, Madrid.

b) Revistes: GATES, B. (1990). «Religion, morality and education constitutionally incongruent?», *Journal of Moral Education*, vol. 19, núm. 3, pàg. 147-158.

c) Capítols de llibres: WHITE, J.; WHITE, P. (1987). «Teachers as political activists», a HARTNETT, A.; NAISH, M. (eds.): *Education and society today*, Palmer press. Londres, pàg. 171-182.

Aleshores els cognoms i la inicial dels autors citats al text han d'anar en minúscula i sols a la bibliografia final en majúscula.

11. Els articles de caire històric han d'anar citats de forma clàssica.

12. Cal acompanyar l'article amb un breu *curriculum vitae* de un màxim de 10 ratlles.

Normas de publicación

1. Los autores han de remitir su original en formato normalizado DIN A4 junto con una copia en soporte informático, a ser posible para ordenadores Macintosh de Apple,

2. Los originales irán mecanografiados por una sola cara y a doble espacio.

3. El nombre del autor (o de los autores) se debe introducir entre el título del artículo y el texto del resumen. Tras el nombre ha de haber una llamada con asterisco (*), que a pie de página debe indicar un correo electrónico de contacto. Además, bajo el nombre del autor irá el del lugar donde trabaja.

4. El título del artículo, además de la lengua en el que esté escrito, deberá también figurar en inglés.

5. Antes de iniciar el texto del artículo se ha de introducir un resumen en inglés (Summary) así como otro en catalán si el artículo está escrito en castellano, y en esta última lengua si el artículo está escrito en catalán. Estos resúmenes no pueden superar las 15 líneas cada uno de ellos. A continuación y bajo la denominación de «Key Words», «Paraules clau» o «Palabras clave», se introducirán hasta un máximo de cinco descriptores referidos al artículo.

6. Las tablas, gráficos o cuadros han de ir acompañados de su correspondiente título o leyenda numerados correlativamente. Se han de aportar fuera del texto, en hojas aparte, si bien en el texto del artículo se debe indicar el lugar en donde deban ser insertados.

7. La extensión de los artículos no superará las 20 páginas. En todo caso se adaptarán a la normativa específica que se pueda dar para algún número concreto de la revista.

8. Las citas textuales deben ir entrecomilladas. Al final de estas y entre paréntesis ha de figurar el apellido del autor, la inicial de su nombre, el año de publicación del texto citado y el número de la página que se cita, siguiendo para los signos de puntuación el siguiente modelo (Orte, C. 1997, 15), (Sureda, B. 1998, 29 i 30). Si se incluyen diversos trabajos de un mismo autor publicados el mismo año, tras el año, se incluirán las letras a, b, c, etc. (Orte, C. 1999a, 1999b, 1999c).

9. Las notas de comentarios al texto o de ampliación del mismo texto han de figurar a pie de página numeradas correlativamente.

10. La bibliografía citada bien en el texto o bien en las notas a pie de página, figurarán por orden alfabético al final del artículo siguiendo los modelos siguientes:

a) Libros: MORIN, E. (1992): *El Método*, Cátedra, Madrid.

b) Revistas: GATES, B. (1990): «Religión, morality and education constitutionally incongruent?», *Journal of Moral Education*, vol. 19, nº 3, pág. 147-158.

c) Capítulos de libros: WHITE, J.; WHITE, P. (1987): «Teachers as political activists», en HARTNETT, A.; NAISH, M. (eds.): *Education and society today*, Palmer press, Londres, pág. 171-182.

Por tanto los apellidos de los autores citados en el texto irán en minúscula y sólo en la bibliografía final irán en mayúscula.

11. Los artículos de carácter histórico han de ir citados de forma clásica es decir sólo con notas a pie de página.

12. Al final de artículo se incluirá un *currículum vitae* del autor de un máximo de 10 renglones.

Regulations for Publication

1. Authors will have to send their original copy in standardized A4 format along with a copy in computer software, if possible for Macintosh Apple computers.

2. The original must be typed on only one side and double-spaced.

3. The name of the author (or authors) should be placed between the title of the article and the text of the summary. After the name there should be an asterisk (*), drawing attention to an electronic mail of contact at the foot of the page. In addition, the place where the author works should go under his/her name.

4. The title of the article, besides being in the language in which the article is written, will also have to appear in English.

5. Before initiating the text of the article, a summary in English must be included, as well as another one in Catalan if the article is written in Spanish, and in the latter if the article is written in Catalan. These summaries cannot exceed 15 lines each. Next and under the heading of «Key Words», a maximum of five descriptive words referring to the article should be listed.

6. The tables, graphs or pictures will have to be accompanied by their corresponding title or legend, numbered in an orderly way. They are to be added on separate pages outside the text, although within the text of the article the place where they must be inserted should be indicated.

7. The length of the articles must not go over 20 pages. In any case they will have to adapt to the specific regulations that may be given by a specific issue of the magazine.

8. The textual citations must be put in quotation marks. At the end of these and between parentheses there must appear the surname of the author, the initial of his first name, the year of publication of the aforementioned text and the number of the page that is cited, using the following as a model for punctuation marks: (Orte, C. 1997, 15), (Sureda, B. 1998, 29 and 30). If various works of the same author are included, and published the same year, then after the year there should be included the letters a, b, c, etc. (Orte, C. 1999a, 1999b, 1999c).

9. The notes with commentaries on the text or that are extensions of the text have to appear in numerical order at the bottom of the page as footnotes.

10. The bibliography mentioned either in the text or in the footnotes should appear in alphabetical order at the end of the article, using the following as models: a) Books: MORIN, E. (1992): *El Método*, Cátedra, Madrid. b) Magazines: GATES, B. (1990): «Religion, morality and education constitutionally incongruent?», *Journal of Moral Education*, vol. 19, nº 3, p. 147-158. c) Chapters of books: WHITE, J.; WHITE, P. (1987): «Teachers as political activists», in HARTNETT, A.; NAISH, M. (eds.): *Education and society today*, Palmer press, London, p. 171-182.

Thus the last names of the authors mentioned in the text will be written in small letters and only in the final bibliography will they be written in capital letters.

11. The articles of historical character will have to be cited in the classical way, that is to say, only in footnotes.

12. At the end of the article the author will include a *curriculum vitae* of a maximum of 10 lines.