

Revista Mallorquina de **Pedagogia**

i cultura

educació

Universitat de les Illes Balears

23

Educació i Cultura

Revista Mallorquina de Pedagogia

23

Palma, 2012

Universitat de les Illes Balears
Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques

Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia, núm. 23. 2012
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 (Universidad 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, 2012

© de l'edició: Universitat de les Illes Balears, 2010. Edicions UIB. Cas Jai. Campus universitari.

Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)

<http://edicions.uib.es>

Impressió: Xisco Arts Gràfiques

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

Autonomía y calidad de la educación	7
Jaume Sarramona	
Democracia cognitiva y comunicación ética de la investigación científica	23
Anita Gramigna y Fernando Sancén Contreras	
La scienza per la formazione	37
Marco Righetti	
La filosofía de la educación como civismo: una propuesta de educación moral, cívica, política y social en el marco institucional	51
Joan Carles Rincón i Verdera	
La democrazia della conoscenza.....	59
Carlo Rosa	
Indigentes (incapacitados) sem voz e sem vez... (Histórias de vida de deficientes mentais)	73
Ernesto Candeias Martins e Horácio Brás Jorge	
Apuntes, voces y reflexiones en mujeres jóvenes en espacios de vida institucionales.....	99
Rosario Pozo Gordaliza	
Los inicios de la Pedagogía Obrerista en Baleares	109
Enrique J. García Espasa	
El sistema escolar al municipi peruà d'Ancón.....	121
Ana Core	
Burnout y prevención de riesgos laborales, seguridad y salud	133
Daviu Sánchez Llull	
Normes de publicació	155

SUMMARY

Autonomy and quality of education.....	7
Jaume Sarramona	
Cognitive democracy and ethical communication in scientific research.....	23
Anita Gramigna y Fernando Sancén Contreras	
Science for training	37
Marco Righetti	
The philosophy of education as civic-mindedness: a proposal for moral, civic and social education in an institutional framework.....	51
Joan Carles Rincón i Verdera	
Democracy of knowledg	59
Carlo Rosa	
(Disabled) homeless with no voice and with no time... (Life stories of the mentally handicapped.....	73
Ernesto Candeias Martins e Horácio Brás Jorge	
Notes, voices and reflections on young women in detention centres	99
Rosario Pozo Gordaliza	
The origins of working class education in Mallorca.....	109
Enrique Garcia Espasas	
The education system in Ancon country (Peru).....	121
Ana Core	
Burnout and occupational health and safety	133
Daviu Sánchez Llull	
Norms for the acceptance of contributions	155

**Autonomía y calidad
de la educación**

Jaume Sarramona
*Universitat Autònoma de
Barcelona*

Educació i Cultura
(2012), 23
7-21

Autonomía y calidad de la educación*

Autonomy and quality of education*

Jaume Sarramona**

Resum:

El concepte d'autonomia, com tants d'altres, té diverses accepcions, cada una de les quals mereix una anàlisi específica. En aquest cas, estudiarem especialment l'autonomia aplicada a l'àmbit institucional –autonomia de centre– i a l'àmbit professional –l'autonomia com a característica del quefer professional responsable. Ambdues accepcions tenen una incidència directa sobre els processos i els resultats educatius, segons proven estudis i reflexions de la lògica acadèmica.

Les dues dimensions contemplades de l'autonomia es poden considerar plenament integrades en els corrents actuals de l'educació, de tal manera que es reconverteixen en requisits que s'ofereixen al sistema educatiu com a garantia de qualitat, i també d'equitat. Perquè com més autonomia, més diversitat, i a la vegada més garanties d'atenció a les realitats concretes, i és aquesta diversitat la que pot donar resposta pertinent a les exigències de cada cas i cada lloc. En aquest sentit es poden explicar, per exemple, les disposicions legals que s'han donat a Catalunya en aquest terreny.

Paraules clau: autonomia, autonomia de centre, autonomia professional, qualitat educativa, equitat educativa, legislació educativa de Catalunya.

Abstract:

The concept of autonomy, like so many others, has several meanings, each of which deserves a specific analysis. In this case we particularly study autonomy applied to the institutional field – autonomy of the centre – and professional field – autonomy as a characteristic of responsible professional work. Both meanings have a direct impact on educational processes and outcomes, as proven by studies and reflections on academic logic.

The two dimensions of autonomy envisaged can be considered to be fully integrated in current trends in education, whereby they are reconverted into educational system requirements that are offered as a guarantee of quality and equity. Greater autonomy, because this brings about greater diversity as well as greater guarantees of attention to specific circumstances, and this diversity is what can provide a relevant response to the requirements of each case and place. In this regard, the legal provisions that have arisen in Catalonia in this area, for instance, can be explained.

Keywords: autonomy, independence of centre, professional autonomy, educational quality, educational equity, educational legislation in Catalonia.

* Es tracta de la conferència inaugural del XV *Congreso Internacional de Teoría de la Educación* organitzat per la Universitat de Barcelona, Barcelona, 20-22 de octubre de 2011.

** jaume.sarramona@uab.cat

Aquest article fou aprovat per publicar-lo el novembre de 2012

1. La autonomía, concepto amplio y diverso

La amplitud del significado del concepto de *autonomía* es un ejemplo más de la diversidad semántica que toman los términos en el campo educativo. Ello acontece tanto porque la educación afecta a todas las personas, a todos y cada uno de nosotros porque en ella el lenguaje juega un papel fundamental en su desarrollo y en la forma de concebir la realidad, puesto que el lenguaje vehicula la ideología, la concepción del mundo y de la vida desde la cual se realiza la educación. Por otro lado, el concepto de autonomía se aplica a una amplia variedad de campos: político, moral, intelectual, institucional, laboral, etc. Baste constatar que la estructura del estado español se denomina «Estado de las Autonomías» y que a los territorios en que ha sido dividido se han calificado como de «Comunidades Autónomas».¹

También podríamos recordar el uso que se hace del término en el campo de la biología, más concretamente en el ámbito de las neurociencia, donde el sistema nervioso calificado como autónomo es aquél que prácticamente escapa al control voluntario, aunque tiene un papel decisivo en la regulación de la vida y de los sentimientos y emociones, como destaca Damasio (2010). Desde este mismo campo, se puede vincular el principio sistémico de la autopoiesis que han acuñado Maturana y Varela (1984) para explicar la capacidad de los sistemas vivos de autoorganizarse para defender su estructura, lo que conlleva una concepción competencial del aprendizaje, que precisaría de autonomía para establecer esa autoorganización que se traduce en redes que facilitan la respuesta a situaciones complejas provocadas por el entorno (Retamal, 2010). Pero no seguiremos por este camino, que nos distrae de los propósitos específicos elegidos para esta exposición.

De forma general, el término «autonomía» se asocia a la capacidad de tomar decisiones de acuerdo a criterios propios, y se contraponen al de «heteronomía», que significa ejecutar las decisiones emanadas de los demás. La palabra «autonomía» posee una carga semántica positiva, aunque no faltan quienes ven en ella la fuente principal de las diferencias, contraponiéndola fácilmente a la desigualdad, a la discriminación, etc. Sin que sirva de precedente, y dado el debate abierto en el campo político sobre la vigencia misma del Estado de las Autonomías, como respuesta a esta objeción podríamos recabar unas palabras del aún presidente del Congreso en el momento de redactar este texto, José Bono, cuando afirmó que: «Ser no diferenciables es un error. Lo diferente no es lo desigual. Lo contrario de la igualdad es la desigualdad» (José Bono, en la presentación de un libro de Anasagasti, Madrid, 25 de enero del 2011). Y es que autonomía y clonación identitaria son conceptos absolutamente incompatibles; para lograr identidades clonadas hay que establecer directrices heterónomas. La autonomía crea y ahonda diferencias, en efecto, pero las diferencias no pueden ser condenables «per se», a menos que se sea partidario del uniformismo universal, y ya sabemos quienes predicán tal opción y a qué caminos lleva. En el campo educativo, si creemos en la personalidad única e irrepetible de cada sujeto, la autonomía se presenta como su salvaguarda, que luego podremos ampliar a otros niveles, sean institucionales, territoriales, etc. En los tiempos que nos ha tocado vivir, donde, como destaca Bauman (2007), «no hay normas predeterminadas ni objetivos aprobados universalmente que se puedan seguir» (p. 32), situación que ha hecho triunfar la expresión de «postmodernidad líquida», nos vemos obligados a tomar decisiones constantemente, sin marcos fijos de referencia, lo cual resulta imposible sin la instalación firme de autonomía que permita la reflexión personal en cada momento y lugar. Y tal práctica en la toma de decisiones exige un contexto de aprendizaje donde el sujeto deba organizar, sino total al menos parcialmente, las tareas. Así no extrañará, por ejemplo, que se destaque el fomento de la autonomía que consigue la enseñanza no

presencial o a distancia, que se vincula con el aprendizaje autónomo; pero igualmente existen amplios márgenes para su desarrollo en la enseñanza presencial y más cuando se utilizan las posibilidades de la tecnología informatizada. Sin ninguna duda, hay pedagogías que fomentan la autonomía y otras que fomentan la heteronomía. En este texto se tratará el concepto de autonomía vinculado a la actividad pedagógica profesional y a la organización institucional –autonomía de centros– y ambas relacionadas con el otro elemento que compone el título, la calidad de la educación. Pero previamente aún haremos una breve incursión en la autonomía del educando como meta educativa.

1.1. La autonomía personal como meta de la educación

La consecución de la autonomía en el educando se presenta como una de las dimensiones básicas de la educación en tanto tiene vinculación directa con la educación moral. En efecto, para recuperar este principio bastaría recordar cómo Piaget (1974) se refería a la moral autónoma como etapa superior del desarrollo moral. El desarrollo de la autonomía supone la capacidad de pensar por uno mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual. Autonomía significa, por tanto, gobernarse a sí mismo. Es lo contrario de heteronomía, que significa ser gobernado por los demás.

Este concepto de autonomía no supone un exclusivo actuar individual, no se logra solamente mediante el desarrollo personal, sino que está vinculado a la reciprocidad, al respeto mutuo, donde el individuo tiene en cuenta a los demás y los trata como quisiera ser tratado por ellos. Con el logro de la autonomía se toman las propias decisiones considerando los puntos de vista de los otros; lo contrario supone la instalación del egoísmo como criterio de la acción. Como señala Kamii (s.f.) un niño que puede hacer todo lo que desee sin considerar el punto de vista de los demás, permanece atrapado dentro de su egocentricidad. Un niño no llegará a descentrarse lo suficiente como para desarrollar autonomía, si nunca tiene que considerar los sentimientos de las otras personas. Si todos los demás se doblegan a sus caprichos, el niño nunca tendrá que negociar soluciones justas.

El rol que juega la autoridad adulta, representada por el educador, resulta fundamental para el avance en el camino de la autonomía moral e intelectual del educando. Habrá que dejar progresivos márgenes de libertad, fomentar la capacidad de decisión, al tiempo que se asumen las responsabilidades de los propios actos. En el terreno más estrictamente intelectual habrá que centrar la libertad en encontrar caminos personales para llegar a la resolución de los problemas, el fomento de la capacidad crítica y la creatividad... Todos estos principios metodológicos han sido recogidos bajo el término genérico del constructivismo que, en todo caso, se deberá complementar con otras perspectivas o modelos del aprendizaje, que garanticen la consolidación de conocimientos y habilidades básicas, necesarias para seguir aprendiendo y para conocer lo substancial de la cultura vigente. En síntesis, como señala Guillot (2007), la autonomía es hija de la autoridad y no se construye rápidamente y de una sola vez, sino que constituye un proceso de conquista permanente, por ello la autonomía se nos presenta como una meta general de la educación a lograr en cada educando, como garantía para un desarrollo moral e intelectualmente elevado, a la vez que un requisito o condición necesaria para tales logros.

2. No menos diverso es el significado de «calidad» en educación

Aunque no será este el momento y lugar para extendernos en el concepto de calidad en educación –por demás sobradamente tratado–, unas breves consideraciones serán necesarias para justificar la vinculación que se hace con la autonomía en el título de esta exposición. Consciente de que cualquier propuesta sobre el significado de «calidad» aplicado a la educación puede ser rebatido y considerado parcial, no se intenta ahora presentar una de definitiva y universalmente aceptable, sería una pretensión inútil, dada la carga ideológica que inevitablemente entra en juego cuando nos referimos a la educación y que ya hemos comentado. Sin embargo, nadie renuncia a lograr una educación de calidad y cualquier propuesta pedagógica que se plantee la tiene como meta inmediata o mediata; lo contrario sería absurdo

Para ser personalmente coherente, me remitiré a lo ya expuesto en el IX Congreso Interuniversitario de Teoría de la educación, celebrado en San Sebastián el 2003. En aquella ocasión la calidad la vinculaba con una serie de indicadores que utilizan los organismos internacionales –Unión Europea y OCDE, especialmente– y que permiten establecer comparaciones entre países, a partir de las cuales se pueden tomar decisiones estructurales para mejorar los resultados relativos en los indicadores medidos (Sarramona, 2003). Y es que la educación no puede oponerse a una corriente general que demanda mejoras permanentes de los servicios sociales, igual que lo hace con los productos manufacturados; con todas las prevenciones necesarias, la actividad educativa deberá entrar –en realidad ya lo ha hecho– en el camino del análisis y la mejora que implican la noción de calidad.

Ciertamente, un criterio de calidad educativa centrado exclusivamente en los resultados puede llevar a desvirtuar la naturaleza de la educación como actividad valiosa por sí misma, de frutos siempre complejos y a largo plazo; pero también es cierta la necesidad de incorporar las dimensiones cuantificables a la definición de la calidad –aunque no de manera exclusiva, por supuesto–, dadas las posibilidades que éstas ofrecen para establecer comparaciones, sea con uno mismo o con los demás. Porque la calidad es siempre un factor relativo, que precisa de un parámetro de referencia; si no hay comparación resulta imposible otorgar el calificativo de calidad a un producto o proceso. La calidad no existe como término absoluto.

Ahora bien, resulta a todas luces adecuada la propuesta de reivindicar un concepto de calidad educativa que abarque diversas dimensiones fundamentales de la educación: logros instructivos al tiempo que resultados morales, que obtenga los máximos rendimientos de todos y cada uno de sus alumnos, así como de los recursos materiales y humanos de que disponga, donde la exigencia sea una constante para todos los miembros de la comunidad educativa,... ¿Son muchos factores a considerar? Nunca se ha dicho que la educación fuera una tarea simple o simplista; buscar la calidad en educación será tan difícil como compleja es la naturaleza del fenómeno educativo, pero no por ello resulta menos necesario (Sarramona, 2004).

En todo caso, para los amantes de definiciones, podríamos recordar la que formulaba Wilson a finales de los ochenta: «la calidad supone planificar, proporcionar y evaluar el curriculum óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de alumnos que aprenden» (1992, p. 34); si bien el propio autor reconoce la dificultad de clarificar qué significa «óptimo», su definición abarca tanto la anticipación de la acción educativa como su realización y evaluación, aspectos todos decisivos en la consecución de resultados deseables.

3. La autonomía en la actividad pedagógica profesional

Así nos expresábamos los autores de una de las ponencias del XVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación celebrado en Pamplona sobre la profesionalización docente: «puesto que al profesional se le supone experto en su ámbito de competencia, sólo aquellos que están en posesión de igual conocimiento, es decir, sus colegas, pueden tener criterio válido sobre la forma de ejercer la profesión. Por ello el profesional ha de ser autónomo en sus decisiones, al margen de las presiones de sus clientes o de quienes no son miembros de la profesión. El profesional y sus colegas se hacen responsables de las consecuencias de sus decisiones, porque se supone que tienen los conocimientos que les permiten tomar, en cada momento, la decisión adecuada dentro de los límites de sus competencias» (Sarramona, Noguera y Vera, 1998, p. 1209).

La autonomía de acción para los profesionales se vincula con la tradición de las profesiones liberales y significa la capacidad para organizar su actividad según los propios criterios. Esta autonomía, sin embargo, queda seriamente afectada cuando el profesional es un asalariado vinculado a una institución de forma contractual, y tal situación es la generalizada actualmente entre los profesionales de la educación; en compensación y como salvaguarda existe el amparo legal de la denominada *libertad de cátedra*.

El profesorado es consciente de la importancia que tiene la autonomía en su actividad profesional, como lo prueba que en un estudio realizado en el 2008 por Pérez Juste, Egidio y Sarramona la muestra estatal de casi un millar de docentes encuestados indicaron la autonomía profesional como el aspecto más positivo de sus condiciones laborales, solamente por detrás de la estabilidad laboral, aunque esta condición resultó más valiosa para los docentes de secundaria que para los de infantil y primaria, y más para los docentes del sector público que los del sector privado. Como contrapunto, puede ser ilustrativo advertir que a los ojos de los estudiantes la autonomía resultó la faceta menos valorada de las condiciones laborales de los docentes.

Sin duda los profesionales de la educación y más concretamente los docentes precisan de autonomía de acción, entre otras razones por la naturaleza misma su actividad, puesto que los conocimientos y habilidades no son únicos y cabe optar en cada caso por la mejor estrategia de acción en función de las circunstancias y el contexto. Tampoco se puede olvidar que cualquier estrategia metodológica está condicionada por la personalidad de quien la aplica, de modo que su efectividad dependerá de las actitudes y habilidades del profesional. Por otra parte, la normativa legal señala directrices básicas y mínimos curriculares –aunque a veces no parezcan tan mínimos–, que es preciso adaptar a cada situación concreta de acuerdo con criterios profesionales apropiados; todo ello, en definitiva, requiere de libertad de acción para ser llevado a cabo de manera adecuada.

Dentro del correspondiente marco legal y del respeto a los derechos de los restantes integrantes de la comunidad educativa, la necesaria libertad de acción del profesorado tendrá como límite la propia deontología profesional y el estado del desarrollo científico y técnico de la profesión, a lo que habría que añadir la experiencia y reflexión personales. Esto significa que en nombre de la libertad de acción no se podrá desconocer el patrimonio científico de la profesión ni se justificarán acciones que sólo se amparan en la rutina. Cuando la administración o el propietario del centro no dejan margen para la autonomía docente, de hecho niegan al profesorado la consideración de profesionales de pleno derecho. A los profesionales se les debe juzgar básicamente por los resultados logrados y no por los procesos aplicados, en el bien entendido que en nuestro ámbito de actuación hay una vinculación

estricta entre procesos y productos que exige coherencia entre ambos. Un texto del Consell Escolar de Catalunya (1995) resulta ilustrativo al respecto: «La reflexión sobre la propia práctica es la que posibilita, en un marco de autonomía, la toma de decisiones en el conjunto de los ámbitos de la vida escolar. La actuación autónoma del colectivo profesional ha de estar siempre al servicio de los educandos, y no emplearse como protección corporativista» (p. 16).

La vinculación entre la autonomía de los profesionales de la educación y la calidad de la misma deriva directamente de la posibilidad de que entonces se puedan adaptar las acciones educativas a la diversidad de necesidades de los educandos y a la diversidad de contextos. La falta de autonomía profesional en los docentes equivaldría a la puesta en práctica de las mismas acciones en todo lugar y circunstancia, lo cual resulta contrario al principio básico de la personalización educativa. Esta autonomía personal no excluye, antes al contrario, la colaboración con los colegas, en un proceso de intercambio de información y de toma de decisiones colegiada que se realiza dentro del ámbito institucional. Además, la autonomía profesional resulta coherente con la perspectiva epistemológica de los tiempos postmodernos, donde, como señala Hargreaves (1996), «la *certeza científica*, la certeza basada en principios probados de aplicabilidad generalizada, está siendo substituída por la *certeza situada*, la certeza de que, en cuanto colectividad, los profesores y otras personas pueden extraer información importante de la puesta en común de su conocimiento práctico del contexto inmediato y de los problemas que plantea» (p. 87). Es así como la autonomía profesional del docente se inserta en el marco más amplio de la autonomía institucional, de la autonomía de centro, en la cual se posibilita a la vez que materializa.

La demanda de autonomía por parte del profesional se vincula también con la corriente práctica de la enseñanza (Habermas, Schön, Grundy, ...) que insiste en la necesidad de que los docentes decidan sus acciones de acuerdo con la interpretación personal que hacen de cada situación; esto les permite tener una comprensión hermenéutica de la misma. Pero llegado a este punto, y para ser coherentes con la citada vinculación entre autonomía y calidad de la educación, hay que recordar nuevamente que las acciones adecuadas que se desprenden de la reflexión sobre la práctica han de tener presentes las tradiciones vigentes en la profesión, el saber compartido en la misma, además de la correspondiente ética (Grundy, 1991). Será precisamente esta última, la ética, la que también permitirá que las tradiciones vigentes puedan ser revisadas en búsqueda de la innovación y el avance profesional, lo cual es otro elemento necesario para la mejora de la calidad general de la educación sobre la cual se vuelca el ejercicio profesional.

4. La autonomía de los centros escolares

Podemos afirmar que la demanda de autonomía institucional de los centros escolares es compartida tanto por defensores de la escuela pública como de la privada, tanto por los que podríamos considerar que tienen una concepción liberal e incluso economicista de la educación como por aquéllos que la defienden como un servicio público sin referentes

económicos, aunque luego el uso que unos y otros hagan de tal autonomía vaya por distintos derroteros. La demanda de autonomía para los centros escolares responde a las nuevas tendencias en organización institucional que, entre otras metas, persigue la optimización de los recursos disponibles. Será gracias a los márgenes de autonomía que los centros podrán avanzar en las innovaciones pedagógicas, en la responsabilidad respecto a los resultados conseguidos y en la participación de la comunidad educativa en todo el proceso. Con todo, hay que recordar que la descentralización de responsabilidades a los centros escolares se produce a costa de absorber, al menos parcialmente, la de otras entidades con soberanía institucional: la administración y el profesorado, especialmente, tal como señala Gómez Dacal (1995, p. 164), y que se puede producir en un contexto de democracia plena y también en un contexto de dictadura, como fue el caso de Chile. Las consecuencias ante una u otra situación serán muy distintas a nivel general, aunque algunos resultados a nivel institucional pudieran ser equivalentes.

De manera general, se entiende por autonomía escolar la transferencia de responsabilidades desde un nivel de gobierno superior hacia la escuela, acompañada de los recursos necesarios para su ejecución. Los recursos pueden ser en dinero, equipamiento, material didáctico y/o en las condiciones legales que permitan a la escuela cumplir con las nuevas funciones que se le transfieren (Espínola, 2000, p. 3). Se suele distinguir entre autonomía administrativa, que supone el traspaso de la responsabilidad sobre las tareas administrativas y que incluye la gestión de los recursos humanos, financieros y materiales; y la autonomía pedagógica, que supone el traspaso de responsabilidades en relación al currículum y su implementación, incluyendo en general funciones relacionadas con la evaluación interna de resultados. También se suele hablar de plena autonomía de los centros escolares cuando son totalmente responsables de sus decisiones, dentro de los límites que marca la legalidad vigente, mientras que sólo gozan de autonomía parcial cuando toman sus decisiones de entre una lista de opciones previamente establecidas o si requieren de aprobación de las autoridades educativas para tomarlas.

Actualmente la autonomía escolar está ampliamente generalizada en los países europeos, a la cual se ha llegado por un proceso gradual iniciado en los años ochenta del siglo pasado. Hay países con gran tradición al respecto, como es el caso de Bélgica y los Países Bajos, mientras que en otros de tradición más centralista, como España y Francia, la autonomía escolar ha llegado más tardíamente. En los años ochenta la autonomía escolar se vinculaba especialmente con el contexto de la democracia participativa –tal es el caso de España con la LODE de 1985–, mientras que llegada la década de los noventa «la eficacia de la gestión por parte de las administraciones en un contexto de control del gasto público se une a la preocupación por conferir nuevas libertades a los actores locales» (Eurydice, 2008, p. 12). El informe de Eurydice sobre la autonomía escolar en Europa señala cinco principios que la rigen (idem):

- a) Situar el «cliente» (sic) en el centro de la acción del Estado, rompiendo mentalidades tradicionales del sector público.
- b) Descentralizar las competencias hasta el nivel más cercano posible al campo de acción.
- c) Responsabilizar a los actores del Estado para que rindan cuentas ante la comunidad (*accountability*).
- d) Acentuar la calidad de los servicios y la eficacia de los organismos públicos.
- e) Sustituir los controles de procedimientos tradicionales por la evaluación de los resultados.

La autonomía escolar se vincula directamente con la mejora de la calidad de la educación, en especial por lo que se refiere a la autonomía pedagógica. Sin embargo, resulta curioso constatar que son las leyes las que ofrecen, cuando no imponen, la autonomía a los centros y no son éstos quienes la demandan; de modo que la autonomía ha llegado más por vía descendente que como resultado de movimientos organizados de los sindicatos o asociaciones de docentes (Eurydice, 2008, p. 16).

Algunos datos avalan esta vinculación entre autonomía y calidad de la educación. En el informe PISA correspondiente a la evaluación del 2009, igual que en los anteriores, se presenta un apartado donde se analiza el nivel de autonomía de los centros escolares de los países participantes. A tal efecto, se preguntó a las direcciones de las escuelas muestradas cuál era su nivel de responsabilidad en la asignación de recursos a sus centros (nombramiento y destitución de los maestros, el establecimiento de los salarios y aumentos salariales, la formulación de los presupuestos escolares y su asignación dentro de la escuela), así como el nivel de responsabilidad respecto al currículum y la evaluación dentro de la escuela. Esta información se combinó para crear dos índices compuestos: un índice de responsabilidad de la escuela para la asignación de recursos, lo que sería la autonomía administrativa, y un índice de responsabilidad respecto al currículum y la evaluación, lo que sería la autonomía pedagógica; ambos índices se ajustan para los países de la OCDE a un promedio de cero y una desviación estándar de uno. Los valores más altos indican, por tanto, una mayor autonomía para los directores y maestros de las escuelas.

En el estudio citado se señala que la autonomía escolar, medida por el índice de responsabilidad de la escuela para la asignación de recursos, es alta en los Países Bajos, la República Checa, Macao y Bulgaria, según han informado los directores de las escuelas en estos países. En todos estos países, la mayoría de las escuelas son responsables de la contratación y de despedir a los maestros, así como de la formulación y asignación de presupuestos. En algunos países las escuelas secundarias superiores tienden a tener más autonomía en la asignación de recursos que la escuela secundaria inferior, mientras que en otros ocurre lo contrario. Las escuelas privadas tienden a tener mayores grados de autonomía en casi todos los países. En cuanto a la autonomía para establecer los propios planes de estudios y prácticas de evaluación, destacan Japón, los Países Bajos, la República Checa, el Reino Unido, Nueva Zelanda y los territorios de Hong Kong y Macao (OCDE, 2010a, pp. 68-69).

Aunque no se ha establecido una vinculación matemática entre el grado de autonomía y los resultados obtenidos en el PISA, en el correspondiente informe español del 2009 se dice textualmente: «PISA señala la conveniencia de que los centros educativos puedan disponer de autonomía y corresponsabilidad para adoptar las acciones necesarias, requieren recursos suficientes, deben elaborar planes de trabajo encaminados a la consecución de los objetivos (proyectos educativos ajustados) y deben evaluar sus procesos, sus contextos y sus resultados. Desde esta perspectiva, la autonomía de los centros y la corresponsabilidad de la comunidad educativa en su trabajo y en sus resultados aparece como un factor que favorece la mejora de los resultados educativos». Y se añade: «En general, la autonomía de los centros españoles es inferior a los promedios de la OCDE, particularmente en relación con el profesorado. Los directores españoles tienen menos autonomía que sus colegas de OCDE para proponer el nombramiento o el despido de profesores o proponer mejoras salariales» (Instituto de Evaluación, 2010, p. 119). En la escala elaborada por el Informe Pisa, España queda a -0,6 puntos respecto a la media de los países de la OCDE en este ámbito.

En este mismo contexto del informe PISA está el análisis que de los resultados de los mejores países hizo el denominado Informe MacKinsey (Barber y Mourshed, 2007), aunque

en este caso a partir de los resultados del 2006. En él se concluye que aquellos países que pasaron del nivel de «buenos» a «muy buenos» descentralizaron las responsabilidades de gestión de las prácticas pedagógicas, aunque se añade que en paralelo el nivel central del sistema educativo han establecido mecanismos de control, tales como el hacer responsables a los docentes frente a sus compañeros de sus desempeños docentes, así como la introducción de planes de carrera donde los profesores más capacitados toman más responsabilidad para apoyar a los más jóvenes.

También puede resultar ilustrativo un estudio realizado por Viola Espínola en el año 2000 sobre el efecto de la autonomía de los centros escolares en varios países de América Latina (Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Paraguay, El Salvador, Nicaragua y Uruguay). Las conclusiones generales se pueden resumir en los aspectos siguientes:

En cuanto a la autonomía administrativa se observó que:

- Las medidas administrativas que más afectan los resultados educativos son la facultad de contratar y despedir profesores y de evaluar su desempeño.
- La elección de directores por la comunidad, los padres o los consejos escolares por sí sola no tiene efectos sobre los resultados educativos.
- El seguimiento directo del desempeño de los profesores de parte de los padres, los directores o los consejos escolares disminuye el ausentismo docente.
- El seguimiento de los alumnos fuera del aula, a través de las visitas de los profesores a los hogares y del apoyo de los padres a la realización de tareas incide positivamente en su rendimiento.
- La autonomía administrativa induce a un mejor uso de los recursos, que son usados más creativamente, con importantes ahorros y escaso desperdicio.

Los efectos de la autonomía pedagógica fueron:

— El impacto de los proyectos escolares sobre los resultados educativos es modesto, y se debe en gran medida al efecto sobre el rendimiento académico, puesto que los indicadores de repetición y deserción tienden a ser más refractarios (y en el caso de Uruguay totalmente inelásticos), a la autonomía pedagógica.

— Se producen nuevas formas de administrar los procesos y espacios educativos, como la elaboración de indicadores de evaluación, priorización de problemas y necesidades pedagógicas, previsión de resultados e integración horizontal de asignaturas.

— Los profesores informan sobre su mayor interés en introducir innovaciones en la sala de clases, pero no se entregan evidencias de que éstas se implementen. Según ellos, los cambios en la forma de enseñar están relacionados con el uso del material didáctico que se adquiere con los proyectos.

— Aumenta la motivación de los actores, ya que profesores y alumnos informan que obtienen más satisfacción en el trabajo y mejora su autoestima. Los actores tienden a estar muy complacidos cuando trabajan en un proyecto escolar, y tienden a evaluar la experiencia más positivamente que lo que muestra la contrastación de sus opiniones con la realidad.

— Las escuelas que cuentan con autonomía pedagógica no muestran una participación de los padres distinta de la que se da en escuelas sin autonomía. Sin embargo, los datos señalan que ellos se perciben a sí mismos como más integrados a la escuela. (p. 34-35).

La Ley de Educación de Catalunya (LEC) aprobada el 2009 tiene un capítulo específico dedicado a la autonomía de los centros. Con respecto a la autonomía administrativa se indica en su artículo 98 que:

1. «Los centros que prestan el Servicio de Educación de Cataluña ejercen la autonomía organizativa a través de una estructura organizativa propia y de las normas de organización y funcionamiento.

Las decisiones sobre la organización y el funcionamiento de los centros que prestan el Servicio de Educación de Cataluña deben ajustarse a los principios de eficacia y eficiencia y se orientará a garantizar el derecho a una educación de calidad a todos los alumnos».

Por lo que respecta a la autonomía pedagógica, en su artículo 97 la LEC señala que «los centros ... ejercen su autonomía pedagógica, a partir del marco curricular establecido, pueden concretar los objetivos, las competencias básicas, los contenidos, los métodos pedagógicos y los criterios de evaluación». También se indica que «en los centros públicos corresponde a la dirección de cada centro impulsar y liderar el ejercicio de la autonomía pedagógica» (art. 90- 5).

Este último artículo muestra, por tanto, la vinculación que hay entre autonomía institucional y liderazgo. Y es que la autonomía necesita ser impulsada y liderada, sin que por ello se pueda considerar que ambos conceptos sean antitéticos, como algunos se empeñan en señalar. Buena prueba de ello es que en la relación de características que definen las escuelas eficaces siempre figura el liderazgo entre ellas (Edmonds, 1982), liderazgo que se traduce, entre otras cosas, en la posibilidad de contratación del profesorado. Tal liderazgo podrá ser analizado desde diversas perspectivas, en efecto, pero una de ellas, que incluye ineludiblemente la consideración del conjunto de la comunidad educativa y de su entorno, es la perspectiva sistémica (Hopkins, 2008).

Pero la autonomía institucional, además de demandar un liderazgo personalizado en la figura del director/a, exige una actividad compartida, un trabajo en equipo de los docentes. Y aquí se choca con una cultura individualista muy arraigada en todos los niveles del sistema educativo. Tal como señalan Tedesco y Tenti (2002), «es importante reconocer que si bien la reforma institucional basada en la mayor autonomía y la existencia de proyectos por establecimiento es un paso muy importante, ello no agota el proceso. La autonomía institucional es una condición necesaria, pero no suficiente para el trabajo en equipo» (p. 16). Será preciso cambiar la cultura institucional más arraigada y buscar soluciones a preguntas como las que formulan los autores anteriormente citados: ¿Cómo permitir la movilidad de los docentes si se pone el acento sobre la autonomía institucional y si el desempeño está asociado al perfil de cada institución?, ¿cómo definir una política salarial por equipos y no por individuos aislados?, ¿cómo garantizar niveles adecuados de objetividad en la evaluación del desempeño docente cuando el rendimiento es por equipo y no por individuo?, etc.

4.1. Peligros que plantea la autonomía de los centros

Los interrogantes anteriores ya abrían el camino para considerar que la autonomía de los centros escolares no es un talismán que resuelva por sí misma todos los problemas, por lo cual habrá que estar atento a las posibles derivaciones no deseadas que se produzcan. Porque la autonomía o descentralización de decisiones respecto a la administración educativa no es un fin en sí misma sino un marco que ha de posibilitar una atención más adecuada a las exigencias de los contextos locales y, entre otras cosas, ha de favorecer la innovación educativa. Véase la diferencia, por tanto, entre la autonomía como meta a lograr en los sujetos y la autonomía como condición instrumental en las instituciones para el logro de sus metas.

En previsión de tales derivaciones, el conocido Informe Delors (1996), al tiempo que defendía la necesidad de favorecer la autonomía de los centros escolares, ya advertía que «conviene aplicar en cada establecimiento procedimientos que determinen claramente

el papel de los distintos agentes, favoreciendo la cooperación entre docentes, los jefes de establecimiento y los padres y el diálogo con la comunidad local en su conjunto» (p. 184). Y es que existe el peligro de que la autonomía sólo se centre en el colectivo docente, por ejemplo, sin que involucre al conjunto de la comunidad educativa. Por ello el citado informe defiende la necesidad de «una regulación global y de definir claramente la función que los poderes públicos deben desempeñar en esa regulación» (p. 185). Cabría añadir que esto es especialmente necesario cuando aún no se ha consolidado en el sistema una cultura de la autonomía institucional. Por ello, la propia OCDE, en uno de los informes realizados a raíz del programa PISA del 2009, advierte la necesidad de vincular la autonomía de los centros con la rendición de cuentas, que ha de ir previamente acompañada de unas expectativas claras respecto a lo que cabe esperar de los estudiantes, poniendo como ejemplo lo realizado en Canadá, más concretamente en el Estado de Ontario (OCDE, 2010b).

Un peligro en que suelen coincidir los autores es la posibilidad de que la autonomía sea utilizada para seleccionar la entrada de los alumnos en función de intereses estrictamente institucionales, sea para mejorar los resultados logrados en las pruebas de evaluación externa, sea para favorecer la «homogeneidad» de los grupos organizados en las aulas, o por otras razones más o menos confesables. Para evitar esa posibilidad, la ley catalana de educación señala en su artículo 97.2 que «la autonomía pedagógica no puede comportar en ningún caso discriminación en la admisión de los alumnos». Por tanto, este será un aspecto que deberá ser vigilado con esmero.

También se insiste de manera generalizada que la autonomía ha de ir pareja con el establecimiento de un sistema amplio y riguroso de evaluación, que obligue a la institución a rendir cuentas del uso que se hace de la misma (Martín, 2010). Esto implica llevar a cabo procesos internos de evaluación, dado que las evaluaciones externas no abarcan todas las dimensiones de la gestión escolar ni tampoco la amplitud de resultados curriculares que cabe esperar en el alumnado. Tal evaluación ha de abarcar al conjunto de la institución educativa, empezando por el propio profesorado, pero aquí nuevamente surge la resistencia de una tradición carente de evaluación, tal como se muestra en una encuesta relativamente reciente realizada por FUHEM e IDEA, donde sólo uno de cada tres docentes de primaria y secundaria está de acuerdo en que se lleve a cabo una evaluación de la función docente cuyos resultados repercutan en sus condiciones laborales (Martín, Manso, Pérez, Alvarez, 2009).

En la mayoría de los países europeos la inspección es el organismo responsable de la evaluación de los centros, aunque a veces tal evaluación se acompaña de la realizada por las autoridades locales, como en el Reino Unido. En otros países intervienen organismos específicos de evaluación, como ocurre en Dinamarca. En el caso de Cataluña se pretende un sistema mixto de evaluación a cargo de la inspección y también de la Agencia de Evaluación y Prospectiva de la educación, aún no constituida legalmente (art. 190 de la LEC). En todo caso, es creciente la tendencia de que los centros rindan cuentas de su autonomía, lo cual suele tomar la forma de publicación de sus resultados, como ocurre en el Reino Unido, Francia, ..., a veces tras la formalización de «contratos por objetivos», que en España podían considerarse incluidos en el proyecto educativo del centro, si bien hasta el presente no se hacen públicos los resultados. Se puede advertir, por tanto, un doble movimiento de autonomía creciente para los centros escolares a la vez que un mayor control sobre sus resultados, cada vez más a través de marcos referenciales estandarizados (Eurydice, 2008, p. 43).

Complejidad, diversidad interpretativa, nuevas posibilidades, toda una amalgama de implicaciones que nos demuestra que estamos ante un proceso creciente, cuyo horizonte no se perfila diáfano pero todo parece indicar que seguiremos avanzando en el camino de la

autonomía institucional al mismo tiempo que se ampliarán el número de elementos sobre controles mediatos, a menos que la historia de un giro copernicano repentino, que tampoco es absolutamente descartable.

Referencias bibliográficas

- BARBER, M. y MOURSHED, M. (2007): «How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top», McKinsey & Company, Social Sector Office. http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf.
- BAUMAN, Z. (2007): *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcadia.
- Consell Escolar de Catalunya (1995): *La professionalitat en l'àmbit de l'educació*, Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- DAMASIO, A. (2010): *I el cervell va crear l'home*. Barcelona: Destino.
- DELORS, J. y otros (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Unesco.
- Edmonds, R. E. (1982): «Programs of school improvement: An overview». *Educational Leadership*, 40, pp. 4-11.
- ESPÍNOLA, V. (2000): *Autonomía escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- EURYDICE (2008): *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*. Madrid: Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencanto*, Madrid: Morata.
- GÓMEZ DACAL, G. (1995): «Autonomia pedagògica i curricular dels centres docents». Forum Europeu d'administradors de l'Educació. *Reflexions sobre l'autonomia i la direcció escolar*. Barcelona: Raima, pp. 163-176.
- GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- GUILLOT, G. (2007): *La autoridad en la educación*. Madrid: Editorial Popular.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HOPKINS, D. (2008): *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Instituto de Evaluación (2010): *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. OCDE, Informe español*. Ministerio de Educación.
- KAMII, C. (s. f.) «La Autonomía como Finalidad de la Educación. Implicaciones de la Teoría de Piaget». www.fundacies.org/articulo000.php
- Llei d'Educació de Catalunya (LEC), *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* Núm. 5422 – 16.7.2009.
- MARTÍN, E. (2010): «Autonomía y evaluación: un equilibrio necesario para la calidad de la educación». *CEE Participación Educativa*, 13, pp. 127-133.
- MARTÍN, M., MANSO, J., PÉREZ, E. M. y ÁLVAREZ, N. (2010): *La formación y el desarrollo profesional de los docentes. Encuesta de FUHEM e IDEA*, disponible en <http://www.fuhem.es/educación>.
- MATURANA, H. y VARELA, F. (1984): *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- OCDE (2010a): *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>
- PÉREZ JUSTE, R., EGIDO, I. y SARRAMONA, J. (2008): *Respaldo social a la profesión docente*. Madrid: COFAPA.
- PIAGET, J. (1974): *El criterio moral en el niño*, Barcelona: Fontanella.
- RETAMAL, G. (2010): *Discurso pedagógico por competencias*. Santiago de Chile: UCSH.
- SARRAMONA, J. (2003): «Los indicadores de la calidad de la educación». Etxeberría, F. (coord.) y otros. *Calidad, equidad y educación*. Donostia: Erién, pp. 33-64.
- SARRAMONA, J. (2004): *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- SARRAMONA, J., NOGUERA, J. y VERA, J. (1998): «¿Qué es ser profesional docente?». *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 10, pp. 95-144.
- TEDESCO, J. C. y TENTI, E. (2002): «Nuevos docentes y nuevos alumnos». (<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=774197>).
- WILSON, J. D. (1992): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós/MEC.

L'autor

Jaume Sarramona, ha ensenyat a tots els nivells del sistema educatiu; ha estat president del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya i del Consell Escolar de Catalunya. Ha estat director i assessor de programes de formació de professors i de supervisors en diversos països d'Amèrica Llatina, així com avaluador extern de programes. És autor de prop de 200 articles tècnics en revistes especialitzades i autor o col·laborador en 90 llibres publicats, entre els quals es poden citar: *Tecnología didáctica, Fundamentos de la Educación, Tecnología educativa, Como entender y aplicar la democracia en la escuela, Ideas i propostes d'acció per a una pedagogia actual, Estrategias de formación en la empresa, Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (1997), *La educación en la familia y en la escuela* (1999), *Los desafíos a la escuela del siglo XXI* (2002), *La formación continua laboral* (2002), *Factores e indicadores de calidad en educación* (2004), *Las competencias básicas en la educación obligatoria* (2004), *Debate sobre la educación* (2006), *Qui té raó?* (2008), *Teoría de la educación* (2008), *Formación básica para los profesionales de la educación* (en premsa).

Actualment és catedràtic emèrit de la Universitat Autònoma de Barcelona, director del doctorat del Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la Universitat Autònoma de Barcelona que s'imparteix a Xile i a Guadalajara (Mèxic), membre del Comitè Científic de la FREREF (Fundació Regional Europea d'Investigació Educativa), membre del Comitè d'Accreditació en Investigació de l'Agència de la Qualitat Universitària de Catalunya, membre del Grup de Treball Acadèmic Internacional de la Subsecretaria d'Educació Bàsica de Mèxic i membre del consell editorial o científic de diverses revistes especialitzades nacionals i internacionals.

Les línies d'investigació treballades han estat: tecnologia educativa, ensenyament a distància, formació laboral, participació en el sistema educatiu, metodologia de la investigació educativa i avaluació.

**Democracia cognitiva
y comunicación ética
de la investigación
científica**

Anita Gramigna
*Universidad de Ferrara,
Italia*
Fernando Sancén Contreras
*Universidad Autónoma
Metropolitana – Xochimilco,
México*

Educació i Cultura
(2012), 23
23-36

Democracia cognitiva y comunicación ética de la investigación científica

Cognitive democracy and ethical communication in scientific research

*En la densa red mundial de interdependencia global,
no podemos estar ciertos de nuestra
inocencia moral cuando otros seres humanos
padecen indignidad, miseria o dolor.*

Z. Bauman

Anita Gramigna¹
Fernando Sancén Contreras²

Resumen

En nuestros tiempos, esta época agitada que nos sumerge en un contexto de riquezas enormes en manos de pocos y una cada vez más amplia y lacerante pobreza, época de guerras, de migraciones a lo largo y ancho del planeta, estamos ante un cuadro con marcados rasgos que muestran una enorme y compleja policromía cultural. La noción de policromía cultural nos es útil para significar un espacio conceptual sobre el que es posible construir diversas orientaciones, variados puntos de vista, y diferentes claves de lectura del mundo. Por otra parte, los tiempos actuales están también marcados por la desorientación que se manifiesta en la precariedad de cualquier punto de vista, la relatividad de las cosmovisiones, la contingencia de las teorías científicas y de sus lenguajes. Aquí vemos la tarea de la educación, en cuanto que es el punto de encuentro de los valores inherentes a la interculturalidad.

Palabras clave: techno ciencia, educación, democracia, interculturalidad.

Abstract

Nowadays our troubled time is characterized by the concentration of enormous wealth in the hands of a few; we see more and more excruciating poverty, wars and migrations; we live a complex cultural polychromy. The idea of cultural polychromy is useful to express a conceptual field where it is possible to build different ideas of orientation, diverse points of view and a variety of keys to read the world. Furthermore, the characteristics of our time come with confusion which is manifested in the precariousness of ally points of view, the relativity of world views, and the contingency of scientific theories and languages. We see here the task of education, insofar as it is the meeting point of values inherent to inter-culture.

Keywords: techno-science, education, democracy, inter-culture.

¹ Universidad de Ferrara, Italia.

² Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco, México.

Aquest article fou aprovat per publicar-lo el gener de 2012.

La contemporánea policromía cultural

Hoy, más que nunca, resulta imprescindible conocer los procesos y los mecanismos del conocimiento para estar en posibilidad de construir otros conocimientos y adoptar las competencias necesarias para nuevos lugares y tiempos diversos. Sólo este saber nos puede ayudar a orientarnos en los procesos intensos y veloces de cambio en los cuales estamos inmersos, y construir comunicaciones solidarias, es decir, que tomen en cuenta la situación existencial del otro a quien nos dirigimos. Tal proceso que llamamos de democratización y de cambio permanente nos conduce a una revolución epistemológica en la medida en que comenzamos a comprender que el sentido de desorientación, ese sentido de vértigo y de pérdida es la condición indispensable para dialogar con lo diferente en términos de cultura y para concebir mundos nuevos. Así la incertidumbre es el escenario de la responsabilidad moral respecto del reconocimiento y de la aceptación. De hecho, el centro significativo a partir del cual diseñamos, tiempo atrás, nuestra cosmovisión, se ha descompuesto haciendo evidente la inutilidad de conceptos tales como centro-periferia, de superioridad-inferioridad, en la construcción de narraciones coherentes con la realidad en la que existimos. Todo ser humano está empeñado permanentemente en redefinirse, reafirmarse, repensar el sentido de su existencia porque en el ámbito de las percepciones físicas en que vivimos y que nos habita, el llegar-a-ser es sinónimo de existir. Nuestra identidad es un proceso de cambio constante que se ve permanentemente obligada a replantearse sus múltiples pertenencias. Además, las relaciones sociales han perdido la protección institucional que, al menos en la Unión Europea, el Estado Social construyó antes de que se impusiera la globalización neoliberal en la que vivimos. Si el esfuerzo por comprender nuestro *multiversum* cultural es siempre más intenso, aún así es cierto que la pérdida de un centro del mundo nos lleva a comprender que cada lugar puede ser el centro del universo, porque, como afirma Bauman: «En cada país, ahora la población es una suma de diásporas»³. La trama de nuestras vivencias como individuos y como comunidades, constituye una policromía cultural que se impone a cada quién por la necesidad pragmática de la hospitalidad recíproca. En suma, si las formas de conocimiento, de sus nexos lógicos y de sentido común, están condicionadas por la acción y los comportamientos, es a partir de esta realidad donde la cultura ocupa un lugar central, esta necesidad práctica, como debemos repensar a la educación, el saber, y a la ciencia. Esta revisión epistemológica tiene un núcleo que nos vincula con la ética, porque en la aldea global que habitamos, tal como lo muestran las recientes catástrofes naturales ocurridas en India y en Japón, o las rebeliones en algunos países del mundo árabe, nuestra dependencia recíproca es objetiva en el sentido que tiene consecuencias tangibles e inmediatas en la vida de cada uno de nosotros, aunque proceden de culturas no siempre cercanas a la nuestra. La cercanía en la que vivimos nos lleva necesariamente a reconocer que somos también objetivamente responsables unos respecto de los otros. Por esto es que debemos aprender a leer las diferencias y a construir una educación que ayude a hacerlo de modo cada vez más eficaz y amplio posible; es decir, a obrar de tal manera que podamos acoger las diferencias que nos distinguen para construir un mundo armónico donde sean necesarias las diferencias para enriquecimiento de todos. Desde un punto de vista propiamente educativo y siguiendo el hilo de la reflexión que venimos trazando, sostenemos que el sujeto se constituye, se forma y se crea a sí mismo desde la existencia de lo diverso y asumiendo la responsabilidad hacia

³ Z. Bauman, *L'etica in un mondo di consumatori*, tit. orig. *Does Ethics Have a Chance in a World of Consumers?*, London, Harvard University Press, Cambridge (Mass.), 2008. Roma-Bari, Laterza, 2010, p. 9.

la irreductible diferencia del otro. Lévinas considera que en este punto es que nace el yo, es decir, en el acto de reconocimiento del otro, en la percepción de la propia insuficiencia y en la necesidad de ser aceptado⁴. A este respecto también Bauman refuerza nuestra idea diciendo que «Amar al prójimo como nos amamos a nosotros mismos significaría respetar la recíproca unicidad, de apreciarnos uno y el otro por nuestras diferencias, que enriquecen el mundo que todos habitamos y que lo hacen un lugar más fascinante y agradable»⁵.

Pero si la trama de pertenencias sobre las que se fundamenta nuestra identidad plural es una trama global, y si global es la responsabilidad de cada uno de nosotros frente al otro, cualquiera que sea, resulta evidente que aún no hemos construido todavía el respectivo tejido democrático sobre el cual ubicar pertenencias, identidades y responsabilidades. En fin, si es cierto que la capacidad para orientarse, para comprender y para actuar críticamente en el mundo es un problema vinculado con la difusión-construcción de saberes, el problema de la democracia cognitiva se hace imprescindible en toda reflexión acerca de la comunicación, de la educación, de la ciencia. Hegel sostenía que «la Filosofía es el análisis del propio tiempo comprendido por el pensamiento»; nosotros pensamos que es indispensable que cada uno de nosotros sea capaz de pensar su propio tiempo, de comprenderlo, y de actuar responsablemente. Y es ésta la razón de la democracia cognitiva. El aumento de las disparidades en el acceso a los bienes que la ciencia ha puesto a disposición de la humanidad señala que por razones económicas o formativas, no vivimos en un contexto democrático y por tanto sufrimos las consecuencias de una escasa y difícil comunicación científica que nos impide comprender nuestro puesto actual en nuestra sociedad, en el mundo, y en el universo.

La democracia cognitiva

La Agenda de Lisboa muestra que hoy, en los países económicamente avanzados (los EUA, la Unión Europea, Japón), la función propiamente política de organizar las prácticas comunitarias para realizar una democracia cognitiva –objetivo que es al mismo tiempo político y pedagógico– puede ser modificado por otro objetivo diferente que consiste en organizar la convivencia comunitaria para el lucro desmedido de las empresas; se trata de un objetivo que persigue claramente la concentración de la riqueza. No es difícil ver que, conforme a este objetivo de las empresas –la concentración de la riqueza– la privatización de la educación responde a esta finalidad, y que no se ocupa por elevar la productividad formativa o la calidad de la educación, ni mucho menos se preocupa por formar a los jóvenes en una democracia cognitiva.

Del mismo modo, si se toma en cuenta la realización existencial y moral del ser humano en la edificación de la propia riqueza pecuniaria, su dimensión relacional y política resultará de importancia secundaria para determinar su propia identidad invadida por los mensajes de la mercadotecnia. En tal caso la moral no se considera ya en su calidad social y relacional, sino como la estricta realización de la libertad individual para actuar de acuerdo a sus propios recursos o de acuerdo a su poder de compra, en una especie de determinismo económico que claramente se limita sólo al cumplimiento de criterios ajenos al bien existencial del individuo. En este caso, la libertad, como mera ausencia de constricciones en nombre de la actividad y provecho individual, se aparta del bienestar comunitario en donde necesariamente el individuo

⁴ E. Lévinas, *L'Autre, utopie et justice*, "Autrement", 102, nov. 1988, pp. 52-60.

⁵ Z. Bauman, *L'etica in un mondo di consumatori*, cit, p. 35.

consigue su propio bien; el egocentrismo se constituye en una barrera para la democracia y para una educación orientada a la plena existencia del individuo. Esta libertad de actuar solamente en la perspectiva económica impide, de hecho, la concretización de los ideales democráticos como lo muestran las continuas violaciones a los derechos humanos. Su actuar, que sólo podrá ser antisistémico, antiecológico, en el sentido que siempre perseguirá objetivos aislados, y al mismo tiempo, porque de acuerdo a las leyes de la Naturaleza, tal actitud desencadenará cadenas de acciones de larga duración, y contribuirá a generar problemas colectivos. Los resultados de la acción humana están presentes desde la intención del o de los sujetos que la realizan, y también están prefigurados en las condiciones del entorno en el cual se realiza dicha acción. Esto nos pone en el punto de pensar en una educación capaz de formar al individuo de acuerdo a su propia responsabilidad hacia sí mismo, pero también hacia su entorno; en otras palabras, es un elemento que proyecta hacia una educación en la democracia, entendiendo la necesaria vinculación de todo individuo con los otros, es decir, con su entorno.

Desde esta perspectiva, y retomando las ideas de la Agenda de Lisboa, una reflexión metapedagógica, en el seno de los gobiernos, y en la sociedad, puede lograr una educación –en sentido amplio– donde tenga un lugar privilegiado la vida comunitaria de acuerdo a proyectos intersubjetivos orientados hacia la formación, hacia la emancipación y la liberación: finalidad, al mismo tiempo, política y educativa.

La influencia de la teoría política en la educación, es por tanto muy importante, tanto como lo es la teoría pedagógica sobre la actividad política, en la medida en que la pedagogía debe ayudar a problematizar el presente y a ampliar el conocimiento acerca de las posibilidades de elección para orientar las actividades de cada individuo. La falta de esta reciprocidad entre pedagogía y política conduce a un saber que pretende legitimarse a sí mismo sin cuestionarse y más aún, sin confrontarse con otras maneras de pensar. Una teoría política que se interroga con sensibilidad pedagógica, de hecho está propiciando una actitud de solidaridad mediante el reconocimiento y el respeto a las diferencias, para insertar ahí aquellos procesos que llevan a una libertad participativa.

De aquí surge nuestra propuesta acerca de una educación intercultural a partir de una profunda acción de clarificación epistemológica primero y ética después acerca de los paradigmas implicados tanto en la práctica educativa como en la investigación y difusión de la ciencia y la tecnología. Las reflexiones que exponemos ahora se inspiran en esta convicción y tienden a explorar con plena responsabilidad las visiones del mundo propias de cada cultura⁶, las ideologías personales, la orientación de nuestras preocupaciones. Con ello pretendemos comprender el actuar pragmático que orienta la acción educativa en cada comunidad, y también comprender las decisiones de cada comunidad científica acerca de su trabajo de investigación y desarrollo. Más aún, la responsabilidad educativa no puede dejar de lado la participación activa de todos los sujetos que actúan al interior de un proyecto formativo, porque de lo contrario, la formación se transformaría en un colonialismo, y la democracia solamente en prácticas asistenciales que someten al sujeto privándolo de su libertad para elegir su propio destino en el seno de su comunidad y de su país. La pedagogía intercultural, a su vez, considera los procesos de integración recíproca entre sujetos que son considerados como agentes epistémicos: «antes de la pregunta acerca del extranjero como tema, título del problema, programa de investigación, –afirma Derrida– suponiendo que ya se sabe qué

⁶ Para una profundización acerca de este tema, cfr. F. Pulvirenti, *Responsabilità e formazione. Epistemologie personali in reti di incontro: Bateson, Lipman, Novak*, Pisa, ETS, 2004.

quiere decir y quién es el extranjero, antes que todo esto, estaba todavía, ciertamente, la cuestión del extranjero como pregunta dirigida al extranjero (¿Quién eres? ¿Qué quieres? ¿Quieres venir? ¿A dónde quieres ir? Etcétera), pero sobre todo, todavía antes, la pregunta del extranjero en cuanto pregunta que viene de fuera: Y en consecuencia, de la respuesta o de la responsabilidad⁷. Para Derrida el saber hospitalario implica una suerte de suspensión de sí, un retrotraerse, para dejar lugar al otro, y se realiza en una intencionalidad que se ubica en el terreno de la Ética⁸.

En este contexto teórico, los procesos formativos, tal como los concebimos en el marco de una democracia, proceden principalmente de una ontología de la relación en la cual el conocimiento consiste en una relación existencialmente creativa con el entorno⁹.

Desde esta ontología de la relación es que nos cuestionamos acerca de la estructura y los principios a través de los cuales se realizan, cualquiera que sea su contexto, los valores y los actores ahí implicados. Si el acontecimiento educativo es siempre relacional y fenoménico, desde la ontología será posible identificar sus características formales y sobre todo su de universalidad. Nos parece que la dimensión relacional del proceso formativo es irreductible, en el sentido que responde eficazmente a la cuestión que se plantea acerca de la estructura o de los procedimientos. Si pudiéramos imaginar a la vida al margen de la relación, entonces en esa vida no existiría la necesidad de una educación.

A manera de síntesis, y a riesgo de simplificar, podemos afirmar que la formación es un proceso existencialmente relacional que *trans-forma* constituyendo al sujeto en y con su entorno. No podemos separar un término del otro, no podemos separar al sujeto de su propio entorno, dado que el entorno pertenece al sujeto tanto como éste pertenece a su entorno. La naturaleza biológica de la vida que conocemos impide que el sujeto pueda sobrevivir al margen de su entorno. Lo anterior, porque el individuo es un microcosmos, un ecosistema de relaciones que actúan a su interior, pero también hacia su exterior *trans-formándolo* y transformando el contexto, pero al mismo tiempo, permanece en el contexto general de una estructura conformada por las relaciones que lo constituyen y a través de las cuales se comunica con el exterior nutriéndose, respirando, aprendiendo¹⁰. Cuando la estructura relacional se rompe, aquel sujeto muere y el contexto inmediato de relaciones cambia irremediabilmente.

Esta reflexión nos lleva a considerar que la relación responde a la naturaleza constitutiva de la formación, a su íntimo principio, a su último fundamento. El conocimiento representa una particular forma de existir. Y un aspecto importante del conocimiento es la formalización, es decir, la transformación de la experiencia en símbolos y su estructuración ordenada en mapas, gramáticas, esquemas de procedimientos y metodologías. En la relación intercultural, un objetivo de la educación es, por ello, la concientización de la específica e individual responsabilidad en la construcción del conocimiento, y, en consecuencia, en la relación con el mundo, con los mundos, con la identidad, con los otros, a partir de lo que es extraño visto como huésped que nos recibe, y al que al mismo tiempo recibimos. Por esto, desde un punto de vista ecológico del conocimiento¹¹, cualquier acción educativa difundes

⁷ J. Derrida e A. Dufourmantelle, *Sull'ospitalità*, Milano, Boldini&Castoldi, 2000.. p. 117.

⁸ Cfr. J. Derrida, *Addio a Emmanuel Lévinas* (1977), Milano, Jaca Book, 1998, pp. 21/23.

⁹ Cfr. H. Maturana, F. Varela, *Autopoiesi e cognizione*, Venezia, Marsilio, 1985; Id., *L'albero della conoscenza*, Milano, Garzanti, 1992.

¹⁰ Estas ideas las hemos ampliado y profundizado en algunos pasajes de nuestro ensayo *L'ontologia della differenza nella relazione tras-formativa*, publicado en el volumen cuya publicación coordinamos: *Semantica della differenza. La relazione formativa nell'alterità*, Roma, Aracne, 2005, pp. 21/38.

¹¹ Cfr. S. Manghi, *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Milano, Cortina, 2004.

efectos mucho más allá del sujeto, de los sujetos en sus ámbitos inmediatos y alcanza una dimensión planetaria. En consecuencia, la integración formativa consiste, necesariamente, en la conciencia de la reciprocidad que está implícita en la interacción y en un contexto transformativo, en el medio ambiente, en suma, en el mundo. La dimensión planetaria que ha adquirido la educación tiene su raíz en los resultados que la sociedad recibe de la ciencia y la tecnología; resultados que como concimiento que son alteran la visión del mundo, y que en la medida en que son origen de nuevas acciones, vinculan al hombre con una responsabilidad no solamente individual, sino planetaria. Es momento de vincular esta dimensión de nuestra ciencia actual con la reflexión y la formación ética.

La ciencia etopoética

Desde su origen, la ciencia moderna se ha planteado la cuestión ética: el nuevo saber encuentra en sí mismo el fin del conocimiento al margen de cualquier juicio de valor, sobre la base de una aproximación que es empírica y racional, partiendo de un paradigma lógico principalmente disyuntivo. Pero la cuestión ética no se refiere solamente a la responsabilidad ante los riesgos a los que la ciencia nos expone, sino también a la comunicación y la participación de los beneficios que puede aportar a la humanidad. La Comunicación de los resultados de la investigación científica constituye, por tanto, un pilar de la democracia cognitiva. Esto, sin embargo, resulta cuestionable al ver que esta comunicación y los efectos que tiene sobre la sociedad en términos de conocimiento del mundo y de control sobre él contrasta con el tema siempre inquietante de la pobreza en nuestras sociedades, que resulta hiriente al compararla con la gran riqueza de unos pocos. Más aún, se plantea también el problema de las diferencias culturales, de las minorías, de la marginalidad: territorios en los que la voz de la ciencia se calla porque no sabe qué decir ante la carencia de los medios económicos y culturales, por la diferencia de formas de ver el mundo, es decir, de alfabetos diferentes en que se expresa la relación con él. Y sin embargo, como sostienen Bocchi y Cerruti, «La historia de la ciencia moderna lleva la huella de otras historias, de tramas tan intrincadas como coherentes»¹².

Creemos que es mucho más interesante estudiar –en el sentido derridano de la deconstrucción¹³– las retóricas, las narraciones, en fin, toda la literatura que florece en torno a la ciencia contemporánea. Nos parece útil comprender la estructura del discurso, o bien el mecanismo a través del cual este nuevo universo de símbolos llamado Nanotecnología viene a determinar la relación ciencia-sociedad y se impone, como diría Foucault¹⁴, con un sentimiento de verdad. Es el problema de la verdad el que desde siempre ha estado asociado históricamente al problema de la ética, lo cual nos conduce nuevamente al ámbito propio de la educación.

¹² G. Bocchi & M. Ceruti, *Origini di storie*, (1993), Milano, Feltrinelli, 2009, p. 9.

¹³ Derrida J., *La scrittura e la differenza*, Torino, Einaudi, 1971, tit. orig. *L'écriture et la différence*, Paris, Éditions du Seuil, 1967; Derrida J., *Margini della filosofia*, Torino, Einaudi, 1997, tit. orig., *Marges de la philosophie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1972;

¹⁴ Cfr. M. Foucault, *L'Ordre du discours*, Paris, Gallimard, 1971, M. Foucault, *Microfisica del potere*, edición y traducción al italiano por A. Fontana e P. Pasquino, Torino, Einaudi, 1977; *L'Herméneutique du sujet. Cours au Collège de France, 1981-82*, a cura di F. Gros, Paris, Gallimard-Seuil, 2001; trad. it. Di M. Bertani, *L'ermeneutica del soggetto*, Milano, Feltrinelli, 2003.

Pero «la transformación de la realidad y la transformación de la sociedad se cruzan mezclándose, y se alimentan mutuamente»¹⁵. En toda teoría científica, tanto como detrás de la elaboración de cualquier aparato derivado de la tecnología, encontramos postulados metafísicos, posturas ideológicas, paradigmas científicos, epistemologías implícitas. Por tanto, la educación debe tomar en cuenta este universo conceptual subyacente, las ideologías implícitas que traen consigo la ciencia y la tecnología, y debe basarse en una epistemología que explique el funcionamiento de nuestro pensamiento y de la transformación que sufre al utilizar también los aparatos que nos proporciona. Estamos convencidos de que es necesario fundamentar epistemológicamente una educación orientada hacia la interpretación útil y eficaz de la relación ontológica que vincule a la ciencia y la tecnología con la sociedad, porque tal relación tiene importantes implicaciones éticas. Sostenemos que esto tiene mucho que ver con la construcción de una escuela participativa, esta gran tarea formativa que propone modelos educativos que contrastan con aquellos que siempre están más orientados hacia un saber tecnocrático cuando la educación se pliega a las exigencias del mercado neoliberal¹⁶. Conviene pensar en una educación que favorezca la construcción de herramientas para interpretar los alfabetos que utilizamos cuando nos servimos de la tecnología en nuestra vida. De esta manera los jóvenes pueden construirse un saber que los ponga en sintonía con la sociedad en la que vivimos y desechar aquella formación que no les da elementos para comprender el sentido y el significado profundo de la tecnología, del horizonte existencial que ésta pone ante nuestros ojos aún a pesar nuestro. Habrá que desechar esa tecno-instrucción que los hace acríticos, y por tanto menos libres, y que en última instancia, los priva de la posibilidad de expresar sus opciones para construir un futuro acorde a sus aspiraciones éticas. Éste es una de tantas paradojas de la complejidad a la que se refiere Morin: justamente esa tecnología que ha ampliado la posibilidad de contar con satisfactores diversos para los requerimientos del hombre y de construir permanentemente otros nuevos, ahora pretende imponer una educación tecnocrática orientada hacia una actitud acrítica, hacia competencias velozmente obtenidas, desechables casi de inmediato, hacia el manejo de conceptos y explicaciones que están atomizadas y que son hiperespecializadas, útiles solamente en el corto tiempo, ese tiempo que pasa velozmente y que no permite plantear cuestiones de fondo acerca del sentido de las cosas. Tal educación desemboca en actitudes asfixiantes y carentes de libertad basada en el conocimiento propio, que en el campo de la investigación científica y tecnológica se traduce en una investigación sumamente especializada que ignora al entorno, que separa yendo contra la naturaleza, y que finalmente es solipsística, privando al hombre actual de la riqueza que le proporciona su entorno. Más aún, persigue una supuesta flexibilidad cuyo único fin consiste en liberarse cuanto antes de las habilidades aprendidas porque ya no son útiles para la economía, sin proporcionar herramientas para renovar y conseguir otras nuevas desde una actitud crítica y creativa. Aquella educación, que consideramos lesiva, se centra en la adquisición rápida de habilidades a los que igualmente rápido habrá que desechar u olvidar; usar y desechar conocimientos quedando al margen del mercado de trabajo. Tal conocimiento del que se nutren esos modelos educativos, son lo contrario a una democracia cognitiva en cuanto que no permiten construir instrumentos críticos para orientar nuestra sobrevivencia conforme al momento histórico conformado por la C&T; al contrario, impide comprender

¹⁵ E. Morin, *Le idee: habitat, vita, organizzazione, usi e costumi. Il metodo*, 4, Milano, Raffaello Cortina, 2008; tr. It. *La Méthode 4. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leurs organisation*, Paris, Editions du Seuil, 1986. p. 247.

¹⁶ Cfr. A. Gramigna, *Innovazione e formazione nel mondo del mercato globale*, in A. Gramigna, M. Righetti, A. Ravaglia, *Le scienze dell'innovazione. Nuove frontiere educative nel sociale*, Milano Angeli, 2006.

el mundo como nuestro entorno del cual dependemos. Esto es aún más evidente si vemos lo que acontece a quienes viven en situación de pobreza, de marginalidad, de desventaja, frecuentemente sin reconocimiento cultural o social.

Por todo lo anterior, una educación intercultural debería estar orientada para lograr una formación que lleve al estudiante a una constante crítica y análisis en base a una explicación amplia y profunda (epistemología) del conocimiento humano como construcción de explicaciones coherentes acerca del mundo que nos rodea y como origen de la acción individual para obtener el propio bien en el entorno en el que existimos. Se trata de proporcionar una estructura cognitiva profunda, se trata de una ecología del conocimiento que se basa en una ontología cuyo concepto fundamental es la creatividad que se da en la interacción física de todo lo que existe. Poner en el centro de la educación intercultural a la relación nos lleva a reconsiderar, de manera crítica, tanto el principio de separación, como de exclusión, o también la fragmentación de los conocimientos acerca del mundo. El concepto de conocimiento que está al origen de nuestra reflexión, y con ella nuestra propuesta educativa se inserta dentro de un saber que calificamos de «mestizo» porque es múltiple, y porque se genera en el marco de una epistemología abierta a las ‘contaminaciones’¹⁷; tal propuesta educativa postula, además, la convergencia de las ciencias y de las disciplinas humanísticas¹⁸. Por eso pensamos también que es muy útil revalorizar las competencias lingüísticas y narrativas aún en su vertiente metafórica. Creemos que todo el pensamiento, incluido el científico y/o tecnológico, se sirve de representaciones para explicar los fenómenos y utilizan el lenguaje que, por su parte, se estructuran según lógicas específicas a las que llamamos gramáticas. Tal densidad simbólica se diversifica, más allá de procesos y productos, en la interpretación de dichos conocimientos conforme a diversos ámbitos desde los cuales el hombre construye su conocimiento. Por tanto, sostenemos que un conocimiento acerca de la naturaleza simbólica y constructiva de nuestro conocimiento, incluido el conocimiento tecno-científico, pasa por el reconocimiento de mitos y lenguajes, simbolismo que se expresa en narraciones que subyacen a todo conocimiento y que están presentes ayudando o impidiendo la construcción de explicaciones complejas que dan origen a un saber complejo y múltiple expresado en el término de la multiculturalidad. En efecto, todo conocimiento se sirve de símbolos que expresan una determinada forma de ver al mundo y que en un análisis epistemológico propio de una educación *etopoiética* deben ser inteligibles para los estudiantes primero y para todos los miembros de la sociedad después, incluyendo a los investigadores en la ciencia y en las tecnologías emergentes. Tal competencia narrativa y metafórica permite leer con un sentido social y cultural los aportes tanto de la ciencia como de la tecnología, tanto cuando éstos sean estrictamente teóricos o simbólicos, o cuando sean aparatos útiles para nuestra vida diaria.

Por tanto, resulta importante hacer que en los estudiantes maduren competencias epistemológicas, para que su aprendizaje acerca del mundo que nos rodea, basado en representaciones proporcionadas a través del lenguaje científico y a través de los resultados de las tecnologías emergentes que nos proporcionan aparatos cada vez más sofisticados que rápidamente se incorporan a nuestra cotidianidad.

La complejidad fenomenológica de la subjetividad puede valerse de tales competencias, con las que se puede hacer frente a los límites de un reduccionismo abstracto al que se pretende establecer en nombre de la objetividad. Ésta consistirá en las explicaciones coherentes e intersubjetivas con las que podemos guiar las fuerzas de la Naturaleza para

¹⁷ Cfr. A. Valleriani, *La svolta neobarocca dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2009.

¹⁸ Cfr. L. Gallino, *L'incerta alleanza. Modelli di relazione tra scienze umane e scienze naturali*, Torino, Einaudi, 1992.

el beneficio de la misma Naturaleza y del Hombre, quien necesariamente es parte de ella. Esto seguramente extrañará a los científicos, quienes privilegian la aplicación del método científico a partir de conocimientos igualmente científicos; pero una mirada epistemológica sobre su propio trabajo los puede hacer tomar conciencia de la trascendencia social que tiene su trabajo tanto como constructor de simbolismos para comprender al mundo, como de la construcción de bienes con los cuales utilizamos a las fuerzas de la misma naturaleza, superando de esta manera una actitud limitada a la correcta aplicación del método y de las técnicas hasta entonces conocidas. Esto está sucediendo entre la comunidad científica a raíz de las tecnologías emergentes más recientes, especialmente de las Nanotecnologías. Éstas imponen, de hecho, competencias transversales, aproximaciones multi e inter-disciplinarias, y métodos de trabajo cooperativos que requieren de una fundamentación epistemológica que da lugar a una lectura del mundo que hemos calificado como «mestiza», y que está basada en métodos de análisis más flexibles. Naturalmente todo esto deberá verse a la luz de la epistemología, de una toma de posición acerca de algunas ideas centrales como la naturaleza *autopoietica* del sujeto, la importancia de explicar el conocimiento humano como una construcción de símbolos, y en una ontología basada en la creatividad como resultado de la interacción física permanente entre todo lo que existe.

Esta perspectiva «ecológica» asume como propio el valor de la estética¹⁹, primero «metodológicamente» en la medida en que la sensibilidad estética ejercita la habilidad de nuestro pensamiento para percibir las conexiones internas a los fenómenos y a las relaciones que ve conectadas e interactuantes; pero también a percibir los nexos entre contextos semejantes; de esta forma, la estética es también un elemento formativo importante para construir una visión ética global y responsable.

Se perfila, de esta manera, la idea de una educación que propone como base la explicación del conocimiento humano como origen explicativo tanto de sus contenidos como de los procesos con los que se construyen, y que hace posible una permanente revisión de los mismos sean éstos científicos, míticos, de sentido común, artísticos o religiosos. A la base de la educación proponemos una visión del conocimiento complejo que ve al sujeto mismo que conoce, que aprende o que investiga, como objeto de su propio conocimiento y de su propio análisis.

Sabemos que los científicos no generan solamente conocimientos formalmente científicos o productos tecnológicos para el aprovechamiento de los recursos naturales; ellos generan también lenguajes técnicos de gran formalización lógica y matemática. Pero más allá de esto, sus resultados son comprendidos en otros lenguajes tanto prácticos –para su aplicación en la construcción de instrumentos o aparatos–, como simbólicos, con los que difunden su valor entre la sociedad. Ambos lenguajes modifican y construyen las relaciones sociales y las explicaciones con que asumimos el valor de los resultados proporcionados por los científicos. Estudiar los mecanismos de estas modificaciones, la manera como estos nuevos significados de la realidad que nos presenta la ciencia llegan a ser parte de la visión del mundo, y su influencia posterior sobre la sociedad, específicamente a través de la educación, es un punto que nos lleva a revalorar a la educación desde la perspectiva de la relación ciencia-sociedad, pero que también nos introduce en un medio en el que la diversidad cultural se asemeja a esta situación, en la medida en que cada cultura se construye y se reproduce en torno a la relación explicativa y práctica que se da del entorno en el que existe. Esto es posible porque

¹⁹ La estética es una parte de la filosofía que se refiere a la reflexión acerca de lo bello; pero particularmente en el pensamiento de Bateson, la estética representa el estudio de los procesos mediante los cuales se crea y se reconoce a la belleza. Cfr. G. Bateson, *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1997.

los límites del conocimiento no son demarcaciones rígidas, sino pasajes, zonas francas por las que fluye dicho conocimiento y la acción derivada de él. Esto nos hace ver nuevamente la necesidad de una educación del pensamiento, de la mirada, del lenguaje que permita percibir las relaciones que vinculan permanentemente a nuestro mundo. Es en este sentido que nos referimos a una formación estética, a una formación que permita conjugar el *logos* científico con el mundo de las emociones, con la percepción inmediata de procesos y de nexos entre las cosas y las culturas. Tal formación nos ayudaría a comprender cómo se construye y se utiliza la técnica, pero también a comprender su simbolismo, su carga cultural, y su dimensión económica; todo esto que subyace a cualquier acto humano, y que, además, forma parte de una formación ética.

Intercultura y pedagogía

La cultura, por consiguiente, es un proceso por el que se construyen pensamientos, sentimientos, acciones, símbolos, valores estéticos, juicios morales, explicaciones... que, junto con otros, nos envuelve y condiciona en nuestro conocimiento del mundo y en nuestra acción sobre él. Las características propias de este proceso constituyen una identidad cultural que está a la base del concepto de interculturalidad. Es la diferencia como don²⁰ que el hombre mismo se da, en función de su entorno, y es también el origen de la interculturalidad, y del reconocimiento de la necesidad de entablar diálogos, exigencia ésta que se ha hecho patente a partir sobre todo del Siglo XX. El conocimiento al que nos referimos es aquel que fundamenta la elección que permanentemente realizamos al actuar, y lo hace con claridad, tomando conciencia de que en ella están presentes diversos supuestos culturales, intelectuales, materiales y operativos con los que el ser humano se ubica en su contexto biológico y social; así el sujeto racional elige responsablemente y actúa estratégicamente persiguiendo su propio bien en armonía con su propio entorno.

La ontología de la interacción que está a la base de la formación, de la *autopoiesis*, nos ubica necesariamente en un contexto en el que prevalece la diferencia desde la que construimos nuestro conocimiento, elegimos nuestras acciones, y tomamos conciencia de nuestro devenir y de nuestra responsabilidad. En efecto, sólo existe relación, interacción, donde hay diferencia²¹. De otra manera la interacción y la búsqueda del propio bien en lo diferente sería ontológicamente imposible. Esto permite explicar también a la vida²² como un proceso de evolución, de formación permanente, incluyendo la formación propia de la educación. Una derivación importante de esta dimensión semántica de la diferencia, se da en la relación que existe entre lo extraño y lo familiar.

Nuestra hipótesis de investigación postula que en el mundo actual, lo extraño y lo familiar representan categorías clave de la lectura del mundo²³; sostenemos que hoy, más que nunca, resulta imposible orientarnos en el caos simbólico de la complejidad –al que más claramente podríamos llamar *multiversum*– sin encontrar o encontrarnos con

²⁰ Cfr. El volumen colectivo que publicamos: *Semantica della differenza*, Op cit.

²¹ Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 2000 (*Steps to an Ecology of Mind*, San Francisco, Chandler, 1972); *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Op. cit.

²² Cfr. F. Capra, *La scienza della vita. Le connessioni nascoste fra la natura e gli esseri viventi*, Milano, BUR, 2004 (*The Hidden Connection*, 2002).

²³ A. Schutz, *Lo straniero. Saggio di psicologia sociale*, (1942), in Id. *Saggi sociologici* (1971), Torino, UTET, 1979.

una matriz contextual que permita otorgarle algún sentido. Mediante la relación extraño-familiar vinculamos tanto nuestra historia existencial, como los intentos para orientarnos en la realidad, y consecuentemente la hermenéutica pedagógica²⁴ juega aquí un papel fundamental. Así, la búsqueda que realizamos en base a estas categorías, tanto desde una perspectiva epistemológica como de viabilidad educativa, no representa solamente un modo de hacer frente a la emergencia social y formativa que está ligada al difícil, y en cierto sentido dramático proceso migratorio que actualmente caracteriza a nuestro mundo; también fue la ocasión para una reflexión pedagógica, existencial y ética que urgentemente reclama a la educación la situación actual en que vive la humanidad. Se trata de una reorientación cultural, que proyecta hacia una reflexión interior, o hacia un impulso moral. De ahí la necesidad de plantear la idea de una integración que necesariamente debe ser recíproca para desarrollar a plenitud su potencialidad formativa, más aún, *trans-formativa*.

Así, si una función fundamental de la educación está en la problematización del mundo, si tal educación se propone como objetivo ayudar a los sujetos a elaborar instrumentos de orientación, categorías de lectura, rutas de significación, y si, como lo muestran los clásicos, extranjería y familiaridad representan importantes categorías en la interpretación del mundo, la investigación sobre dichas categorías necesariamente tiene un importante significado pedagógico. El ícono del extranjero debe convertirse en un punto central para la filosofía de la educación, como lo sugiere Valleriani²⁵, porque esta figura nos permite tener la experiencia que proyecte más allá de la cotidianeidad, porque renueva los horizontes de lo ya conocido y nos pone ante nuevos escenarios, porque nos ayuda a conocer la rica pluralidad que constituye nuestro propio 'yo'. El camino de la formación atraviesa la alteridad, la diferencia, lo desconocido, porque el abrirse a la diversidad permite la propia transformación.

La educación intercultural contempla una reflexividad que deconstruye las teorías que llevan consigo cualquier mirada²⁶ sobre el mundo, y ahí recoge las implicaciones ideológicas reflexionando sobre sus consecuencias en la educación.

Si los estereotipos y los prejuicios se alojan de manera inconsciente en los hábitos, la invitación consiste en tomar conciencia de miradas y de contextos para leer entre las transformaciones de nuestros campos de percepción y para comprender las relaciones que ahí están interactuando.

El otro, siendo extraño, anuncia siempre puntos de vista diferentes que ayudan a problematizar lo real pero que, al mismo tiempo, señalan claramente el límite de una familiaridad contenida en la idea extrema acerca de la humanidad.

Oaxaca, Oax (México), Mayo del 2011.

²⁴ Cfr. A. Escolano Benito e A. Gramigna (a cura di), *Formazione e interpretazione. Itinerari ermeneutici nella Pedagogia sociale*, Milano, Angeli, 2004.

²⁵ A. Valleriani, *Trame dell'alterità*, Op. cit.

²⁶ Esta reflexión nos la sugiere Foucault, quien en relación a este tema se aproxima a la lectura que acerca del tema nos ofrece Sartre. Cfr. M. Foucault, *Surveiller e punire* (1975), Torino, Einaudi, 1976.

Els autors

Anita Gramigna, ensenya Pedagogia Social a la Universitat de Ferrara i al doctorat amb menció de qualitat a Huelva i Granada (Espanya). Col·labora activament amb revistes especialitzades i amb editorials de caràcter internacional; és membre del Consell Editorial de la revista *Ethos Educativo*, editada per l'Estado de Michoacán (Mèxic), i també del Consell Científic de la revista filosòfica bilingüe *Argumentos de Razón Técnica* amb seu a Sevilla (Espanya). Entre les seves darreres publicacions cal destacar: *Inquietudini euristiche. Saggi di estetica della formazione* (en col·laboració amb M. Righetti), Bologna Clueb, 2010; *Democrazia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2010; *L'ethos al tempo delle nanotecnologie* (coautora amb F. Sancén Contreras), Milano, Unicopli, 2011; *Organizzazione della conoscenza. Mappa cognitive per la formazione nel sociale*, Ferrara, Este Edition, 2011; *Ermeneutica dell'Educazione* (en col·laboració amb C. Pancera), Milano, Unicopli, 2012.

Fernando Sancén, és professor de la Universitat Autònoma Metropolitana (Mèxic), i s'ha dedicat a l'estudi de la relació ciència-societat i les seves implicacions ètiques a l'àmbit de l'epistemologia i de l'ontologia. Des de la filosofia de l'organisme d'A. N. Whitehead ha desenvolupat la teoria d'una ètica creativa aplicada a les nanotecnologies, la qual cosa li ha valgut importants reconeixements de nombroses associacions internacionals i també de la Unió Europea. Té nombroses publicacions tant a Amèrica com a Europa. Les més recents són: *La Realidad en proceso de ser real*, UAM, México, 2003. *Aportaciones al estudio de la cosmovisión*, UAM, México, 2009; *L'ethos al tempo delle nanotecnologie* (amb Anita Gramigna), Unicopli, Milano, 2011; «Dinamica della scienza, dinamica dell'etica; "La difficile relazione fra Ermeneutica e educazione"», a *Ermeneutica dell'educazione*, coordinat per A. Gramigna i C. Pancera, Milano, Unicopli, 2012 .

**La scienza per la
formazione**

Marco Righetti
*Liceo pedagogico di
Codigoro (Ferrara),
Italia*

Educació i Cultura
(2012), 23
37-49

La scienza per la formazione

Science for training

Marco Righetti*

Resumen

Este texto pretende precisar los rasgos de una pedagogía de la investigación científica capaz de hacer eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas y de las ciencias de la naturaleza. La actual dificultad cognitiva, específicamente de la escuela occidental, se considera que es superable mediante una estrategia de involucramiento activo que haga que los estudiantes participen en los métodos de investigación, donde se discute no sólo acerca de los procedimientos, sino también acerca de su valor ético. La tendencia innovadora que vemos en algunos saberes de «frontera» y que consiste en vincular relacionamente algunos modelos y puntos de vista en una óptica interdisciplinaria y metacognitiva, es analizada mediante un proceso de indagación particular que definimos como «Epistemología del proyecto».

Palabras clave: pedagogía de la investigación científica; participación estudiantil en la investigación; saber de frontera; epistemología del proyecto

Abstract

The main aim of this paper is to pinpoint the traits of education in scientific research able to render the teaching-learning process of mathematics and natural sciences effective. The current cognitive problem, specifically in western education, is considered surmountable through a strategy of active involvement in such a way that pupils would participate in research methods, discussing not only the processes, but also their ethical value. The innovative tendency running through some cutting edge knowledge, which consists of putting together different models and points of view in an interdisciplinary and meta-cognitive vision, is studied through a particular investigative process that we call «Project Epistemology».

Keywords: education in scientific research, pupil participation in research, cutting edge knowledge, project epistemology.

* Docente di filosofia e pedagogia al Liceo pedagogico di Codigoro (Ferrara), Italia.
Aquest article fou aprovat per publicar-lo el març de 2011.

1. Pedagogia della ricerca

Si sta verificando, in forma progressiva, una difficoltà nelle giovani generazioni ad affrontare i saperi scientifici nella loro struttura logica, così come nella loro pratica di risoluzione di problemi. Ciò si evidenzia leggendo i dati triennali relativi agli esiti dei test predisposti dall'OCSE nel *Programme for International Student Assessment (PISA)*. L'indagine è volta ad accertare la padronanza nelle aree della lettura in lingua nazionale, nella matematica e nelle scienze naturali, da parte dei ragazzi quindicenni, testando anche alcune competenze trasversali (ad esempio le abilità di *problem solving* nel 2000). Le sequenze rese note e confrontate tra 2000, 2003, 2006 e 2009 non sono confortanti per molti Paesi industrializzati.

Gli interventi che, per quanto riguarda l'Italia, si sono individuati a livello di politiche scolastiche si orientano a didattiche che devono farsi più efficaci e più efficienti, quindi in grado di tradursi in risultati apprezzabili, nel senso di quantificabili in percentuali positive più tranquillizzanti. Quando anche si giungesse a salvare l'immagine, tamponando gli effetti più dirompenti del disagio da studio delle scienze e della matematica, non si sarebbe affrontato il problema alla radice. A nostro parere la risposta sta in una pedagogia, e non in una didattica, che ridisegni strategicamente la funzione delle scienze nella preparazione per il futuro dei cittadini occidentali. Convinti dell'opportunità di una pedagogia generale come scienza autonoma che predispone i modelli di apprendimento, definisce gli obiettivi e organizza in forma flessibile i processi di acquisizione, si risolve con rapidità il contrasto, ormai di scarso interesse, tra un dissolvimento della pedagogia nella pluralità delle scienze dell'educazione e, all'opposto, di un assorbimento di queste in una super-scienza pedagogica. L'epistemologia dei saperi complessi, infatti, ci avverte che ogni disciplina ha diritto ad un'esistenza autonoma e ad una dignità scientifica che non le può essere fornita da alcuna *auctoritas* esterna, ma trova fondamento nel lavoro di ricerca di quanti in quel settore disciplinare si riconoscono e si confrontano, con tutte le necessarie aperture ai saperi altri e alle contaminazioni epistemologiche più svariate.

La questione centrale, allora, è rendere partecipi gli studenti di una progettualità nel campo della ricerca, prendendo spunto da quegli ambiti paradigmatici che si sono caratterizzati come scienze di confine a forte innovazione metodologica, ad esempio la criminologia la cui storia non può che affascinare quanti ne prendono conoscenza. In maniera assai schematica, sarebbe significativo partire dal termine «devianza», vedendone le diverse accezioni nel tempo per arrivare a definire il comportamento «criminale». Il secondo passaggio dovrebbe riguardare la nascita della criminologia come scienza specifica nel corso dell'Ottocento: studio della relazione tra personalità deviante e comportamento criminale, nel clima culturale del positivismo. In Cesare Lombroso, ad esempio, vi è un efficace innesto dell'antropologia nella psichiatria, così come il tentativo di applicare all'antropologia criminale gli studi biologici darwiniani che produrranno la tesi del «criminale nato», la cui tipologia sarebbe osservabile dai tratti somatici del viso. Questa tesi, senza dubbio assai discutibile già allora, non rappresentò un punto d'arrivo per lo studioso italiano, tanto è vero che egli cercò successive spiegazioni su basi ereditarie e finì per non escludere nemmeno fattori casuali. Vi è il segno di un'apertura problematizzante nella ricerca delle cause, che non sono riducibili alla sola dimensione individuale. È importante far comprendere a chi studia che la criminologia attuale ancora indaga sui comportamenti devianti con metodi diversi, ma anche con differenti punti di vista che mettono a confronto medicina, sociologia, psicologia, biologia, diritto. Sul versante epistemologico il risultato è stato duplice: da un lato ritenere che comportamento criminale e crimine non sono fenomeni separabili e vanno sempre inquadrati nella loro reciprocità; dall'altro mettere tra parentesi il concetto psicologico di *personalità* sostituendolo con quello di *identità sociale*, che permette di mantenere costante l'intreccio tra il soggetto e l'ambiente.

D'altra parte, un sapere atipico come l'etnopsichiatria, riconosciuta di recente in qualità di disciplina accademica, si è andata caratterizzando, nel corso del Novecento, per la sua interdisciplinarietà che integra metodi e conoscenze provenienti dall'antropologia, dalla psicanalisi, dalla psichiatria, dall'educazione comparata (dati gli influssi dell'educazione sui comportamenti). Anche se i casi dei cosiddetti «disturbi etnici» individuati sono relativamente scarsi, l'aspetto interessante della questione verte sul legame tra disturbo e cultura d'appartenenza, che rende ben percepibile il legame tra disagio psicologico e sintomi somatici nei Paesi meno avanzati, mentre nel mondo occidentale l'individualizzazione e l'interiorizzazione psicologica lasciano più lievi tracce del disturbo sul terreno dell'evidenza fisica. Un discorso simile vale per l'isteria, che è progressivamente diminuita in Occidente tanto da lasciare ben pochi casi studiabili nella seconda metà del Novecento, mentre nelle culture tradizionali dei Paesi in via di sviluppo è ancora ampiamente manifesta tra i disturbi nevrotici. Vi facciamo riferimento per riaffermare simboli di differenza che non possono essere trattati con la superficiale sufficienza etnocentrica, che spesso ha contrassegnato la nostra scienza: «Ogni lingua ha un suo vocabolario ricco e preciso per trattare l'afflizione, il disturbo, la tortura e ogni sorta di parossismi. Le grandi tradizioni si differenziano l'una dall'altra fundamentalmente per le relative serie di nozioni e pratiche usate per affrontare questo lato oscuro della condizione umana» (Illich, I. 2004, p. 32). Tentare di ridurre la ricchezza di suggestioni al *coping* californiano, cui si riferiva Illich, e cioè ad una gestione funzionalistica del soffrire, è impresa destinata a fallire come ogni altra che si dibatte nella presunzione del pensiero unico. Un significativo contributo, cui vogliamo far cenno, proviene dagli studi di Sicurelli riconducibili al concetto di «Psicoterapia della solidarietà». Lo studioso italiano ha verificato come l'opera dei guaritori nelle società arcaiche ottenga più risultati di quella degli psicoterapeuti patentati, poiché essi incarnano l'interessamento della comunità ai problemi dell'individuo, mentre questi ultimi sono costretti dal loro sapere a operare nella sfera privata. L'ipotesi suggestiva che ne deriva, sul piano dell'interpretazione, è che la cura sta nella relazione: mentre la nostra è una *società distratta* che ignora i bisogni di rapporto tra i suoi membri, l'altra è una *società premurosa*, partecipe sul piano dell'essere alla vita altrui, poiché l'averne ha una rilevanza trascurabile, così come la preoccupazione di apparire.

Ivan Illich, con la *vis* polemica e la lucidità intellettuale che lo caratterizzarono, rivolse nel 1976 una pungente critica alla medicina ritenendo la «corporazione medica» una vera e propria «minaccia per la salute», in particolare per quell'approccio tecnocratico che smarrisce i bisogni autentici della collettività in nome di una scienza che, in astratto, richiede un tributo di responsabilità inflessibile. Si è messa da parte, in sostanza, la sana azione produttiva di «un sodalizio artigiano che mette a frutto la tradizione, l'esperienza pratica, la dottrina e l'intuito», per sostituirla con una sorta di teologia pseudo-scientifica: «Come impresa, la medicina si occupa ormai non tanto dell'arte empirica di guarire un malato curabile, quanto della ricerca razionalistica diretta a salvare l'umanità dall'assalto del male, dai ceppi della menomazione e addirittura dalla necessità di morire» (Illich, I. 2004, p. 270 e 271). La clinica è diventata laboratorio e l'uomo cavia per esperimenti, quasi che la sua umanità nulla avesse a che fare con la malattia e la guarigione. *Nemesi* rappresenta, come da mito, la ribellione della natura alla *hybris* che pretende di autodivinizzarsi; gli effetti sono leggibili senza sforzo nella condizione *iatrogena* della società moderna: i disturbi sono indotti nel paziente dalla stessa prassi medica, in particolare dall'organizzazione sociale burocratica del servizio sanitario che «crea cattiva salute aumentando lo stress, moltiplicando rapporti di dipendenza che rendono inabili, generando nuovi bisogni dolorosi, () e addirittura abolendo il diritto di autosalvaguardarsi» (Illich, I. 2004, p. 49). La medicina esercita un

«monopolio radicale» che si esplica in quei poteri di controllo sociale che, negli stessi anni, Foucault stava individuando nella pratica psichiatrica. Il taglio offerto da Illich è originale in quanto, come già era avvenuto per lo studio del sistema educativo, si serve della metafora economica: la medicina è un'industria che sta rispondendo in maniera smisurata con la sua mirabolante offerta, in particolare di alta tecnologia a sfondo miracolistico, alla domanda di «protezione dalla morte» (Illich, I. 2004, p. 116). Con queste pratiche autoritarie di dominio, la salute non appartiene più al soggetto come «proprietà naturale», ma si configura come una meta lontana cui aspirare, ed ogni possibile avvicinamento è dettato dal potere diagnostico che decide, in piena autonomia, la quantità dei malati e il loro trattamento adeguato. In questo modo la salute viene espropriata.

Crediamo che percorsi di questo tipo possano stimolare la curiosità e l'interesse giovanile perché non sono verità calate dall'alto, ma *costruzioni* alle quali ognuno può partecipare con il dialogo, la passione civile, il profondo senso della giustizia che produce indignazione, ma anche solidarietà, volontà di cambiamento. È su questo terreno che la scienza si incontra con l'etica secondo una modalità relazionale nella quale il soggetto si pone secondo la prospettiva che, a suo tempo abbiamo definito «epistemologia del progetto» (Righetti, M. 2007) per contrastare l'invasione preoccupante delle «passioni tristi» (Benasayag, M.; Schmit, G. 2005), attraverso le quali il desiderio non è più la molla della conoscenza, poiché in un mondo minaccioso e dal futuro indecifrabile, solo i saperi utili contano, efficaci e immediatamente spendibili. E, dato che il senso di paura incombe, il tempo si restringe, tanto da non lasciare più i margini indispensabili per *progettare*. Questo il massimo pericolo per l'attuale mondo della formazione a tutti i livelli: l'assenza di progetto in nome di una ragione ormai capace solo di esercitarsi nel calcolo, non quello elevato della matematica ma quello gretto del tornaconto personale. L'impellenza di osteggiare la tendenza in atto, implica uno slancio non solo conoscitivo, ma etico, con l'abbandono di quella idea ottusa di libertà come *dominio* (del tempo, del corpo, della natura, degli affetti, degli altri,), che è il segno più evidente di un imbarbarimento, efficacemente connotato in qualità di «deficit di pensiero e di senso» (Benasayag, M.; Schmit, G. 2005, p. 79). Il recupero della progettualità come fattore propulsivo per dare risposte al desiderio, e crediamo sia ancora possibile facendo leva sulle «passioni gioiose» che esprimono creatività, partecipazione, slancio coraggioso verso il nuovo e *libertà* che «comincia dalla liberazione dell'altro, attraverso l'altro» (Benasayag, M.; Schmit, G. 2005, p. 106), s'incentra su di un elemento che potrebbe sembrare meramente tecnico: l'analisi del fabbisogno formativo. Nella nostra prospettiva, al contrario, esso incarna il nodo nevralgico di un'epistemologia del progetto calata nel concreto; in particolare quando non si lascia condizionare dall'unilateralità dell'onnipresente mercato, ma intende sondare con varietà di approcci interpretativi anche le opzioni delle persone sulla cultura come valore.

2. Etica dell'educazione scientifica

Se, come abbiamo cercato di evidenziare, l'apprendimento delle scienze non può avvenire senza la partecipazione progettuale alla ricerca, è indispensabile aggiungervi l'indagine storica e la contestualizzazione dei saperi nel quadro della civiltà d'appartenenza, per orientare con efficacia chi apprende. Non si può pretendere lo studio di teoremi geometrici senza un riferimento preciso a *quando* e *perché* una determinata problematica si è affacciata all'orizzonte della conoscenza. Il sapere scientifico è spesso connesso ad esigenze della vita

reale, a situazioni che devono essere risolte attraverso l'intelligenza che, spesso, ha a che fare non solo con l'efficiente uso della testa ma anche con l'abilità coerente delle mani come già affermava Anassagora nel V secolo a. C., secondo la testimonianza di Aristotele. Ed è nello stesso secolo, simbolo della classicità greca, che ritroviamo un riferimento essenziale, tale da non poter essere trascurato nemmeno nel presente: il richiamo socratico alla «scienza del bene», che trova formulazione compiuta nell'*Alcibiade II* di Platone. Nel celebre dialogo si considera che le singole conoscenze, se non sono sottoposte al vaglio dell'etica (scienza del bene), tendono a farsi insignificanti, se non addirittura pericolose.

Nella scuola è di fondamentale importanza dialogare e riflettere sul rapporto scienza-etica, per evitare di lasciare la scienza nelle mani del solo potere economico e fuori dal controllo delle normali prassi democratiche. Può risultare incisivo indagare, con forme di approccio interdisciplinare, su alcune situazioni storiche che hanno segnato l'evoluzione della scienza e, ancor prima, approfittare pure della forza esplicativa del mito per comprendere, attraverso la metafora, la complessità del reale. Di solito si esalta Prometeo (*pro-methèos*, il preveggenete) come simbolo di un'umanità titanica, che osa sfidare la potenza degli dei fino a sottrarre loro il «fuoco» vitale, capace di trasformare il mondo. Ci si dimentica, invece, del fratello Epimeteo (*epi-methèos*, l'imprevidente), del quale Illich tesse le lodi proprio per aver sposato Pandora dal cui vaso uscirono tutti i mali. Prometeo, infatti, «è intrappolato nella scatola da lui costruita per racchiudere i mali che Pandora si lasciò scappare»; mentre il fratello in apparenza sprovveduto, continua a fidarsi della terra-Pandora. In lui non vi è l'ossessione produttivistica e tecnicistica che finisce per rinchiudere gli uomini nella «gabbia d'acciaio» di weberiana memoria, e questo non perché egli coltivi saperi nostalgici di un mondo arcaico bensì perché crede che progresso e benessere, per nulla trascurabili, debbano rappresentare una conquista comune.

Su di un terreno propriamente scientifico, potrebbe essere utile, nel lungo e proficuo intreccio scienza-tecnica, rimarcare il ruolo crescente e condizionante del profitto, tanto da poter asserire che sono stati sempre più gli interessi economici a indirizzare la ricerca, subordinando la scienza alla tecnica. Lo scienziato perde di autonomia quanto più la sua funzione tende a confondersi con quella di inventori, cacciatori di brevetti, esperti di macchine e di impianti. Diceva Edison, nel suo diario, di non essere uno scienziato, a differenza di Fraday, il quale affermava di non aver tempo per i soldi. Per lui, al contrario, valeva la pena ricercare in misura dell'esito in dollari d'argento. Nel clima opprimente della Guerra Fredda, che vide la contrapposizione tra Paesi capitalisti e socialisti, il filosofo e matematico Bertrand Russell mise in luce i fattori di rischio impliciti nella subordinazione della scienza al potere burocratico-politico dell'Unione Sovietica ma non sottovalutò quanto stava accadendo negli Stati democratici: «La tecnica scientifica rendendo più organica la società, accresce la misura in cui un individuo è un ingranaggio» (Russell, B. 2005, p. 86). Uscire da questa condizione implica una svolta di cui la scienza non sembra ancor oggi del tutto consapevole, dal momento che non si pone come problema rilevante l'essere umano quale soggetto detentore di diritti, di senso e di libertà. Se non ci si pone nell'ottica del significato dell'uomo, come considerava Husserl, «Le mere scienze di fatti creano meri uomini di fatto» (Husserl, E. 1968, p. 34).

Oggi viviamo in una vera e propria «tendenza» dei saperi di fatto che, per essere alla moda, impiegano il termine laboratorio nelle forme più superficiali e ambigue. Esso appare, nella maggioranza dei casi, come sinonimo di compito da svolgere, esercitazione per mettere alla prova conoscenze e competenze acquisite, valutabili da parte di un esperto che si colloca in una condizione di superiorità. Nel linguaggio pedagogico corrente esso si caratterizza, invece, quale apparato di tecniche rese flessibili alle concrete esigenze della

prassi formativa. In un caso come nell'altro si pone scarsa attenzione all'etimo latino che richiama, propriamente, al concetto di lavoro: laboratorio, dunque, come luogo predisposto in forma strategica ad un fine, teatro operativo di sperimentazione e di messa alla prova dell'ingegno umano. Poco ci viene detto rispetto all'eventuale preminenza, nelle pratiche che lo caratterizzano dell'aspetto individuale o di gruppo. Certo è che nell'immaginario collettivo sembra prevalere ancora l'idea dello scienziato che vive nell'isolamento di uno studio dove vige una netta separazione tra lavoro intellettuale e manuale, estraneo al fluire del tempo della vita esterna, lontano dai contesti comuni dove il sapere si confronta e si organizza in maniera libera. Mentre è proprio dove il sapere si interroga e si relaziona che nasce l'esigenza della sua portata etica, perché ormai è solo una posizione di comodo il credere ad una scienza neutrale, che agirebbe per il bene comune per il solo fatto di essere scienza.

Credo sarebbe importante fare comprendere nella scuola e nell'università non solo l'immagine che la scienza ha avuto, ed ha, di sé, bensì pure le percezioni della scienza che il grande pubblico ha consolidato attraverso le forme culturali più varie. Sta di fatto che i laboratori in cui si costruivano i mezzi per dominare il mondo esistevano veramente, mentre gli scienziati erano sul serio ostaggi nelle mani delle grandi potenze e «inventavano» armi chimiche e batteriologiche, dopo aver fabbricato e sperimentato quelle nucleari, le quali non si configuravano per nulla quale leggenda fantascientifica ma come incubo quotidiano. Non vi è dubbio che l'uso pietoso del passato prossimo vuole solo tracciare una linea storica di demarcazione tra il *prima* e il *dopo* «Guerra fredda», senza sottintendere per questo una diminuzione dei pericoli che rivestono le «armi di distruzione di massa», sia quando non si trovano sia quando siamo certi di dove sono nascoste.

Ciò che intendo sostenere è una revisione a tutto campo della didattica delle scienze nella direzione di una pedagogia della ricerca, attraverso una pluralità di strumenti e di metodi d'indagine, senza restare ancorati ad alcuna sacralità precostituita, ma pure senza cadere in alcuna critica pregiudiziale, poiché resta innegabile il valore della scienza «positiva» quando il suo orizzonte è l'universalità del benessere, il progresso solidale, l'emancipazione globale dalla povertà e dall'ignoranza. Discutibile invece il suo apporto al futuro dell'uomo in situazioni emblematiche che potrebbero, o dovrebbero, diventare grandi temi di dibattito e di riflessione «laboratoriale», gettando sul tappeto della riflessione tutte le fonti rintracciabili. Un buon esempio può essere costituito dall'impiego della bomba atomica contro il Giappone da parte degli Stati Uniti, al termine della Seconda Guerra mondiale. Ancor oggi le chiavi di lettura storiche, politiche, scientifiche, non trovano un livello di valutazione unanime. Può apparire interessante, pertanto, per i giovani che studiano la fisica o la storia, o entrambe, considerare almeno tre questioni: la scelta del presidente statunitense Truman con le motivazioni che la sorressero; le diverse, e sofferte, posizioni degli scienziati di Los Alamos che avevano partecipato strenuamente alla ricerca; la collocazione personale di Albert Einstein che parrebbe presentare elementi contraddittori.

Nell'annunciare alla nazione l'avvenuto lancio su Hiroshima, sedici ore dopo l'accaduto, Truman lascia trasparire nel tono trionfalistico dell'occasione il ristabilimento di una giustizia vendicatrice, dopo Pearl Harbor, che non manca di richiamarsi alla Provvidenza divina. Ma ciò che più importa, dal nostro angolo di visuale, è il concetto di «battaglia dei laboratori» che ha reso possibile la vittoria: gli U.S.A. hanno vinto perché hanno rischiato due miliardi di dollari nel «più grande azzardo scientifico della storia». Non va dimenticato che Stati Uniti e Gran Bretagna si erano impegnati, con i loro scienziati, in una lotta angosciosa contro il tempo, poiché anche la Germania nazista stava procedendo con la ricerca, negli

stessi campi di armamenti che potessero risultare risolutivi per efficacia distruttiva. Nella parte finale il presidente riconosce sbrigativamente le opportunità di un impiego pacifico dell'energia atomica ma, in particolare, ritiene che, attraverso un adeguato controllo della sua produzione, essa sia destinata a diventare utile strumento per il mantenimento della pace. Lo sguardo di Truman è già rivolto al nuovo nemico che si va profilando, dopo essere stato prezioso alleato: l'Unione Sovietica di Stalin. L'impiego della bomba secondo un'accreditata linea d'interpretazione storiografica, aveva anche funzione deterrente contro la possibile volontà di espansione russa in estremo Oriente.

L'atteggiamento degli scienziati, all'annuncio dell'attacco, non è uniforme: vi è chi esprime entusiasmo e chi turbamento. Il lavoro nella base segreta del Nuovo Messico era risultato snervante; molte le privazioni e i disagi per raggiungere lo scopo, tra l'ammirazione e lo stupore di un'opinione pubblica che non sapeva se considerarsi eroi o «demoni». Si trattava, in sostanza, di uomini che erano «scomparsi» per alcuni anni riapparendo sulla scena del trionfo con il loro determinante apporto alla soluzione del conflitto. Ma, già fin dal primo momento, affiorava tra loro la preoccupazione per un'arma terribile, alla portata in tempi brevi di ogni nazione scientificamente evoluta. Irritava, inoltre, la sottovalutazione da parte dei vertici militari del fattore radioattività, che si rivelerà devastante negli anni futuri, e già aveva colpito uno studioso in un esperimento proprio in quei giorni d'inizio agosto 1945. Nel clima teso del momento si va a costituire la *Lega degli scienziati atomici*, intenzionata a divulgare notizie coperte da segreto militare, pur di rendere consapevole la popolazione dei rischi legati all'impiego bellico dell'energia atomica, e ad esercitare pressioni per la messa al bando di ulteriori esperimenti in tale ambito. Non può stupire che, tra gli esiti allarmanti della controversia che si apre tra scienza, potere politico e potere militare, faccia scalpore la messa sotto accusa del fisico Oppenheimer per spionaggio e attività antiamericane. Per quanto riguarda Einstein, egli aveva sollecitato già nel 1939 il presidente americano Roosevelt a finanziare la ricerca sull'energia atomica, spaventato dalla possibilità che i tedeschi arrivassero per primi a dotarsi di questa soluzione strategica; mentre nel 1933, subito dopo il suo arrivo negli Stati Uniti, non si era reso disponibile a collaborare per progetti nel settore. Durante la guerra, diventato cittadino statunitense nel 1941, lo scienziato ebbe modo di maturare la convinzione che i rischi connessi alla sperimentazione fossero troppo elevati per la stessa sopravvivenza dell'umanità, pertanto, dopo l'esito tragico di Hiroshima e Nagasaki, aderì al primo manifesto pacifista che chiedeva l'abolizione dell'armamento nucleare. La vicenda nel suo complesso è esemplare perché dimostra, nell'urgenza incalzante degli eventi, la necessità che la scienza prenda posizione e si schieri, tanto da esercitare non solo un magistero conoscitivo, ma anche etico e politico.

3. La bioetica come sapere di frontiera

È significativa l'individuazione, in questo campo innovativo della conoscenza umana, di una vera e propria svolta etica ancor prima che di una svolta culturale in senso scientifico. La bioetica rappresenta, infatti, un salto di qualità, a partire dagli anni Settanta del Novecento, rispetto alla morale tradizionale dell'Occidente, in conseguenza di una tecnologia sconvolgente –soprattutto quella dell'ingegneria genetica– e della necessità di affrontare le grandi questioni etiche secondo una pluralità di punti di vista. Il terzo necessario ingrediente, accanto a scienza ed etica, viene individuato nell'interesse pubblico verso i problemi innescati dalla ricerca bio-medica. Di qui il ricorso sempre più frequente ad «etiche applicate» caso per caso, nelle

diverse pratiche professionali, e l'abbandono progressivo dei parametri di un'etica generale. Il rischio implicito a questo modello di comportamento razionalmente accettabile, va ricercato nella riduzione del soggetto umano, in un'ottica meccanica, a «pezzo dell'ambiente», come ebbe a dire Hans Jonas in un'intervista televisiva dei primi anni Novanta, su cui intervenire con le opportune pratiche di restauro, di sostituzione o rettifica del danno.

La «rivoluzione terapeutica», pertanto, non può fare i conti solo con la rapidità dello sviluppo tecnico e con le «meraviglie» della ricerca, deve tener conto dell'identità degli esseri umani: di qui l'interdisciplinarietà che mette a confronto scienze mediche e giuridiche, economia, filosofia, teologia e politica, nella sua attenzione peculiare al sistema del *welfare*. Si evince da questo approccio che il sapere nel mondo della complessità non può procedere, né evolversi, attraverso un unico paradigma, nell'ottica meramente disciplinare; esso ha bisogno di assumere una prospettiva plurale, il confronto e lo scambio tra metodi, procedure, strategie per «apprendere» in via relativa e provvisoria e, quindi, aperta e critica. Per questo Engelhardt parla di una autentica trasformazione culturale, tale da richiedere «una struttura laica di razionalità in un'era di incertezza» (Engelhardt, H. T. 1991, p. 11). È il mondo stesso della complessità a presentarsi incerto e mutevole; al suo interno la bioetica, nell'approccio socio-sanitario alla cura che la caratterizza, dovrà tener conto dei fattori multi-etnici e multiculturali che accompagnano la tutela dei diritti dei pazienti. L'epoca del paternalismo medico sta lasciando il passo alla piena responsabilizzazione del malato, frutto di un adeguato quadro d'informazione sul suo stato di salute e sulle prassi d'intervento terapeutico che si possono individuare. L'aumento di chiarezza intellettuale è proporzionale alla stessa dinamica della bioetica, che tende a connettere progressi scientifico-tecnologici e principi etici sempre in equilibrio precario, nella convinzione di rappresentare un fattore decisivo «dell'autocomprensione e autotrasformazione di una cultura» (Engelhardt, H. T. 1991, p. 13). Non solo la scienza, quindi, è chiamata a confrontarsi con saperi, tradizioni e punti di vista «altri», ma la stessa etica deve farsi dialogica e aperta alla pluralità delle voci e delle istanze.

Ha notato Uberto Scarpelli, studioso di filosofia del diritto, che il contrasto tra *principi* è un valore culturale, un sintomo di libertà di confronto tra differenze; mentre le *norme*, sia pure messe a confronto, devono trovare alla fine un criterio di prevalenza di una sulle altre, data la portata pratica, applicativa, che le contraddistingue nella formazione delle leggi. Non c'è un'etica «vera», secondo l'autore, per questo è auspicabile il diffondersi di un criterio di tolleranza che può portare alla seguente situazione: «(), è possibile la scelta etica di dettare norme e stabilire valori per tutti; oppure la scelta etica di lasciare a ciascuno la ricerca della propria strada». La sostenibilità logica di entrambi gli approcci non può scongiurare, ad uno sguardo politico, l'evidenza nella prima di una «tentazione diabolica al peccato di orgoglio». Ciò rende ancora più difficile la soluzione di quei dilemmi etici che, con la loro urgenza drammatica, si presentano nella vita attuale. Considera Engelhardt che, grazie alla straordinaria potenza delle tecnologie, è aumentata progressivamente la vita media nel mondo occidentale ma, di conseguenza, anche malattie gravi tipiche dell'invecchiamento, come l'Alzheimer. Come affrontare il problema? Si deve lasciarlo alle sole famiglie, oppure lo Stato se ne deve fare carico, e in che misura? È possibile ipotizzare il ricorso all'eutanasia? Si può adottare una politica socio-assistenziale uniforme, ad esempio all'interno della Comunità Europea? Una sola cosa pare certa allo studioso statunitense: «Una società che non consente il pacifico sviluppo di particolari visioni morali finirà per essere impoverita dalla piccolezza della virtù e del carattere degli uomini e delle donne che la formano» (Engelhardt, H. T. 1991, p. 84). E non possiamo permetterci virtù «piccole» a fronte delle

responsabilità che, di necessità, dobbiamo assumerci: a volte come studiosi, a volte come semplici cittadini e a volte, purtroppo, come ammalati. Il diritto al «consenso informato» non rappresenta la soluzione democratica, a norma di legge, ad un problema storico del rapporto medico-paziente; esso è, piuttosto, un processo dinamico che mette alla prova la buona fede degli interlocutori, la reciproca fiducia, il rispetto e l'umanità autentica che dovrebbero caratterizzare ogni relazione tra esseri umani. Il bene del paziente non è più questione che debba essere risolta con mere pratiche mediche, poiché è lui «arbitro della valutazione della qualità della propria vita» (Santosuoso, A. 1995, p. 99), secondo un principio di *libertà di autodeterminazione* che trova nel dettame costituzionale piena conferma. Il diritto alla salute, come fattore di pertinenza statale, così come il diritto sociale all'assistenza sanitaria, non possono rappresentare un *obbligo* ma solo l'esercizio consapevole di una decisione personale.

Gli elementi di analisi riportati possono inquadrare con semplice e lineare coerenza l'incisività sociale e l'innovazione culturale introdotte dalla bioetica; ma gli elementi che suscitano maggior scalpore sono senza dubbio altri, quelli inerenti la vita, la morte e la possibilità tecnico-scientifica di intervenire su entrambi i versanti: aborto, riproduzione artificiale, eutanasia. Ed è proprio qui che l'epistemologia bioetica si rende formativa, tanto da diventare un vero e proprio paradigma da proporre nella scuola attuale. Emerge con chiarezza che la scienza non è etica in sé, in quanto conoscenza che si dispiega e diviene oggetto di confronto tra esperti che si auto-proclamano neutrali; lo diventa quando la ricerca è indirizzata al bene comune e, per esercitarlo, è necessario che la sua opera sia resa pubblica, controllabile e condivisa. Molti cittadini occidentali, negli ultimi trent'anni, sono rimasti disorientati e confusi di fronte alle possibilità applicative dell'ingegneria genetica, in particolare per quanto riguarda la clonazione e le sue implicazioni sul destino individuale e collettivo. I vantaggi adottati negli anni Novanta da parte degli scienziati si possono riassumere nell'elenco di Leon Kass: 1) riprodurre individui di genio o di grande bellezza; 2) riprodurre «solo» individui sani; 3) produrre soggetti umani identici per sperimentare ricerche anche sull'educazione oltre che sulla natura umana; 4) produrre un figlio per una coppia sterile; 5) produrre un figlio con un genotipo prescelto; 6) controllare il sesso del nascituro, produrre gruppi di persone in serie per particolari prestazioni «utili» in pace o in guerra; 8) produrre copie di embrioni di ogni persona da congelare e conservare, come eventuali fonti di organi da trapianto.

Jonas, uno dei più importanti studiosi di etica del Novecento citato in precedenza, invitava a non prendere tali elenchi di opportunità come fantasie su cui ironizzare. In essi emerge come tra gli uomini di scienza si affacci la presunzione del «controllo biologico», senza porsi il problema della responsabilità morale: è in questo modo che si crea un campo della ricerca «in cui i crimini rimangono impuniti» (Jonas, H. 1992, p. 256). Su questi argomenti non è difficile suscitare il dibattito, il confronto di idee; ma anche la curiosità di approfondire le conoscenze in termini di ricerca individuale o di gruppo, per la quale lo stesso filosofo ci offre un importante suggerimento: chiedersi se non sia da rifiutare *in toto* «la manipolazione dei genotipi umani (che non può che essere dilettesca)» (Jonas, H. 1992, *ibid.*). Insomma «fare la parte di Dio» non sembra compatibile con la condizione umana, e ciò non per esigenze di ossequio religioso ma per serena considerazione dei propri limiti. Non a caso nel 1984 il governo inglese aveva nominato una Commissione di studio sulla fecondazione in vitro e l'embrilogia umana. Ciò dimostrava una preoccupata sensibilità politica verso un tema che, da un lato, riguardava la scienza e, dall'altro, l'opinione pubblica. Mary Warnock, che presiedeva quella Commissione, affermò senza equivoci che la gente comune non era affatto d'accordo nel garantire agli scienziati piena libertà di ricerca,

soprattutto nei laboratori pubblici; pertanto i membri «convennero sul fatto che dovessero essere approntati mezzi adeguati a far rispettare la legge, qualunque essa fosse, e che ciò avrebbe comportato di controllare le attività di laboratorio nel campo della genetica, della biologia e dell'embriologia umana» Questa esigenza di trasparenza, in ambiti di ricerca così specifici e cruciali, dovrebbe coinvolgere pure i settori privati, affinché il cittadino di uno Stato democratico possa sentirsi partecipe di quanto avviene, anche ai livelli più elevati della conoscenza, attraverso mezzi di controllo verificabili. In caso contrario paura e inquietudine verso le forme avanzate della ricerca rischiano di tradursi in un copione da film dell'orrore, dove si smarrisce il significato stesso della scienza come impresa progressiva degna di essere potenziata attraverso la passione, la creatività e lo studio nel susseguirsi delle generazioni umane.

Riferimenti bibliografici

- BENASAYAG, M.; SCHMIT, G. (2005): *L'epoca delle passioni tristi* (2003), Feltrinelli, Milano.
- M. BENDISCIOLI M.; A. GALLIA, A. (1971): *Documenti di storia contemporanea*, Mursia, Milano.
- ENGELHARDT, H.T. (1991): *Manuale di bioetica*, trad. it. di M. Meroni, Il Saggiatore, Milano.
- FOUCAULT, M. (1976): *Storia della follia nell'età classica*, Rizzoli, Milano.
- FOUCAULT, M. (1976): *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino.
- FOUCAULT, M. (1998): *Nascita della clinica. Un'archeologia dello sguardo medico*, Einaudi, Torino.
- FOUCAULT, M. (2000): *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, Milano, Feltrinelli.
- HART, L. (1972): *La seconda guerra mondiale*, in A.A.V.V., *Storia del mondo moderno*, vol. XII, Garzanti, Milano.
- HUSSERL E. (1968): *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano.
- ILLICH, I. (2004): *Nemesi medica. L'espropriazione della salute* (1976), Bruno Mondadori, Milano.
- ILLICH, I. (1973): *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano, 1973.
- ILLICH, I. (1977): *Rovesciare le istituzioni*, Armando, Roma, 1977.
- JONAS, H. (1992): *L'ingegneria biologica: una previsione*, in *Dalla fede antica all'uomo tecnologico. Saggi filosofici*, trad. it. di G. BETTINI, Il Mulino, Bologna.
- RIGHETTI, M. (2007): *Organizzazione e progettazione formativa*, Angeli, Milano.
- RUSSELL, B. (2005): *L'impatto della scienza sulla società*, Newton&Compton, Roma.
- SANTOSUOSSO, A. (1995): *Dalla salute pubblica all'autodeterminazione*, in M. BARNI, A. SANTOSUOSSO, *Medicina e diritto*, Giuffrè, Milano.
- SCARPELLI, U. (1987): *Bioetica: alla ricerca dei principi*, in «Biblioteca della libertà», n. 99, ottobre-dicembre.
- SCOT, J. (1986): *Energy though time*, Oxford University Press, Oxford.
- SICURELLI R. (1986): *Il folle e l'altro*, Giuffrè Editore, Milano.
- UNGK, R. (1958): *Gli apprendisti stregoni*, Einaudi, Torino.
- WARNCK, M. (1992): *A Question of Life. Introduzione*, trad. it. in G. FERRANTI, S. MAFFETTONE (a cura di), *Introduzione alla bioetica*, Liguori, Napoli.

El autor

Professor de la Universitat de Ferrara, té una llarga experiència en la docència universitària a Itàlia (Milà, Ferrara...) i també a Mèxic (Universitat de Benito Juárez, Universitat de Morelia) i ha realitzat estudis de postgrau a la Universitat Nacional Autònoma de Mèxic (UNAM). És autor d'una significativa obra en espanyol, portuguès, francès i italià. Actualment és docent de grau i màster a la Universitat de Ferrara. En col·laboració ha publicat: *Pedagogia Solidale*; *La Scienze dell'innovazione*; *Estetica della formazione*, així com *Inquietudini euristiche*.

**La filosofía de la
educación como
civismo: una propuesta
de educación moral,
cívica, política y
social en el marco
institucional**

Joan Carles Rincón i
Verdera
*Departament de Pedagogia
i Didàctiques Específiques
Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2012), 23
51-59

La filosofía de la educación como civismo: una propuesta de educación moral, cívica, política y social en el marco institucional

The philosophy of education as civic-mindedness: a proposal for moral, civic and social education in an institutional framework

Joan Carles Rincón i Verdera

Resum

L'article presenta una proposta de filosofia pràctica de l'educació, concretada en l'educació moral, cívica, política i social, centrada en el marc institucional universitari per al desenvolupament del vessant més compromès dels futurs educadors.

Paraules clau: filosofia de l'educació, educació moral, cívica, política i social.

Abstract

The article presents a proposal for a practical philosophy of education, as expressed in moral, civic, political and social education, within a college institutional framework focused on the development of the more committed side of future educators.

Keywords: philosophy of education, moral, civic, political and social education.

La Filosofía de la Educación debe incidir directamente en la sociedad, y pasar a ser una ciencia empírica y pragmática (Dewey, 2002), que ayude a resolver los problemas sociales que el hombre tiene planteados; en este sentido, al tratar las cuestiones de la convivencia, debe ser entendida como *educación moral, cívica, política y social*. Así pues, debe plantearse, crítica y reflexivamente, sin separar la teoría de la práctica, los problemas propios de una sociedad basada en una moral consumista y en un materialismo práctico que dan como resultado un hombre altamente deshumanizado, individualista y desmoralizado, ajeno a los problemas del prójimo (Giroux, 2003). Esta educación moral debe actuar, como decía Aranguren (Aranguren, 1997; Rincón, 1997), en el doble plano de lo político y de lo moral-cultural.

* jcarles.rincon@uib.es

Aquest article fou aprovat per publicar-lo el gener de 2012.

Se trata de una actividad que consiste en criticar los fundamentos de nuestra sociedad y en intentar solucionar el problema moral. Esta tarea moral debe realizarse, por una parte, estando situado en los grupos y en las luchas de los hombres (política), y por otra, esforzándose por trascender esa situación que nos condiciona (moral-cultural). Además, esta educación debe contemplar, equilibradamente, las dos esferas que configuran lo humano: los sentimientos y la razón. La educación moral, para poder ser eficaz y eficiente, ha de concienciar a la ciudadanía de la problemática real que lo envuelve y debe hacerlo desde los sentimientos en dirección a la razón. La razón aclara los sentimientos elevándolos a la verdad, al tiempo que los sentimientos mueven a la razón, convirtiéndola en su fuerza motriz. Como sabemos, el hombre es un proyecto vocacional que se desarrolla interactuando con las personas, los objetos y las circunstancias que le han tocado en suerte. Este proyecto vocacional es tan personal como social, pues el primero no puede llevarse a buen puerto si no es con los otros; y los otros (la sociedad) no pueden desarrollarse sin la aportación solidaria y corresponsable de las personas individuales. La educación del hombre siempre está contextualizada y el momento histórico en el que nos movemos es lo que se ha venido en llamar la postmodernidad. Hombre, proyecto y educación: difícil tarea en una época en la que ya no hay hombres, en la que el sujeto transformador se ha disuelto y sólo quedan estructuras, sistemas o grupos (Luhmann, 1990); compleja situación para llevar a cabo un proyecto vocacional que requiere tiempo y esfuerzo, en una época donde no hay tiempo, donde al presente se le exige el máximo rendimiento a cambio del mínimo esfuerzo (hedonismo); complicada situación para llevar a cabo una tarea educadora en un período donde la información y la comunicación de los medios (Pozo, 2003) ostentan, en una sociedad global y del conocimiento, y sin apenas resistencia, el monopolio educacional. La educación moral cívica, política y social para el desarrollo y fomento de la personalidad moral del hombre postmoderno no es tarea fácil, como tampoco es fácil desarrollar un proyecto vital, personal y social, que debe plasmarse en la construcción activa de la democracia como forma de vida, como estilo, talante o actitud moral.

Pienso que deberíamos plantearnos seriamente qué posibilidades le quedan al hombre como persona (modernidad), diferenciándolo empíricamente del hombre como sujeto (postmodernidad). Se trata de delimitar el ideal antropológico que hoy, para bien o para mal, no pasa por la categoría de persona, sino por la de sujeto (en ausencia o multiplicidad de valores). Este punto nos remite a la existencia o no de contenidos educativos materiales. Posiblemente no nos equivoquemos si decimos que la negatividad destructora es la característica de nuestro tiempo; característica que se remonta a la propia modernidad: Nietzsche destruyó la conciencia moral; Marx, la conciencia burguesa; Freud, la conciencia psicológica; Einstein, la conciencia de la ciencia; Heidegger, la conciencia de la historia de la filosofía; y Levi-Strauss, la conciencia antropológica y cultural occidental y su supuesta superioridad. La postmodernidad es la muerte de Dios y de los grandes sistemas, incluido el democrático (forma vital). La muerte de Dios es la muerte del hombre, del sujeto moderno. Este hecho, moralmente, tiene unas repercusiones gravísimas, pues si Dios ha muerto, muere el hombre y, con él, también la moral y su exigencia, es decir, los valores, los ideales, las normas, los principios y los fines.

La idea de hombre que subsiste en la actualidad se acerca, hasta coincidir, con el sujeto trascendental kantiano, un sujeto autónomo pero estrictamente formal, frío, calculador y vacío de contenidos. Si éste es el prototipo hacedor de formas de vida entonces, no cabe la menor duda, todo se vuelve relativo e historicista, con lo cual lo único que puede subsistir de la moral es su dimensión estructural-formal. El sujeto trascendental kantiano es unilateralmente

racionalista, procedimental y reglista, con poco espacio para los valores y las virtudes, sin contenido ético sustantivo. Para qué queremos sujetos autónomos, autoconscientes de sí mismos y con capacidad de autodeterminación si no sabemos hacia donde nos dirigimos, si desconocemos las metas que deben orientarnos, si no tenemos un ideal de vida buena, de plenitud humana en lo personal y en lo social (Camps, 2003; Camps y Giner, 2000). Toda educación, y la cívica, política y social mucho más, es comprometida, ideológica, es decir, cargada de valores, nunca aséptica o neutral (Haydon, 2003; Bárcena y Mèlich, 2000). El sujeto trascendental kantiano está en crisis y quizá sea el momento de reinventar el valor intrínseco de la persona en sus dos vertientes, la individual y la social. Hay quien dice que para crear primero es preciso destruir, desaprender lo aprendido, abrirnos a la discontinuidad y, con ella, crear un espacio común de convivencia plural, de liberación del pasado y de apertura al porvenir. El paradigma de la certeza, propio de la racionalidad moderna, se tambalea, bastante será, en este mundo incierto, complejo y, en ocasiones, caótico, con buscar la verdad rigurosamente.

La educación moral cívica, política y social debe ser, no podría ser de otra forma, racional, pero también debe ser razonable, entrando en juego los sentimientos, las emociones, los instintos, en definitiva, el corazón, la educación sentimental. De poco o nada nos sirve llegar a razonamientos plenamente justificados si somos incapaces de diferenciar lo que está bien de lo que no lo está. De poco nos sirve clarificar nuestros valores si después somos incapaces de actuar. Los valores deben ser pensados y vividos (Marina, 2001). No podemos desentendernos de los contenidos axio-ideológicos bajo el pretexto de que conducen al conflicto y la discrepancia. No caigamos en un intelectualismo socrático, pues no basta saber para hacer, debe haber también voluntad, movimiento, capacidad de compromiso hacia unos valores. Esta separación de la razón y el corazón, olvida que la educación, como la propia idea del hombre y su perfección, no se encuentra disociada en teoría y práctica. Tal separación es artificiosa, pues toda teoría supone una toma de posición respecto a algo y está, al mismo tiempo, sustentada por un estilo de vida. Todo lo que el hombre hace, sin exceptuar la teoría, es praxis, hacerse a sí mismo y colaborar en la configuración moral del otro. Toda teoría es praxis e intervención. De aquí, precisamente, que esté justificado decir que toda educación y, en particular, la educación cívica y social, en tanto que pretende intervenir para mejorar la realidad social, y con ella y a partir de ella la de los individuos, debe responder a planteamientos tecnocientíficos (Rincón, 2001).

Hoy en día hay una marcada tendencia a asimilar, hasta reducir, la racionalidad tecnológica a la racionalidad técnico-instrumental. La racionalidad tecnológica debe implicar, no sólo una racionalidad instrumental (coherencia de medios y fines), sino también un conocimiento de los grandes principios, fines y objetivos del sistema y de sus acciones (racionalidad prudencial), además, por supuesto, de un conocimiento científico del contexto sobre el que se interviene (racionalidad epistémica). De esta manera, la eficacia de un acción pedagógica posibilita y permite un análisis de la viabilidad prudencial o ético-moral de los valores que intervienen, y que no pueden ser ignorados en la toma de decisiones pedagógicas acerca de la metodología de actuación. La racionalidad práctica nos asegura que las acciones desarrolladas se orientan en la dirección deseada, dando a nuestras actuaciones consistencia y coherencia ético-moral. Una vez conseguido ésto, el saber educativo debe asegurar también un conocimiento tecnológico sistemáticamente planificado que nos permita normativizar y orientar, eficaz y eficientemente, el modo cómo conseguir los objetivos que se han propuesto. Lo verdaderamente problemático de las actuaciones tecnocientíficas consiste, sobre todo, en

los aspectos derivados de la razón prudencial, es decir, de la normatividad ético-axiológica, pues en el marco de la pluralidad propia del contexto de la sociedad civil democrática y global éstos son complejos y, a menudo, contrapuestos (Barranco y otros, 1997). Así pues, el planteamiento tecnológico en el seno de la educación cívica, política y social precisa, necesaria e indisociablemente, de la razón epistémica, de la instrumental y de la prudencial (Blas, 2002, p. 16).

Una vez que hemos dibujado, a grandes trazos, nuestro posicionamiento epistémico, podemos centrarnos en torno al modelo antropológico que defendemos que no es otro que el de *persona*. No voy a caracterizar en profundidad los valores o virtudes que respaldan el *pathos* de la personalidad moral que deseamos, sino a decir, escuetamente, que debe ser un hombre o mujer racional, razonable, sentimental, justo, no violento, tolerante, solidario, atento a las demandas del prójimo, respetuoso con los derechos humanos, comunicativo (inter e intrasubjetivamente), con capacidad para el consenso y, no en menor medida, para el disenso (Muguerza, 1998), y con capacidad de esfuerzo y sacrificio. Para ello, en gran medida, nos apoyamos en las teorías educacionales anarcoliberalistas y contraculturales, tomadas en su acepción amplia y general que es la ética-moral y cultural. Creo que un retorno a los posicionamientos contraculturales no está nada mal como vía para salir de una época, la nuestra, antihumanista, individualista y desmoralizada, con especial incidencia en nuestra juventud, que se caracteriza por abandonarse al hedonismo, la erotización y la despolitización o desentendimiento de la cosa pública, cayendo en la alienación consumista bajo el constante bombardeo publicitario de los medios de comunicación de masas. Creo que no me equivoco si digo que el gran peligro (al menos uno de ellos) para la ciudadanía lo encarna el actual estado de las cosas: el escenario político monopolizado por los partidos políticos y los sindicatos, el mercado consumista, y los medios de comunicación de masas al servicio del poder económico establecido.

Si gran parte del siglo XX fue una época de ideologías y de esperanzas en la revolución (política, económica, cultural, en definitiva, moral), el siglo XXI lo es del auge de los movimientos sociales de liberación; movimientos en los que no se milita como en los partidos políticos o en los sindicatos, sino a los que, simplemente, la gente se incorpora voluntaria y solidariamente (pacifismo, ecologismo, feminismo, voluntariado, organizaciones no gubernamentales..., etc). Época ya no de Revolución con mayúscula, pero sí de remoralización, de recuperación de la actitud moral, y de confianza, frente a la violencia y la agresión, en el lenguaje y la razón (inteligencia intelectual y emocional) para la resolución de los conflictos a través de la comprensión del punto de vista del otro, del diálogo, y del establecimiento de una sociedad de auténtica comunicación moral y no simplemente material (Goleman, 2002; Jares, 2001). La Filosofía de la Educación, concretada en la educación moral cívica, política y social, debe llevarse a cabo, fundamentalmente, en estos movimientos sociales de liberación, es decir, desde la práctica y el compromiso, desinstitucionalizándose: son los propios ciudadanos y las solidaridades primarias y secundarias las que pueden regenerar el tejido social (Cortina, 1997; Sánchez, 1998). Ahora bien, como ya hemos dicho anteriormente, debe hacerse desde planteamientos tecnológicos, pues el hecho de que nos decantemos por teorías educacionales contraculturales no nos exime de saber para hacer, de conocer para intervenir. No hay suficiente con la buena voluntad de los ciudadanos, que es condición necesaria, aunque no suficiente. En tanto que planteamientos tecnocientíficos, la teoría debe revertir en la práctica y, a la par, la práctica ha de mejorar la teoría. Dicho esto, un programa curricular de Filosofía de la Educación debe relacionarse también con los contenidos transversales, pues la educación institucionalizada, si se acerca a la vida y se aleja del excesivo academicismo, puede ser un buen campo de actuación para la formación humana (Pujol, 1996; Rodríguez, 1999).

Entiendo que la Filosofía de la Educación, en su vertiente de Educación moral, cívica, política y social, en el marco institucionalizado de la Universidad debe, por una parte, plantearse ayudar a los alumnos a desarrollarse como personas, fomentando los conocimientos, actitudes y valores necesarios para participar activamente en la realidad sociopolítica con un serio compromiso de mejora en tanto que ciudadanos comprometidos, responsables y corresponsables de su situación personal y social (Schön, 2002); y, por otra, hacer que tomen conciencia que la libertad, como la democracia y la justicia social, no son un regalo, algo que se nos pueda dar, sino una conquista diaria, larga, compleja y problemática que sólo a través del trabajo y del esfuerzo diario se puede conseguir. En definitiva, se trata de recuperar un humanismo de lazo social del que el hombre contemporáneo se encuentra huérfano y desasistido; un humanismo que tiene su mayor concreción en la construcción activa de la democracia como forma de vida. En función de ello, se marcan como principales objetivos prácticos: realizar una lectura de las distintas maneras de entender la Filosofía de la Educación y llevar a término una aproximación a la idea de la educación moral, cívica, política y social como marco general para la construcción humana y solidaria de la democracia como moral (el problema de los valores en el mundo educacional y la transversalidad como eje de actuación); conocer y distinguir los conceptos básicos relacionados con la educación moral, cívica, política y social (la educación moral sociopolítica y los derechos humanos); analizar la importancia de la educación moral, cívica, política y social en el contexto de la sociedad postmoderna (el papel de los movimientos sociales de liberación en la construcción de la democracia como moral y el estado de justicia social); relacionar la educación moral, cívica, política y social con los temas transversales propuestos en su momento en la LOGSE (análisis de las materias más idóneas para la contextualización transversal y su ubicación fuera del centro escolar); capacitar al alumno para el diseño y evaluación de programas de intervención en educación moral, cívica, política y social (saber para intervenir eficaz y eficientemente); y, desarrollar el espíritu crítico en el análisis y la comprensión de los fenómenos socioeducativos (la globalización económica y los retos del futuro).

En función de los objetivos detallados se especifican como contenidos orientativos de la materia ocho grandes bloques temáticos interrelacionados y que, lógicamente, pueden ser complementados con otros temas afines:

Educación y valores educativos en tiempos de crisis: ciudadanía, civismo, democracia como moral, estado de justicia social y transversalidad.

Educación para la participación, la convivencia, la tolerancia, la paz y la no violencia y la solidaridad: la formación de la ciudadanía y la civilidad y los movimientos ciudadanos emergentes.

Educación para el consumo: los usuarios, sus derechos y obligaciones en un consumo cualitativo sostenible y responsable.

Educación vial: urbanismo, urbanidad, civilidad y ocio.

Educación para la igualdad entre los sexos: la coeducación, la educación sexual y la violencia de género.

Educación para la salud: el conocimiento de nuestras posibilidades y el uso responsable del deporte y el ejercicio físico.

Educación intercultural y multicultural: la complejidad y la diversidad de la realidad cultural global.

Educación para el desarrollo sostenible: ambientalismo, ecologismo y globalización económica.

Referencias bibliográficas

- ARANGUREN, J. L. (1997): *Ética*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ARENDET, H. (1998): *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- BÁRCENA, F. y MÈLICH, J. C. (2000): *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- BARRANCO, J. y otros (1997): *Discriminaciones sociales y etnias en un mundo intercultural y complejo: orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia: Nau llibres.
- BLAS, E. (2002): «Educadores y voluntarios: algunas reflexiones introductorias» en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, pp. 11 a 26.
- CAMPS, V. (2003): *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- _____ y GINER, S. (2000): *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- CORTINA, A. (1997): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- DEWEY, J. (2002): *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (2003): *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. A. (2003): *Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- GOLEMAN, D. (2002): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- HABERMAS, J. (1990): *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid, Tecnos.
- HAYDON, G. (2003): *Enseñar valores. Un nuevo enfoque*. Madrid: Morata.
- JARES, X. (2001): *Educación y conflicto: guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- LUHMANN, N. (1990): *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós.
- MARINA, J. A. (2001): *Ética para para naufragos*. Barcelona, Anagrama.
- MARTÍN, H. (1997): *La invención de lo humano*. Madrid: Iberoamericana.
- MUGUERZA (1998): *Ética, disenso y derechos humanos*. Madrid: Argés.
- POZO, J. I. (2003): *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.
- PUJOL, R. M^a. (1996): *Educación y consumo: la formación del consumidor en la escuela*. Barcelona: ICE/Horsori.
- RINCÓN, J. C. (1997), «La educación moral en Aranguren», en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Vol. 9, pp. 75 a 91.
- _____ (2001), «Ciencia y tecnología: modos de acercarnos a la realidad educativa», en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Vol. 13, pp. 89 a 113.
- RODRÍGUEZ, T. (1999): *La cultura contra la escuela*. Barcelona: Ariel.
- RUSSELL, B. (2003): *Caminos de libertad*. Madrid: Tecnos.
- SÁNCHEZ, S. (1998): *Ciudadanía sin fronteras*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- SCHÖN, D.A. (2002): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

El autor

Juan Carlos Rincón Verdera és doctor en Ciències de l'Educació i professor titular de la Universitat de les Illes Balears de l'àrea de Teoria i Història de l'Educació al Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. El seu camp d'investigació es mou entre la teoria i la filosofia de l'educació, àmbits en els quals exerceix la seva tasca docent i sobre els quals té publicats nombrosos treballs.

**La democrazia della
conoscenza**

Carlo Rosa
Università di Ferrara

Educació i Cultura
(2012), 23
59-72

La democrazia della conoscenza

The democracy of knowledge

Carlo Rosa*

Abstract

The aim of this article is to study the relationship between knowledge and democracy through the ideas of Edgar Morin. A reflection on training and educational theorising, which focuses on the stage of contemporary society, to meet the educational and democratic needs that it imposes on us: the ethical issue, which is closely linked to what is epistemological and aesthetic. From the criticism that the author makes of the traditional education system and the reflection on the epistemological rupture that weighs down knowledge, I reflect on aesthetic sensitivity, as the art of human understanding, for a regeneration of knowledge, of education and of society, towards a cognitive democracy.

Keywords: epistemology, knowledge, artistic experience, E. Morin.

L'obiettivo del presente articolo è quello di indagare il rapporto tra conoscenza e democrazia attraverso il pensiero di Edgar Morin. Una riflessione sulla formazione e sulla teoresi pedagogica, che verte attorno agli scenari della società contemporanea, per rispondere alle esigenze formative e democratiche che essa ci impone: la questione etica, strettamente connessa a quella epistemologica ed estetica. A partire dalla critica che l'autore muove al sistema educativo tradizionale e dalla riflessione sulla frattura epistemologica che grava in seno alla conoscenza, cercherò di riflettere circa la sensibilità estetica, come arte della comprensione umana, per una rigenerazione della conoscenza, dell'educazione e della società, nella direzione di una democrazia cognitiva.

Parole Chiave: epistemologia, conoscenza, esperienza artistica, E. Morin.

Per un'epistemologia complessa

In ogni gesto, in ogni parola, in ogni azione che si compie e si consuma, nelle relazioni che stabiliamo con il mondo, si articola un atto cognitivo e, dunque, di conoscenza. In ogni comportamento si esprime un fenomeno culturale, e anche se non abbiamo consapevolezza dei meccanismi che mettiamo in atto nel complesso gioco dell'apprendimento, sono proprio tali atti a renderci competenti, per la nostra vita, nei contesti nei quali siamo inseriti. Ciò induce a pensare, come afferma Anita Gramigna riferendosi al pensiero di Gregory Bateson e degli studiosi della scuola di Palo Alto, che «il vivente è in quanto impara» e che la vita è formazione, perchè è attraverso la danza interrelazionale che l'individuo stabilisce con l'ambiente e gli stimoli che ne derivano, egli affronta innumerevoli cambiamenti cognitivi e strutturali (Gramigna, A. 2005, 26-30).

* Docent i investigador en Ciències de l'Educació a la Universitat de Ferrara, Italia.
Aquest article fou aprovat per publicar-lo el gener de 2012.

Possiamo dunque affermare che in ogni attimo che scorre, in ogni angolo di mondo, qualcuno sta imparando (mentre insegna) e qualcuno sta insegnando (mentre impara) qualcosa. Perlomeno, questa dialogica dovrebbe rappresentare un auspicabile e consapevole proposito intellettuale e paradigmatico, poichè la formazione è un evento complesso in cui gli attori interpretano ruoli che si con-fondono, al fine di, non soltanto «trasmettere» ed «intrmettere» cultura, ma costruire –ricorsivamente– conoscenza, attraverso un’euristica che prende vita, come afferma Gadamer (Gadamer, H. 2004), da una parziale fusione degli orizzonti educativi. In questo gioco dialogico, non solo i ruoli si con-fondono, ma anche le diverse dimensioni del soggetto che, in quanto unità complessa, come il punto di un ologramma, porta con sé un cosmo (Morin E., Ciurana E., Motta R. D. 2005, 41) –l’ambiente fisico e culturale in cui vive e che ecologicamente contribuisce a determinare mentre viene da esso influenzato– e costituisce in se stesso un cosmo. La conoscenza non può che essere, dunque, inseparabilmente, biologica, cerebrale, mentale, psicologica, culturale e sociale. Vita, appunto, che si genera da una complessità bio-antropo-socio-culturale, in cui le istanze della conoscenza si co-producono reciprocamente: la cultura vive negli intelletti i quali vivono nella cultura. L’intelletto conosce attraverso la cultura ma, in un certo senso, è la cultura che conosce attraverso l’intelletto (Morin, E. 2008, 14). Ciò significa, in altre parole, che ogni soggetto conosce il mondo attraverso le mappe cognitive ereditate dalla cultura alla quale appartiene e la cultura alla quale appartiene contiene in sé e viene co-prodotta da ogni singolo atto cognitivo. A tal riguardo Morin afferma che ogni sistema culturale apre e chiude le potenzialità bio-antropologiche della conoscenza (Morin, E. 2008, 14): le apre perché fornisce determinati strumenti per mezzo dei quali conoscere e le chiude laddove, dotando mezzi determinati, prescrive norme e metodi che precludono di percorrere altri orizzonti conoscitivi potenziali. Tali strumenti, trasmessi ed acquisiti per imprinting –un imprinting culturale che imprime negli esseri umani un’identità come stigma: culturale, familiare, professionale– venendo accettati come atti naturali, divengono norme che si instaurano in modo solido nella mente, strutturando il «conformismo cognitivo». Consolidandosi, cioè, come naturali, divengono automatismi che, in quanto tali, vengono estromessi dal nostro campo di riflessione sulla conoscenza, attraverso un processo di normalizzazione che «si manifesta in modo repressivo ed intimidatorio» (Morin, E. 2001, 26), dominano le nostre mappe cognitive facendo tacere chi le mettesse in dubbio.

Come vediamo le istanze co-generatrici della conoscenza stanno in un rapporto complementare, ricorsivo ed ologrammatico ma, allo stesso tempo, anche antagonista. È, infatti, nelle tensioni, nelle discrepanze, nelle rotture in senso alle determinazioni che pesano sulla conoscenza (gli imprinting e le normalizzazioni) che la conoscenza riceve nuovo impulso, generando cambiamenti, grandi o piccoli che siano, che prefigurano inediti orizzonti di significazione.

Quando parliamo di conoscenza, facciamo dunque riferimento ad un fenomeno complesso e, parlare di complessità, significa riferirsi a «ciò che è tessuto insieme» (Morin, E. 2001, 38), ad un qualcosa che, per sua natura, non è semplificabile per mezzo di un’analisi riduzionista, incapace di cogliere gli elementi che lo compongono senza snaturarli. Affrontare la complessità per mezzo di elisioni e frazioni, significa infatti mutilarla. Essa postula un paradigma capace di coglierla in tutte sfumature che la compongono, capace di riconoscere gli intrecci e le interconnessioni tra le trame che la costituiscono. Per questo motivo Morin afferma che la sfida formativa della contemporaneità è rappresentata dalla necessità di una *forma mentis* educata alla complessità, per pensare una democrazia che, ancor prima di esprimersi come sistema sociale e politico, nasce come forma di pensiero, come atto

cognitivo: consapevolezza della complessità dell'identità umana e terrestre, dei paradigmi conoscitivi, degli accecamenti che gravano in seno alla conoscenza e che ostacolano l'apertura di prospettive visuali su altri universi potenziali (Morin, E. 2005, 151-154). Una questione cruciale nella riflessione pedagogica.

Il grande paradigma d'Occidente

La conoscenza, secondo Morin, è spezzata in seno alla sua stessa organizzazione. (Morin, E. 2007, 8). Una frattura causata da una profonda separazione tra sapere umanistico e scientifico che ha provocato una profonda scissione tra soggetto e oggetto. Tale frattura, che il filosofo francese definisce «epistemologica» (Morin E, 2007, 8), troverebbe nel paradigma cartesiano la sua causa. Esso rappresenterebbe, infatti, secondo l'autore, lo snodo centrale, il punto di convergenza critico dello sviluppo del pensiero occidentale moderno. Il «grande paradigma d'Occidente» (Morin, E. 2008, 238), assolutizzando i principi della logica deduttivo-identitaria di origine aristotelica e rendendoli universali, ha investito, sostiene l'autore, l'intera infrastruttura sociale, influenzando contemporaneamente gli sviluppi della ricerca scientifica, l'organizzazione politica e culturale. Di più, ha determinato lo sviluppo del dualismo moderno tra soggetto-oggetto come lente attraverso la quale leggere ed interpretare il mondo. Tale divisione si è estesa fino ad attraversare da parte a parte l'universo: anima/corpo; spirito/materia; sentimento/ragione, etc., gli uni indipendenti dagli altri: gli uni misurabili attraverso mezzi quantitativi, che li rendono scientificamente confutabili, gli altri impossibili da valutare attraverso paradigmi di misurazione definiti e, pertanto, razionalmente inspiegabili. «L'umanesimo occidentale ha consacrato tale disgiunzione» (Morin, E. 2008, 238) nella scienza e nelle istituzioni educative, attraverso la divisione disciplinare dei saperi, contribuendo a frammentare la conoscenza e l'organizzazione che le sorregge, creando dei domini di competenza che fanno sorgere il pericolo di un isolamento e di «(...) un'iper-specializzazione del ricercatore e di "cosificazione" dell'oggetto studiato, del quale si rischia di dimenticare che è astratto dal contesto o costruito» (Morin, E. 2000, 112) e, pertanto, viene percepito come slegato ed autonomo rispetto alle altre discipline.

La critica che Morin muove all'attuale organizzazione del sapere ed in particolare all'impianto classico dei saperi disciplinari tradizionali, appare essenziale nella riflessione pedagogica; egli osserva, infatti, che la «supremazia di una conoscenza frammentata nelle diverse discipline, rende spesso incapaci di effettuare il legame tra le parti e la totalità. Questo modo di conoscere, deve far posto, dunque, ad un paradigma capace di cogliere gli oggetti nei loro contesti, nei loro complessi, nei loro insiemi» (Morin, E. 2001, 12). Allo stesso tempo, lo studioso francese esprime una dura critica alla disattenzione che la cultura pedagogica ha avuto nei confronti del ruolo delle emozioni e dei sentimenti nel processo di apprendimento, sottolineando la complessità della identità umana ed il significato che essa assume nella costituzione di una democrazia realmente partecipata. Ciò che appare sorprendente, secondo Morin è che l'educazione, il cui fine dovrebbe essere quello di comunicare conoscenze, sia cieca su ciò che riguarda la conoscenza umana, sui suoi dispositivi, le sue menomazioni, le sue difficoltà, le sue propensioni all'errore e all'illusione, «e che non si preoccupi affatto di far conoscere che cosa è conoscere» (Morin, E. 2001, 11). È necessario, dunque, secondo Morin, ricercare un paradigma che orienti a colmare la frattura che grava in seno alla conoscenza, con l'obiettivo di sviluppare un pensiero connettivo, capace di problematizzare, di contestualizzare e di rendere solidali i saperi: un paradigma che induca il pensiero a sorvegliare se stesso al

fine di tessere le trame di una conoscenza con coscienza. Una conoscenza etica, che riconosce l'unità inscindibile «individuo-specie-società» e –come vedremo nell'ultimo paragrafo- che risiede nella coraggiosa ricerca di una relazione armoniosa tra *logos* e *bios*, come suggerisce Foucault (Foucault, M. 1976) riferendosi a Socrate, per mezzo del principio estetico dell'arte, come via rigeneratrice della conoscenza e della vita, come stato dell'esistenza che si riscontra nella contemplazione del bello e nel prode tentativo di vivere la propria vita come fosse essa stessa un'opera d'arte.

Secondo Margaret Mead, il problema etico delle società moderne, sta alla base della loro costituzione: esse si sono sviluppate organizzando il pensiero e l'azione sullo schema logico dualista e strumentale «soggetto-oggetto, mezzo-scopo»; ciò ha avuto ricaduta, non solo nella ricerca scientifica e tecnica, ma anche nelle relazioni umane, che hanno acquistato, a loro volta, tale fisionomia. Qui, l'alter è divenuto un mezzo per realizzare gli scopi dell'ego (Manghi, S. 2004, 10), dunque, è divenuto uno strumento, colui che «è *in funzione di...*», indispensabile fintantoché è utile a qualcosa o a qualcuno. Questo modo di conoscere e di relazionarsi è stato ammesso come «valore accettabile» dalle democratiche società moderne occidentali. Allo stesso tempo, il legame tra scienza, tecnica ed economia ha dato vita ad un circolo vizioso, in cui, oggi, è la scienza ad essere al servizio della tecnica e non viceversa, e lo sviluppo della conoscenza, che è prioritariamente scientifico, è divenuto inseparabile da quello del dominio che, invece, è prioritario della tecnica e del profitto. Ciò ha contribuito a relegare la questione etica nell'ambito della riflessione filosofica, o a ridurla ad un problema privato nel campo soggettivo, limitante il progresso scientifico stesso, e mette in mostra i vizi e i limiti di una «razionalità strumentale»: una conoscenza ed una educazione tecnocratica che si riduce a strumento di trasmissione di conoscenze e competenze spendibili sul mercato del lavoro.

Nel saggio «educare per l'era planetaria» (Morin, E. 2005), Morin mette in mostra la necessità di elaborare un paradigma nuovo che abbandoni la strada del razionalismo classico, antietico ed obsoleto, per intraprendere una nuova strada in cui è il processo conoscitivo a costituire la ricerca, un percorso errante, che tende alla meta consapevole che essa rappresenta un continuo punto di svolta. Un «vagabondare» che postula la questione etica e, a mio avviso, quella estetica, come principi democratici del proprio farsi, poiché la scoperta della complessità corrisponde ad una presa di coscienza non soltanto o, meglio, non semplicemente intellettuale. (Bocchi G. Ceruti M. 1987, XXIII).

«Un metodo che impara»

Riprendendo la teoria dei sistemi di Bertalanffy (Bertalanffy, L. V. 2004) e Foerster (von Foerster, H. 1987), e rifacendosi alla teoria dei quanti di Heisenberg, Morin propone un a-metodo che, al posto della dialettica soggetto-oggetto, pone quella tra sistema conoscente, col suo radicamento antropologico-sociale, e il sistema osservato, l'oggetto, col suo radicamento fisico-biologico (Morin, E. Ciurana, E. Motta R. D. 2004, 13-15). Un metodo che, re-inserendo il soggetto nel campo di osservazione sperimentale, si oppone al dualismo cartesiano soggettività/oggettività e all'idea che tutto possa essere descritto e spiegato attraverso il paradigma empirico induttivo. Un a-metodo che induce l'osservatore (il sistema conoscente) ad osservare se stesso mentre apprende e, dunque, non solo a riflettere su ciò che vede, ma su come lo vede. Lo spinge, cioè, a sforzarsi di conoscere il proprio modo di conoscere: a prendere atto dei meccanismi cognitivi, psichici, emotivi, culturali, relazionali

etc... che entrano in gioco ogniqualvolta si pone sperimentalmente di fronte ad uno specifico oggetto di studio.

Questo metodo, oltre a suggerire nuovi scenari sugli sviluppi della ricerca scientifica, pone un quesito fondamentale su quali dovrebbero essere le priorità della riflessione epistemologica ed educativa, aprendo il varco ad una prospettiva che annuncia la costruzione di itinerari di significazione complessi (saper collegare, articolare e sviluppare la propria autocritica come sistema conoscente).

A differenza di un paradigma semplificatore che identifica la logica con il pensiero, il metodo sistemico, secondo il nostro autore, presuppone un pensiero capace di governare la logica evitando la disarticolazione delle conoscenze, monitorando il processo conoscitivo stesso. Un processo che, sviluppando il meta-punto di vista, ossia la capacità di autosorvegliarsi, di riflettere sui propri modi di conoscere, mostra i limiti del pensiero riduzionista: non vedere altri modi di utilizzare la logica. Il pensiero complesso, che è per sua natura dialogico, rifiutando l'analisi, la disgiunzione e la riduzione, invece, rompe la dittatura del pensiero di semplificazione, e tale rottura mostra una questione cruciale al fine della nostra riflessione. Qui, la complessità svela la natura tragica della conoscenza: la necessità di una totalizzazione e, allo stesso tempo, l'impossibilità di raggiungerla. Un «tentare» che induce il pensiero a ricercare una sintesi, un'unificazione, una definizione –durevole– mentre, di contro, la rifugge perché è consapevole dell'incompiutezza di ogni forma di sapere.

La conoscenza, nella teoria della complessità proposta da Morin, non può che far riferimento ad un metodo che emerge nel corso dell'esperienza, che impara nell'errare (Morin, E. Ciurana, E. Motta R. D. 2004, 32-36), nel senso del camminare e del mancare la meta, che illuminano l'esperienza formativa come un transitare in cui l'apprendimento si compie come procedere *trasfigurativo*. E, l'errore, che presenta la sua fecondità mostrandoci nuovi o diversi modi di considerare la logica, inducendoci a prefigurare inediti orizzonti di senso, rischiera la strada verso la verità, che rappresenta una ricerca senza termine, la quale si può esercitare solo in modo itinerante, rischiando anche di perdersi. Ma sarà un perdersi che diventerà libertà: libertà del ricercare strategie adeguate per rispondere alle incertezze e alle contingenze che fanno di ogni discorso sul metodo, come afferma Bachelard, un discorso di circostanze. In tal senso, l'epistemologo francese, nel suo saggio «*la filosofia del non*» parla di una *filosofia aperta*, che si propone di trascendere i propri principi e di rifuggire l'idea di giungere a verità totali e complete (Bachelard, G. 1998 38).

Si evince, dunque, un'idea di formazione come di una *poiesis*, nel senso di un dar forma che si nutre di un'aspirazione creativa, un dar forma che prende vita da una tensione costante tra solidità e fluidità, tra il tutto e le parti, tra certezza ed incertezza, tra stabilità e vertigine... tra libertà e necessità. Un'idea di formazione che inerisce ad un pensiero che, per comprendere, interpreta, affidando all'ermeneutica la bussola del proprio transitare, ed esprime il suo profondo afflato democratico in quanto non aspira all'universalità, ma preferisce navigare nell'umiltà del possibile. Un pensiero che accetta la relatività e l'incertezza del proprio *complectere*, del ricercare personali elaborazioni del mondo (e per questo non subite, ma critiche), del tessere trame di significazioni solidali che tengono in considerazione il fattore umano, dunque etico, sia come sistema significante del proprio conoscere sia come fine ultimo. Un'idea di educazione che non si risolve in un processo di acculturazione, ma che annuncia un procedere interpretativo che libera il soggetto dai vincoli della spiegazione e dalle gabbie dell'universalità, ponendolo di fronte alla libertà e alla responsabilità del conoscere.

La democrazia impara!

Conoscenza e potere, o conoscenza è potere! Un legame indissolubile, come emerge dalle riflessioni di Anita Gramigna nella sua ermeneutica antipedagogica del pensiero di Foucault (Gramigna A. 2010, 79-112; Foucault, M. 1977), in cui l'educazione viene decritta come un'istanza di normalizzazione che regola il rapporto sapere/potere: una disciplina che tende al governo/controllo della vita degli individui. In sintonia, per Morin, la conoscenza produce il proprio potere all'interno della società, ma è il potere politico ed economico a sforzarsi di controllare il potere della conoscenza. Dunque, sebbene la conoscenza conferisca potere, questo sfugge sempre ai conoscenti e «non si limita a modellarsi nelle disuguaglianze sociali o a rafforzarle» (Morin, E. 2008, 18): essa le produce. Emerge così una relazione ontologica tra democrazia ed educazione, una relazione senza la quale la democrazia non sarebbe tale, ma una tautologia e, in quanto tale, una dittatura nei fatti e delle idee, e l'educazione si risolverebbe in acculturazione e servilismo.

Norberto Bobbio affermava che la democrazia deve essere sempre in allarme dinanzi a ciò che la intimidisce, non soltanto con la violenza, ma anche con la non-consapevolezza, perché sono i cittadini che danno vita alla democrazia e non vi può essere democrazia senza consapevolezza di ciò che essa significa. La democrazia, dunque, non può che rappresentare la rigenerazione continua di un anello retroattivo: «i cittadini producono la democrazia che produce i cittadini» (Morin, E. 2008, 179); Morin ne mette così in mostra il dinamismo, come una pratica che si costruisce nel suo continuo tentarsi, nel suo continuo «darsi forma»: un processo che induce ad investire di senso civico tutti i rapporti che ci legano all'altro nella quotidianità, affermando sé stessi come ologramma di un tutto più grande, ed esercitando in modo attivo e critico il proprio diritto di cittadinanza. La democrazia, dunque non si risolve nell'esperienza politica e sociale, ma è innanzitutto un atteggiamento, una forma di pensiero che si esercita in modo complesso.

Con il titolo di questo capitolo «la democrazia della conoscenza», ho voluto mettere in mostra la relazione (ossia, come scrive Morin, un processo di legame e alleanza allo stesso tempo), tra democrazia ed educazione per riflettere tale rapporto nella contemporaneità. La democrazia come un paradigma che si nutre di regole che necessitano di essere continuamente sorvegliate, ri-pensate, magari rinnovate, perché la vita è un processo tras-formativo (Gramigna A. 2005, 12) e le società nella quale si esprime, come forma collettiva organizzata, ha bisogno di una conoscenza che sappia «ragionare» sulla sua efficienza ed efficacia, sulla propria vita nell'immediato, sulle finalità e i suoi mezzi in una prospettiva futura. Una democrazia che sappia ri-generarsi come un «metodo che impara», come un *significante*: la forma che rinvia e che articola il contenuto, che ricerca il modello, l'espressione più adatta per significarlo e, dunque, non come qualcosa che è *già stato significato*, che si assume come dato di fatto predeterminato all'azione e alla riflessione.

La proposta che le riflessioni di Morin mi suggeriscono, in una prospettiva pedagogica radicale, è quella di una «democrazia che impara», cioè, che necessita di essere investita di un senso agito: i cui «costruttori» sappiano tener conto delle fondamenta dalle quali prende vita e dei diversi contesti in cui si esercita come forma di organizzazione sociale, ma anche delle molteplici dimensioni dell'umano (biologiche, antropologiche, culturali, emotive). Di più, una democrazia responsabile della conoscenza, che sia «consapevole» dei paradigmi e dei saperi che utilizziamo per comprendere il mondo e per relazionarci agli altri, perché la sfida formativa che la contemporaneità ci impone, sta nella presa di coscienza dell'identità umana, ed è dunque una sfida epistemologica che ci chiede di legare il globale al locale, le parti al tutto, l'individuo alla specie e la specie all'intera società umana.

Come afferma Ravaglia nella sua riflessione su Bauman «l'essenza della prassi democratica consiste nella riformulazione dei problemi privati in questioni pubbliche e di incanalamento del benessere pubblico in progetti e compiti privati» (Ravaglia A., 2009, 44), come un circolo ermeneutico in perpetua rotazione di traduzione tra pubblico e privato. Altrimenti, non saremmo cittadini che producono democrazia ma che la subiscono e, in questa direzione, regrediremmo al ruolo di assoggettati, controllati da un sistema che, peccando di idealismo, diviene una democrazia ideale, utopica pragmaticamente inagita, dunque, incomprendibile, soggetta all'arbitrario interesse del più forte: della maggioranza controllata dai media, dalle tecniche di comunicazione persuasiva, della tecnocrazia come una forza occulta che abita i centri del potere sociale e le sue istituzioni, compresa quella educativa. Come l'economia, che impone le leggi del libero mercato neoliberista a prassi dell'agire democratico ed esercita il suo potere senza controllo anche nei confronti delle istituzioni educative (Gramigna, A. Righetti M., 2001), destabilizzando le solidarietà tradizionali ed erodendo gli spazi pubblici dell'agorà; sostituendo ad essi spazi più o meno virtuali di consumo che disgregano la voglia di comunità, perché alla libertà di essere hanno imposto quella dell'avere, traducendo il cittadino a consumatore, a colui che esprime il proprio esercizio di scelta e di opinione non in base a ciò che è, fa o dice, ma in base a ciò che consuma.

Ci troviamo di fronte ad una nuova deriva democratica, afferma Morin, per questo è necessario ed urgente pensare ad un nuovo orizzonte pedagogico che sappia immaginare un'educazione capace di formare individui responsabilmente attivi nel *costruire* la democrazia, perché possa esprimersi nella sua complessità e processualità, come riflessione e prassi, accettando i rischi del suo divenire incerto ed errante, della libertà che la fonda e che, per questo, dovrebbe garantire a tutti.

L'arte della comprensione umana

Per affrontare la regressione contemporanea della democrazia di fronte alla mega macchina tecnocratica che domina li scenari della globalizzazione e che impone la necessità di riflettere la costituzione di una società-mondo, di una «confederazione planetaria che realizzerebbe le regolazioni vitali per l'umanità», necessitiamo di diritto e di etica (Morin, E. 2008, 225). Ma, ciò che manca, afferma Morin, è proprio il diritto all'umanità, così come mancano le istanze capaci di farlo applicare. Manca dunque un proposito educativo, ancor prima che politico, per affrontare tale emergenza. Senza esso la dichiarazione dei diritti universali dell'uomo resta un auspicio e l'idea di progresso come sinonimo di civilizzazione, non rappresenta l'uscita dal limbo ma, anzi, un ostacolo: non l'indicatore di uno stato di benessere generalizzato, del miglioramento della qualità della vita per tutti i paesi del mondo, ma quello dello sviluppo tecnologico ed economico, che si misura in «livelli di produzione» e in quantità di denaro guadagnato, perso, o «bruciato» –come si usa nel linguaggio finanziario quando l'esito di una speculazione produce risultati negativi–.

La democrazia necessita dunque di una strategia, cioè di una politica. E la politica, afferma Morin, necessita di mezzi e di finalità etiche, senza per questo ridursi all'etica. Un'etica che rifiuta l'angelismo e la moralina (Morin, E. 2002, 181-182), che raccoglie la scommessa pragmatica contro chi la vuole ridurre (per convenienza) ad utopia. Un'etica che sappia scendere a patti con il realismo che la politica impone senza derivare a fredda retorica. La politica dovrebbe essere, così, l'opera di un essere intelligente che paradigmaticamente sperimenta strategie, attraverso mezzi e fini etici, per rispondere alle incertezze del futuro,

mantenendo saldi i principi fondamentali della democrazia: il dialogo, il confronto, il conflitto, quando è foriero di concertazioni, di dibattiti e di ulteriori scontri. Queste sono le fondamenta della democrazia nel suo evolversi dialogico tra i poteri e le forze che la sorreggono. Civismo ed auto-etica, dunque, la cui emergenza di fronte alla crisi delle etiche tradizionali chiama a gran voce la necessità di una comprensione del mondo solidale e partecipativa, come elementi senza cui la democrazia perde il suo essere.

Di fronte alla contemporanea deriva democratica, non esiste, secondo il nostro autore, una strategia politica immediata da mettere in opera, ma l'urgenza pedagogica di una presa di coscienza politica dell'urgenza ad operare per una democrazia cognitiva (Morin, E. 2005, 151), per pensare ad una riforma del pensiero che permetta di affrontare la sfida che ci chiude alla seguente alternativa: o subire passivamente il bombardamento mediatico, o affidarci a paradigmi conoscitivi che permettono una comprensione solo parziale dei saperi e della conoscenza, rifiutando come errore tutto ciò che li smentisce (Morin, E. 2005, 152). Un problema che si pone nella quotidianità per rispondere agli innumerevoli quesiti che la società contemporanea ci pone; come la flessibilità del mercato del lavoro, per ribattervi con una flessibilità di pensiero che renda critica la riflessione nei confronti dei mutamenti che ci coinvolgono, per dar risposta in modo attivo alle istanze atomistiche, dualistiche, meccaniciste, e antiestetiche che rendono fuori «squadra il nostro tempo» (Manghi, S. 2004, 1) e i nostri paradigmi gnoseologici, che fanno della scienza una sfrenata corsa senza etica. Ciò impone la necessità di un pensiero adatto a raccogliere la sfida della complessità del reale, «cioè un pensiero capace di cogliere i legami, le interazioni e le implicazioni reciproche, i fenomeni multidimensionali, che sono allo stesso tempo solidali e conflittuali».

Necessitiamo di una riforma dell'educazione (Morin, E. 2000). Necessitiamo di un'educazione che si fondi su di un'epistemologia complessa, una «conoscenza della conoscenza» che faccia riferimento ad una storia pluridisciplinare delle contaminazioni, dei meticcianti, delle differenze e delle contingenze imprevedute, dunque foriera di sconfinamenti e di migrazioni interdisciplinari (Gramigna, A. Righetti, M. 2006, 76). Un pensiero che si iscrive alla post-modernità, laddove tenta di superare le visioni statiche e solide della società moderna per renderle più fluide, più adatte a cogliere le processualità narrative individuali, a comprendere l'uomo non più nel senso illuministico del termine, soggetto al centro dell'universo, ma come ologramma di un tutto più grande, in una visione sistemica e relazionale «danzante».

Un aspetto sicuramente innovativo del pensiero di Morin è l'attenzione per le relazioni e per l'educazione alla comprensione che n'è alla base. L'autore esprime un giudizio duro nei confronti delle modalità quasi esclusivamente trasmissive della scuola occidentale e afferma che l'educazione alla comprensione dovrebbe porsi come fondamento dei nuovi principi formativi: come il mezzo e allo stesso tempo il fine della comunicazione umana. «Si ritrova qui la missione propriamente spirituale dell'educazione: insegnare la comprensione fra gli uomini è la condizione e la garanzia della solidarietà intellettuale e morale dell'umanità» (Morin, E. 2001, 97).

L'oggetto dell'educazione non è quello di dare all'allievo una quantità crescente di conoscenze, ma di dar vita in lui uno «stato» di consapevolezza profondo che lo orienti per tutta la vita, trasformando la conoscenza acquisita in sapienza (Durkheim, E. 1890, 38); trasformandola, cioè, non semplicemente in ciò che oggi chiamiamo *skills*, ossia in competenze spendibili nel mercato del lavoro, ma in un *tesoro etico-biografico*. L'educazione deve innanzitutto insegnare la «comprensione umana» e la scuola deve divenire, per prima cosa, scuola di vita: scuola etica ed estetica. È, infatti, nell'arte e nella sensibilità estetica

che, secondo Morin, vive il principio rigenerativo della conoscenza, della società e della vita stessa (Morin, E. 2005, 169-181).

Per l'autore l'arte non si riduce all'esperienza cosmetica del bello, ma è rappresentazione di «ciò che è invisibile alle scienze: di tutto quel che la conoscenza fondata sul metodo scientifico classico (analitico, disgiuntivo ed atomista) non può, per sua natura, cogliere (Morin, E. 2000, 41). Il principio estetico fa riferimento allo stato dell'esistenza in cui le «parole connotano più di quanto denotino, evocano» (Morin, E. 2008, 120) divenendo metafore di libertà: come i colori nella pittura, il corpo nella danza, i suoni nella musica.

L'esperienza artistica si nutre della dimensione ludico-immaginativa e inaugura ad una rinnovata stagione fanciullesca dell'esistenza nella quale poter attribuire senso alle cose insensate: una dimensione in cui la logica può essere liberamente distorta, aggirata, perché permette di giocare direttamente con «regole del gioco», per distruggerle e rifarle, senza soluzione di continuità: un gioco in cui la unica regola inviolabile è la ricerca della bellezza e della verità che essa contiene nella sua tensione al bene. Ogni atto poetico è, infatti, «un atto straordinario che abbatte i muri della ragione, che distrugge la scala dei valori e costringe lo spettatore a giudicare da solo, mentre agisce come uno specchio: costringe ciascuno a vedersi con i propri limiti. Eppure questi limiti, manifestandosi, possono suscitare un'improvvisa presa di coscienza» (Jodorowsky, A. 2006). La straordinarietà, che come l'imprevisto non può essere ridotta a norma, ci porta a vivere l'arte come un'esperienza rivoluzionaria che si pone al di là del convenzionalismo, del «dato per certo», dell'evidente, della verità come atto di fede, per ammettere ciò che non è spiegabile con la sola forza della ragione, ciò che è sempre ulteriore, incatturabile, cangiante: un'esperienza di vertigine che, disorientandoci, allo stesso tempo, disegna nuovi orientamenti, inedite significazioni del mondo, annuncia nuovi orizzonti di senso e, dunque, rappresenta la possibilità di creare liberamente. L'arte rappresenta così un gioco che potremmo definire epistemologico, poiché ci pone in relazione (non necessariamente in modo consapevole) ai paradigmi, agli strumenti e ai mezzi che mettiamo in opera per giocare, per creare, per rappresentare esteticamente il reale, dunque, per conoscere. Di più, ci chiede responsabilità rispetto alla bellezza.

Il bello è qui da intendersi come luogo relazionale «denso» che «amplia i processi di significazione che da lì prendono avvio, in cui il nesso segno-significato, che è potentemente metaforico, allusivo, immaginifico» nutre la ragione (Gramigna, A. Righetti, M. 2010, 94). E «la ragione ha bisogno dell'estetica perché senza la sua implicita tensione sensibile rischia di diventare unilaterale, tirannica, strumentale, ovvero rischia di tradire sia la verità che la bontà». (Gramigna, A. Righetti, M. 2010, 94). Rischia di esaurirsi nella ricerca miope dell'utile immediato, del profitto egoista e di perdere di vista quella che Bateson definisce la sacra unità di tutte le cose (Bateson, G. 1974).

In questo senso l'arte ci permette di cogliere la complessità della condizione umana, in quanto narrazione che «oculta e dissolve i caratteri esistenziali», che racconta la vita nella sua dimensione più intima e che, nutrendosi di apparenze, di metafore e di paradossi, trascende le logiche che ci costringono ad interpretare ruoli e poteri socialmente predeterminati per esprimere la vita nella sua incertezza, nelle sue incoerenze, nelle sue continue e mutevoli tras-formazioni. L'arte apre il varco a processi di identificazione, di introiezione e di risonanza che derivano da un relazionarsi all'opera non in modo tecnocratico, ma libero dai vincoli dell'utilità, della spendibilità, della compravendita e del consumo e, dunque, insegna un modo di relazionarsi senza scopo. L'esperienza che essa ci induce a vivere, è gratuita, come l'amore, ed è quindi espressione di un esercizio libero, che ci emancipa dall'onnicomprendività della vita prosaica, dalla «fredda razionalità» del lavoro che spesso ci

rende schiavi assoggettandoci alla seriazione di ciò che il mercato propone anche nel tempo «libero», vincolato dall'industria della cultura e del divertimento che ci impedisce di divenire capolavori di noi stessi, ossia soggetti nel senso più consapevole e profondo del termine, opere d'arte con la propria autenticità, la cui «aura» (Benjamin, W. 2000, 70) è minacciata dalle tecniche di produzione di massa che attualizzano il ri-prodotto rendendo consumistico il nostro modo di relazionarci all'arte e, aggiungo, all'altro. L'altro assoggettato, l'altro soggetto seriale, l'altro straniero che siamo tutti noi -in un mondo dove sono le regole del mercato a stabilire i confini- privati della libertà di scegliere ciò che possiamo essere, per essere ciò che non del tutto deliberatamente, possiamo comprare, vendere e consumare.

«La modernità ha mostrato che la possibilità di attribuzione di senso, nella conoscenza estetica, acquista una autonomia conoscitiva in assenza di un significato e che tale facoltà può divenire appannaggio dell'arte che si offre come strumento di ri-costruzione del mondo (Rusi, R. 2008, 7) di tras-formazione. Giocando con se stessa, con la finzione che essa crea e con la consapevolezza di questa finzione, l'arte attribuisce senso al mondo. L'esperienza artistica, offrendo extra-ordinari punti di orientamento, nuove strade conoscitive da percorrere, ci emancipa dal ri-prodotto, dall'identico, dal già conosciuto e, dunque, permette al pensiero di divenire, come scrivevo sopra, libero. Libero di trasfigurare il reale facendo riferimento al mito, al simbolo, al sogno (nel suo duplice significato onirico e progettuale) e all'immaginazione. Perché il sogno e l'immaginazione rappresentano il luogo in cui il soggetto costruisce francamente la sua relazione con il mondo e, dunque, rappresenta- il fondamento ontologico dell'esistenza umana, contesto in cui l'esistenza si annuncia radicalmente libera (Gramigna, A. Righetti, M. 2010, 95).

In questo processo cognitivo di tras-formazione, l'esperienza artistica esprime il suo profondo afflato democratico e di riconciliazione dell'umano con se stesso. L'uomo, afferma infatti Morin, non è soltanto un essere prosaico, dedito al lavoro, all'efficiente e ordinata schematicità della vita quotidiana, ma anche essere poetico, mitologico, ludico, per questo necessita dell'arte, del gioco, della fantasia e del sogno, per vivere. Mentre la razionalità strumentale, incurante della bellezza è antietica.

L'arte ci unisce al mondo umanizzando il nostro sguardo, compromettendoci con la parte più oscura e dolorosa dell'esistenza umana, come sostiene Adorno, riempie di senso la vita laddove n'è stata privata (un esempio su tutti: il Guernica di Picasso) nutrendosi di una profonda tensione etica. Ci responsabilizza, laddove si esprime come il «sentimento di un'appartenenza universale», di «integrazione nella totalità che è conciliazione armoniosa del soggetto» (Gramigna, A. Righetti, M. Rosa, C. 2008, 159): educa alla relianza e alla solidarietà, perché ci induce a contemplare le diverse forme in cui la vita si esprime. E, così facendo, democratizza la conoscenza ed il nostro sguardo, perché tende alla formazione del soggetto come opera, come evento che si compie nella responsabilità del vivere morale, nella responsabilità del «poter essere» libero fintantoché anche l'altro possa esserlo; dunque, forma il pensiero alla relazione ecologica, perché unisce, ricerca le connessioni tra gli eventi, confonde le prospettive, ricerca legami paradossali con l'obiettivo di destabilizzare lo sguardo per dirigerlo altrove.

Il pensiero estetico non semplicemente si aggiunge a quello scientifico che tende a dividere, escludere, disarticolare, ma lo rigenera. Lo estetizza, verso una democrazia cognitiva, responsabilizzandolo a ricercare la bellezza e la verità che essa racchiude nella sua profonda tensione al bene

Riferimenti bibliografici

- BACHELARD, G. (1998): *La filosofia del non. Saggio di una filosofia del nuovo spirito scientifico*. Roma: Aracne.
- BATESON, G. (1974): *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- BAUMAN, Z. (2001): *Voglia di comunità*. Bari: Laterza.
- BAUMAN, Z. (2002): *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*. Bologna: Il Mulino, .
- BENJAMIN, W. (2000): *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*. Torino: Einaudi, .
- BERTALANFFY, L. V. (2004): *Teoria generale dei sistemi*. Milano: Mondadori.
- BOCCHI, G. CERUTI, M. (a cura di) (1987): *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- D'ANGELO, P. FRANZINI, E. SCARAMUZZA, G. (2002): *Estetica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- E. CATARSI, *Edgar Morin e il nuovo principio formativo in Italia*, in www.gedit.it/ojs/gedit/index.php/studisullaformazione/issue/view/1
- FOERSTER, H. von (1987): *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- FOUCAULT, M. (1976): *Microfisica del potere*. Torino: Einaudi.
- FROMM, E. (1977): *Essere o avere?* Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- GADAMER, H. (2004): *Verità e Metodo*. Milano: Studi Bompiani.
- GRAMIGNA, A. (2005): *Semantica della differenza*. Roma: Aracne.
- GRAMIGNA, A. (a cura di), (2010): *Democrazia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- GRAMIGNA, A.; RIGHETTI, M. (2001): *Multimedialità e società complessa. Questioni e problemi di Pedagogia sociale*, Franco Angeli, Milano.
- GRAMIGNA, A.; RIGHETTI, M. (2006) *Pedagogia solidale. La formazione nell'emarginazione*. Milano: Unicopli.
- GRAMIGNA, A.; RIGHETTI, M.; ROSA, C. (2008): *Estetica della formazione*. Milano: Unicopli.
- GRAMIGNA, A.; RIGHETTI, M. (2010): *Inquietudini euristiche. Saggi di Estetica della formazione*. Bologna: Clueb.
- JODOROWSKY, A. (2006): *La danza della realtà*. Milano: Feltrinelli.
- LUDOVICO, A. (2001): *Effetto Heisenberg. La rivoluzione scientifica che ha cambiato la storia*. Roma: Armando Editore.
- MANGHI, S. (2004): *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MORIN E. (2000): *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MORIN E. (2005): *Il metodo 6. Etica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MORIN E. (2007): *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MORIN E. (2008): *Il metodo 4: Le idee: habitat, vita, organizzazione, usi e costumi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MORIN, E. (2001): *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MORIN, E. (2000): *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MORIN, E. (2002): *Il metodo 5. L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- MORIN, E.; CIURANA, E.; MOTTA, R. D. (2005): *Educare per l'era planetaria*. Roma: Armando Editore.
- RAVAGLIA, A. (2009): *Attraverso Bauman. Processi di Ermeneutica Pedagogica*. Milano: Franco Angeli Editore.
- RUSSI, R. (2008): *Le voci di Dioniso. Il dioniso novecentesco e la trasposizioni musicali delle Baccanti*. Torino: De sono.
- VICO, G. (1998): *La scienza nuova*. Milano: Rizzoli.

L'autor

Docent i investigador en Ciències de l'Educació a la Universitat de Ferrara, Italia.

**Indigentes
(incapacitados) sem
voz e sem vez....
(Histórias de vida de
deficientes mentais)**

Ernesto Candeias Martins
Horácio Brás Jorge
*Institut Politècnic de Castelo
Branco, Portugal*

Educació i Cultura
(2012), 23
73-98

Indigentes (incapacitados) sem voz e sem vez... (Histórias de vida de deficientes mentais)

**(Disabled) homeless with no voice and with no
time...**

(Life stories of the mentally handicapped)

Ernesto Candeias Martins e Horácio Brás Jorge*

Resum

Els sense sostre malalts mentals, figures típiques de les nostres comunitats locals, estan desapareixent a causa de les noves polítiques socials i de benestar. Hi ha pocs estudis sobre aquests individus sense veu (drets) i sense lloc (activitat) en la societat. En aquest estudi etnogràfic en el context de les metodologies qualitatives, hem emprat les històries de vida de sis indigents discapacitats (estudis de cas) diagnosticats pels serveis psiquiàtrics i socials a la regió de Castelo Branco (Portugal). L'estudi se centra en els motius que varen donar origen a situacions d'abandonament social i en les tendències dels tècnics sobre la indigència. Es tracta d'un estudi en el qual es varen fer servir tècniques de recopilació de dades com ara entrevistes i notes de camp, anàlisi de contingut dels casos individuals i altres fonts, fet que suposava la triangulació de dades. Creiem que les històries d'aquests ciutadans seran útils a la societat, i que la realització de les seves capacitats i qualitats personals, encara que limitades, pot oferir una millor qualitat de vida a aquestes persones i més suport a les seves famílies o els seus tutors.

Paraules clau: discapacitat mental, etnografia sobre indigents, històries de vida, vida activa.

Abstrat

The homeless mentally ill, typical figures of our local communities, are disappearing due to new social and welfare policies. There are few studies on these individuals who have no voice (right) and no time (activity) in society. In this ethnographic study in the context of qualitative methodologies, we used the life stories of six disabled homeless persons (case study), diagnosed by psychiatric and social services in the region of Castelo Branco (Portugal). The problem of study focused on the motives that gave rise to situations of social abandonment and relevant technical trends of homelessness. This is a study in which techniques of data collection such as interviews and field notes, content analysis of individual cases and other sources are used, which involved data triangulation. We believe that these citizens will be useful to society; fulfilling their personal capacities and valences, even though limited, may offer a better quality of life for these individuals and more support for their families or guardians.

Keywords: Mentally disabled, homeless ethnography, life stories, active life.

* Institut Politènic de Castelo Braco, Portugal. E-mail: ernesto@ipcb.pt

Aquest article fou aprovat per publicar-lo el gener de 2012.

Questões Preliminares

É evidente, nas nossas comunidades que os indigentes deficientes mentais, outrora figuras típicas locais, estão a desaparecer pouco a pouco, devido ao reconhecimento dos seus direitos de inclusão, ao maior apoio assistencial e social e à difusão da ‘escola para todos’, que lhes permite uma educação básica orientada à sua integração na vida activa. Muitos deles, em outras épocas, estavam estigmatizados, marginalizados ou abandonados pela família e sociedade, vagueando e mendigando pelas ruas ou institucionalizados em instituições especiais. A descentralização dos serviços psiquiátricos, assistenciais e sociais e, ainda, a implementação de novas políticas sociais e educativas tornaram possível tratar o deficiente, sem o excluir socialmente. O interesse por estes colectivos, pouco habitual nas investigações etnográficas, norteou a nossa problemática na abordagem a esses (in) felizes indigentes deficientes mentais no seu quotidiano, sem voz (direitos) e sem vez (actividade) na sociedade, mesmo considerados cidadãos com direitos. Considerámos interessante registar a riqueza das suas histórias de vida, para compreender a sua personalidade.

Tivemos em conta a obra ‘*O Louco e os Outros*’ (Henriques, 1998:15-16), para «*conhecer como as comunidades rurais do sul da Beira Interior vivem e convivem com a loucura, quais os meios utilizados para o seu diagnóstico () e as prescrições com vista à sua cura ()*» ou o apoio assistencial, social e educativo que têm esses indivíduos. Por isso, quisemos saber se a influência familiar e comunitária foram factores determinantes para a exclusão da vida activa do deficiente mental indigente, na região de Castelo Branco (Portugal). Há um interesse científico, a nível histórico e etnográfico, pelas histórias de vida destes indivíduos, que marcaram o ritmo e o tempo das nossas comunidades, como descreveu narrativamente, o escritor Fernando Namora (1982: 10) numa povoação serrana do interior, a meados do século passado:

«() *Havia em frente do meu consultório um pequeno adro e nele um casebre meio derruído, sem dono, ou assim poderia imaginá-lo, pois quem o habitava era gente erradia que vinha e partia sem se saber quando. Vagabundos, quase sempre, malteses a cumprir um fardo de nómadas que a desconfiança dos outros atizava, que a miséria deles e dos outros parecia legitimar, ambulantes que mercadejavam adornos ingénuos, campónios de passagem para gloriosos eldorados. A malta. Ali se abrigavam, para ali, sem hesitações, dirigiam os passos, fosse qual fosse o seu destino () Agora é dos malteses: vagabundos, ciganos, gente do mundo que não escolhe tecto. É a casa da malta...»*

Em termos sociológicos, etnográfico e biográficos, temos bem presente, na nossa memória histórica, situações de solidariedade comunitária para com esses indivíduos deficientes mendigos, pedintes e vagabundos (Jorge, 1996: 206):

«*Eram frequentes os pedintes, geralmente pessoas já de idade, alguns originários das terras vizinhas. Batiam à porta das famílias remediadas e ricas. Havia pedintes com problemas mentais, rejeitados pela família e outros eram já demasiado velhos para trabalhar e não tinham parentes, vendo-se obrigados a mendigar.*

Quando pediam costumavam dizer:

– Deiam-me uma esmolinha p’as sus alminhas e obregações!

Despediam-se agradecendo e rezando pelos familiares defuntos dos benfeitores.

– Dês le deia saúde pra gozar tudo aquilo que lá tem e Nosso Senhor le acrescente o que lá le fica. Tudo seja p'as alminhas de quem lá tem! »

A sociedade evoluiu nas suas políticas e apoios assistenciais e sociais e muitos destes casos de vagabundagem, indigência e mendicidade passaram a ter um apoio institucional e até domiciliário. Existem, ainda, pessoas com défices graves que não se enquadram em nenhum regime de trabalho produtivo, que são integrados actualmente em grupos de Centro de Actividades Ocupacionais ou em instituições de solidariedade social. Outras, há, ainda, que, por falta de oportunidades educativas e/ou sociais, por vontade própria ou por pura rebeldia, optam por uma vida, convertendo a sua conduta e modo de estar no âmbito da anormalidade.

Por conseguinte, a problemática do nosso estudo, insere-se no campo da etnografia sociocultural, sociologia quotidiana, educação especial e história da educação social 'específica', pois visa saber: Quais os motivos que originaram a situação de estado de abandono social dos deficientes mentais indigentes na região de Castelo Branco (Portugal)?

Propomo-nos realizar um estudo de caso, de índole etnográfico (metodologia qualitativa), a uma amostra de seis deficientes adultos, com problemas cognitivos, com análise de conteúdo às narrativas de vida desses indivíduos deficientes mentais indigentes, numa zona interior de Portugal. A história de vida deve ser encarada como uma abordagem biográfica, uma herança intelectual pluridisciplinar, que permite ao investigador uma legitimidade e uma fonte multiforme de inspiração.

Neste sentido metodológico, estabelecemos as seguintes questões de investigação, perante o tipo de sujeitos de estudo: Perceber de que forma age e interage o deficiente mendigo ou indigente, com a família e a comunidade local de residência; Analisar o percurso escolar e/ou as oportunidades escolares que lhe foram oferecidas a esses deficientes mentais; Identificar e analisar as causas que implicaram o abandono social desses deficientes (estigmatização); Conhecer qual o apoio (social, assistencial e educativo) que as instituições locais lhe oferecem actualmente; Conhecer o tipo de risco que esses deficientes mendigos representam para a comunidade ou sociedade local; Analisar o grau de responsabilização da comunidade e/ou da família perante hipotéticos acidentes que esses deficientes podem ter.

Para concretizar estes propósitos utilizámos a técnica de entrevista biográfica em profundidade (narratividade) aos sujeitos da amostra ou, na sua impossibilidade, aos seus familiares ou tutores institucionais responsáveis. O trabalho de campo constou de quatro fases: Fase 1 – descobrimento de informações e recolha de dados pela aplicação da entrevista e observação participante; Fase 2 – organização dos dados, codificação de temas e categorias (emic, etc); Fase 3 – as categorias e modelos – significado dos temas e conceitos na base do marco teórico de fundamentação; Fase 4 – estruturas narrativas e as representações visuais. Este processo indutivo de organização dos dados em temas e categorias (família, comportamento, personalidade, comunidade, analfabetismo, subsistência, autonomia, vícios ou manias, comportamentos desviantes, institucionalização) e identificou-se os modelos (relacionais) entre elas. Trata-se dum processo de triangulação de dados proveniente da categorização das entrevistas, dos registos de campo e diário e outras informações adicionais.

1. Estado da Arte: deficiência e indigência

Em séculos passados, todo o indivíduo que por deficiência física ou psíquica reagisse aos estímulos exteriores numa maneira diferente daquela que em regra se tinham como padrão, consideravam-se, no âmbito médico-pedagógico, como ‘anormal’ (Martins, 1997: 125). Esta confusão terminológica influenciou o âmbito jurídico na diferenciação dos diversos tipos de crianças ‘anormais’, psíquicos ou psicopedagógicos, designando-as por imbecis, idiotas e vadias, sendo considerados incorrigíveis (Lei de Protecção à Infância, de 27 Maio de 1911). Os ‘anormais’ educáveis subdividiam-se em: verdadeiros, os delinquentes, os instáveis, os desatentos, os estúpidos, os epiléticos, etc.; e, em falsos, os que pela má educação recebida ou por falta dela na família e escola. Todos estavam sob a protecção das instituições de assistência educativa, da beneficência, estabelecimentos de educação ou correcção. Só o Dec. Lei n.º 40701, de 25/07/1956 substituiu o termo ‘anormal’ por ‘deficiente’ (Martins, 1995).

Há, historicamente, uma semântica diversificada de conceitos relacionados com a anormalidade, incapacidade, deficiência, etc., dos sujeitos ditos ‘anormais’ ou ‘deficientes’. O povo, no seu conhecimento quotidiano, consoante os seus sentimentos de desprezo, indiferença, pena ou carinho, usava as expressões de ‘parvo’ ou ‘parvinho’, ‘maluco’ ou ‘maluquinho’. Na literatura sociológica, muitos autores utilizam-se outros termos (Jorge, 2010), por exemplo: de ‘patetas’, ‘estropeados’, ‘tolos’, ‘pobrezinhos’, ‘infelizes’, ‘vadios’, ‘vagabundos’, ‘mendigos’, e ‘indigentes’; Henriques (1998) utiliza os termos de ‘louco’ e ‘asilado’, Assis (2005) designa-os de ‘deserdados de espírito’, ‘lunáticos’ e ‘mentecaptos’, Lalanda (2004) denomina-os ‘excêntricos’, Garcia (1998) prefere a designação de ‘pobres de espírito’ e ‘andarilhos’; P.e Oliveira (1923) de ‘loucos com juízo’ e ‘doidos com juízo’; etc.

Na representação da deficiência encontramos os incapacitados, impedidos de sobreviver autonomamente; os indigentes que sobrevivem da esmola e da caridade comunitária; os mendigos e vagabundos que deambulam de terra em terra, sem destino, sem rumo, sem projectos de vida, limitando-se a deixar passar o tempo.

A característica essencial da ‘deficiência mental’ é um funcionamento intelectual inferior à média que limita o funcionamento da comunicação, cuidados de higiene, vida doméstica, competências sociais e interpessoais, autocontrolo, competências académicas e laborais, saúde e segurança, etc. O funcionamento intelectual global é definido pelo Q.I., obtido através de testes, que reflectem incapacidade intelectual: deficiência mental ligeira (Q.I. entre 50/70), considerando-se educável e com possibilidade de desenvolver autonomia e competências sociais e de comunicação; deficiência mental moderada (Q.I. entre 35/55), sendo pedagogicamente possível treinar competências sociais e ocupacionais, mas com aprendizagens muito limitadas, adaptando-se bem à vida comunitária; deficiência mental grave (Q.I. entre 20/40), pode aprender a andar, falar e ser treinado em actividades elementares de higiene e aprender o elementar, através de imagens, necessitando de supervisão constante; e deficiência mental profunda (Q.I. inferior a 20/25), que manifesta um acentuado défice no funcionamento sensorio-motor, necessitando de treino adequado para atingir competências de comunicação e (auto) cuidados para executar tarefas de rotina simples, com supervisão constante.

Para melhor compreensão das características dos sujeitos integradores do nosso estudo, analisemos conceptualmente o deficiente incapacitado, deficiente indigente e deficiente mendigo e vagabundo, deficiência mental e vida activa:

* **Deficiente incapacitado.** Ao longo dos séculos, os deficientes mentais ou motores, incapacitados de índole mental ou física, que não deambulavam na via pública, eram retidos em casa, longe dos olhos do mundo, ou eram institucionalizados em asilos e/ou instituições de beneficência pública (séc. XIX), sem mais distinção que a dos sexos, e sem lhes impor a obrigação de trabalho, tornando-se ociosos e desordeiros. Pouco a pouco, criaram-se espaços e instituições (asilos, recolhimentos) para inválidos e incapacitados, que foram focos de imoralidades e promiscuidades. Os antigos asilos transformaram-se em lares residenciais, com pessoal técnico e auxiliar que além das actividades habituais promovem outras de carácter lúdico e ocupacional.

* **Deficiente indigente.** Há na literatura um número elevado de conceitos que caracterizam o 'indigente' ou com ele se relaciona: a pobreza do meio paupérrimo, aquele que anda pelas ruas, vagueando sujo, com roupas rasgadas; os esfarrapados, descalços, até chegam a criar uma sola na planta dos pés e gretas profundas nos calcanhares, por andarem tanto; os sem abrigo mendigando pelas ruas dos centros urbanos; etc. Em todos eles a higiene corporal é inexistente (Jorge, 2010: 19-29). Muitos destes indivíduos são abandonados pela própria família ou, se não são abandonados, esta não os consegue controlar (indisciplinados, desamparados). A sobrevivência dos indigentes não é fácil, porque eles são pobres, muitas vezes cheiram mal, não têm de comer e vivem a pedir e a vagabundear, tornando-se preguiçosos, inconvenientes, e, até, perigosos ao não respeitarem a condição dos outros, que acabam por lhes tecer uma discriminação incontrolável. A escolaridade é escassa ou inexistente. Atribui-se como uma das causas da indigência a relação existente entre a cidade e o campo, dado que o homem do campo, ao ver-se sem recursos financeiros, vai para a cidade em busca do sustento que não consegue encontrar.

Um exemplo histórico, do séc. XVII, era a acusação de bruxaria, pelo Tribunal do Santo Ofício, dos '*pobres de espírito*' e '*andarilho*', no dizer de Garcia (1998: 37-42):

«Manuel da Cunha Falcão, natural do Fundão, andarilho, negativo a ponto de recusar a identificação aos companheiros de cárcere, julgaram-no como louco os Inquisidores» (pág.39); «João da Costa Sousa, tem falta de juízo, regista. Está só no cárcere, prisioneiro. Despojado de tudo, se despiu e meteu então a roupa na cama e depois de apagar o candeeiro, apertou uma liga ao pescoço e se afogou» (pág. 41); «Louca fica também Isabel Violante Rosa. Desespera, recusa os médicos, e os clínicos afirmam que não sabiam curar “paixoins”. Isabel só tem direito a sete palmos de terra, sem caixão, no quintal da Inquisição» (pág. 41).

A Santa Inquisição aproveitava-se destas acusações, feitas por vizinhos desavindos, para imolar indivíduos suspeitos de feitiçaria e deficientes físicos ou mentais, tidos como pessoas possuídas pelo mal (demónio), ou castigadas pelos pecados cometidos pelos progenitores.

* **Deficiente mendigo e vagabundo.** A visão da indigência não pactuava, em séculos anteriores, com o cenário das mansões, riqueza e opulência. Permitia-se a caridade, que era socialmente bem vista e que contribuía como obra de misericórdia para a salvação das almas dos benfeitores. Os mendigos deficientes mentais ou estropiados indigentes eram socialmente tolerados, mas o êxodo popular do campo para as grandes cidades, provocaram o aumento da mendicidade, gerando a ociosidade e o aumento da criminalidade (Frazão, 1925: 30-35; Oliveira, 1923: 42-68). O contágio de doenças e o aspecto degradante dos mendigos foram

mais um motivo de exclusão social, demitindo-se a sociedade dos eventuais acidentes que poderiam sofrer e responsabilizando-os juridicamente por acidentes que provocavam.

Historicamente a mendicidade foi palco de muitos diplomas jurídicos, já que foi uma presença constante, paralela à sociedade laboral. Só tardiamente a sociedade começou a dar atenção aos direitos dos indivíduos deficientes, dando-lhes qualidade de vida e oportunidades laborais, fazendo deles cidadãos de plenos direitos e não potenciais indigentes ou delinquentes (Quadro n.º 1).

Quadro 1. Erradicação da mendicidade

Século XIX	Decreto de 06/04/1835; Decreto de 15/10/1836. Decreto de 30/10/1837; Decreto de 07/06/1838. Código Penal (art. 260, 261 e 262)
Século XX	Decreto-lei 25/05/1911 Decreto-lei n.º 36.448 de 01/08/1947 Decreto-lei n.º 43280 de 29/10/1960 Decreto-lei n.º 365 de 15/05/1976; Decreto-lei n.º 938 de 30/12/1976

* **Deficiência mental.** Numa 1.^a fase de abordagem, até finais do século XIX a mentalidade colectiva, as instituições penais e institucionais não separava as crianças e jovens dos adultos, permitindo a confusão com o mundo dos ilegais, dos vagabundos, chegando ao ponto de os misturar nas instituições (Martins, 2006: 95). No início do século XX podemos considerar a protecção ao cidadão deficiente mental, a três tipos de actividades: os serviços de assistência pública (assistência e higiene social, materno-infantil, puericultura, pediatria, etc.); os serviços de instrução (escolarização); e os serviços de justiça (tutorias de infância). O Projecto-Lei de 1903 (art.ºs 91 e 92), propunha-se amparar os que não possuíam meios de subsistência, os pobres, os indigentes, os mendigos, os inválidos, as crianças ‘expostas’, órfãs, desvalidas, abandonadas, deficientes, etc. Os serviços públicos contribuíam para a defesa social, mas, apresentavam inconvenientes na aplicação da lei e na implementação das medidas ou tratamento médico-sanitário, assistencial e educativo.

O Instituto Médico-Pedagógico A. Aurélio da Costa Ferreira, criado em 1915 na Casa Pia de Lisboa, destinou-se às crianças anormais, físicas e mentais. Em 1918, Fernando Palyart Ferreira, tenta instalar classes especiais para crianças anormais, junto às classes ordinárias de ensino elementar, numa metodologia de integração, mas só em 1929 se abriram na Escola n.º 9 de Lisboa, em Campo de Ourique essas classes. Em 1943 é criado o Instituto Maternal para à Infância, cujas funções vão desde serviços médicos e assistenciais de combate às causas de degenerescência. Em 1944 cria-se o Instituto da Assistência aos Menores como entidade de organizar os processos respeitantes aos menores deficientes mentais, visuais e auditivos fora da área de Lisboa.

A 2.^a Fase (1946 a 1974) começa com o Decreto-lei n.º 35.801 de 1946, ao criar as ‘classes especiais’ nas escolas primárias, cabendo ao Instituto Aurélio da Costa Ferreira orientá-las e formar os respectivos professores. A educação especial desloca-se do cariz assistencial para

um direito à educação especializada e à reabilitação com estruturas educativas e residenciais, com acompanhamento médico, sendo os utentes classificados em categorias de intervenção. O Estado passa a ter uma acção mais abrangente. Em 1962 surge a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM), com delegações em várias localidades do País, tendo como objectivo criar as estruturas educativas em falta, recebendo apoios da assistência social. Com o crescimento do contingente de deficientes oriundos das guerras coloniais, com pressão da opinião pública, o Estado Novo publica em 1971 a Lei nº 6/71, Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.

A 3ª Fase (Pós-25 de Abril, 1974). Com a reforma do ensino em 1973, foram criadas a Divisão do Ensino Especial e de Especialização Profissional da Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário. A educação especial passou a estar tutelada pelo Ministério de Educação e o Ministério da Saúde e Assistência, mais tarde pelo Ministério dos Assuntos Sociais. As iniciativas dos pais, dos técnicos e outros agentes sociais, constituíram a força propulsora das mudanças operadas que, simultaneamente, obrigaram o Estado a agir. Esses movimentos resultam de uma inversão de valores perante a educação de uma sociedade global, até então distanciada da escola, portadora de valores rurais, com uma economia débil, taxas elevadas de analfabetismo, num sistema em que a escolaridade obrigatória era extremamente reduzida, estendendo-se aos deficientes. Em 1975, surge em Lisboa a Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados (CERCI), que rapidamente criou delegações em muitas povoações. Outras associações e instituições públicas e privadas surgiram, de cariz regional ou local, mais vocacionadas para deficiências específicas (Jorge, 2010).

Nos finais do séc. XX inicia-se a fase da inclusão plena, com o Decreto-lei nº 319/1991, que perspectiva a abertura da escola aos alunos com necessidades educativas especiais, numa óptica de escolas para todos. A Declaração de Salamanca (1994) e o Decreto-lei nº 3/2008 (Artigo 2.º) promovem a necessidade de uma educação especial, que faça prevalecer os princípios da justiça e solidariedade social e não a discriminação e exclusão social. As crianças e jovens com necessidades educativas especiais, de carácter permanente, passam a ter prioridade na matrícula, direitos escolares e de formação profissional.

* **Deficiência mental versus vida activa.** O art.º 1º da Lei nº 46/2006 proíbe e pune a discriminação em razão da deficiência e da existência de risco agravado de saúde. Por isso, o princípio da igualdade da Constituição da República (n.º 2 do Artigo 13º) refere as pessoas com deficiências ou incapacidade: «*no gozo pleno dos direitos legais, proíbe a discriminação com fundamento na deficiência e garante a igualdade de oportunidades, alertando a sociedade, no sentido de promover de uma forma plena a inclusão e participação de todos os cidadãos na vida quotidiana, sem qualquer excepção*» Contudo, a realidade indica-nos que a oportunidade laboral dada a muitos deficientes mentais tem sido escassa. Assim, analfabetos e isolados da sociedade, contribuíam, muitas vezes para a depauperada economia doméstica (Henriques, 1998:75).

Actualmente, falar de emprego nas pessoas deficientes, é falar de conseguir uma colocação num determinado posto de trabalho, mas também de reabilitação, pois os indivíduos portadores de deficiência podem ocupar um lugar no mercado de trabalho, como outros cidadãos (Conceição, 2003: 45). Contudo, há uma subvalorização das suas capacidades, assente em preconceitos sociais. A existência de um estatuto jurídico rigoroso, completo e amigo dos cidadãos com deficiências constitui um elemento importante na construção de uma sociedade mais justa e solidária (Castro, 1993:39). Trata-se de uma questão de equidade no âmbito dos direitos de cidadania. O empregador não pode discriminar, baseado na capacidade

de trabalho reduzida, na deficiência ou doença crónica, pois o cidadão com deficiência tem personalidade jurídica. É verdade, que nem todos os cidadãos deficientes mentais têm capacidade para exercerem uma actividade laboral, quer seja através de emprego protegido ou de formação profissional. O Centro de Actividades Ocupacionais funciona em instituições vocacionadas para a deficiência e destina-se a jovens a partir dos 16 anos inclusive, portadores de deficiência severa e profunda, que não puderam ser integrados no mercado de trabalho. Estes Centros têm por base a interacção com a família e a comunidade, tendo em conta as capacidades dos sujeitos.

Por outro lado, no princípio VII da Carta dos Direitos do Cidadão Deficiente Mental é referido que o cidadão com deficiência mental tem direito à educação, direito a frequentar escolas adequadas à sua situação e tipologia, com professores e técnicos preparados para as suas necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento; direito a uma educação e escolaridade gratuitas e permanentes enquanto se justifique, ou mostre capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento (OMS, 1995). A educação, como direito, no indivíduo deficiente mental, depende, do incentivo e modelo familiar.

2. Figuras típicas de indigentes com deficiência mental na região

Os indivíduos com marcante deficiência mental, pedintes, mendigos e vagabundos, nas décadas de 40, 50 e, até, na de 60, do séc. passado, vagueavam de terra em terra (Henriques, 1998:60). Eram autênticas figuras típicas de determinadas regiões. Viviam da caridade pública e durante o Inverno refugiam-se em palheiros ou choças.

Entre essas figuras típicas na região de Castelo Branco, destacamos o albicastrense Zé Gavetas, que se tornou com o passar do tempo um mito urbano (Lalanda, 2004). O ‘Zé Gavetas’ era analfabeto, mas não havia festa de estudantes que não solicitasse a sua colaboração. Tinha mais prazer em ser útil do que necessidade de gorjeta. Era vaidoso e quando se vestia de fato e gravata, de segunda mão, tomava uma postura de aristocrata, de maneiras e atitudes importantes (*‘O Albicastrense’* - blog, 2007). Se, na brincadeira, era chamado de ‘engenheiro’ ou ‘doutor’ inchava de vaidade. Era frequente vê-lo passear de jornal aberto, frente às esplanadas dos cafés cigarro nos lábios, concentrado em pseudo-leitura, só interrompida para responder com pose adequada, a quem o cumprimentava, exibindo-se e olhando por cima do ombro. A chegou a dizer a uma tia que ia casar, mas não a podia convidar para o casamento, pois só iam doutores. Uma vez entrou num dos cafés emblemáticos da cidade, apregoando um jornal, pois ocasionalmente era ardina, vendendo o *‘Diário de Notícias’* e o *‘Mundo Desportivo’*, por conta dum quiosque. Dos clientes, a maioria doutores e “gente bem”, ninguém lhe comprou nada. Então, antes de sair, perfilou-se e, virando-se disse: – *‘Tudo analfabetos, só analfabetos!’*. Geralmente era ele que encaminhava os rapazes da inspecção militar para as ‘meninas’ (prostíbulo).

Houve outras personagens castiças que ficaram na memória das pessoas: o *‘Noco’*, que era vendedor de jornais e o mau exemplo da má criação, sendo o seu vocabulário formado quase por obscenidades; o *‘Resinas engraxador’*; o *‘Zezinho das Cruzetas’*, que fazia cruzetas e bancos de madeira; o *‘Tio Guilhermino’*, que era um grande amante do desporto e afixava e distribuía a publicidade do cinema local.

A imprensa regional e trabalhos temáticos referem outras figuras típicas regionais, por exemplo, J. R. (1997) regista:

« () No dia 15 de Agosto de 1997, morreu nas Aranhas (Penamacor) uma das figuras mais típicas dos concelhos de Idanha-a-Nova e Penamacor, O Tonho da Aldeia. De seu nome António Afonso Ramos, era o pedinte mais famoso das redondezas. Nunca ofendeu ninguém, mas pregava valentes sustos nas raparigas () »

Algumas outras figuras típicas desta região são lembradas pela agressividade, por manias peculiares ou pela crueldade com que eram tratados. O ‘*Felisberto Mocho*’, de Idanha-a-Nova, dizia-se, que era possuído por um espírito, partia tudo e batia em toda a gente. Foi exorcizado, mas não resultou e só sossegou, quando o barbeiro da povoação espanhola de Cedillo e mais dois rapazes, lhe bateram tanto, que lhe racharam a cabeça, deixando-o três meses em coma (Henriques, 1998:61). O ‘*Chico do Rosmaninhal*’ arrastava atrás de si uma espada imaginário, sendo inofensivo: «*Sou tonto, sou tonto, mas eu governo-me sem trabalhar. E vossemecês, para se governarem, fartam-se de penar*» (‘*Notícias da nossa Terra*’, nº 72, Dez.1963: 3). Henriques (1998: 95) refere: o ‘*Proença-a-Nova*’ «*O doido das Eiras lembrou-se, nas noites passadas, de dar concerto de pífaro pelas ruas da Vila, às 4 da madrugada. Chovia e estava escuro como breu*». Despertava as pessoas com a melodia que sempre repetia.

Há registo de casos de extrema crueldade para com os indigentes, por exemplo, o Alberto ‘*Gaduço*’, que no inverno, com consentimento dos ferreiros, sentava-se junto ao lume da forja para se aquecer (Henriques, 1998:124): «*O Gaduço foi-se sentar junto do lume; tinha as calças rotas entre as pernas e devido ao calor que vinha do lume, abriu as pernas, ficou descomposto com o sexo hirto e a descoberto. Então o cunhado do ferreiro ao ver o Alberto naquele estado, meteu o ferro de mexer o carvão na forja, deixou pôr em brasa e queimou o Alberto no pénis, sem que o ferreiro desse por isso*». O pobre deu saltos e proferiu palavras obscenas e o ferreiro cheio de raiva quase batia no cunhado. A resposta do cunhado para o ferreiro foi: “*Ah! É maluco*”. Ao ‘*Menino Alberto*’, indigente de Idanha-a-Nova, tratavam-no como um animal e na época das matações, por galhofa, davam-lhe o toucinho que envolvia a “*oreta*” (pénis do porco) ou o ânus, mas por lavar e cru. Quando ia ao Matadouro, a carne que lhe davam era quase sempre goela, bofe ou beíço, que ele comia crua, se conseguisse mastigá-la.

Presentemente outras figuras típicas vão surgindo na região, tal como nos narrou a Directora Pedagógica da Associação de Apoio à Criança, ao mencionar alguns utentes sem-abrigo que foram acolhidos, provenientes de várias localidades da região. Alguns dormem no Inverno no hall de caixas de multibanco, onde o ambiente é aquecido, outros sobreviviam em palheiros ou casas abandonadas. Outros ainda, percorriam o país inteiro à boleia ou em transportes públicos, clandestinamente, sendo interceptados pelos cobradores que os denunciavam à polícia. Nas cidades da região, embora não pareça, há muitos sem-abrigo, que são ajudados por instituições, que os atendem temporariamente ou até por pessoas particulares que os recolhem em edifícios vagos, alimentando-se do Banco Alimentar ou ‘*Sopa dos Pobres*’. Há indivíduos que só não são indigentes porque os pais os alimentam e lhes proporcionam roupa lavada e cama, deambulam pelas ruas e cafés, mendigam um bolo ou um café, não têm qualquer ocupação, muitas vezes são só deficientes mentais, mas também indivíduos viciados em álcool e em estupefacientes.

As próprias forças de segurança pública já não têm uma acção tão activa no encaminhamento de mendigos e indigentes, como acontecia em épocas atrás em que havia o Albergue Distrital de Mendicidade em Castelo Branco. A função policial, cinge-se, por um

lado, a detectar ou registar, esses casos, encaminhando esses indivíduos para os serviços de Segurança Social, caso sejam provenientes da região ou reencaminhá-los para a sua região de origem e, por outro lado, dispendo de uma equipe de agentes que apoiam domiciliariamente pessoas abandonadas ou desprotegidas.

3. ‘Design’ – Metodologia empírica

O trabalho de investigação constitui um aprofundamento prático, técnico e teórico, de algum aspecto ou tema (Tuckman, 2000). A sua realização pressupõe um trabalho de pesquisa de campo. Realizamos um estudo de caso (descritivo, exploratório, interpretativo), no sentido que é atribuído por vários estudiosos (Yin, Stake, Guba e Lincoln, Denzin, etc.) (Martins, 1996; Serrano, 1994), integrado nas metodologias qualitativas, modalidade de etnografia (histórias de vida), em que os testemunhos orais, obtidos através de entrevistas, foram explorados no âmbito dos objectivos de estudo.

Na verdade, as histórias de vida reportam-nos a relatos, narrações e itinerários pessoais, sociais e comunitários, enquadrados em esquemas de análise (categorias), exigindo do investigador uma interacção com os informantes, os quais rememoram acontecimentos ou ‘*narrativas de experiencias de vida*’ (Pujadas, 1992, Serrano, 1994). Hatch & Wisniewski (1995: 87) advogam que as histórias de vida devem passar de meras narrativas a ‘*genealogias de contexto*’, isto é, no sentido duma modalidade que inclui as histórias de acção no quadro das teorias de contexto. Assim, concebidas, as histórias de vida dos sujeitos de estudo expressam representações sociais, subjectivamente construídas, mas socialmente implicadas. Adoptam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha (Mallet, 2006).

A investigação qualitativa não pretende abstracções universais, mas sim interpretações concretas e específicas provenientes do estudo e da comparação dos casos analisados (Martins (1996). O estudo de caso define-se como um termo estilo ‘*guarda-chuva*’, compondo um conjunto de métodos de investigação que têm como objectivo indagar um caso ou situação, num período de tempo curto, detectando os processos interactivos que o confirmam. Um dos inconvenientes do estudo de caso é a dificuldade de formular generalizações. Em relação à etnografia aborda instituições, grupos, sujeitos e organizações sociais, superando a estrita dependência descritiva, ao ser entendida como um enfoque pluridisciplinar. Desse modo, mantém-se a dependência descritiva, mas como base sobre a qual se interpreta (Flick, 2004; Queiroz, 1988).

Iremos analisar o design da investigação nos seguintes pontos: os sujeitos do estudo (caracterização); a técnica de recolha de dados (entrevistas); procedimentos; análise e tratamento de dados (categorias) e respectiva interpretação.

3.1. Os sujeitos no seu contexto

A amostra de estudo, foi seleccionada intencionalmente, a partir de casos conhecidos (despistagem dos serviços sociais, hospitalares/psiquiátricos domiciliário do Centro de Saúde Mental hospitalar da região de Castelo Branco e de outros informantes por nós indagados. Elaboramos uma listagem inicial de dez casos deficientes mentais indigentes adultos da região (população) e, seguidamente, indagámos, nas povoações de residência dos sujeitos e junto de pessoas conhecedoras dos casos (processo de vagabundagem metodológica), quais os mais interessantes e representativos para o nosso estudo (‘sujeitos tipo’, terminologia

de M. Weber), reunindo os parâmetros indispensáveis ao rigor do trabalho, estabelecer o protocolo com a família ou tutor dos sujeitos de estudo e respectivo ‘*rapport*’ às entrevistas (Serrano, 1994).

Seleccionámos a amostra produtora de dados formada por seis indivíduos (n = 6), sendo cinco de sexo masculino e um de sexo feminino. Pensamos que a dificuldade de termos identificado, na pré-selecção, apenas uma mulher, se deve ao facto de a mulher, mesmo portadora de deficiência mental, ter maior apetência para actividades domésticas de rotina e ter um maior controlo por parte da família.

3.2. A entrevista como técnica de recolha de dados

Para a recolha e interpretação de informações (narrativas) expressas pelos indivíduos que fazem parte da amostra, tipificada por indigentes deficientes mentais, escolhemos a técnica de ‘entrevista’ (entrevistas semi-estruturadas e em **profundidade**), **que é um método de pesquisa, que permite um conhecimento profundo e específico do entrevistado, sendo possível recolher bastante informação** (Mallet, 2006: 26). A entrevista biográfica consiste num diálogo aberto, em que a função do entrevistador é estimular o sujeito a dar respostas claras, cronologicamente precisas, explicitando da forma mais ampla possível as referências a terceiros, ambientes, lugares concretos onde decorram os diferentes episódios biográficos dos sujeitos de estudo:

Quadro 2. Sujeitos de estudo e entrevistados (tutores/familiares)

Entrevistados	A1 – Sebastião – (E1) E2 – A1R – Elemento da Direcção do Centro de Dia
	A2 – Francisco E3 – A2 R – Irmã e tutora pelo indigente
	A3 – Maria Cigana E4: A3 – RA Assistente Social do CRSS de Castelo Branco, aposentada; E5: A3 – RI – Familiar 1 - Irmão; E5: A3 – RC – Familiar 2 – Cunhada; E5: A3 – RS – Familiar 3 – Sobrinha.
	A4 – Paulo E6: A4 – R – Assistente Social do Centro de Dia (tutora).
	A5 – António E6: A5 – R – Jornalista, sobrinho.
	A6 – Bernardo E8: A6 – RP – Familiar 1 – Pai (Tutor) E8: A6 – RI – Familiar 2 – Irmã

Tivemos o cuidado de verificar previamente se as pessoas a entrevistar seriam ou não bons informadores, se teriam ou não um nível de motivação e de disponibilidade de tempo necessário para o registo das entrevistas. A fase de «*negociação*» com os sujeitos foi importante e baseou-se numa perspectiva “*contratual*” (Pujadas, 1992; Serrano, 1994), tendo: informado os sujeitos entrevistados, da finalidade da investigação, das perguntas e da forma de registo (gravação áudio); garantia do anonimato, confidencialidade e privacidade dos sujeitos e a «*camuflagem*» de nomes de lugares e de pessoas que aparecem nos relatos, atribuindo nomes fictícios aos sujeitos.

As entrevistas foram marcadas, após uma conversa prévia com os entrevistados (tutores/familiares). **Estabelecemos normas de condução das entrevistas, deixando os entrevistados exprimirem as suas opiniões livremente.** A forma de perguntar foi adaptada a cada entrevistado, tendo em conta as condições da entrevista. As informações foram numeradas sequencialmente, por ordem de ocorrência (fiabilidade). O período de registo realizou-se entre os meses de Maio a Outubro de 2009.

Em relação à caracterização dos entrevistados e/ou dos familiares, tutores ou técnicos responsáveis, foram codificados com a letra 'A' (de 1 a 6) sujeitos de estudo (deficientes mentais indigentes) e com a letra 'E' (de 1 a 8) os entrevistados que narraram os sucessos, acontecimentos, experiências ou vivências daqueles sujeitos. Assim, as características dos sujeitos de estudo são as seguintes:

* **A1.** Este indivíduo, órfão é designado por Sebastião 'Galinha' e tem 62 anos. É o único viúvo dos indivíduos estudados. Teve dois irmãos deficientes mentais, que morreram quando eram crianças. É portador de deficiência mental moderada, «*desde sempre*», sendo suficientemente autónomo para exercer actividade laboral, até há poucos anos, executando tarefas diversas com supervisão. Tem um discurso coerente, linguagem com um vocabulário simples, enriquecida com abundância de termos e expressões locais. Para pessoas não habituadas pode parecer uma amálgama de palavras encadeadas, com compreensão dificultada pela falta de grande parte dos dentes. Não toma qualquer tipo de medicação. É fumador e alcooliza-se frequentemente, situação que pode levar a episódios de agressividade e utilização de calão, quando contrariado na sua vontade. Estes dois vícios surgem muitas vezes como forma de pagamento de serviços prestados. Não tem familiares directos, já que o primo, seu tutor, que residia numa outra região, nunca cumpriu com as suas obrigações, tendo falecido na altura da realização da entrevista. O Sebastião reside só, em casa própria, recentemente restaurada, usufruindo dos serviços do Centro de Dia local (alimentação, higiene e tratamento de roupa). Este entrevistado foi o único indivíduo com discurso coerente [E1-A1], confirmado pelo representante (tutor) do Centro de Dia [E2: A1-R]

* **A2.** Este indigente, com 54 anos, designa-se por Francisco 'Chavinca' e é solteiro. Tem como familiares a mãe, idosa, que presentemente se encontra internada num Lar, e, ainda, 3 irmãos e uma irmã. Dois dos irmãos são emigrantes, o terceiro é o tutor, mas delega as suas obrigações na irmã, operária numa fábrica e agricultora nos fins-de-semana. A deficiência do Francisco, é 'de nascença', segundo a irmã, devendo-se à consanguinidade, já que os pais eram primos. Segundo a irmã (E3-A2), a situação agravou-se '*devido a qualquer coisa que lhe deram a beber*'. (droga com bebida). Pensamos tratar-se de deficiência mental moderada, pois é suficientemente autónomo para exercer actividade e tarefas propostas, com supervisão. Não toma qualquer tipo de medicação. Comunica normalmente, numa linguagem quase correcta, mas pelo facto de viver praticamente isolado conversa quase exclusivamente com a irmã. Quando desconfia que os alimentos têm qualquer tipo de medicação, recusa a comida. Beneficia de alimentação, fornecida pelo Centro de Dia local. O Francisco vive só, há muitos anos, por opção própria, na quinta da família, dormindo no anexo duma casa sem telhado, que ardeu por negligência. É exclusivamente a irmã que contribui para a sua qualidade de vida. É agressivo, pelo facto de não aceitar a ajuda da irmã, reportando-se ao tempo em que era atendido pela mãe. Para as restantes pessoas não é agressivo. É um solitário que só é visto '*em alturas de crise*' e de '*mudança de lua*'

* **A3.** Trata-se da Maria 'Cigana' (origem cigana), único sujeito do sexo feminino, que conta com 64 anos, sendo o elemento mais idoso da amostra. É solteira e órfã de pais,

tendo 11 irmãos, sendo, presentemente só 6 vivos. Após o falecimento da mãe (1996), morou alguns anos com uma irmã e presentemente reside com o irmão mais velho (tutor). Pensamos que a sua deficiência mental, embora não haja qualquer tipo de referência, é moderada. Não toma qualquer tipo de medicação. Comunica por meio de palavras simples ou monossílabos nasalados, apenas compreensíveis por familiares, complementando com gestos. Trata toda a gente por tu. A comunidade onde reside aceita-a bem, apesar, de por vezes, ser agressiva verbal e gestualmente, quando não lhe dão dinheiro ou quando não se consegue fazer entender. Depois de deambular por vários lugares da região, a família mora, num andar atribuído pela autarquia, sendo o agregado familiar formado pelo casal (tutor), uma filha, um neto e a 'Maria Cigana', embora durante o dia chegue a haver 15 pessoas, principalmente à hora das refeições. A família dedica-se à venda de produtos contrafeitos, em mercados regionais. De entre todos os indigentes deste estudo é, sem dúvida, a figura típica mais conhecida não só pelos residentes locais, mas também pelas pessoas da região.

Inicialmente entrevistámos uma técnica aposentada da Segurança Social, conhecedora da história de vida da 'Maria' [E4: A3-R1]. Posteriormente, foi-nos dada a conhecer a morada da família, com quem conversámos e marcámos entrevista (tutor e familiares). Mesmo sendo uma família problemática, aceitou a participar no estudo, acabando por ser uma entrevista participada por vários familiares presentes.

* **A4.** Esta história de vida corresponde ao Paulo 'Barbado', solteiro, órfão, de 56 anos, que tem como únicos familiares uma irmã (tutora) e uma sobrinha. Reside na casa da família, ficando algumas noites sozinho, sendo acompanhado noutras noites pela irmã. Frequenta o Centro de Dia local (refeições) e usufrui dos serviços de apoio domiciliário (cuidados de higiene e roupa). O Paulo sofre de esquizofrenia que, segundo o depoimento da irmã, feito à técnica do Centro de Dia, foi agravada devido a '*uma vacina podre, uma vacina fora de validade*' (E6-A4). Nos momentos emocionais instáveis ou em que a medicação necessita ser alterada, é uma pessoa violenta e pode ser perigoso, projectando a sua ira para outro utente do Centro de Dia, igualmente deficiente mental. Está medicado. Utiliza palavras simples ou monossílabos, quase indecifráveis, devido à falta de dentes. A resposta que dá às pessoas, quando o interpelam, é a seguinte: '*Como se chama a mana? – Como se chama a mana*'.

* **A5.** Trata-se do António 'Das Cabras' (alunha de família), solteiro, de 54 anos. Teve alguma actividade laboral, mas começou a consumir estupefacientes, que, na opinião da família, terão contribuído para o surgimento de esquizofrenia, que surgiram por volta dos 25 anos. Tornou-se muito agressivo, sendo temido e discriminado pela comunidade, sentindo-se a família impotente para o controlar. Na opinião da família tem falta de apoio, a nível médico-assistencial e social. Tem o hábito de se alimentar com restos de comida retirados dos caixotes do lixo. Anda mal vestido, sujo, barbado e descalço, encontrando-se num estado completamente degradado e degradante. A partir de 2009 foi internado no hospital (psiquiatria), a fim de começar a ser medicado, facto que veio modificar significativamente o seu comportamento. Tem comunicação linguística normal, pois chegou a fazer a antiga 4.^a classe mas, 'devido à medicação e doença', tornou-se muito reservado e isola-se da comunidade e da família. Vive e convive quase só com a mãe idosa (tutora), que tem problemas de visão e de audição e é ajudada por outros 3 filhos. Perspectiva-se para a família a frequência em regime diário, numa instituição vocacionada para a deficiência mental, que será a preparação para um futuro internamento num lar de idosos. O entrevistado foi um sobrinho do indigente, jornalista de profissão, que convive diariamente com o indigente e a avó.

* **A6.** É o Bernardo, de 52 anos, que vive institucionalizado num lar. O seu agregado familiar é constituído pelo pai (tutor) e três irmãos, entre eles uma mulher, solteira (E8), que

reside com o pai e que sempre tem tratado do irmão. O Bernardo fez um percurso de vida normal até à adolescência, quando começou a sofrer de esquizofrenia, que geraram situações de agressividade familiar e comunitária, associados a alucinações de cariz religioso. A família, não sabendo como lidar com a situação recorreu a tratamentos alternativos e a internamentos compulsivos, de onde fugiu. Foi um dos primeiros pacientes de psiquiatria hospitalar, sendo apoiado e medicado. Com este controlo médico e assistencial começou a andar mais calmo, sendo aceite pela comunidade (Jorge, 2010). Começou a deambular pelas ruas, informando-se dos acontecimentos locais, mas continua a sofrer de alucinações, principalmente de cariz religioso, falando com Cristo crucificado, na igreja. Presentemente encontra-se internado num lar residencial. Apresenta, normalmente, um discurso coerente. Quando tem alucinações diz frases fora do contexto e sem nexos. A família e os técnicos de saúde acharam melhor não ser ele o entrevistado, para não se desestabilizar.

3.3. Categorização e análise dos dados

Passámos todas as entrevistas a protocolo, submetendo-as à apreciação dos entrevistados (validação), tendo sido todos autenticados para o efeito (Jorge, 2010). Analisámos as respostas obtidas, procedendo à constituição de unidades de registo (unidades formais e semânticas) e unidades de contexto (conteúdo), categorizadas numa vertente qualitativa (análise de conteúdo). Procurámos evitar generalizações gratuitas, para lá do que a realidade investigada ou presenciada nos transmitiu (validade interna). Entendemos por unidade de registo o segmento específico que se caracteriza por uma colocação numa determinada categoria. A unidade de registo pode ser simplesmente uma interjeição ou uma palavra-chave dentro do texto, carregada de emoção, embora frequentemente seja mais ampla. Nas entrevistas abertas e/ou semi-directivas é a resposta completa a uma só pergunta. A unidade de contexto é a extensão mais ampla de conteúdo que pode examinar-se ao caracterizar uma unidade de registo (Pujadas 1992). Iniciámos a análise das respostas pelo protocolo da primeira entrevista. Criámos categorias e subcategorias provenientes das narrações obtidas.

Na fase de organização da informação estabelecemos categorias com a respectiva codificação, e utilizando nessa análise categorial os seguintes qualificadores: V (verifica-se); NV (não se verifica) e NR (não refere ou não sabe). Assim as categorias de análise, com a respectiva interpretação, por sujeito do estudo, foram as seguintes:

1) *Categoria – Família*. Sendo o tutor o responsável pela qualidade de vida dos indigentes, categorizámos o relacionamento entre ambas as partes. Fizemos a mesma análise, tendo a responsabilidade familiar como referência. Procuramos saber ainda se os familiares se responsabilizam por eventuais acidentes sofridos ou provocados pelos indigentes. Verificamos que no caso do indivíduo A1, o tutor (primo) que faleceu recentemente não cumpria as suas obrigações (E2: A1R) *‘nunca se preocupou em saber se ele [indigente] estava bem, se estava mal. (...) Nunca colaborou com a autarquia [na casa de habitação do indigente, que ardeu por negligência] O tutor também nunca se preocupou com isso, se pagava, se não pagava [a mensalidade no Centro de Dia]. Inclusivamente esse tutor explorava o seu protegido: depoimento do indigente (E1: A1): ‘o meu primo D é que me escangalhou a casa [ardida].*

No caso do indivíduo A2, o tutor delegou as funções na irmã (E3: A2R): *«Está e não está. Vai lá à horta todos os dias mas devia dizer: - Deixa-me cá ir ver se ele está bem, se já comeu, se tem a roupa lavada»*. Analisando os depoimentos referentes ao indivíduo A3, verificamos que são contraditórios. A assistente social entrevistada afirmou (E4: A3) *«Ela*

tem um tutor, que é um irmão. Ela tem uma família alargada mas a família também não acompanha a MFR convenientemente, digamos». O tutor (E5: A3R) afirma «*Enquanto eu tiver os olhos abertos, quem toma conta dela sou eu*» Com referência aos restantes quatro indivíduos da amostra, o tutor e a família (E6: A4; E7: A5; E8: A6) cumprem os seus deveres de ajuda e protecção.

Na responsabilização da família ou instituição, perante eventuais acidentes, verificamos que em todos os casos, a família se sente impotente para controlar a vida comunitária dos indigentes. No caso do indivíduo A2 «*eu não o mando andar na estrada mas então*» (E4: A2R) e no indigente A3, o tutor (E3) diz «*Vai-se embora e ninguém mais lhe põe os olhos em cima*». No indivíduo A1, que frequenta um centro de dia, a instituição afirma que «*Quando sai da instituição, é um cidadão comum, tem a deficiência dele, mas de qualquer maneira a família é que tem que se responsabilizar por ele, nomeadamente o tutor*» (E2: A1). O indivíduo A4 frequenta igualmente um centro de dia: «*até agora nunca aconteceu nada*» (E6: A4). Reportando-nos aos indivíduos A5 e A6, o primeiro, medicado não sai de casa e o segundo institucionalizado, deu no passado grande preocupação familiar (E7: A5; E8: A8).

2) *Categoria – Comportamento*. Pretendemos saber se os indigentes do estudo têm comportamento adequado ao ambiente familiar e/ou institucional e comunitário. Em relação à família ou às instituições que os acolhem os sujeitos de estudo, verificamos que o A2 é habitualmente agressivo: «*(...) Se eu lhe digo qualquer coisa, revolta-se contra mim. (...) E ele voltou-se contra mim e eu estava sozinha, estava sujeita a ele aleijar-me*» (E3: A2). Em referência aos indigentes A1 e A4, o comportamento varia consoante o contexto (E1: A1; E6: A4). Nos indivíduos A5 e A6, verificamos que tiveram, antes de serem medicados, momentos de grande violência, presentemente controlada, por exemplo no A5: anteriormente «*há 24 anos atrás. Nessa altura ele era extremamente violento*»; presentemente «*É muito calmo, muito sossegado, mas por causa da doença é muito reservado. Não comunica com ninguém. A pessoa que consegue ser mais próxima é a minha avó*» (E7: A5). A família do A6 afirma que «*um dia deu aqui um murro à mãe [osso temporal] que lhe pôs a face toda negra Na fase inicial da doença é que acontecia isso, [ameaçando] com as facas e isso. Várias vezes foi atrás de mim*»; presentemente «*é uma pessoa meiga, comunicativa, inteligente.*» (E8: A6). Apenas a família da indigente A3 refere comportamento estável: «*Não dá problemas, não senhor*» (E5: A3R).

O comportamento dos indigentes estudados, fora do ambiente familiar, varia em A1, A2, A3 e A4 consoante o contexto, por exemplo: A1: «*é uma pessoa com quem se lida bem no dia-a-dia. () os miúdos adoram-no, porque ele brinca com eles ()*»; noutras situações () *ele só se torna agressivo se estiver bêbado e o provocarem*» (E2: A1); o A2 no dia-a-dia «*(...) não se mete com ninguém*», mas em alturas, afirma E3 que «*Andou por lá três dias, desorientado, aos gritos, aos gritos*»; a A3 habitualmente «*Se um outro lhe dá, faz ali uns beijinhos, umas festas*» mas «*quando é contrariada...e alguém não dá aquilo que ela quer, ela às vezes refila, refila com a pessoa*» (E5: A3R); a entrevistada de A4 afirma que «*nós deixamo-lo em casa no final do dia, (...) e ele ainda vai normal ao café*», em ocasiões, «*quando tem momentos em que está mais instável, é uma pessoa violenta e que pode ser*» (E6: A4); no A5, mesmo na época em que não era medicado «*a relação que ele tinha com a comunidade era a de pedir dinheiro*» (E7: A5); e o A6, no início da doença tinha um relacionamento muito conflituoso com a comunidade «*andava por aí com facas a correr atrás das vizinhas para as matar, andavam todas cheias de medo, (...) ofendia-as, chamava-lhes nomes, (...) pôs-se assim para um homem 'Vá, cabrão, mata-me agora, anda, mata-me agora'. Arranjava-me assim desses problemas*» (E8: A6).

3) *Categoria – Personalidade*. Analisamos a responsabilidade, a noção de perigo, a negligência e a auto-estima dos indigentes (perfil). Demos conta que os indivíduos A1, A2 e A3 são pouco responsáveis. Em A1 essa característica verifica-se nos depoimentos, quer em relação à reconstrução da casa de habitação () *Então e a casa, quem é que a pagou? - Não sei.*» (E1: A1), quer em outra situação *«ajudava o pai [coveiro] (...) e às vezes quando os funerais lá chegavam ainda estava a cova meio aberta»* ou em outro caso *«O Centro de Dia é que lhe controla o dinheiro da reforma. (...) Se lhe caísse o dinheiro nas mãos, ele gastava tudo. Ou lho gastavam»* (E2: A1). No caso do indigente A2, em situação de incêndio domiciliário *«ele não foi chamar ninguém (...) andou toda a noite a acarretar água como se fosse ele capaz de apagar o fogo»* (E3: A2). Quanto ao A3 *«() não tem condição nenhuma para poder sustentar-se»* (E4: A3). O A4 sempre é minimamente responsável, *«sabe quando faz mal e quando faz bem, sabe utilizar o passeio e desenrasca-se sozinho»* (E6: A4). Enquanto aos indivíduos A5 e A6, que em altura de início de doença eram irresponsáveis, negligenciando a medicação (E7: A5; E8: A6).

Dois dos casos estudados mostram não ter a noção de perigo (A2; A6). No indivíduo A2 encontramos várias situações: afastamento da comunidade *«há aí uns trinta anos é como que variou e andou por lá e levantava-se de noite e tínhamos que ir a ver dele [desaparecia] três ou quatro dias. Mas agora já não sai muito. Não anda por lá tantos dias nem vai para tão longe»* (E3: A2). O indivíduo A6, antes de estar institucionalizado não tinha a noção do perigo que representava e que corria na via pública (E8: A6 RI) *«metia-se muito à frente da estrada e os carros tinham que se desviar dele»* O A1 demonstra ter noção do perigo numas situações, mas em outras não, por exemplo, no incêndio que provocou por negligência: *«Agarrei nas pernas... nem me vesti nem nada. Vim assim, em ceroulas e sapatos e tudo, nem camisa nem nada»* (E1: A1); e quando fez a recruta, entregaram-lhe uma arma e *«um dia estavam na carreira de tiro e ele com a G3 na mão volta-se para o pessoal todo: - Mas afinal, como é que isto dispara?»* (E2: A1R). O sujeito A4, pelo depoimento de E6 é uma pessoa responsável *«sabe quando faz mal e quando faz bem, sabe utilizar o passeio e como mora aqui perto, vem sozinho»*.

No que respeita à «negligência», os indivíduos A1 e A2, registam dois casos de negligência, por incêndio. Refere o A1: *«não sei como foi aquilo, ou foi a acender o isqueiro, ou não sei como foi aquilo. E eu estava a carregar no isqueiro e estava na sala e depois na sala eu não sabia que andava lá o fogo»* (E1: A1), e a sua representante E2 afirma *«tirava-lhe um montão de lenha que tinha ao pé da lareira () Houve um dia que eu cheguei lá e tinha tudo queimado (...) ele não foi chamar ninguém (...) andou toda a noite a acarretar água como se fosse ele capaz de apagar o fogo»*. Os indigentes A5 e A6 manifestaram negligência antes de começarem a ser medicados: *«recusava-se a ser tratado»* (E7: A5); *«A gente às vezes estava aqui preocupado com ele porque queríamos jantar e ele nunca mais aparecia»* (E8: A6).

Por outro lado, todos os indivíduos da amostra têm uma baixa auto-estima: *«Andei lá três anos ou quatro [na escola] () mas não aprendi nada. Não fui capaz»* (E1: A1) e o seu representante diz (E2: A1) *«foi para o Serviço Militar Geral, e então perguntavam-lhe: - Qual é a tua especialidade, JDS? – Varredor de paradas»*. Em relação a A2 *«Dorme debaixo de um telheiro onde eu tenho o ordenho... debaixo de um telheiro, com chapas por cima e ferralha, coisas velhas que ele apanha, em volta»* (E3: A2), o sujeito A3: *«Ela inicialmente andava sempre descalça»* (E5: A3), o sujeito A4: *“Às vezes baixa as calças em público para ver se está tudo bem. Pura e simplesmente assim”* (E6: A4), o A5: *«ele andava sempre descalço, sem cuidados de higiene, com barba. Não comunica com ninguém»* (E7: A5), e o A6 *«Quanto à higiene, ele não tinha orientação»* (E8: A6).

4) *Categoria – Comunidade*. Verificamos a relação entre o sujeito indigente e a comunidade e se havia situações de estigmatização e/ou culpabilização. Verificamos ainda a aceitação dos indigentes andarilhos noutras comunidades e o papel da autarquia, segurança social e instituições de solidariedade social. Tendo a juventude destes sujeitos estudados coincidindo com a guerra colonial e o Estado salazarista, achamos interessante verificar o seu eventual envolvimento.

O relacionamento dos indigentes com a comunidade de residência é o seguinte: o A1 «*é bem aceite em todo o lado, porque é uma pessoa simpática quando há festas aqui na zona, ele está em todas*» (E1: A1); o A2, apesar de viver praticamente sempre só, «*na procissão,... as pessoas até disseram: - Ele vai na procissão? Então se o rapaz ia com a devoção dele, deixaram-no ir e ele lá foi*» (E3: A2); e o A3 «*Dá-se bem com toda a gente Toda a gente lhe fala*» (E4: A3); e o A5 «*limitava-se a pedir para fumar e beber, mais nada*» (E7: A5). O A6, que tinha um mau relacionamento com a comunidade, antes de começar a ser medicado (E8: A6) e ao A4, o seu comportamento na comunidade varia «*Ele sempre foi conhecido cá na aldeia como é agora Toda a gente tem noção dos limites dele e da patologia que ele tem.*» (E6: A4).

Dois dos indigentes estudados têm registos de episódios de culpabilização ou estigmatização social: o A1 afirma «*Morreu-me a minha mulher. Mataram-ma. (...) Esse gajo que levava a carrinha [e que provocou o acidente] não tinha carta. E depois pôs-se a dizer que eu a tinha botado da carroça pra baixo*» (E1: A1) e o seu representante diz que «*as pessoas metem-se com ele, provocam-no*», pois «*entendem que ele é filho de um deus menor e que não deve fazer coisas que faz. Cheguei a ver porem-no da igreja para fora, um padre recusar a comunhão e depois, claro, ele agarrava em pedras para atirar ao padre, agarrava em pedras para atirar à porta da igreja*» (E2: A1); e a tutora do A2 afirma, em relação a uma tentativa de vacinação «*eu não vi, mas segundo aquilo que as pessoas me disseram, foram ao centro médico, mas não entraram lá dentro, foi ali frente ao público, como quem vacina um cão. Mas ele não deixava. Algemaram-no. E isso foi uma coisa muito feia, muito feia*» (E3: A2). Os indivíduos A1 e A2, têm boa aceitação, apesar de serem andarilhos, pois deslocam-se a pé para outras comunidades (E2: A1; E3: A2).

Em relação ao empenhamento das instituições locais (Centros de Dia ou Lares) os indivíduos A1, A4 e A5 têm respostas positivas (E2: A1; E3: A2; E4: A3; E6: A4; E7: A5; E8: A6). Na colaboração em serviços e actividades comunitárias, apenas foram referidos os indivíduos A1 e A4: o primeiro diz «*Gosto das procissões e dos funerais, e de levar a cruz e essas coisas assim*» (E1: A1) e o seu representante confirma que «*gosta muito que lhe ponham um cartão aqui [no peito] a dizer que é o apanhador de garrafas, gosta de apanhar garrafas, gosta de apanhar os copos, de apanhar as coisas e tal*» (E2: A1); e o A4 «*Ele gosta de participar em tudo. Quando eu tenho que ir a um funeral ou uma missa, ele está lá sempre*» (E6: A4). Verificamos que, apesar de serem jovens na altura da guerra colonial, apenas o indigente A1 cumpriu o serviço militar.

Os indivíduos A1 e A2 que se deslocam entre comunidades são considerados um risco ou perigo: o A1 «*Para a sociedade tem perigos inerentes porque se embebeda e deita-se na rua, vagueia pela estrada e é um perigo para ele próprio*» (E2: A1); e o A2 «*Corre o perigo de ser atropelado e provocar acidentes*» (E3: A2). O indigente A4, estando na instituição, «*durante o dia ele está sempre aqui, não é propriamente um risco social*» e fora da instituição «*ele é perigoso quando tem as desregulações e torna-se violento, mesmo fisicamente*» (E6: A4). Os indivíduos A5 e A6, não representam perigo porque estão medicados e não saem à rua, mesmo que antes o A5 «*era um problema para a saúde pública, pelo facto de andar por*

aí descalço, a remexer nos caixotes do lixo» (E7: A5) e o A6 «metia-se muito à frente da estrada e os carros tinham que se desviar dele» (E8: A6).

No caso da indigente A3 é apontado o papel positivo da polícia «*Os guardas prisionais deram-lhe luz, casa de banho, tudo, tinham tudo» (E4: A3).* No caso de A1 e A5, foi apontado o papel positivo e negativo da polícia, assim, o A1, quanto à notícia do falecimento da mulher diz «*Olha, a tua mulher já morreu e telefonaram aqui pá GNR, depois a Guarda deu-me o recado»*, e, acrescenta, «*os bombeiros que haviam de vir mais cedo para apagar o fogo, não vieram. Demoraram a chegar e depois ardeu a minha casa e um bocado da parte de baixo da outra parte de cima da minha vizinha».*(E1: A1). No caso de A2 a opinião é negativa, por exemplo, numa deslocação para fora da comunidade “*já não sabia onde estava, pediu à Guarda para o virem trazer.... O que é que o guarda fez? (...) Falou com o taxista, vieram cá pô-lo. Foram 40 € que eu tive que pagar”* e na aplicação de uma vacina «*Algemaram-no. E isso foi uma coisa muito feia, muito feia... Eles não podiam fazer aquilo sem um pedido ao tribunal. Não gostei» (E3: A2).*

Quanto às superstições, a médica de família do A2, disse à tutora (E3: A2) «*–Eu receito– te umas gotas e tu quando vires, na volta da lua, vais-lhe dando».* A família do indigente A6, perante a falta de serviços psiquiátricos, no início da doença, afirma «*Chegámos a ir com ele a A Está lá uma senhora... [bruxa] Ela disse logo que o mal dele não tinha cura, porque era um esgotamento de nervos contra o cérebro» (E8: A6).*

Apenas o indivíduo A5 está recenseado, tendo exercido o direito de voto antes de sofrer esquizofrenia, após o 25 de Abril (E7: A5).

5) *Categoria – Analfabetismo.* Recolhemos dados para conhecer o nível de ensino de cada indivíduo da amostra, sabendo que a sua infância e juventude decorreu nos anos do Estado Novo (antes 1974). Os indivíduos A1 e A2 frequentaram a instrução primária, mas não conseguiram aprender a ler ou a escrever: o A1 disse «*Andei lá três anos ou quatro [na escola]...mas não aprendi nada. Não fui capaz Na tropa também me puseram lá numa escola mas também não fui capaz de ler nada. Estou arrependido mas já não há remédio agora» (E1: A1);* e o A2 andou «*Da primeira para a segunda e da segunda para a primeira mas hoje não sabe assinar nada Se aprendeu, perdeu tudo» (E3: A2).* Os indivíduos A5 e A6, que adoeceram, o primeiro jovem adulto e o segundo adolescente, sabem ler e escrever: o A5 «*Tem a quarta classe» (E7: A5)* e o A6 «*Ele fez a quarta classe» (E8: A6).* Os indivíduos A3 e A4 não frequentaram a escola. A destacar que a indigente A3 é de etnia cigana: «*[Espanto] Não!!!».*

6) *Categoria – Subsistência.* Analisámos a actividade laboral de cada indivíduo: o trabalho activo, ocasional e a exploração laboral. Procuramos saber se beneficiavam de subsídio e se recorrem à mendicidade.

Na subsistência dos indivíduos estudados, verificamos que apenas a indigente A3 Não teve nunca trabalho activo: o A1 «*sabe fazer muitas coisas do campo, porque sempre foi a vida dele”*, andou a ajudar calceteiros, dava serventia, a acarretas as calçadas e essas coisas O pai dele foi coveiro e então, quando já estava com uma certa idade ajudava o pai e por vezes ele é que ia lá abrir as covas»(E2: A1); o A2 «*Dantes dava bem conta do gado, porque o meu pai sempre teve ovelhas» (E3: A2);* e o A4 «*O que ele sempre fez, enquanto os pais foram vivos, foi estar no campo. Pastoreio, agricultura, disso ele percebe» (E6: A4);* e o A5 «*O meu tio esteve bem na vida, teve oportunidades laborais e viajava para o estrangeiro, tinha um automóvel. Isto na década de 70, ele foi para Lisboa muito novo e fez lá vida. Tinha lá negócios, não sei bem quais, mas não eram assim muito lícitos» (E7: A5);* e o A6 «*andou ainda uma temporada aí nas obras. Depois um senhor que tem uma padaria*

*ali meteu-o lá» (E8: A6). Nenhum dos sujeitos tem trabalho activo. O trabalho ocasional é referido pelos respeitantes de A1, A2 e A4: «*Vou trabalhando, mas é aos biscatezinhos»* (E1: A1); e o A2 «*Tenho umas ovelhas e ele ou bem ou mal, lá vai»* (E3: A2); e o A4 «*Até é ele que muitas vezes rega o nosso jardim. Disso ele percebe. Ir a buscar lenha ele isso faz»* (E6: A4). Apenas o representante do indigente A1 se referiu a exploração laboral «*as pessoas pedem-lhe para ele ir trabalhar para elas e às tantas pagam-lhe com vinho e com tabaco, o que é mau exploram-no, ao fim e ao cabo»* (E2: A1).*

Todos os entrevistados referiram subsídio/reforma como forma de subsistência. Três dos indivíduos do estudo continuam a mendigar: o A1 «*gosta de apanhar os copos, de apanhar as coisas e tal, anda a troco a ver se lhe dão uma cerveja, vinho ou isto ou aquilo»* (E1: A1); e o A2 «*Às vezes chega aí e vai até SMH e P Aceitam-no bem. Não se mete com ninguém. As pessoas até lhe dão de comer e assim»* (E3: A2); e o A3 «*recebia o dinheiro mas depois, se calhar com o intuito de obter mais verba, porque isto é mesmo assim, continuou a mendigar»* (E4: A3).

7) *Categoria – Autonomia.* Categorizámos a apetência dos indigentes em estudo, em relação à higiene corporal, ao vestuário e à alimentação e, ainda se tinham ou não independência residencial. A higiene e limpeza de vestuário presentemente, verifica-se em 3 indivíduos: A4, A5 e A6, mas, antes de usufruírem dos serviços de centros de dia ou de estarem medicados, não se verificava (E6: A4; E7: A5; E8: A6). O indigente A1, apesar de presentemente estar a usufruir dos serviços do centro de dia, continua a ter pouco cuidado com a higiene corporal e vestuário (E2: A1): «*Tem sempre roupa aqui no Centro de Dia Nós obrigamo-lo a tomar banho, porque temos instalações, e a mudar de roupa e ele por vezes não está pelos ajustes Às vezes ele aparece aí embebedou-se e deitou-se no chão e chega aqui e não vem nas melhores condições de higiene para se sentar na sala».* Os indivíduos A2 e A3 continuam sem qualquer tipo de cuidado de higiene corporal e de vestuário: «*vai-se embora, em ceroulas, descalço as calças, a roupa, saem em mísero estado tudo roto»* (E3: A2); a A3 «*andava sempre descalça A roupa é-lhe dada. Há pessoas que lhe dão Mas depois não tem as condições Agora acho que terão mais condições nesse aspecto, na lavagem da roupa, outras condições que na barraca não tinham»*

Na higiene alimentar a situação é muito similar. Os indigentes A1, A4, A5 e A6 presentemente têm alimentação equilibrada. O A1 «*Faz todas as refeições no Centro de Dia»* (E2: A1). Os indivíduos A2 e A3 continuam com alimentação desequilibrada (E3: A2). Os indivíduos A1 e A4, que frequentam centros de dia, têm independência residencial, com condições mínimas de habitabilidade. O indigente A2 também vive sozinho, por opção própria, mas em condições degradantes (E3: A2). Os indivíduos A3 e A6 residem com a família, mas este último encontra-se agora institucionalizado.

8) *Categoria – Vícios, manias e outros comportamentos desviantes.* Nesta categoria identificamos os vícios e as manias dos indivíduos da amostra: alcoolismo, tabagismo, toxicod dependência, mendicidade, roubo, recolha de lixo e alimentos, medo/temor a serem envenenados, o falta de pudor, a religiosidade exagerada e superstições. Nesta categoria de vícios e manias verificamos que o indivíduo A1 tem problemas de alcoolismo (E2: A1) e o A5 também se alcoolizava (E57: A5). Com os mesmos indivíduos verifica-se situação similar com o tabaco: «*o cigarrito agora já acabou. () [Orgulhoso] Já deixei. Mas não consigo»* (E1: A1), «*A relação que ele tinha com a comunidade era a de pedir dinheiro para comprar tabaco e bebidas teve alguns problemas com toxicod dependência»* (E7: A5).

De todos os sujeitos estudados, apenas A4 nunca mendigou. Os indigentes A1, A2 e A3 continuam a mendigar: «*anda a troco a ver se lhe dão uma cerveja, vinho ou isto ou aquilo»*

(E2: A1); «*As pessoas até lhe dão de comer e assim*» (E3: A2); «*Sempre, toda a vida... O destino dela era este*» (E5: A3). Pensamos que este depoimento do tutor da indigente A3 é significativo quanto à subcategoria de mendicidade, porque todos os entrevistados referiram que estes indivíduos continuam a mendigar, por vício, por hábito e não por necessidade. Os indivíduos A5 e A6 também mendigaram antes de se submeterem a tratamento médico (E7: A5; E8: A6). Apenas o A1, foi indicado o roubo como vício: «*quando está com os copos, rouba. Mas não rouba por ser ladrão, mas porque a deficiência dá-lhe para aquilo*» (E2: A1). Dois dos indivíduos recolhem no lixo coisas sem qualquer valor: «*tem o vício de recolher tudo o que encontra. Lixo e armazena-o em casa*» (E2: A1); «*anda com aquela cangalhada toda em cima dele (...) Correntes, chaves, porta-chaves, navalhas há tempos eu trouxe, que ele lá tinha, um mosquetão era tão pesado Mais de dez quilos, talvez que ele traz ali pendurados. Até chega a fazer feridas nas pernas*» (E3: A2). O A5 tem o hábito de recolher alimentos do caixote do lixo.

No caso de A2 e A5 é referido o facto se temerem ser envenenados. No caso de A5: «*aqui em casa só comia comida enlatada e fruta, com medo que alguém colocasse lá medicamentos, que ele sempre recusou*» (E7: A5); «*Trouxeste o comer envenenado, porque a mãe deu-te o comer e tu puseste-lhe veneno*» (E3: A2). O A2 e o A4, mostram falta de pudor: «*Nem se vestia nem nada*» (E3: A2); «*Às vezes baixa as calças para ver se está tudo bem*» (E6: A4). O A6 tem uma religiosidade exagerada, misturada com alucinações místicas (E8: A6) e o A2 tem situações de superstição: «*Quando é na volta da lua, para ele a comida tem sempre droga*» (E3: A2).

9) *Categoria – Institucionalização.* Nesta categoria analisámos as motivações que levaram a família dos indigentes a proceder à sua tentativa de institucionalização (intenção) ou a institucionalizá-los. Na subcategoria de tentativa de institucionalização, foi referido em relação a dois dos indivíduos que nunca houve essa tentativa (A3 e A4). Com os indivíduos A1, A2 e A5, já houve ou está a haver tentativas de serem institucionalizados. O indivíduo A6 é o único que se encontra institucionalizado num Lar, embora tenha havido uma tentativa anterior noutra estabelecimento (E8: A6). Todos os entrevistados mostraram entraves à institucionalização: o A1 «*gosta de vaguear, não gosta de estar preso*»(E2: A1); o A2 «*mas se é preciso tanta coisa que estão a pedir Só com medicação...não sei se ele se lá iria segurar, porque ele nunca tomou nada*» (E3: A2); e o A3: «*Não, não interno a minha irmã*» (E5: A3); e o A4 «*pediram para ele continuar aqui, visto que está na terra dele*»(E6: A4); e o A5 «*E eu aponto o dedo a toda a gente: como é que é possível que o meu tio tenha passado 25 anos na tua e ninguém tenha feito nada. E não foi por falta de tentativa da família*» (E7: A5); e o A6 «*Isso foi difícil, lá agarrámos em algumas pessoas influentes e com essas ajudas já nos deram indicações e conseguimos*» (E8: A6). Apenas o indigente A6 conseguiu ser institucionalizado com êxito.

4. Algumas (IN) conclusões

A base fundamentadora do estudo pretendeu desenvolver a capacidade para promover a inclusão e a dignificação da pessoa com necessidades educativas especiais, como cidadãos activos. Cremos que estes sujeitos, mesmo limitados, podem ser cidadãos úteis à sociedade se, atendermos a algumas das suas capacidades e valências pessoais, de modo a terem uma melhor qualidade de vida.

Da interpretação das narrativas recolhidas e seguindo as categorias de análise podemos concluir que: a ‘Família’, principal apoio do indigente, teme conflitos ou acidentes perante a sociedade, exigindo mais apoios e informada dos seus direitos e procedimentos de ajuda; os ‘Tutores’ nem sempre cumprem com as suas obrigações, chegando a explorar alguns deles; a ‘Comunidade’ aceita e ajuda os referidos indigentes no dia-a-dia, desprezando-os ou agredindo-os quando têm comportamentos desviantes; alguns membros da comunidade local exploram laboralmente os sujeitos indigentes, chegando-lhes a pagar com álcool e tabaco, promovendo-lhes vícios; as ‘Instituições’ públicas e policiais têm um papel de ajuda face à indigência, mesmo assim, há abusos à autoridade e insensibilidade às necessidades e limitações das famílias daqueles sujeitos de estudo; a ‘Escola’ não soube, na sua época (antes de 1974), lidar com estes alunos jovens, não aceitando a diferença e não criando estratégias de ensino; e os ‘Lares de acolhimento’ são na maioria a família e as ‘instituições’ de solidariedade social.

Em geral todos os sujeitos de estudo referem: o ‘subsídio’, como forma de subsistência; entraves à institucionalização e são pouco responsáveis; três deles mendigam e dois deles recolhem lixo e acumulam-no em casa; um deles foi toxicodependente; alguns vagabundam quando fogem; têm registos de episódios de culpabilização ou estigmatização social; todos referem a exploração laboral e a exigência de trabalho ocasional; dois deles não representam perigo para a comunidade, porque estão medicamentados e não saem à rua; alguns destes deficientes colaboram em serviços e actividades comunitárias (festas religiosas), as instituições tem dificuldades para lidarem com a família destes deficientes.

Em definitivo recomendamos mais informação e apoio dos serviços sociais às famílias, minorando as suas dificuldades. As comunidades devem ser mais receptivas, facilitando-lhes ajuda e valorizando o contributo social do indigente e não promovendo exploração, marginalização e vícios. As instituições públicas devem articular os seus serviços, indo ao encontro destes sujeitos e das suas famílias apoiando-os.

Referências Bibliográficas

- ASSIS, M. (2005): *O Alienista*. Coimbra: Alma Azul.
- BAPTISTA, J. (1997, 25 de Setembro). ‘Figuras Típicas’. In: *Jornal O Raiano*, p. 12
- BATSHAW, M. & PERRET, Y. M. (1990). *A Criança com Deficiência - Uma Orientação Médica*. São Paulo: Editora Maltese
- BEIRÃO, F. V. (2004): *História de Alcains II*. Coimbra: Alma Azul
- BEIRÃO, F. V. (2009): *História do Lar Major Rato – 150 Anos a fazer o bem*. Castelo Branco: RVJ Editores
- CASTRO, G.V. (1993). Emprego Protegido: Um Modelo para a Integração Sócio-Profissional de Pessoas Deficientes. *Revista Integrar*, nº 1, pp. 39 – 41. Lisboa: IEFP
- CONCEIÇÃO, L. (Coord.). (2003). *Pessoas com Deficiência e o Trabalho – Programas e Medidas de Apoio*. Lisboa: IEFP.
- DIAS, J. Lopes (1953). *Etnografia da Beira – (Volumes I-XII)*. Lisboa: Livraria Ferin
- CRUZ, J. (2009, 12 de Novembro). ‘Associação de Apoio à Criança tem projecto aprovado – Novo lar e centro apoiam deficientes. In *Reconquista*, p. 4.
- FARIA, D. C. & GRILO, E. (2007). *Castelo Branco Capital da Beira Baixa*. Vila Franca de Xira: Edição da Câmara Municipal de Castelo Branco /ADRACES.

- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata
- FONSECA, C. D. (1996). *História e Actualidade das Misericórdias*. Mem Martins: Editorial Inquérito
- FRAZÃO, A. A. C. (1925). *O Problema da Assistência*. Lisboa: Tip. Grémio Lusitano
- GARCIA, M. A. (1998). 'Doentes nos Cárceres da Inquisição'. In «*Medicina da Beira Interior*», nº 12, (Novembro), p. 37-42.
- GSEAR. (2006). *1º Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade 2006/2009*. Lisboa: CID/DGEEP.
- HATCH, J. A. & WISNIEWSKI, R. (1995). *Life History and Narrative*. London: The Falmer Press.
- HENRIQUES, F. (1998). *O Louco e os Outros*. Vila Velha de Ródão: Associação de Estudos do Alto Tejo – Núcleo Regional de Investigação Arqueológica.
- HURTADO, J.C.T. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y Actuar*. Madrid: La Muralla
- J. C. (2009, 12 de Novembro). Associação de Apoio à Criança tem projecto aprovado – Novo lar e centro apoiam deficientes. In Jornal «*Reconquista*», p. 4.
- J. R. (1997, 25 de Setembro). 'Figuras Típicas Raianas'. *Jornal O Raiano*, nº 264, p.12.
- JORGE, Horácio B. (1996). *Tinalhas, meu Berço, Minha Raiz*. Castelo Branco: Tipografia Semedo
- JORGE, Horácio B. (2010). (In) felizes sem voz e sem vez. Histórias de vida de deficientes mentais indigentes da região albacastrense. (Dissertação do Trabalho de Projecto no Mestrado em Educação Especial para obtenção do Grau de Mestre no IPCB/ESECB). Castelo Branco: Escola Superior de Educação
- L. B. (2009, 23 de Dezembro). Deficientes não deixam instituições durante as festas – Natal passado com uma 'grande' família. In Jornal «*Reconquista*», p. 4.
- L. M. (2010, 28 Janeiro). Póvoa de Rio de Moinhos Ontem e Hoje – O Asilo Padre Campos – Uma Evolução. In Jornal «*Reconquista*», p. 16.
- LALANDA, J. (2004, 25 Junho). O último Excêntrico. In Jornal «*Reconquista*», p. 16
- MALLET, M. A. (2006). Essas Lembranças que Constituem o Eu Escolar. In *Revista «Educação em Questão»*, V. 25, nº 11. (DPPE – UFRN), p. 25.
- MARCELO, M. Lopes (1993). *Beira Baixa*. Lisboa: Editorial Presença
- MARTINS, A. P. S. (1981). *Capítulos Inéditos da História de Castelo Branco*. Castelo Branco: Tipografia Semedo.
- MARTINS, E. C. (1995). *A problemática Socioeducativa da Protecção e de Reeducação dos Menores Delinquentes e Inadaptados entre 1871 e 1962* - Dissertação apresentada à Fac. Ciências Humanas, Univ. Católica Portuguesa. Lisboa: F.C.H
- MARTINS, E. C. (1996). *Síntese de Investigação Qualitativa* (Brochura de 30 pág.s). Castelo Branco: ESECB/IPCB.
- MARTINS, E. C. (1999). O retrato histórico-educativo da criança abandonada – Monarquia Constitucional e 1ª República. In *Actas do «IV Ciclo de Conferências e Seminários»*. Santarém: ESSE/IPS
- MARTINS, E.C. (2006). A Infância Desprotegida Portuguesa na Primeira Metade do Século XX. In: *Infância e Juventude. Revista do Instituto de Reinserção Social*, n.º 6 (Outubro-Dezembro), p. 93-131.
- MARTINS, M., (2004). *Castelo Branco –Um Século de Vida da Cidade– 1830-1930*. Porto: Maiadouro.

- MOCITO, J.C.C. (1995). *Integrar*. Castelo Branco: A.P.P.A.C.D.M.
- MORTÁGUA, C. (2006). Os Bem Amados. In «*Revista Viver – Vidas e Veredas da Raia*», nº 3 (Setembro/Novembro), p. 31-35.
- MOURA, J.C.D. (1997). *Histórias e superstições na Beira Baixa*. Coimbra: AMar Arte.
- NAMORA, F. (1982). *Casa da Malta*. (11ª Edição). Amadora: Livraria Bertrand.
- NUNES, A. L. P. (1994). Entre a Vida e a Morte – O Problema dos Expostos no Concelho de Castelo Branco. In «*Medicina da Beira Interior*», nº 8, (Nov.), p. 37-42.
- NUNES, A. L. P. & RIBEIRO, J. H. (1980). *Castelo Branco e a Sua Região*. Coimbra: EPATUR.
- OLIVEIRA, P. E. António de (1923). *Loucos sem juízo, Doidos com juízo*. Lisboa/Caxias: Edição do Autor.
- O.M.S. (1995). *Classificação Internacional das Deficiências, incapacidades e desvantagens (Handicaps) – Um Manual de Classificação das Consequências das Doenças*. Lisboa: SNR.
- O.M.S. (2004). *CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Edição de DGS.
- PARDAL, U. V. (s/d). *Cem Anos ao Serviço da Infância, Asilo Distrital de Castelo Branco*. Castelo Branco: Tipografia Semedo.
- PUJADAS, J. J. (1992). Elaboración de una Historia de Vida. In J. J. PUJADAS, *El Uso de las Historias de Vida in Ciencias Sociales*, (pp. 58-90). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas/CIS.
- QUEIROZ, M. P. (1988). *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo: Vértice.
- RIBEIRO, J. H. (2004). *Santa Casa da Misericórdia de Castelo Branco, 490 Anos*. Castelo Branco: RVJ – Editores, Lda.
- ROXO, A. (2005). *Monografia de Castelo Branco*. Coimbra: Alma Azul.
- SERRANO, Glória P. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos y Interrogantes. II Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid: Ed. La Muralla.
- TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Webgrafia

- CONVENÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – Disponível em http://www.adfa-portugal.com/livrosConvencao_UNU.pdf [Consultado em 10 de Outubro de 2009]
- GEGEL (2009). *Interdição da Pessoa com Deficiência intelectual – Tutela e Curatela: Dívidas mais frequentes de pais de pessoas com deficiência intelectual*. Disponível em www.apaedf.org.br/artigo_interdicao1.pdf [Consultado em 28 de Maio de 2009]
- HENRIQUES, F. (2008). *Psicopatologia da Criança no Sul da Beira Interior (Perspectiva Etológica)*. Açafa on-line (2001 – nº 1). www.altotejo.org/acafa/default.asp Disponível em www.apaedf.org.br/artigo_interdicao1.pdf [Consultado em 02 de Março de 2009].
- HUMANITAS (Federação Portuguesa para a Deficiência Mental). Disponível em *Blogue*. Disponível em www.castelobrancocidade.blogspot.com [Consultado em 10 de Março de 2009].

Els autors

Ernesto Candeias Martins, llicenciat en Pedagogia per la Universitat Pontifícia de Salamanca, màster per la Universitat Catòlica de Lisboa i doctorat en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears; és docent de l'Institut Politècnic de Castelo Branco a Portugal, on dirigeix els màsters en Educació, Educació Social i Educació Especial. Forma part dels consells editorials de revistes tant nacionals com estrangeres, i els seus treballs –llibres i articles– s'integren en les àrees de la història de l'educació social així com de la filosofia i teoria de l'educació.

Horácio Brás Jorge, té un Màster en Educació Especial per l'Institut Politècnic de Castelo Branco; és professor d'ensenyament especial i ha publicat en els camps de l'etnografia i de l'educació especial.

**Apuntes, voces y
reflexiones en mujeres
jóvenes en espacios de
vida institucionales**

Rosario Pozo Gordaliza
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2012), 23
99-108

Apuntes, voces y reflexiones en mujeres jóvenes en espacios de vida institucionales

Notes, voices and reflections on young women in detention centres

Rosario Pozo Gordaliza*

Resum

Aquest article selecciona apunts, veus i reflexions sobre el tema de les dones joves en els espais de vida institucionals. Després d'una breu contextualització i justificació de l'estudi, i a partir de factors, contextos i processos socials descoberts en aquesta investigació, s'analitza, es descriu i es proposen claus a considerar per a estudis i intervencions futures. A més de reivindicar la necessitat de crear un debat seriós sobre el rol de les joves en el sistema de justícia juvenil.

Paraules clau: delinqüència juvenil femenina, justícia juvenil, trajectòries de vida, institucionalització.

Abstract

This article selects notes, voices and thoughts on the issue of young women in the areas of institutional life. After a brief contextualization and justification of the study, based on the factors, contexts and social processes discovered in this research, this document analyses, describes and suggests key issues to consider for future studies and interventions; in addition to claiming the need for a serious debate concerning the role of youth within the juvenile justice system.

Keywords: female juvenile delinquency, juvenile justice, life stories, institutionalization.

* rosariopozogordaliza@gmail.com

Aquest article fou aprovat per publicar-lo el gener de 2012.

1. Introducción

Este artículo está consagrado a un fenómeno invisible, a la ausencia y presencia de mujeres jóvenes en la escena institucional de la justicia juvenil y al significado de esa ausencia y presencia. El objetivo del estudio llevado a cabo fue el de comprender, analizar y describir los factores, los contextos y los procesos sociales por los cuales una joven llega a infringir la ley y a obtener una medida de internamiento en un centro de reforma juvenil. A partir de la experiencia vital de las jóvenes, se pretendió, en primer lugar, captar el sentido y el significado de cómo la socialización de género influye en la comisión de delitos y, en segundo lugar, conocer el porqué y el cómo muchas mujeres jóvenes comienzan a entrar en el circuito de la delincuencia, ahondando especialmente en los contextos en los que se producía esa delincuencia. A través de una metodología eminentemente cualitativa, el estudio exploró con suficiente profundidad las vidas, las percepciones, las emociones y las actuaciones, y ahondó en los factores, los procesos y los contextos sociales de las mujeres y las niñas que rompen la ley y a quienes se les aplica la sanción más dura, la de internamiento en un centro de reforma de menores, donde se aplican las medidas o los regímenes de cerrado, semiabierto y abierto (entre otras).

2. Contextualización de la investigación

Para la realización del estudio se trabajó minuciosamente los referentes teóricos de la mujer y el crimen, así como las formas de intervención de la mujer delincuente; se llegó a teorías e investigaciones actuales en torno a la joven delincuente institucionalizada. El trabajo empírico se realizó en la comunidad andaluza, y se tomaron como referencias fundamentales en el análisis las historias de vida y las entrevistas sociodemográficas, aunque, para obtener una mayor validez al respecto y complementariedad de información, se llevó a cabo una triangulación de métodos consistente en el análisis de dosieres y la observación dentro de la institución de reforma juvenil femenina. Para el análisis de [dosieres 44], se seleccionaron tres provincias (y sus respectivos juzgados) con las mayores tasas de delincuencia en Andalucía. En la parte de la estancia en el centro, se llevó a cabo la observación etnográfica durante un mes de casi convivencia con las jóvenes y las 16 entrevistas sociobiográficas. Esta última parte se realizó en el único centro de reforma juvenil femenino, donde ingresan las jóvenes que cometen delitos penales entre la franja de edad de catorce años y menos de dieciocho, y que podían permanecer en el centro hasta los veintiún años de edad - con medidas de institucionalización de todas las provincias andaluzas. Sólo se recogió información de las mujeres jóvenes que han cometido infracciones penales entre la franja de edad entre catorce años y menos de dieciocho y que podían permanecer en el centro hasta los veintiún años, y a las que se les ha aplicado una medida institucional de internamiento en un centro de reforma con las modalidades de abierto, semiabierto o cerrado o en centros psiquiátricos en Andalucía. Finalmente, todo ello se ha complementado con estudios e investigaciones en torno a las jóvenes institucionalizadas o la delincuencia juvenil femenina. Se consideró la teoría Intersectorial es decir, no sólo fijándonos en el género, sino también en la clase socioeconómica, cultural y la etnicidad.

3. Interés científico de la investigación

La relevancia del tema que hoy tenemos entre manos, la encontramos no sólo en tratar de llenar un vacío científico, sino también en la deuda histórica con respecto a las mujeres. Según Heidensohn (1985), Brown (1989) y Canteras (1999), esta situación se debe a que la mujer delincuente ha sido obviada, hasta hace más de veinte años, cuando comienza a ser tenida en cuenta en la formulación de teorías generales. Algunas estudiosas como Christine Alder y Anne Worrall¹ (2004) han coincidido en señalar que existen muchos libros que hablan sobre jóvenes y delincuencia, también textos sobre mujer y delito, pero casi nunca mencionan a las chicas. Otras investigadoras vienen denunciando la práctica inexistencia de trabajos precisamente de corte cualitativo en materia de delincuencia juvenil femenina,² por lo que parece ser una obviedad que las chicas han sido largamente excluidas de los estudios científicos sobre delincuencia; según Meda Chesney-Lind (1980), no han suscitado debate alguno durante mucho tiempo. Por lo tanto, es como si éstas no existiesen.

El interés científico y profesional de la presente investigación está motivado por la exclusión cuasi permanente de las chicas jóvenes de la teoría y la investigación en materia de delincuencia juvenil. En el caso concreto de España, ésta se encuentra inmersa en un gran letargo, situación de negligencia en la que, en numerosas ocasiones, los datos de las jóvenes se pierden entre los trabajos sobre delincuencia masculina, los cuales casi siempre toman como referencia los discursos de los varones que pasan por la justicia juvenil. Es decir, «el estudio del hombre delincuente». Además, la mayor parte de las estadísticas reflejan la baja proporción de chicas dentro del sistema de justicia juvenil, ya que, como muchos señalan, «son demasiadas pocas para contar». Sin embargo, esta situación, desde hace unos años, está comenzando a cambiar, ya que cada vez están apareciendo más chicas dentro del sistema de justicia juvenil. Este aumento merece ser sin duda explicado y profundizado. Es por ello que merece al menos una reflexión seria las cuestiones del cómo y el porqué se dan situaciones de delincuencia juvenil femenina en Andalucía. Ya que en esta materia, los datos se pierden en las estadísticas. De tal manera que conocemos bien poco sobre el proceso de criminalización de estas chicas, sus vidas, los factores, el papel que la etnicidad juega en todo ello, los contextos y los procesos, además de las experiencias en torno a la medida de institucionalización y, asimismo, también conocemos poco sobre cómo éstas son representadas por los diversos sistemas de control en materia de justicia juvenil. Si nos fijamos en las últimas estadísticas del INE (Instituto Nacional de estadística), nos daremos cuenta de la situación tan precaria en cuanto a la producción de datos en torno a este objeto de estudio. La carencia de información no sólo es a nivel cuantitativo, sino también a nivel cualitativo. El escaso número de delinquentes femeninas («too few too count») en el sistema de justicia juvenil es uno de los argumentos más utilizados a la hora de justificar este déficit de información. Pero lo cierto es que siguen siendo «el problema», que «no es problema». Por encima de todo eso, son el pequeño grupo de las grandes olvidadas, «the forgotten few».

¹ *Girls violence. Myths and realities* (2004).

² Sería A. Campbell, en su libro *Girls Delinquents* (1981), quien avisaría de los casi inexistentes trabajos etnográficos acerca de la delincuencia en la mujer, pese a ser más común de lo que se pensaba y de lo que demostraban las estadísticas oficiales.

4. Discusiones finales

Partiendo de los resultados del estudio se puede concluir que en los barrios y familias donde se concentraban altas desventajas socioeconómicas y culturales (incluida la victimización) y además había pocos recursos para proteger a las jóvenes de que éstas se involucrasen en peligrosas actividades, proliferaban estrategias alternativas a la legalidad. Por todo ello, es necesario mirar a las jóvenes desde la diferente proyección de roles de género (entrelazados con la clase socioeconómica y cultural así como étnica), sus particulares controles formales e informales (tales como padres y madres, trabajador (a) social, educador (a), profesor (a) policía entre otros) y desde la óptica de la victimización (ya que son victimizadas y victimizadoras). La falta de oportunidades y de poder de las jóvenes de los márgenes y las periferias hace que desarrollen problemas únicos y bien diferenciados. Los resultados de este complejo estudio recogen una serie de elementos, factores y procesos interrelacionados, imprescindibles para comprender el desarrollo de las trayectorias de vida de las mujeres jóvenes que terminan dentro del sistema de justicia juvenil con una medida de institucionalización. Tales como: fuga (s), barrio (Zonas marginales o zonas periféricas), victimización, irse a vivir con un compañero sentimental o marido, comportamiento suicidas o autolesiones, institucionalizaciones o medidas previas, controles formales o informales, socialización con los elementos tales como drogodependencia, emprisonalización, delincuencia, consumo de tóxicos, violencia entre otros (presentes en los barrios), violencia, prostitución, mendicidad o sinhogarismo, faltas, delitos, «malos comportamientos de las jóvenes», grupo de iguales, novio (s) (familia), embarazos, abortos y maternidad, familia multiconflictiva, fuga (s), «problemas de las chicas», grupo de iguales, novio (familia), grupo de iguales, estética, victimización, socialización con los roles de género, etnicidad y clase socioeconómica y cultural, colegio o IES entre otros. La inmensa mayoría de las jóvenes del estudio pertenecían a barrios marginales o desestructurados, en segunda posición aparecían representadas las jóvenes de barrios populares o del extrarradio (próximos a estos barrio-problema). En menor medida, y dentro de estos contextos se daban la tipología de jóvenes adoptadas, menores no acompañadas, jóvenes que habían sufrido un hecho frustrante (grave), jóvenes con discapacidad(s) psíquica o social y por último jóvenes con enfermedades mentales.

A lo largo de la historia y de sus escasos (y mal estudiados) trabajos científicos en torno a la (s) mujer (s) y el crimen (es); esta (s) ha (n) sido definida (s) y estudiada (s) por su sexo, no por su género. Esto ha provocado una distorsión en la fotografía. Precisamente en la socialización de género desde los márgenes, se encuentran muchas de las pautas que vinculan la delincuencia de la mujer y los procesos por los cuales hace que terminen en una institución de reforma de menores. No podemos seguir obviando la socialización de las jóvenes en torno a los roles de género, y tampoco la importancia de la edad, la clase socioeconómica o cultural y la etnicidad, ya que parece que todo esto es más complejo de lo que indicaba la literatura previa. En la llamada *delincuencia juvenil femenina de las jóvenes de los márgenes* encontramos más factores sociales que individuales. Por ello, mientras no se vea así, un problema fundamentalmente «social», seguiremos responsabilizando a las chicas de sus comportamientos desviados y delincuentes; mientras buena parte de las negligencias, malos tratos y abusos, entre otros,³ hacia las jóvenes permanecen en la sombra, no son denunciados y quedan en total impunidad.

³ Además, una buena parte de los delitos y las faltas hacia estas mujeres no necesariamente son puntuales, sino, en ocasiones, cuasi permanentes, tales como malos tratos físicos, psicológicos o emocionales, negligencia, abusos sexuales y *bulling*, entre otros. Son generalmente perpetrados por un varón, vecino, familiar, compañero, marido o pareja, entre otros, por no mencionar las condiciones ambientales en las que viven, rodeadas de situaciones cotidianas de violencia, delincuencia, drogodependencia y emprisonalización de buena parte de sus habitantes, así como abusos, negligencias, malos tratos físicos o psíquicos y abusos, entre otros delitos a los que son expuestas en el barrio.

Mi propuesta discursiva tras el análisis de todos estos factores, procesos y contextos, sería la de realizar nuevos estudios o profundizar en este mismo. Además, de revisar y crear un debate serio sobre el rol de las jóvenes dentro del sistema de justicia juvenil, ya que las mujeres del estudio sufren lo que Vigil (1995) denomina *múltiple marginalidad*, no sólo en cuanto a su género, sino también en cuanto a la etnicidad y la clase socioeconómica. Es urgente también una reflexión sobre la victimización y «sus problemas» de las jóvenes y su relación con el crimen, ya que esta ha sido constantemente ignorada, al igual que los elementos de exclusión de las jóvenes que hacen que estas tengan oportunidades limitadas con respecto a los varones y con respecto a las otras jóvenes de clase socioeconómica más desahogada. La reciente historia de justicia juvenil revela una tensión entre la protección del sistema social y el castigo del sistema judicial, lo que el autor Loic Wacquant, en su libro *Las cárceles de la miseria*, (2000) denominó el paso del «Estado providencia» al «Estado penitencia»; nos advierte ya de una nueva forma de gobernar la miseria que pasa por destinar más recursos a controlar, punir y encarcelar que a promover políticas sociales educativas y programas de realojamiento de barrios deprimidos. También encontramos a jóvenes en los centros de reforma de menores que no han cometido como tal «delito» (y que sí han sido victimizadas dentro y fuera de la familia, con total impunidad). Habitualmente, es reportado su mal comportamiento a través de los controles informales y, posteriormente, declina en «faltas» por las que, por lo general, el juez (a) aplica una medida previa de Libertad vigilada o servicios a la comunidad. El incumplimiento (que sí es delito) provoca que las jóvenes terminen ingresando en los centros de reforma. En este sentido, creo que esta cuestión necesitaría también un profundo análisis, ya que el internamiento es considerado la medida última y para casos de delitos graves.

Sabemos que las jóvenes que llegan a reforma son las que más dificultades de partida tenían; también son las mismas que el sistema previamente recogía en algún momento de su trayectoria de vida (mayoritariamente las instituciones de protección de menores). Es por ello que una necesidad social no puede tener nunca una respuesta penal, y menos aun cuando muchas de estas jóvenes proceden precisamente de los barrios más empobrecidos y problemáticos. Por lo tanto, constituye una responsabilidad permitir su situación de partida que continuamente las excluye y las limita, más si cabe cuando las autoridades conocen estas realidades y luego son ellas mismas quienes absorben a estas jóvenes intentando reinsertarlas o que paguen un delito en el que ellas mismas han sido victimarias de sus hogares y de un barrio opresivo y carente de oportunidades de elección. Mientras las administraciones del Estado encargadas muchas veces de velar, proteger y cuidar de las jóvenes sigan diluyendo su responsabilidad (tal y como vemos con la transinstitucionalización, entre otros [término que utiliza Chesney-Lind — 1996— para referirse a las jóvenes que van pasando de institución en institución]), seguiremos culpabilizándolas de su fracaso. No podemos hablar de delincuencia ni de violencia de las chicas institucionalizadas, y tampoco de buscar soluciones al respecto, sin tener en cuenta sus voces y experiencias; ya que conocer sus vidas, sus necesidades y sus preocupaciones es la mejor manera de saber qué es lo que realmente necesitan. Para Davidson (1983), las necesidades de las jóvenes que entran en contacto con el sistema de justicia juvenil estaban relacionadas con necesidades fundamentalmente económicas y de supervivencia. Por lo que ⁴merece al menos una reflexión seria cuestiones del cómo y por qué sólo llegan las jóvenes más pobres y excluidas: reconsiderar sus trayectorias victimizadoras y victimizadas; considerar los controles sociales (informales y formales) de las jóvenes en los futuros trabajos científicos y de intervención, así como el trato discriminatorio (o no) reportado en varios grados y niveles

del sistema, incluyendo los arrestos policiales, las decisiones judiciales, las disposiciones y los tratamientos (especialmente el institucional), y ver cuánto de racismo, sexismo y clasismo existe en todo ello; revisar la situación de exclusión social de las jóvenes (especialmente las zonas o los barrios deprimidos y todos sus espacios vitales de socialización «incluyendo los colegios») y, en particular, de las minorías y los nuevos inmigrantes que se han ido incorporando a estos barrios problema; repensar el papel, la intervención y reinserción de las jóvenes en justicia juvenil; comprender que las jóvenes crecen y viven en mundos diferenciales y, por lo tanto, estudiar los problemas de las chicas como únicos y diferenciales: aplicar políticas sociales y educativas, frente a políticas penales y represivas (en cualquier caso, los programas y los recursos especiales deben contemplar lo cultural o étnico y de género, y no deben ser un medio para controlar a las jóvenes),⁴ y también ayuda profesionalizada por la sobrevictimización sufrida entre otros. En definitiva, tal y como concluye una de las jóvenes del estudio en su inacabada trayectoria de vida, «Yo no quiero saber nada de mi familia, porque mi familia me ha hecho mucho daño». Por lo que se requerirían más recursos (fundamentalmente, económicos y de supervivencia) para vivir una vida independiente, porque muchas no van a poder volver a sus hogares con sus familias.⁵

⁴ Hay que tener especialmente en cuenta la etnicidad, ya que las chicas de color tienen diferente experiencia por su género, pero también diferente experiencia con las instituciones dominantes en la sociedad (Amaro, 1995; Amaro Aguilar, 1994; La Framboise y Howard Pitney, 1995; Orenstein, 1994).

⁵ Véase: Chesney-Lind (1997), en *The female offender*.

Referencias bibliográficas

- ALDER, C.; WORRALL, A. (eds.) (2004b): *Girls' Violence: Myths and Realities*. Albany: State University of New York Press.
- BATCHELOR, S. (2007a): 'Prove Me the Bam!' Victimisation and Agency in the Lives of Young Women Who Commit Violent Offences. Unpublished Ph. D. thesis, University of Glasgow.
- BATCHELOR, S.; BURMAN, M.; BROWN, J. (2001): 'Discussing violence: Let's hear it from the girls'. *Probation Journal*, 48(2): 125-134. UK.
- BURMAN, M.; BATCHELOR, S.; BROWN, J. (2001): 'Researching Girls and Violence: Facing the Dilemmas of Fieldwork'. *British Journal of Criminology*, 41(3): 443-459. UK.
- CAMPBELL, A. (1981): *Girl Delinquents*. Oxford: Basil Blackwell. UK.
- CAMPBELL, A. (1990): 'On the Invisibility of the Female Delinquent Peer Group'. *Women and Criminal Justice*, 2(1): 41-62. UK.
- CAMPBELL, A. (1999): 'Staying alive: Evolution, culture, and women's intrasexual aggression'. *Behavioral and Brain Sciences*, 22: 203-252. UK.
- CARLEN, P. (1987): 'Out of care, into custody', in Pat, Carlen and Anne. Worrall (eds.) *Gender, Crime and Justice*. Milton Keynes: Open University Press. UK.
- CARLEN, P. (1988): *Women, Crime and Poverty*. Milton Keynes: Open University Press.
- CHESNEY-LIND, M. (1974): 'Juvenile Delinquency and the Sexualisation of Female Crime', *Psychology Today*, July: 4-7. USA.
- CHESNEY-LIND, M. (1989): 'Girls' crime and woman's place: Toward a feminist model of female delinquency', *Crime and Delinquency*, 35: 5-30. USA.
- CHESNEY-LIND, M.; ELIASON, M. (2006): 'From invisible to incorrigible: The demonization of marginalized women and girls'. *Crime, Media, Culture*, 2: 29. USA.
- CHESNEY-LIND, M.; PASKO, L. (2004): *The Female Offender: Girls, Women, and Crime* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- HEIDENSOHN, F. (2000) *Sexual Politics and Social Control*. Buckingham: Open University Press. USA.
- LOUCKS, N.; MALLOCH, M.; MCIVOR, G.; GELSTHORPE, L. (2006): *Evaluation of the 218 Centre*. Edinburgh: Scottish Executive Justice Department. Scotland.
- MCIVOR, G. (ed.) (2004): *Women Who Offend*. London: Jessica Kingsley.
- MALLOCH, M. (2004): 'Women, Drug Use and the Criminal Justice System', in Guill. McIvor (ed.) *Women Who Offend*. London: Jessica Kingsley.
- O'NEILL, T. (2005): 'Girls in trouble in the child welfare and criminal justice system', in G. Lloyd (ed.) *Problem Girls: Understanding and Supporting Troubled and Troublesome Girls and Young Women*. Abingdon: Routledge Falmer. USA.
- WACQUANT, L. (2000): *Las cárceles de la miseria*.
- ZAHN M. L. (2009): *The Delinquent Girl*. UK.

L'autora

Rosario Pozo Gordaliza es Doctora en Sociología, Diplomada en Educación social y Licenciada en Psicopedagogía con varias especializaciones y másters en problemas sociales, Etnicidad y Género entre otros. Ha sido Becaria FPU en el Departamento de sociología de la Universidad de Granada, investigadora y consultora internacional en Asia durante dos años y actualmente ejerce como profesora ayudante en la Universidad de las Islas Baleares.

**Los inicios de la
Pedagogía Obrerística
en Baleares**

Enrique J. García Espasa
Isep Clínic Mallorca

Educació i Cultura
(2012), 23
109-119

Los inicios de la Pedagogía Obrerista en Baleares

The origins of working class education in Mallorca

Enrique J. García Espasa

Isep Clínic Mallorca 1

Resumen

A lo largo de la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX la industrialización se va instaurando en Europa y se va fomentando una nueva doctrina política y económica, el «liberalismo», a raíz del que se fue consolidando el sistema económico que conocemos como «capitalismo».

Este sistema económico hizo que la sociedad se dividiera en dos grandes grupos sociales, los burgueses, propietarios de la producción y por otro lado el proletariado, que trabajaba a cambio de un salario. Este último grupo estaba claramente desfavorecido respecto del otro y esta situación hizo que surgieran movimientos preocupados por los derechos de estos obreros.

En la isla de Mallorca estos movimientos se dieron en el último tercio del siglo XIX. Para el movimiento obrero la instrucción del proletariado era básica para que tomaran conciencia de su situación y pudieran ir conociendo sus propios intereses y derechos.

En este artículo queremos mostrar cuáles fueron las primeras acciones llevadas a cabo por el movimiento obrero encaminadas a conseguir crear un hombre nuevo y diferente del Estado, la sociedad burguesa y la iglesia sobretodo en la isla de Mallorca.

Palabras clave: movimiento obrero, instrucción, Mallorca, proletariado.

Abstract

Throughout the second half of the 18th and early 19th centuries, industrialization was established all over Europe and a new economic and social doctrine, *liberalism*, was developed; subsequently, this consolidated the new economic system that we today call *capitalism*.

This system caused society to be divided into two large social groups: The *bourgeoisie* who were production owners and the *proletariat* who worked for a wage. The latter group was clearly disadvantaged with respect to the former, which led to the emergence of social movements concerned with workers' rights.

In the island of Mallorca this movement occurred during the last third of the 19th century. For the labour movement, schooling the proletariat was essential so that they could become aware of their situation and learn about their own interests and rights.

In this article we aim to study and present the first actions taken by the labour movement seeking to build a new man different from the one created by the State, bourgeois society and the Church, above all in Mallorca.

Keywords: labour movement, education, Mallorca, proletariat.

1. Introducción a la situación general

En el Estado Español se va consolidando a principios del siglo XIX la configuración de la sociedad burguesa que se basa en un sistema bipartidista entre liberales y conservadores que ignoran las necesidades de los obreros.¹ El movimiento obrero surge a raíz de las primeras revoluciones liberales que se dan en este siglo, que originan duras condiciones de trabajo del proletariado.²

El movimiento asociativo en Mallorca se desarrolla en los siglos XIX y XX para ofrecer a sus asociados una oferta cultural, de ocio y de instrucción. Parte de este asociacionismo fue introducido por la burguesía a causa de las transformaciones económicas que experimentó la Isla de Mallorca a partir del último tercio del siglo XIX, modificando las pautas de trabajo, consumo y ocio de la sociedad mallorquina.³

A finales del ochocientos aparece la figura del *entrepreneur* o emprendedor, que sería una mezcla entre comerciante enriquecido e industrial espabilado, concededor de los enormes beneficios que le reportaría contar con mano de obra barata, prototipo del burgués mallorquín de finales del XIX y principios del XX.⁴

Molina de Dios, en su Tesis Doctoral intenta dar una explicación global de las características sociales de la clase obrera mallorquina para explicar ciertas pautas del comportamiento histórico de los trabajadores mallorquines y así entender mejor los procesos particulares de acumulación de capital en la Isla.⁵ Este estudio nos aporta datos para poder entender qué circunstancias rodeaban a la burguesía y al proletariado de la época para posibilitar uno u otro comportamiento de clases.

Uno de los objetivos de este estudio es establecer una aproximación fiable del nivel de vida de la población trabajadora mallorquina de finales de siglo XIX y principios del XX, periodo clave de crecimiento capitalista de la Isla. Este periodo se caracteriza por:

«Tener una profunda estabilidad de precios y de salarios a pesar de algunas oscilaciones puntuales y poco duraderas. Hasta el inicio de la Primera Guerra Mundial, el aumento de precios fue algo suave y sostenido, manteniéndose su índice siempre inferior a los de la media española. Durante esta fase de crecimiento, el capital comercial y sus conexiones internacionales aseguran algunos envíos regulares de toda clase de víveres –trigo especialmente– que, siguiendo el análisis de los autores clásicos de la economía política, contribuirán a estabilizar los precios. Los bajos precios permitirán pagar salarios mínimos; el bajo coste de mantenimiento de la fuerza del trabajo permitirá que las manufacturas fuesen altamente competitivas en los mercados exteriores. La pluriactividad y flexibilidad de la mano de obra permitirá rentabilizar al máximo los periodos de poca demanda. En estas condiciones, la competitividad de los productos mallorquines se basa en el uno intensivo de la fuerza del trabajo, relativamente abundante y a bajo precio, lo cual no hace rentable una mecanización de la producción ni la mineralización de las fuentes de energía que seguirán siendo mayoritariamente de base orgánica. La economía mallorquina fue en esta época más industrial que industrial».⁶

¹ MARTÍ ÚBEDA, C. «La necesidad de educación en el obrerismo mallorquín». A: *Educació i cultura*, núm. 12, 1999 pàg. 72.

² GABRIEL I SIRVENT, P. «El moviment obrer a Mallorca». Ed. Curial-Lavinia Barcelona 1973, p. 5.

³ SANTANA MORRO, M. «Clase obrera, cultura i educació a Mallorca (1868-1936)». Palma: Edicions Leonard Muntaner. 2007, p. 11.

⁴ MOLINA DE DIOS, R. «T treball intensiu, treballadors polivalents (treball, salaris i cost de la vida, Mallorca, 1860-1936)» MANERA ERBINA, C. (director de Tesi). Pama: Conselleria d'Economia, Comerç i Indústria. 2003, p. 194.

⁵ *Ibidem*, p. 205.

⁶ *Ibidem*, p. 224. Ver conclusiones del estudio págs 223-225.

Después de la primera Guerra Mundial se rompe con este modelo productivo. La especulación, el contrabando, el acaparamiento y la mercantilización hace que casi todo se pueda consumir y hace mucho más dependientes a los trabajadores mallorquines de un salario. Entre 1914 y 1920 aumenta el 50% el coste de la vida y los salarios se mantienen igual que antes de del inicio de guerra. El trabajo del mallorquín se intensifica de cara a una exportación de manufacturas y productos alimenticios, con lo que se incrementa la penuria en el consumo interno. No falta el trabajo pero el salario es tan insignificativo que muchos obreros emigran en busca de salarios más altos.⁷

Para poder conseguir un cambio social será necesario concienciar al trabajador. Esto significa una necesaria toma de conciencia de clase para hacerle saber que pertenece a un grupo social desfavorecido.⁸ En el movimiento obrero hay conciencia de que la instrucción era un instrumento para conseguir la emancipación social.⁹

Aunque el movimiento obrero se desarrolló en medio de muchas limitaciones y condicionantes derivados de la estructura económica existente¹⁰ veremos algunas de estas iniciativas educativas, sobre todo de carácter republicano y sobre todo socialistas.

2. La Unión Obrera Balear (1881-1886)

De carácter republicano, la Unión Obrera Balear (UOB) surge en 1881 del trabajo de un grupo de republicanos federales, especialmente de Fèlix Mateu Domeray.¹¹

En sus primeros estatutos, que se redactaron en noviembre de 1881 se indicaba que la Asociación «tiene por objeto cooperar a la unión de todos los obreros proporcionándoles trabajo, instrucción solaz y cuantas ventajas se obtiene por las mutuas relaciones, excluyendo la política y la religión»

En esta organización,¹² el hecho educativo se concebía como el medio más adecuado para proporcionar lo de necesario para el progreso material y moral de los obreros.¹³

La UOB inauguró en abril de 1882 la escuela de La Unión Obrera Balear, que disfrutó desde un principio de buen material didáctico y excelente equipamiento, estaba dotada de biblioteca, mesas individuales, material de escritorio, mapas y quinqués.¹⁴

La escuela de la UOB se impartían clase de primaria, francés y las asignaturas de teneduría de libros. En 1883 se crearon secciones de gimnasia, canto coral, dibujo y música. Más adelante, en 1884 las clases eran de primera y segunda enseñanza, teneduría de libros, francés, alemán, solfeo y gimnasia, añadiéndose al año siguiente la aritmética.¹⁵

⁷ *Ibíd.*

⁸ MARTÍ ÚBEDA, C. «La necesidad de educación...» Op. Cit. Pág. 76.

⁹ SANTANA MORRO, M. «Clase obrera, cultura i educació a Mallorca...» Op. Cit. Pág. 51.

¹⁰ *Ibíd.*, pág. 17.

¹¹ GABRIEL I SIRVENT, P. «El moviment obrer a les Balears...» Op. Cit. P. 14.

¹² COMAS I FERRAGUT, A.; HUGUET AMENGUAL, J. y SANTANA MORRO, M. *Història de la UGT a les Illes Balears. Un segle de lluita sindical*. Documenta Balear. 2004 Pág. 27.

¹³ SANTANA MORRO, M. *Clase obrera, cultura i educació a Mallorca*. Op. Cit. Pág. 63.

¹⁴ *Ibíd.* P. 64.

¹⁵ *Ibíd.* P. 65.

Resulta evidente que el movimiento asociativo en el último cuarto del siglo XIX intentó elaborar un proyecto educativo alternativo al oficial.¹⁶

3. El Ateneo Obrero Mallorquín (1890-1899)

De inspiración socialista, El Ateneo Obrero Mallorquín surgió de la preparación de los actos del Primero de Mayo de 1890 constituyéndose definitivamente en junio de ese mismo año. Básicamente nació de la mano de Francesc Roca y Sebastià Alorda.¹⁷

En los discursos del míting de Primero de Mayo Sebastià Alorda afirmó que para el trabajador «se necesita instrucción, libertad, algo más que los resultados fútiles que produce la instrucción religiosa».¹⁸

En este acto también se informó de los propósitos que se pretendía conseguir con la constitución del Ateneo Obrero Mallorquín: «una sólida construcción y educación de sus asociados, solicitar a los poderes públicos las mejoras necesarias para la clase obrera y muy especialmente que la jornada máxima de trabajo fuese de ocho horas».¹⁹

Esta reivindicación obrera pretendía que los trabajadores tuvieran tiempo de ocio y lo pudieran dedicar a la formación.

4. Centro Instructivo Obrero (1897)

En 1893, en Mallorca se iniciaron experiencias educativas en el la Federación Local, teniendo como una de sus metas más importantes la creación del Centro Instructivo Obrero en 1897.²⁰

El Centro Instructivo Obrero de Palma fue una de las primeras escuelas obreras creadas en Mallorca. Fue promovida y financiada por Baltasar Champsaur, que se configuró básicamente como escuela obrera y centro de actividades culturales, además de divulgación política.²¹

Francesc Roca²² afirmó que el Centro Instructivo se creó a causa de la existencia de una verdadera necesidad social a la que se debía dar respuesta.²³

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ COMAS I FERRAGUT, A.; HUGUET AMENGUAL, J. y SANTANA MORRO, M. *Història de la UGT a les Illes Balears : un segle de lluita sindical*. Op. Cit. Pág. 29.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibidem*. P. 30.

²⁰ SANTANA MORRO, M. *Clase obrera, cultura i educació a Mallorca (1851-1917)*. Op. Cit. Pág. 67.

²¹ MARTÍ ÚBEDA, C. «Notes sobre la fundació i els inicis del Centre Instructiu Obrer de Palma: una experiència d'educació de la classe obrera mallorquina». A: *Educació i Cultura*, núm. 16, 2003. Pág. 44.

²² Francesc Roca Hernández (1851-1917) actuó destacadamente en el obrerismo internacionalista de finales de los 70 y los 80. Participó en 1892 en la creación de la Agrupación Socialista de Palma. En el año 1900 fundó El Obrero Balear. En 1902 fue el primer regidor socialista del Ayuntamiento de Palma. Ver en GABRIEL I SIRVENT, P. *El moviment obrer a les Balears (1869-1936)*. Op. Cit. 21.

²³ SANTANA MORRO, M. *Clase obrera, cultura i educació a Mallorca (1851-1917)*. Op. Cit. Pág. 69.

Según Roca, los diferentes gobiernos nunca se habían preocupado de las situación educativa de las clases populares, además de haberla estancado y centralizado para que fuese patrimonio de los ricos.²⁴

En el Centro Instructivo se tuvo en cuenta las características estacionales que influyesen en el rendimiento del alumnado. Se interrumpieron las clases durante los meses de verano para evitar el calor.²⁵

Se impartían tres grados de enseñanza: elemental, medio y superior. En el primero se enseñaba aritmética gramática geometría , geografía e historia sagrada. En el grado medio, aparte de repasar las asignaturas antes nombradas se incorporaba historia de España, física, química y agricultura. En el grado superior se impartía álgebra, física, historia natural, agricultura, industria y comercio. Además habían asignaturas comunes en los tres grados: redacción caligrafía, dibujo y excursiones.²⁶

En 1902 estuvo apunto de cerrar sus puertas por problemas económicos debido a que se les quería retirar la subvención anual de 250 pesetas por parte del Ayuntamiento de Palma. Gracias a Francesc Roca, concejal del Ayuntamiento en esa época, se volvió a subvencionar.²⁷

5. La escuela de los socialistas de Lluçmajor (1909-1915)

La escuela de los socialistas de Lluçmajor se creó debida a una propuesta de Joan Monserrat Parets²⁸ a la Agrupación socialista de Lluçmajor.²⁹

Según Manel Santana la escuela se habría creado probablemente en noviembre de 1908 pero la tuvo que ser una experiencia corta ya que a finales de 1909 Joan Monserrat la volvió a construir.³⁰

En el proyecto inicial, Monserrat abogó por una escuela laica y nocturna, aunque algunos socialistas del pueblo propusieron que a la vez fuese diurna.³¹

La lengua vehicular de la escuela tenía que ser el castellano ya que muchos alumnos desconocían la lengua española.³²

²⁴ *Ibidem*. P. 70.

²⁵ MARTÍ ÚBEDA, C. «Prensa obrera d'esquerres i educació per a la salut a Mallorca al'inici del segle XX (1900-1915)». A: *Educació i Cultura*, núm. 13, 2000 pág. 87.

²⁶ SANTANA MORRO, M. *Clase obrera, cultura i educació a Mallorca (1851-1917)*. Op. Cit. Pág.72.

²⁷ *Ibidem*. Pág.73.

²⁸ (1889-1937) Obrero zapatero, maestro autodidacta y finalmente administrativo en la empresa Petrolis Portopí de Joan March. Fue uno de los principales dirigentes socialistas mallorquines. Defendió un socialismo más mutualista que no de confrontación vaguística y en los años 30 se alineó en las posiciones favorables a Indalecio Prieto. Fue apresado en Julio del 36 en el Castillo de Bellver, posteriormente asesinado. Ver en GABRIEL I SIRVENT, P. *El moviment obrer a les Balears (1869-1936)*. Op. Cit.20.

²⁹ GARCERÁN AULET, R.. «La escuela de los socialistas de Lluçmajor 1909-1915». A: *Educació i Cultura*, núm. 12, 1999. Pág. 89.

³⁰ SANTANA MORRO, M.. *Clase obrera, cultura i educació a Mallorca (1851-1917)*. Op.Cit. Pág.75

³¹ *Ibidem*. P. 76.

³² *Ibidem*.

El maestro fue el mismo Joan Monserrat y daba clases a niños de diferentes niveles de enseñanza y de diferentes edades.³³

El número de alumnos de la escuela inicialmente fue unos 23. No reunía las condiciones mínimas imprescindibles, era una habitación oscura, antihigiénica y no disponía de material didáctico. Esto hizo que Monserrat le diese mayor valor e importancia a los objetivos educativos, apenas tomados en cuenta en su época.³⁴

6. Prensa obrera y educación (El Obrero Balear)

La prensa de izquierdas constituía un medio de información y de educación ideológica de masas. Veremos algunas publicaciones dirigidas a los obreros en Mallorca.³⁵

Después de La Gloriosa (1968) y la legislación aparecida posteriormente, el obrerismo experimenta un aumento considerable y a la vez se divulgó la prensa obrera.³⁶

Queremos destacar El Obrero Balear, diario de carácter socialista que sacó su primer número el 8 de diciembre de 1900. En sus primeras páginas podemos ver reflejadas las intenciones de su creación, hecho por obreros, dejan escritas algunas de sus inquietudes y propósitos que creemos son muy relevantes:

«La emancipación de la clase trabajadora, había de ser obra de los trabajadores mismos (...) persistimos en luchar por el bienestar de nuestra clase, y más que todo un mayor conocimiento de la realidad que van adquiriendo los obreros, ha dado por resultado el magnífico movimiento societario que se ha iniciado en estas islas y sobretodo en Mallorca (...) otro bien reporta la asociación y quizá sea el mayor, y es el de formar obreros conscientes y convencidos; que es deber de todo asalariado el sumar su esfuerzo personal al colectivo para empujar al actual régimen hasta lograr su completa transformación en otro más armonizado con la razón, la igualdad y la justicia. Con el objeto de que sea un arriete más, y de que los trabajadores de Baleares pueda disponer de un periódico en el cual quepan sin trabas ni cortapisas todos los escritos que a su interés convengan...»³⁷

Otras de las reclamaciones del proletariado era la de recibir una educación acorde con sus ideales, conscientes de que les era necesario un «instrumento» reproductor de su ideología³⁸ y por lo tanto separada de la Iglesia Católica.

A este respecto encontramos en este mismo número una columna titulada Ciencia y Religión, en el que se comenta:

«La ciencia (...) no solamente barre el Catolicismo sino también todas las concepciones religiosas (...) Los dogmas se desmoronan y nada queda en pie de la antigua fe (...) Un pueblo alimentado de ciencia es un pueblo cuya fe ha muerto para siempre, y si la fe, toda religión es imposible (...) La ciencia no ha retrocedido jamás: es la religión la que ha retrocedido sin cesar ante ella y la que se verá obligada a continuar retrocediendo siempre (...) El papel de la ciencia es destruir el error avanzando y aumentando la claridad...»³⁹

³³SANTANA MORRO, M. *Clase obrera, cultura i educació a Mallorca (1851-1917)*. Op. Cit. Pág.143.

³⁴SANTANA MORRO, M. *Clase obrera, cultura i educació a Mallorca (1851-1917)*. Op. Cit. Pág.143.

³⁵Ibidem. Pág 145.

³⁶Ibidem. Pág 145.

³⁷*El Obrero Balear*, núm. 1 (8 de diciembre de 1900). Pág. 1.

³⁸MARTÍ ÚBEDA, C. «La necesidad de educación en el obrerismo mallorquín». Op. Cit. Pág. 74.

³⁹*El Obrero Balear*, núm. 1 (8 de diciembre de 1900).Pág. 3.

En este párrafo queda patente la intención del movimiento obrero de desvincularse de la educación católica para tener una educación basada en la ciencia y la razón.

También sabemos que el Obrero Balear se preocupó por los métodos escolares, interesándose por los errores de la escuela de la época en el trato de los niños: «maltratos, métodos anticuados, rigidez escolar, etc».⁴⁰

También mostraba interés por el tipo de enseñanza que deberían tener los hijos de los trabajadores, se preocupaban por los horarios escolares y por la higiene.⁴¹

7. Conclusiones

A lo largo de este trabajo, hemos visto las intenciones del obrerismo en intentar que los trabajadores pudieran tener una formación digna y acercándonos a las ideas marxistas de conseguir la alienación del hombre por el hombre y de la propia iglesia.

Según la bibliografía revisada no podemos demostrar que con estas iniciativas crecieran los índices de alfabetización, pero si creemos que fueron muy importantes en los siguientes aspectos.

Se cambia el concepto de igualdad por el de libertad. Este repaso por la historia de la educación obrera en Mallorca nos ayuda a entender mejor algunos hechos educativos en la actualidad.

Basándose en el concepto de libertad, la meritocracia «teoría del esfuerzo» el estado liberal burgués nos hace creer que todos tendremos las mismas oportunidades.

Los hechos relatados demuestran que esta igualdad de oportunidades no se dan según sea tu procedencia social.

Las lamentables condiciones de vida en la que se encontraban los trabajadores con largas jornadas de trabajo, que no permitían la formación del obrero, posibilitaban aún más la opresión de los burgueses.

Fueron importantes las iniciativas tomadas por el obrerismo mallorquín para poderlo concienciar de la explotación a la que estaba sometido, así como formarlo de manera integral para convertirlos en personas críticas con su situación y conscientes de sus derechos e intereses.

Otro punto importante es el intento de desvincular la educación de la iglesia.

Esta alternativa de educación obrera busca una formación total, completa, integral que desarrolle todas las posibilidades en los hombres de la misma manera.

El obrerismo tendrá como fin el transformar la sociedad a través de la educación.

⁴⁰ MARTÍ ÚBEDA, Cristina. «Premsa obrera d'esquerres i educació per a la salut a Mallorca al'inici del segle XX (1900-1915)». A: *Educació i Cultura*, núm. 13,2000 pág. 86.

⁴¹ *Ibidem*. Págs 86 y 87

Referencias bibliográficas

- COLOM CAÑELLAS, A. J.: «Notes sobre els inicis de la Pedagogia Obrerista a Mallorca». *Educació i Cultura*, págs. 160-179.
- COMAS I FERRAGUT, A., HUGUET AMENGUAL, J. y SANTANA MORRO, M. (2004): *Història de la UGT a les Illes Balears. Un segle de lluita sindical*. Documenta Balear. Págs 21-50.
- FERRER FLÓREZ, M. (1996): *Socialismo y Utopía en Mallorca. Jeroni Bibiloni (1802-1876)*. Palma: Ed. Leonard Muntaner.
- GARCERÁN AULET, R. (1999): «La escuela de los socialistas de Lluçmajor 1909-1915». *Educació i Cultura*, núm. 12, págs. 87-101.
- MARTÍ ÚBEDA, C. (1999): «La necesidad de educación en el obrerismo mallorquín». *Educació i Cultura*, núm. 12, págs. 69-85.
- MARTÍ ÚBEDA, C. (1999): «Obrerisme, socialisme i formació professional a Mallorca. Un model d'educació informal a inicis del segle XX». A: La formació professional i les transformacions socials i econòmiques. *Actes de les XIV Jornades d'Història del'Educació als Països Catalans*. Mataró. Mataró: Gràfiques rotatives, págs. 295-305.
- MARTÍ ÚBEDA, C. (2000): «Premsa obrera d'esquerres i educació per a la salut a Mallorca al' inici del segle XX (1900-1915)». A: *Educació i Cultura*, núm. 13, págs. 77-93.
- MARTÍ ÚBEDA, C. (2002): «Baltasar Champsaur Sicília i la Institució Mallorquina d'Ensenyament». *Educació i Cultura*, núm. 15, págs. 71-86.
- MARTÍ ÚBEDA, C. (2003): «Notes sobre la fundació i els inicis del Centre Instructiu Obrer de Palma: una experiència d'educació de la classe obrera mallorquina». A: *Educació i Cultura*, núm. 16, págs. 39-53.
- MARTÍ ÚBEDA, C. (2005): «Movimiento obrero, protección de la infancia y educación en Mallorca (1900-1915)», DÁVILA, P.; NAYA, L. M. (Coord.): *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Donostia: Espacio Universitario / EREIN, tom I, págs. 879-886.
- MOLINA DE DIOS, R. (1991): «Aproximació al procés de formació de la classe obrera mallorquina». En MANERA, Carles y PETRUS, J. M. (Coord.): *Del taller a la fàbrica. El procés d'industrialització a Mallorca*, Ajuntament de Palma. Págs 75-83.
- MOLINA DE DIOS, R. (1999): «El cost de la vida als inicis de l'època industrial. Una reflexió general i un cas particular. Mallorca 1889-1915», *Randa* núm 43, págs 81-122.
- MOLINA DE DIOS, R. (2003): «Treball intensiu, treballadors polivalents (treball, salaris i cost de la vida, Mallorca, 1860-1936)» MANERA ERBINA, Carles (director de Tesi). Pama: Conselleria d'Economia, Comerç i Indústria.
- LLINARES, J. (1985): «El valor pedagògic de l'obra de Jeroni Bibiloni: Socialisme Utòpic i Pedagogia a la Mallorca progressista del segle XIX». A: *Escola i Estat*. Actes de les 7enes. Jornades d'Història de l'Educació als PPCC, Perpinya. Vic: Eumo, págs. 437-444.
- SANTANA MORRO, M. MOLINA DE DIOS, R. (1999): «El cost de la vida als inicis de l'època industrial. Una reflexió general i un cas particular. Mallorca 1889-1915», *Randa* núm 43, págs 81-122.
- SANTANA MORRO, M. (2002): *El forjament de la solidaritat. Mutualitats, cooperatives, societats obreres i recreatives a Mallorca (1868-1936)*. Palma: Edicions Cort.

GABRIEL I SIRVENT, P. (1973): *El moviment obrer a Mallorca*. Barcelona: Ed. Curial-Lavinia.

GABRIEL I SIRVENT, P. (1996): *El moviment obrer a les Balears (1869-1936)*. Palma de Mallorca: Edicions Documenta Balear.

TUÑÓN de LARA, M. (1977): *El Movimiento obrero en la Historia de España* (tomo I). Barcelona: Ed. Laia.

L'autor

Enrique J. García, és llicenciat en Pedagogia per la Universitat de les Illes Balears. És orientador educatiu i treballa amb nens i joves amb dificultats d'aprenentatge; també és responsable de nens i joves en l'àmbit esportiu.

**El sistema escolar
al municipi peruà
d'Ancón**

Ana Core Ribot
Centre d'Estudis Superiors
Alberta Gimenez
Palma

Educació i Cultura
(2012), 23
121- 131

El sistema escolar al municipi peruà d'Ancón

The education system in Ancon country (Peru)

Ana Core

Resumen:

Ancón es uno de los distritos costeros de Lima (Perú). La actividad pesquera ha dispuesto durante muchos años en estas tierras una determinada forma de vida y, a la vez, una tradición. Se trata de un rincón del planeta repleto de momentos históricos que ayudan a entender la evolución cultural y política del ser humano y, más concretamente, de la población sudamericana. Este desarrollo social, cultural, político y económico ha hecho que la educación de este territorio se encuentre hoy día en un momento de ampliación e innovación que vale la pena aprovechar para fomentar la convivencia dentro de una filosofía no-violenta.

Palabras clave: tradición, evolución histórica, desarrollo educativo, medioambiente.

Abstract:

Ancón is one of the coastal districts of Lima (Peru). For many years, fishing has been a specific way of life and also a tradition in this land. This corner of the planet is full of historical moments, which help to understand the cultural and political evolution of human beings as a whole and, more precisely, of South-American people. Thanks to its social, cultural, political and economic development, education is nowadays at a time of expansion and innovation, which is worth using to promote living together in a non-violent philosophy.

Keywords: tradition, historical development, educational development, environment.



El districte d'Ancón es troba situat al nord de la ciutat de Lima (Perú) entre les valls de Chillón i Chancay. Té una superfície total de 298,64 km²,¹ i és el segon districte més gran del departament de Lima i el segon més antic del «con nord». Però només el 2,7 per cent del territori està ocupat de manera urbana. Segons la municipalitat del districte, el cens actual ens indica una població de 31.000 habitants.²

Etimològicament, la paraula *Ancón*, significa «ancó, rada»,³ i antigament el nom del poble de pescadors era *Lancón*. Es tracta d'una zona costera el principal atractiu de la qual és la mar. Des del mes d'abril fins a final de desembre, la pesca és la principal font d'ingressos, però als mesos estivals, la població augmenta considerablement, ja que parlem d'una zona on hi ha un balneari que disposa de diverses platges i diferents serveis turístics, tot i que encara no s'hi ha establert cap cadena hotelera.⁴ En relació amb això, l'any

2007 es començà a parlar de la possibilitat de construir un megaport a la badia d'Ancón,⁵ aquest tema va generar molta polèmica en la població, els motius eren principalment dos: d'una banda, l'impacte ambiental⁶ i la contaminació i, de l'altra, els centenars d'habitants que depenen de la pesca artesanal. A aquestes raons es podria afegir la gran quantitat de camions que travessarien la zona, fet que es traduiria en un significatiu augment de la circulació i de la contaminació acústica.⁷

Finalment, i per l'evident pressió del poble⁸ i de diversos batlles d'altres districtes, el batlle⁹ decideix que es determini la incidència contaminant al sector i les conseqüències mediambientals.¹⁰ El resultat va ser que la construcció del nou port tindria efectes molt

¹ Segons les dades oficials de la Municipalitat del Districte d'Ancón». 2011.

² Tenint en compte que Lima té una població aproximada de 8.445.211 habitants, la població d'Ancón significaria un 0,37 per cent de la població de Lima.

³ Si ens fixam en el plànol, podem observar com hi ha una entrada d'aigua circular a la costa del districte.

⁴ Trobam, emperò, alguns hostals no categoritzats.

⁵ Projecte que hauria dut a terme l'empresa Santa Sofía Puertos, SA (pertanyent al Grupo Romero), en cas que no s'hagués declarat la badia d'Ancón com a intangible.

⁶ Es tracta d'una zona summament vulnerable a qualsevol vessament de petroli, pels corrents marins propis d'aquest territori.

⁷ Informació extreta del Manifiesto contra el Puerto de Ancón, presentat per un grup de pobladors a la web: <<http://www.noalpuertodeancon.com.pe>>.

⁸ Encara que hi havia una part de la població que sí que estava d'acord amb la construcció del nou port, pensant que suposaria més llocs de treball.

⁹ Guillermo Pozo García fou, pel partit aprista (APRA), primer regidor de 2003 a 2006, i més tard va ser batlle d'Ancón (2007-2009) per l'aliança política Unidad Nacional. L'any 2009 és sotmès a un procés de consulta popular (provocat per accions corruptes i manca de transparència), del qual va resultar la decisió de revocar-lo el 30 de novembre de 2009, motiu pel qual no va acabar la legislatura el 2010.

¹⁰ Primerament, l'empresa constructora Santa Sofía s'encarrega de contractar una altra empresa (ECSA) per a la realització de l'estudi d'impacte ambiental (EIA), però a l'audiència que va tenir lloc per presentar l'informe algunes associacions naturistes com Mundo Azul detectaren moltes omissions i errades al document presentat. Per aquest motiu, la consultora Geoconsult, SA, va revisar l'informe i donà la raó a l'associació Mundo Azul, i es va fer cas de l'EIA realitzat per aquesta.



perjudicials per a l'hàbitat marí¹¹ i el medi ambient, i aquest va ser el principal motiu pel qual es va desaprovar la construcció del port i es va declarar legislativament la badia d'Ancón com a «intangible»,¹² a més, es declara també d'interès nacional la promoció i el desenvolupament de l'activitat turística i de la pesca artesanal d'aquesta zona.¹³ Aquesta nova llei té l'origen en altres lleis anteriors que inclouen Ancón al Parque Ecológico Nacional Antonio Raimondi¹⁴ i, per tant, en una de les àrees naturals protegides.¹⁵

Encara que Ancón es troba molt més poblat als mesos d'estiu, les festivitats més celebrades són a l'hivern: al mes de juny, Sant Pere, patró dels pescadors, i al mes d'agost, la

Mare de Déu de l'Assumpció de Chacas. Però fins a l'any 1984 també es va poder gaudir del Festival de Ancón,¹⁶ també anomenat Festival de la Canción Peruana, que tenia lloc als mesos de setembre, octubre i novembre (alternant dates). Aquesta trobada musical, denominada pels habitants i estiuiejants de la zona «nuestro Viña del Mar»,¹⁷ va tenir lloc a l'època de major apogeu, quan també gaudien de gran prestigi el Yacht Club Ancón¹⁸ i el Casino.¹⁹ Però, abans d'aquesta època, ja havien estiuiejat a la zona gran quantitat de personatges públics com el president Mariano Ignacio Prado,²⁰ o el mariscal Óscar R. Benavides,²¹ i abans d'ells, l'escriptor Ricardo Palma.

¹¹ Entre moltes altres espècies marines que es veuen afectades, molts de dofins habiten aquestes aigües bona part de l'any.

¹² Llei 29767. El dia 16 de juny de 2011, el ple del Congreso de la República aprovà (68 vots a favor i cap en contra) un projecte de llei que prohibeix la instal·lació i construcció d'infraestructura per a l'explotació comercial, portuària, de transports i tota aquella que pugui afectar les condicions ambientals i socials de la badia (lleï que va ser aprovada definitivament el dia 26 de juny de 2011). Així mateix, la Municipalitat d'Ancón i el Ministeri d'Ambient manifesten que adoptaran les accions necessàries per garantir i protegir la intangibilitat de la badia i de la zona limítrofa.

¹³ Informació extreta de: *Diario El Comercio* (Lima). 17 de juny de 2011.

¹⁴ Decret suprem 001-2011-MINAM.

¹⁵ Llei 26834 (Llei d'àrees naturals protegides).

¹⁶ El primer Festival va ser organitzat l'any 1968 per Sono Radio i va ser televisat en diverses oportunitats. L'any 1978, debuta en aquest festival el cantant Ricardo Montaner. La cançó «Ancón, Ancón», que s'estrenà allà, tindrà al llarg dels anys molta popularitat a tot el país, però, de fet, hi ha moltes cançons més dedicades a aquest districte i balneari.

¹⁷ Festival Internacional de la Canción celebrat a Xile des de 1960. És un dels festivals musicals més importants del món. Els gèneres més tocats són la música folklòrica i popular.

¹⁸ Club fundat l'any 1950 destinat a fomentar la pràctica amateur dels esports aquàtics, on s'ofereixen serveis esportius als socis, activitats esportives, lloguer d'embarcacions, organització d'esdeveniments esportius i serveis de restauració. Es troba ubicat al *malecón* d'Ancón.

¹⁹ Associació fundada l'any 1953 i dedicada a fomentar activitats d'esplai, principalment nàutiques i aquàtiques.

²⁰ Vegeu la referència 42.

²¹ Militar i polític peruà. Fou president de l'any 1914 al 1915 i del 1933 al 1939. Va participar en alguns dels conflictes amb Colòmbia, a l'anomenat Conflicto de la Pedrera en l'interès per guanyar territori amazònic, encara que cap dels dos països va parlar de la possibilitat de guerra.

A Ancón es poden trobar nombroses platges, les més conegudes i freqüentades són les de Miramar, San Francisco, Los Calatos, Las Conchitas i Playa Hermosa, aquesta darrera al cor del balneari. A aquest districte pertanyen també diverses illes que es troben situades a l'extrem sud de la badia, davant Punta Mulatos. Són en total 13 illes o illots sense habitar, i l'arxipèlag rep el nom de Grupo Pescadores. Són l'hàbitat permanent d'algunes aus i temporal d'altres, igual que d'un bon grapat de llops marins, llúdries i pingüins. Alguns vaixells petits hi apropen els turistes o curiosos que volen observar els costums dels animals.



Playa Hermosa i moll de pescadors

Però la població d'Ancón també pot gaudir de l'oferta cultural de la zona; l'any 1967 es crea el Patronat del Museu i Activitats Culturals.²² Al Museu s'exhibeixen actualment nombrosos objectes prehistòrics, amb absolut valor arqueològic, de les diverses societats que s'establiren a la zona.

Història²³

Ancón va ser creat com a poble de pescadors fa uns 40 segles per la civilització indígena Ancon-Supe, una de les més antigues de la costa peruana. Durant el temps de la colònia hispana, va ser conegut amb el nom de Lancón. Els primers pobladors tingueren com a principal activitat econòmica la pesca i eventualment la recol·lecció de fruits i la caça en altres zones costeres properes, les quals eren zones de proveïment en les èpoques de floració. Encara que «si consideram el complex d'Ancón com una unitat, resultaria una llarga seqüència d'ocupació caracteritzada pel desenvolupament de diferents cultures».²⁴

²² A iniciativa d'Alejandro Miro Quesada Garland i Horacio Alberti Nicolini.

²³ La informació proporcionada al següent apartat ha estat extreta del Museo de Antropología, Arqueología, e Historia del Perú, Patronato del Museo de Sitio y Actividades Culturales de Ancón i la Municipalidad del Distrito de Ancón.

²⁴ KAULICHE, P. (1997). *Contextos Funerarios de Ancón*. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.

Igual que la major part de les cultures andines, la civilització Ancon-Supe vivia en sintonia amb la natura,²⁵ adorant el medi i respectant-lo. Després del descobriment dels investigadors alemanys W. Reiss i A. Stübel l'any 1870,²⁶ es va evidenciar aquesta contínua interacció amb el medi ambient. A les obres de sanejament dels terrenys de l'Asociación de Vivienda Manuel Polo Jiménez, àrea inclosa dins el complex arqueològic de la Necròpolis, es trobaren utensilis relacionats amb el període Chavín²⁷ associats al *chacchado*²⁸ de fulles de coca. Això ens indica que la vegetació de la costa d'Ancón ha canviat substancialment amb el pas de temps, és a dir, que el que avui és una gran extensió desèrtica, amb una flora estacional molt localitzada,²⁹ fa més de 600 anys era una terra amb molta més varietat de vegetació (alguna de cultivada) i molt menys àrida que la que trobam avui.³⁰

Ancón se cita també en algunes referències històriques contemporànies a les expedicions d'Hernando Pizarro³¹ durant el període de la conquesta, suposadament, per la seva fàcil accessibilitat des de l'oceà Pacífic. Posteriorment, l'any 1820, en la mateixa zona, es produeix també el desembarcament de llibertador José de San Martín.³² Ancón es converteix, per tant, en una base d'operacions amb l'objectiu final d'assetjar Lima.³³ Després de la proclamació de la independència, aquesta zona es converteix en asil dels captius espanyols.

L'any 1867 es demana la construcció del ferrocarril Lima-Ancón-Chancay.³⁴ És així com ja l'any 1870 es funda el balneari d'Ancón.³⁵

El poblat d'Ancón serà elevat a la categoria de «districte» per decret del president constitucional Manuel Pardo Lavalle el dia 29 d'octubre de l'any 1874.

²⁵ La Pachamama (Mare Terra) és una creença religiosa dels pobles autòctons andins. A continuació s'exposa un fragment representatiu d'aquestes creences i, si l'observam amb detall, ens podem adonar de les semblances que té amb el jainisme i l'hinduisme. «Tot està condicionat a la vida de la Pachamama. Dins ella es generen condicions d'harmonia i equilibri per aconseguir la plenitud a tota la comunitat (...) La vitalitat de totes les existències constitueix la vida, i en aquesta relació vital es constitueix la concepció i la pràctica del sistema comunitari» MACAS, L. (2011). Fragment de *Colonialismos del siglo XXI*. Icaria. Barcelona.

²⁶ Descobriren una necròpolis gegant, pròpia de l'època Wari (que data de l'any 700 fins al 1100 després de Crist), de la qual s'extragueren fardells, mòmies, teles, armes, *unkus* (túniques artesanals), mantes, bosses..., on es representaven molt sovint espècies de la flora i la fauna. També es varen trobar restes d'altres cultures i períodes, algunes datades l'any 200 després de Crist. A la dècada dels 60, tot el material va ser donat al Museo de Ancón per l'enginyer Uwe Carlson, qui va sufragar els costos de la impressió i altres materials que es venen al museu per a la recaptació de fons per al funcionament d'aquest.

²⁷ Etapa que pertany al Període Formatiu. Es diferencia entre Chavín Temprano i Chavín Tardío. La suma d'aquests dos ens duria aproximadament des de l'any 800 fins al 200 abans de Crist. Els estudis afirmen que l'expansió d'aquesta cultura va ser pacífica i es valora especialment el seu art en ceràmica.

²⁸ Significa, en llengua quítxua, «mastegar». Es refereix al fet de mastegar la fulla de la coca a fi de formar una bolla. La coca s'ha utilitzat i s'utilitza a les cultures andines com a analgèsic, però sobretot com a estimulants i inhibidors de la fam. S'utilitza molt a les zones d'altura per combatre el *soroche*, o «mal d'altures» provocat per la falta d'adaptació de l'organisme a la hipòxia de l'altitud.

²⁹ El tipus de plantes que més es poden observar són el càrritx, la boga, la canya, el jonc, la *sacuara*, el *faique*, el *chinamono* i alguns tipus de cards.

³⁰ Actualment a Perú la planta de coca només es localitza a la serra andina i, en ocasions, a la selva.

³¹ Hernando Pizarro y de Vargas, nascut a Trujillo (Càceres, Espanya) l'any 1478 (aproximadament), germà de Francisco Pizarro i nomenat governador del Cuzco.

³² José de San Martín, nascut a Yapeyú (Argentina) l'any 1778. Anomenat El Libertador, fou una de les figures més importants de la independència americana (concretament de Perú, Argentina i Xile).

³³ L'entrada de San Martín a Lima i la proclamació final de la independència va tenir lloc el 1821; el mateix dia en què s'atorgà a Ancón la categoria de «port».

³⁴ Obra de Waldo Graña, amb 42 km de Lima fins a Ancón, i la resta, fins a Chancay, més endavant. L'any 1964, l'empresa Peruvian Corporation hi suspèn definitivament el trànsit.

³⁵ Balneari molt freqüentat durant l'estiu, en gran part per turisme provinent de Lima.

Poc després, durant la guerra entre Perú i Xile,³⁶ el nou districte serà escenari de diferents episodis bèl·lics. El conflicte va concloure amb un tractat de pau anomenat Tractat d'Ancón, signat el dia 11 de març de 1884, en el qual el Departament de Tarapacá³⁷ passa a ser, fins avui dia, territori xilè i les províncies d'Arica i Tacna queden administrades per la República Xilena durant deu anys; després, tornaran a ser responsabilitat de l'administració peruana.

Al segle XX es construirà la carretera Lima-Ancón³⁸ i entre 1939 i 1940 s'autoritzaran les obres de sanejament i s'instal·la la primera xarxa d'electricitat. En aquells moments ja es podien trobar a la zona alguns restaurants, església, centres educatius, botigues diverses i un hotel, entre d'altres serveis.

Entre els anys 1945 i 1967, Ancón es consolidà com el principal balneari de Lima. Els anys 70 i 80 pareix que el balneari passa per un període de decadència, però actualment podem dir que torna a ser un lloc en auge.

Política

Des de l'any 1875, després d'haver-se consolidat com a «districte», Ancón ha tingut 16 batlles diferents.³⁹ Actualment qui ocupa la batllia des de l'any 2010 és Pedro John Barrera Bernui, representant el partit UPP.⁴⁰

Ancón es va crear políticament com a districte el 29 d'octubre de l'any 1874⁴¹ i va tenir el seu primer batlle oficial, Pedro Telmo Larrañaga, que substituï el «batlle en funcions» Daniel del Risco. Aquest esdeveniment va tenir lloc durant el mandat del president de la República del Perú Manuel Pardo Lavalle.⁴²

³⁶ Anomenada la Guerra del Pacífic (també Guerra del Guano i Sal), va tenir lloc entre els anys 1879 i 1883. S'enfrontaren la República de Xile contra les de Perú i Bolívia.

³⁷ Actualment pertany a la província d'Iquique, Xile (regió de Tarapacá).

³⁸ L'any 1930 s'acabà de construir aquesta carretera, tot i que s'ha de dir que coincideix directament amb la carretera panamericana, que recorre des de la Patagònia argentina fins a Alaska, només interrompuda en un tram de 87 km a la zona panamenya.

³⁹ Durant tots aquests anys, el període electoral només va estar interromput entre 1969 i 1980 pel cop d'Estat dut a terme pel general Juan Velasco Alvarado. Durant aquest període es va nomenar un Govern Revolucionari de les Forces Armades.

⁴⁰ Unión por el Perú, partit fundat l'any 1994 per l'exsecretari general de les Nacions Unides Javier Pérez de Cuéllar. Identificat amb una ideologia política de centre-esquerra i socialdemòcrata. La UPP es va aliar amb el Partit Nacionalista Peruà (PNP), ja que aquest encara no tenia vigència davant el Jurat Nacional d'Eleccions, per donar suport a la primera candidatura d'Ollanta Humala (actual president de la República del Perú) a les eleccions presidencials de 2006, però, tot i que el nombre de vots va pujar considerablement, Humala va ser superat en vots per l'anterior president, Alan García (APRA, Alianza Popular Revolucionaria Americana, partit que va proposar durant el seu mandat polítiques dretanes). A les darreres eleccions estatals, el PNP es presentà, independentment de la UPP, amb una nova aliança de diferents partits d'esquerres, anomenada Gana Perú, i va resultar el guanyador de les eleccions.

⁴¹ Mitjançant la Llei S/N del 29 d'octubre de 1874.

⁴² Va ocupar la presidència de la República del Perú des de 1872 fins a 1876 (període constitucional). Va ser d'aquesta manera el primer president civil de la història de la República. Abans d'això, durant la dictadura de Mariano Ignacio Prado Ochoa (1865-1867), va ocupar el càrrec de ministre d'Hisenda. L'any 1871 va fundar el Partido Civil (partit conservador), amb el qual guanyaria la presidència.

Magnituds de l'educació⁴³

Al districte d'Ancón podem trobar una oferta educativa bastant àmplia, ja que s'ofereixen estudis d'educació «Bàsica Regular Educativa»,⁴⁴ que inclou Inicial,⁴⁵ Primària⁴⁶ i Secundària,⁴⁷ de «Bàsica Alternativa»,⁴⁸ de «Bàsica Especial»⁴⁹ i estudis de «Tecnicoproductiva».⁵⁰ Si sumam els alumnes matriculats en les diverses modalitats anomenades, tenim un total d'11.289 alumnes, que equivaldria a un 0,13 per cent de la població estudiantil del Perú, tenint en compte que en aquest districte no trobam cap centre d'ensenyament superior. En general, no trobam gaire significativitat en la matrícula segons el gènere; si més no, a les etapes d'Inicial i Primària seria una mica més elevat el nombre d'alumnes mascles,⁵¹ però a l'etapa de Secundària s'igualava al 50 per cent. Llavors, això ens fa pensar que la petita diferència que hi ha entre la matrícula dels dos sexes, no és deguda a cap raó social, laboral, ni cultural, sinó a una qüestió de població; és a dir, que la quantitat d'alumnat del gènere masculí es correspondrà amb la quantitat de població masculina d'aquella edat, i el mateix passa si parlem del gènere femení.

Una dada curiosa és que tant al Centre de Bàsica Especial com al Centre Técnicoproductiu no trobam cap alumne del gènere femení. Tant en un com a l'altre, no hi ha una gran quantitat d'alumnat, però així i tot, és estrany no trobar-hi cap al·lota, ja que si comparem les dades amb la informació que es té d'àmbit estatal, trobam que als centres de Formació Tècnica⁵² hi ha un tant per cent molt més alt d'al·lotes que d'al·lots.⁵³ La diferència entre aquest tipus d'institucions a Ancón és la gestió, ja que el Centre Específic està gestionat de manera privada i l'altre té una gestió pública.

⁴³ Les dades presentades en aquest apartat estan extretes del Cens Escolar del Ministeri d'Educació peruà (àrea de gestió institucional) de l'any 2010, de l'Institut Nacional d'Estadística del Perú (INEI), del Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular del Perú i del *Sistema Educativo del Perú. Datos Mundiales de Educación 2010/11*. 7a. edició. UNESCO/OIE.

⁴⁴ On es programarà sobre la base a competències i, derivades d'aquestes, capacitats i actituds. S'ha de dir que durant tot el Disseny Curricular Nacional es fa molta referència a la importància del desenvolupament d'actituds, cooperació, convivència, cultura de pau i també a característiques del currículum com la significativitat, flexibilitat, obertura o diversificació.

⁴⁵ L'Educació Inicial equival a l'Educació Infantil a l'Estat espanyol. N'hi ha dos cicles, el primer abasta els alumnes de 0 a 2 anys i el segon els de 3 a 5 anys. Per llei no estan dividits en graus o cursos, però al segon cicle se solen separar tres grups per edats (3, 4 i 5 anys).

⁴⁶ Tenint en compte que el curs escolar al Perú comença a final del mes de març i acaba al desembre, tots els alumnes acabaran amb la mateixa edat (si no s'ha repetit cap curs). El model d'Educació Primària es correspon amb l'etapa d'Educació Primària de l'Estat espanyol, amb tres cicles formatius i 6 graus o cursos, que, traduït a la dimensió cronològica, seria dels 6 anys fins als 11.

⁴⁷ És el tercer nivell de l'Educació Bàsica Regular, consta de dos cicles; el primer amb dos graus o cursos i el segon amb tres. D'aquesta manera trobam 5 graus o cursos a l'etapa Secundària (dels 12 anys fins als 16). Si s'han fet tots els graus sense repetir-ne cap, l'alumne surt de l'escola a 17 anys.

⁴⁸ Equivaldria a l'educació d'adults.

⁴⁹ A l'Estat espanyol s'anomenarien «centres d'educació específica».

⁵⁰ Es tracta de centres de formació professional o ocupacional.

⁵¹ Un 51,3% sobre un 48,7%.

⁵² CETPRO (centres d'Educació Técnicoproductiva), CEO (centres d'Educació Ocupacional)...

⁵³ Un 64,5% del total d'alumnes són dones i l'altre 35,5% són homes. Això es tradueix en el fet que quasi dos terços del total són al·lotes.

En general, podríem dir que en aquest districte la gestió dels centres educatius de Bàsica Regular se sustenta més sobre fons completament públics que privats,⁵⁴ en especial a Primària i a Secundària i no tant a Inicial.⁵⁵ Això es correspon bastant amb les dades d'àmbit estatal.⁵⁶

Al districte d'Ancón ens trobam amb molts pocs centres educatius a l'àrea rural, de fet, només els alumnes d'Educació Bàsica Regular Inicial poden aprofitar aquesta possibilitat, això es tradueix en un 1,2 per cent dels alumnes que acudeixen a centres d'educació obligatòria rurals, enfront de l'acaparador 98,8 per cent que es formen en centres de l'àrea urbana. Això suposa l'obligatorietat de traslladar certa distància els alumnes que viuen en zones no urbanes i, tenint en compte que no es disposa de servei de bus particular del centre, molts han de fer algunes combinacions per arribar a l'escola.⁵⁷ Aquest fet es tradueix en una quantitat de temps invertida que pot variar entre una hora i mitja hora aproximadament, sempre tenint en compte que pràcticament tota la població escolar d'Ancón viu al mateix districte, a diferència del professorat, la zona de residència del qual varia molt, als diferents districtes de Lima.

Si ens fixam en els centres educatius de Primària i Secundària, podem observar que hi ha cinc centres destinats només a l'Educació Primària⁵⁸ i un a la Secundària. La resta, en total tres centres, ofereixen a la vegada Primària i Secundària. Per tant, si sumam els centres que acabam de comentar, ens surten nou centres educatius de Primària i de Secundària a tot el districte. Encara que no són tants els alumnes que acaben els estudis de Primària i no continuen, la raó que hi hagi molts més centres de Primària és, en part, que els centres de Secundària disposen d'algunes línies més d'escolarització.

La coeducació al Perú se sol donar en quasi tots els centres, però no està legislat que sigui obligatòria; per aquest motiu, encara trobam a Ancón dos centres que no la practiquen.

Durant els darrers anys, els pobladors d'aquest districte han anat veient com la implantació de la Educació Inicial⁵⁹ cobrava importància. Així, els pares, cada vegada més, demanen aquest dret i el valoren positivament. A més, la coordinació que hi ha entre els diferents centres d'Inicial i Primària cada cop és més intensa, ja que s'ha comprovat la necessitat que hi hagi un seguiment entre les diferents etapes i una línia semblant que potenciï, d'alguna manera, el desenvolupament integral dels nins.⁶⁰

⁵⁴ A Ancón, un 76% d'alumnat acudeix a algun centre gestionat de manera pública i només un 24% a centres gestionats de manera parcialment privada, ja que tots els centres educatius d'Ancón que estan dins aquest 24%, són centres subvencionats per l'Estat.

⁵⁵ La gestió pública a Ancón de l'Educació Bàsica Regular Inicial equival a un 69%, la Primària, a un 72,6%, i la Secundària arriba fins a un 87%.

⁵⁶ Les dades del Perú ens indiquen que un 78,4% dels centres educatius de Bàsica Regular estan gestionats de manera pública.

⁵⁷ Actualment les maneres més comunes de moure's per Lima són els *mototaxis* (motocicleta de tres rodes amb sostre, utilitzada sobretot en trajectes curts) i els busos col·lectius, *micros* o *combis* (no es tracta de busos de línia públics regulats, sinó que solen ser minibusos que pertanyen a empreses privades o a particulars que tradicionalment no han estat controlats per les administracions públiques, però els darrers anys hi ha hagut diferents intents de fer-ho, regulant així algunes qüestions com les autoritzacions dels vehicles).

⁵⁸ Dos reben el mateix nom, però estan separats per gènere (masculí i femení); són els dos únics que trobam a Ancón que no practiquen la coeducació.

⁵⁹ El darrer curs de l'Educació Inicial és obligatori des de l'any 2003.

⁶⁰ *Els principis que es contenen en la Constitució Política de 1993 i en la Llei General d'Educació de 2003 apunten a promoure el desenvolupament integral de la persona humana a través de l'educació (Sistema Educativo del Perú. Datos Mundiales de Educación 2010/11. 7a. edició. UNESCO/OIE).*

L'autora

Diplomada en Magisteri, Educació Especial, i llicenciada en Pedagogia. Forma part del Departament de Psicologia i Pedagogia del Centre d'Estudis Superiors Alberta Giménez (CESAG), adscrit a la Universitat de les Illes Balears, on imparteix assignatures als graus d'Educació Primària i Educació Infantil referides a l'educació inclusiva. Fa també tutories als alumnes en pràctiques. Té experiència com a orientadora en diversos centres educatius i ha posat en marxa al Perú un projecte d'educació en valors.

**Burnout y prevención
de riesgos laborales,
seguridad y salud**

Daviu Sánchez Llull
Universitat de les
Illes Balears

Educació i Cultura
(2012), 23
133-153

Burnout y prevención de riesgos laborales, seguridad y salud

Burnout and occupational health and safety

Daviu Sánchez Llull

Resum:

Presentam un estudi pel que fa a la normativa internacional, comunitària i espanyola sobre la base dels plans de prevenció dels riscos laborals, seguretat i salut, en el context educatiu de l'ensenyament públic obligatori de les Illes Balears, amb la finalitat d'estudiar els fonaments pels quals es dona la síndrome d'esgotament professional o *burnout* i les mesures de prevenció que s'han d'assumir per poder desenvolupar un model d'escola al més saludable possible. Per tant, analitzarem les directrius que reben els centres educatius de secundària de la Conselleria d'Educació de les Illes Balears i determinarem si s'adapten o no a la normativa vigent.

Paraules clau: pla de prevenció de riscos laborals, *burnout*, ensenyament secundari obligatori, ESO, MBI (inventari de *burnout* de Maslach), professor, docència, Illes Balears.

Abstract:

We present a study of international, European and Spanish regulations based on occupational health and safety plans, within the context of compulsory public education in the Balearic Islands, with the aim of studying the foundations upon which burnout is produced and the prevention measures that must be taken in order to develop the healthiest model of school possible. Therefore, we analyse the guidelines given to secondary schools by the Education Department of the Balearic Islands and determine whether or not they comply with current regulations.

Keywords: occupational health and safety plans, burnout, compulsory secondary education, CSE, Maslach Burnout Inventory, MBI, teacher, teaching, Balearic Islands.

* Aquest article fou aprovat per publicar-lo l'abril de 2012.

1. Introducción

A medida que el problema del burnout en los institutos va cobrando importancia debido a que afecta cada vez más al colectivo de profesionales encargados de la educación de nuestros jóvenes y por extensión al futuro de nuestra sociedad, aparecen nuevas voces que intentan conocer, cuantificar y intentar superar este grave problema, ya que el resultado de no hacer nada puede ser la incapacidad de desarrollar un proyecto educativo saludable y viable que se caracteriza por la elevada aparición de problemáticas psicosociales entre sus docentes. De esta manera, se intentará que la base teórica de esta investigación se fundamente en un pilar esencial y poco reconocido a nivel de los centros públicos de secundaria de nuestras islas: la prevención de riesgos laborales, seguridad y salud

De esta manera y aun que mi primera experiencia con el burnout se debió de manera directa a mi trabajo profesional, viendo como se quemaban muchos compañeros docentes por la aparición de problemas psicosociales derivados del estrés, fue sin embargo gracias a la orientación de los profesores y tutor de investigación cuando profundicé en el estudio de este síndrome a partir de la prevención de los riesgos laborales, seguridad y salud en el trabajo, ya que al ser un problema laboral, este en principio, tendría que estar reconocido y incluido dentro de una estrategia de prevención, guiada por una normativa. De esta manera surge la idea de estudiar este síndrome y determinar su prevalencia en los centros de enseñanza públicos de secundaria de las Illes Balears a partir de la conceptualización que la OMS y otros organismos internacionales hacen sobre esta problemática, seguida del estudio de la normativa sobre la prevención de los riesgos laborales a nivel europeo y nacional, el cual hace referencia a la necesidad de elaborar un buen plan de prevención de riesgos laborales, seguridad y salud contra el estrés y el burnout como principal problema psicosocial (Agència Europea per a la Seguretat i la Salut en el Treball, 2002) que tienen que afrontar nuestros trabajadores europeos. El objetivo final es conocer las bases por las cuales se desarrolla el burnout y las medidas de prevención que se han de asumir para poder desarrollar un modelo de escuela lo más saludable posible

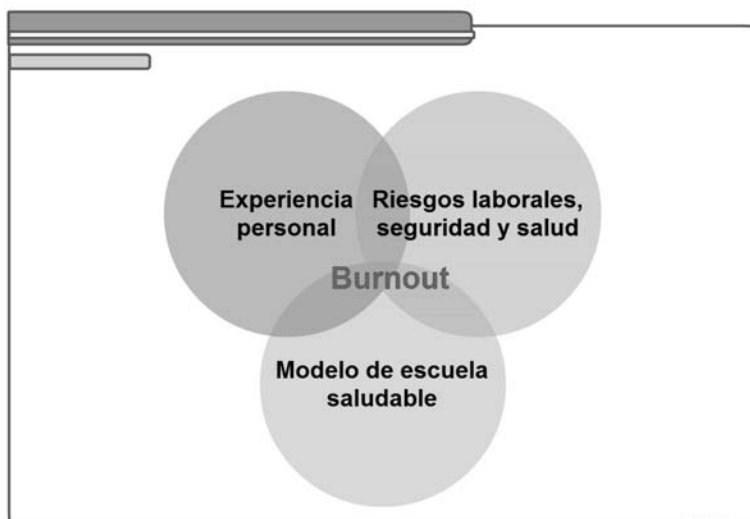
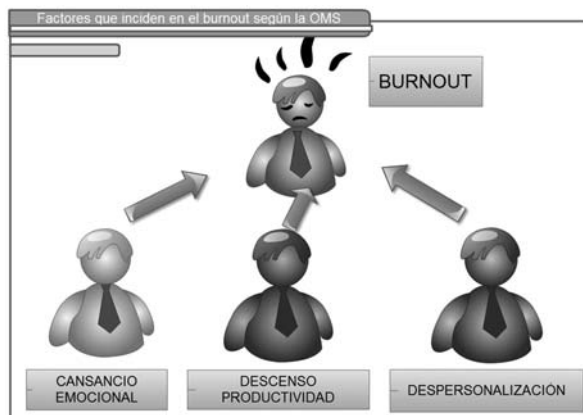


Figura 1. Fundamentación de la investigación.

2. Burnout y las organizaciones internacionales

2.1 Burnout y la Organización Mundial de la Salud (OMS)

El primer paso para empezar este estudio sobre el burnout, no podría ser otro que analizar los informes de la Organización Mundial de la Salud y determinar su relación con los problemas psicosociales de los trabajadores para conseguir un entorno laboral más saludable, ya que esta agencia, forma parte de la Organización de las Naciones Unidas y tiene como objetivo actuar como autoridad coordinadora en temas de salud internacional. La OMS está especializada en gestionar políticas de prevención, promoción y intervención en salud a nivel mundial. Por tanto y a partir de aquí, podemos afirmar que nuestros fundamentos investigadores quedan claramente identificados con la finalidad de la OMS. Actualmente esta organización consta de casi doscientos miembros, uno de ellos España, los cuales dirigen esta organización a través de la Asamblea Mundial de la Salud. (<http://www.who.int/about/es/>). De esta manera, desde que se detectaron los primeros problemas psicosociales relacionados con el ámbito laboral, la OMS ha prestado cada vez más atención a este tipo de problemas relacionados con la salud y el desarrollo humano, ya que ocasionan problemas como el trastorno de comportamiento y enfermedades psicosomáticas. Hasta el momento, los responsables de la prevención de los riesgos laborales, seguridad y salud (empresas y administración pública), han dado poca importancia o ninguna, a conocer cuales son los problemas psicosociales que afectan a la actividad laboral y en consecuencia, tampoco se han elaborado planes de prevención y mejora de la seguridad y salud laboral: «*Los problemas de salud mental de los trabajadores han seguido considerándose des del punto de vista de los cuadros clínicos clásicos definidos por la psiquiatría, los cuales hacen referencia a su tratamiento y rehabilitación*» (OMS,1988, 9). Como consecuencia de querer analizar los problemas psicosociales a nivel laboral, a finales de los años 80, la OMS publicó un estudio, «*Los factores psicosociales en el trabajo y su relación con la salud*», donde se mencionaba la importancia de tener en cuenta el estrés a la hora de mejorar la salud en el trabajo. En este mismo estudio, se define el burnout como una respuesta al estrés emocional crónico con tres factores que inciden en el: cansancio emocional/físico, descenso de la productividad y notable despersonalización.



2. Factores que inciden en el burnout según la OMS.

Este estrés emocional crónico puede derivarse en: cansancio físico, cansancio emocional y menor eficacia en el trabajo. De esta manera, ya tenemos la primera definición y sintomatología del burnout (figura 2), definición que como veremos y con pequeñas matizaciones, nos ha acompañado durante toda esta investigación. A partir de aquí, este informe da mucha importancia a la eficacia profesional, ya que lo que más preocupa a las empresas y por extensión a las administraciones públicas, es la variación del rendimiento profesional. El rendimiento laboral, afirma la OMS, está directamente relacionado con la eficacia de la organización y por tanto está más vinculado a sus intereses que las demás consecuencias del estrés.

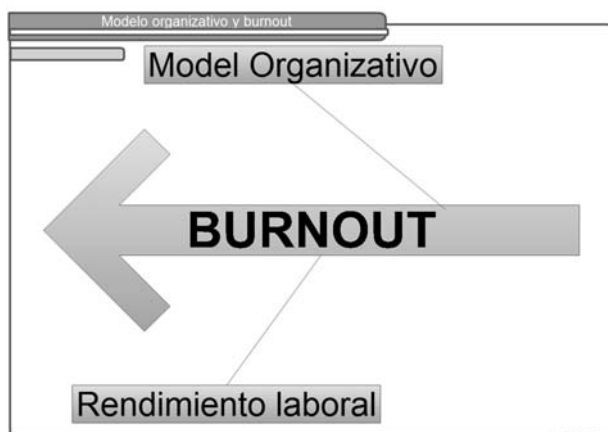


Figura 3. Modelo organizativo y burnout.

Por tanto y haciendo referencia a la representación de la figura 3, podemos concluir que existe una estrecha relación entre el rendimiento profesional y el modelo organizativo de escuela saludable, o lo que es lo mismo, cuanto mayor es la incidencia del burnout en el entorno laboral, peor es el modelo de organización habiendo una disminución del rendimiento profesional.

2.2. La Red Mundial de Salud Ocupacional (GOHNET) y el estrés crónico

La Red Mundial de Salud Ocupacional (GOHNET), la cual depende de la OMS, intenta fortalecer la formación e investigación sobre la seguridad y salud laboral. El objetivo general de la GOHNET es favorecer el intercambio de información sobre los peligros laborales y los problemas de salud que pueden derivarse de las características del trabajo, desarrollando un plan de prevención de riesgos laborales que apoye las actividades de formación e investigación en un entorno laboral sostenible (GOHNET, 2001). Esta red al 2001, habla del burnout y nos menciona que: «*el síndrome de desgaste abarca las tres dimensiones siguientes: extenuación emocional; despersonalización y falta de realización personal*» (GOHNET, 2001, 5).

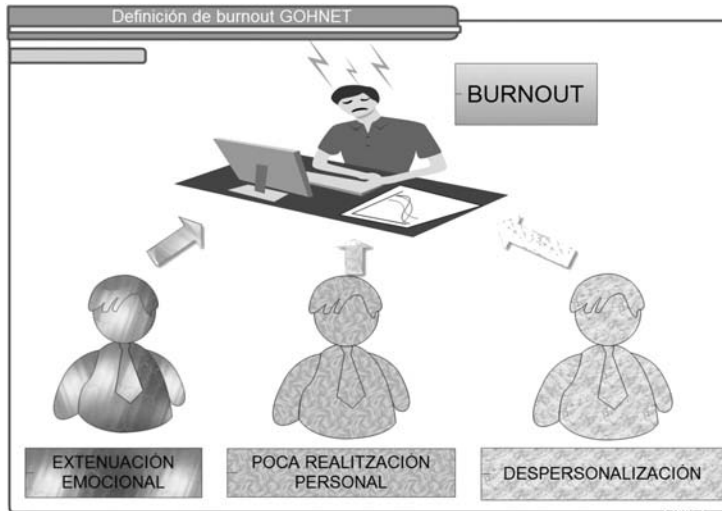


Figura 4. Burnout y GOHNET

— La extenuación emocional: haría referencia cuando la persona siente que no le queda nada para dar a los otros, apareciendo sentimientos de impotencia, desesperación, depresión, cólera, impaciencia, irritabilidad, aumento de la tensión y conflictos. La extenuación emocional también conduce a la aparición de signos físicos y síntomas como la hipoactividad¹, cansancio crónico, astenia², aumento de la vulnerabilidad a las enfermedades, cefaleas, náuseas, tensión muscular y diversas enfermedades somáticas y trastornos del sueño.

— La despersonalización: esta característica causa un sentimiento de alienación³, con una visión negativa hacia los otros.

— Falta de realización personal: describe la sensación de falta de superación personal, de que los resultados del trabajo no valen la pena, derivando al sujeto a una falta de capacidad de autoevaluación real.

Este informe también analiza el proceso por el cual aparece el burnout. De esta manera, el burnout se desarrolla de manera gradual comenzando por niveles altos y prolongados de estrés, los cuales provocan una sobrecarga laboral a la persona afectada. Por tanto, los trabajadores que padecen este síndrome desarrollan actitudes que culminan con un mecanismo de defensa que se caracteriza por una desconexión psicológica del trabajo, volviéndose apáticos, escépticos y intransigentes. (Cherniss, 1980) Por otra parte, se afirma que esta problemática depende de la interrelación de diversos factores como por ejemplo los individuales, organizativos y del entorno o contexto.

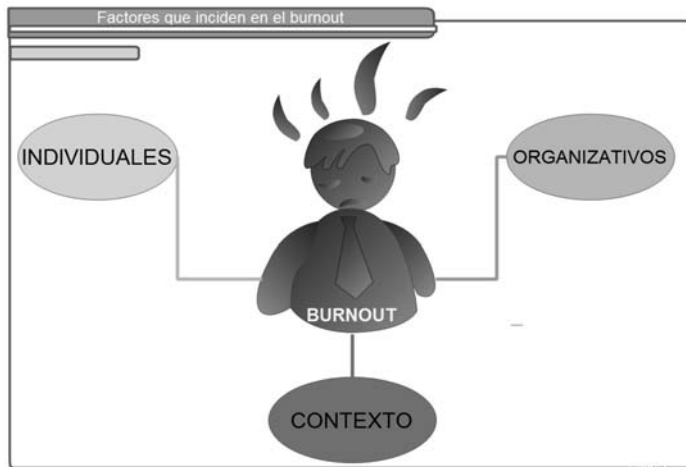


Figura 5. Factores que inciden en el burnout.

Por último mencionar un aspecto totalmente relevante para nuestra investigación y es que la GOHNET mediante un artículo de Maslach i Goldberg de 1998, reconoce el burnout como un riesgo profesional para trabajos dirigidos al público como por ejemplo: la atención sanitaria, la educación y los servicios públicos. De esta manera, la voluntad de este investigador de estudiar el burnout desde una perspectiva educativa queda nuevamente apoyada.

2.3. La Organización Internacional del Trabajo (OIT)

La OIT es la institución mundial responsable de la elaboración y supervisión de las Normas Internacionales del Trabajo, la cual forma también parte de la ONU y tiene como objetivos principales promover los derechos laborales, fomentar oportunidades de trabajo decentes, mejorar la protección social y fortalecer el diálogo de los agentes sociales y laborales. <http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/lang-es/index.htm>. Por tanto, el paso siguiente en nuestra investigación fue determinar si la OIT, como organización más importante a nivel laboral, hacía alguna mención sobre el burnout. Al no encontrar una respuesta directa y clara sobre el tema que nos ocupa, impulsamos otra búsqueda, centrada en intentar encontrar información sobre el estrés y los riesgos psicosociales, encontrando la siguiente manifestación: *«En la actualidad, los factores psicosociales se han reconocido en general como cuestiones mundiales que afectan a todos los países, profesiones y trabajadores. La mayor flexibilidad y precariedad del trabajo, la intensificación del trabajo, y las relaciones de trabajo, en las que entran en juego el acoso y la intimidación, son algunos de los factores que favorecen el incremento de los trastornos causados por el estrés relacionado con el trabajo. Si bien es necesario realizar más investigaciones para comprender plenamente sus consecuencias, también está aceptado que dichos factores pueden tener efectos considerables en la salud, el absentismo y el rendimiento de los trabajadores»*. (OIT. Riesgos emergentes y nuevos modelos de prevención en un mundo de trabajo en transformación. 2010,14). La OIT, manifiesta en esta misma publicación que los trabajadores están expuestos a nuevos

riesgos (en este caso psicosociales) generados por las características laborales que están en continuo cambio. El establecimiento de un sistema de gestión de la seguridad y salud en el trabajo, permitirá asegurar que los factores psicosociales se evalúen y gestionen de manera apropiada al igual que sucede con otros riesgos laborales. De esta manera, se intentaran establecer medidas preventivas con el objetivo de reducir las consecuencias potenciales del estrés relacionado con el ámbito laboral y crear un entorno laboral más saludable.

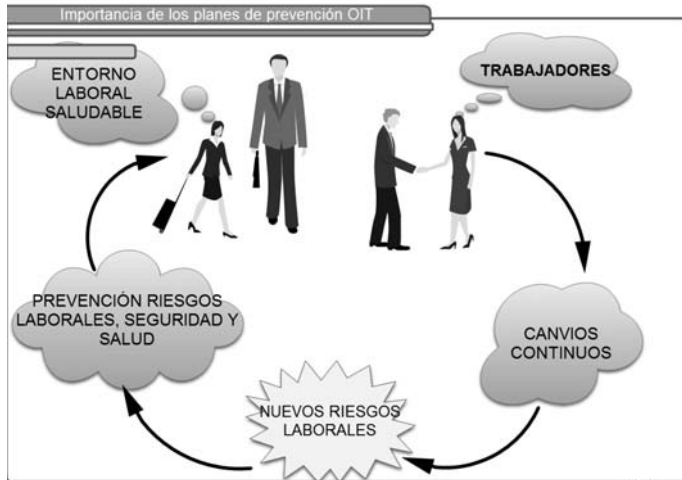


Figura 6. Importancia de los planes de prevención.

Por otra parte, las primeras referencias directas sobre el burnout las encontramos en el: «Documento de información técnica sobre las enfermedades que plantean problemas para su posible inclusión en la lista de enfermedades profesionales que figura como anexo de la Recomendación sobre la lista de enfermedades profesionales, 2002». En este documento se manifiesta que el burnout es uno de los síndromes clínicos más importantes relacionados con las condiciones de trabajo y hacen referencia a las investigaciones de Maslach i Jackson (1981) para referirse a este síndrome como un estrés crónico laboral. Por último señalar que en el programa y presupuesto para el 2013 (OIT, 2011) se pone de manifiesto que en los último años se ha observado un fenómeno nuevo que lleva como consecuencia el aumento de los gastos derivados de las enfermedades psicosociales relacionadas con la actividad laboral como por ejemplo el burnout y que este se tratará en el «Informe sobre el Trabajo en el Mundo de 2013». Por otra parte, aparecen recopiladas una serie de enfermedades que se intentaran insertar en la lista de enfermedades profesionales del 2013. Para acabar e intentando resumir la visión que tiene la Organización Internacional del trabajo sobre la problemática objeto de estudio, podemos afirmar que esta organización, cada vez más, tiene en cuenta las enfermedades psicosociales derivadas del estrés y analiza el burnout como un síndrome a tener en cuenta para elaborar los planes de prevención de riesgos laborales, ya que estos inciden sin lugar a a dudas, en la salud de los trabajadores y en consecuencia, en sus resultados laborales.

2.4. Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (EU-OSHA)

La Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (EU-OSHA) constituye uno de los órganos más importantes de la política social de la Unión Europea y tiene como objetivo detectar nuevos riesgos en materia de salud y seguridad en el trabajo con la finalidad de aumentar su eficacia y el desarrollo de medidas preventivas (<http://osha.europa.eu/>). Teniendo como referencia el tema que nos ocupa, la OSHA define el burnout como un síndrome caracterizado por el cansancio emocional, la alienación y una reducida capacidad laboral. <http://osha.europa.eu/en/faq/what-is-burnout-and-how-to-prevent-it/what-is-burnout>

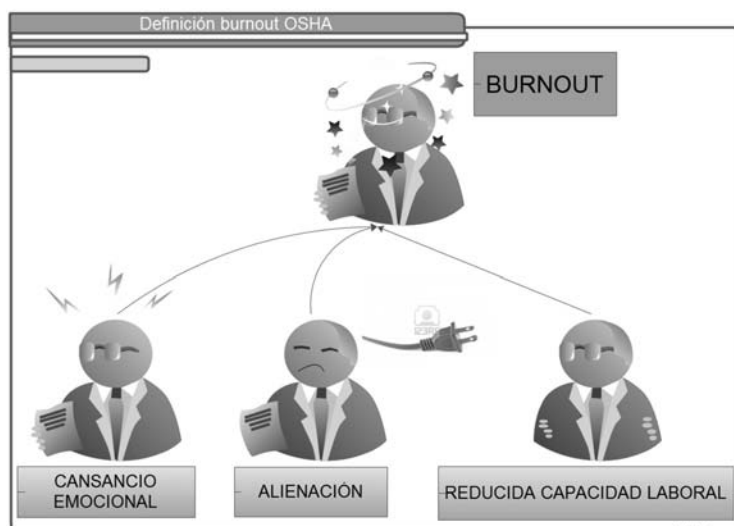


Figura 7. Definición burnout OSHA.

Según esta agencia, las personas que padecen burnout sufren a menudo un cambio negativo en los sentimientos, actitudes y expectativas, el cual incide a nivel laboral y personal. Por otra parte relaciona dos tipos de causas para la aparición de este síndrome:

- Factores internos, relacionados con la persona. Se menciona el síndrome del ayudante y características relacionadas con la ilusión del trabajo, la ambición personal y del mantenimiento de un equilibrio psíquico personal.
- Factores externos, relacionados con el trabajo. Harían referencia al tipo de trabajo, organización y situación de la persona a nivel laboral.

Por otra parte, la OSHA da mucha importancia a las medidas de prevención y así lo manifiesta en la publicación de 1996 «*Hacer de Europa un lugar de trabajo más seguro, saludable y productivo*» dónde se menciona que la misión de la Agencia es hacer de los puestos de trabajo europeos, lugares más saludables, seguros y productivos con una cultura de la prevención efectiva. Por lo tanto se van definiendo los puntos de actuación de esta Agencia y ya en la publicación «*Semana Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo*» de 2002 se vuelve a hablar, entre otros, de la prevención del estrés y como éste actúa sobre el síndrome del burnout en los profesores. De esta manera y hablando de estrés, la Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo ha elaborado diferentes FACTS4 donde

se menciona la importancia del estrés en el trabajo y cómo éste incide negativamente sobre la salud de los trabajadores y sus organizaciones. (Estrés en el trabajo, 2000).



Figura 8. Incidencia del estrés laboral OSHA.

Así en el FACTS (El estrés relacionado con el trabajo, 2002) se menciona que las causas del estrés pueden venir por una parte por la acumulación de diferentes riesgos psicosociales como el diseño, organización y gestión del trabajo y por otra para la aparición de riesgos físicos. Este mismo boletín dice que la UE ha tomado las medidas necesarias para garantizar la seguridad y salud de los trabajadores y nos deriva hacia la Directiva Europea 89/391 sobre salud y seguridad en el trabajo.

3. Organismos y normativas que desarrollan la prevención de los riesgos laborales

3.1 La Comisión Europea y la prevención de los riesgos laborales

La Comisión Europea es el órgano ejecutivo de la Unión Europea y representa los intereses del conjunto de Europa. http://ec.europa.eu/index_es.htm. En el año 2007 esta comisión presentó una estrategia para promover la salud y la seguridad a nivel laboral en la UE de 2007 hasta el 2012: «Mejorar la calidad y la productividad en el trabajo: estrategia comunitaria de salud y seguridad en el trabajo (2007-2012), 2» la cual mencionaba entre otros conceptos que: «la salud y la seguridad en el trabajo son en la actualidad uno de los aspectos más importantes y desarrollados de la política de la UE relativa al empleo y a los asuntos sociales. La adopción y la aplicación concreta de un amplio corpus de textos legislativos comunitarios han permitido mejorar las condiciones laborales en los Estados Miembros de la Unión Europea y lograr progresos considerables en la reducción de los accidentes y las enfermedades relacionados con el trabajo». De este modo su principal objetivo es: «lograr una situación en la cual el trabajo incremente la salud y el bienestar personal» mediante la reducción de los accidentes y enfermedades laborales, con el fin de fundamentar las bases de

un modelo laboral de calidad. Por otra parte, los estados miembros tienen el deber de garantizar la legislación comunitaria o lo que es lo mismo, el buen desarrollo de ésta dependerá del caso que haga o no cada país, mediante sus propias estrategias, en base a la normativa comunitaria. Es importante mencionar que la Comisión insiste mucho en las condiciones laborales y su organización, afirmando que si se dan malas condiciones laborales, éstas pueden producir problemas de salud y a lo largo del tiempo, provocar enfermedades profesionales si no se detectan a tiempo mediante mecanismos de prevención. La vigilancia de la salud de los trabajadores es uno de los principales instrumentos de prevención y la Comisión anima a los Estados miembros y a las empresas y en nuestro caso a la Administración a poner en marcha mecanismos sistemáticos de recogida y análisis de datos con el objetivo de reforzar la prevención de los riesgos laborales. Por otra parte, la Comisión no hace referencia de forma directa al burnout, pero sí menciona que es importante priorizar la investigación hacia los nuevos riesgos psicosociales como el estrés y los modelos de organización laboral. Por otra parte, en el apartado siete de esta estrategia: «*Identificación de nuevos riesgos*», pone de manifiesto que hay ciertos tipos de enfermedades que están aumentando como las alteraciones derivadas de presiones psicológicas.

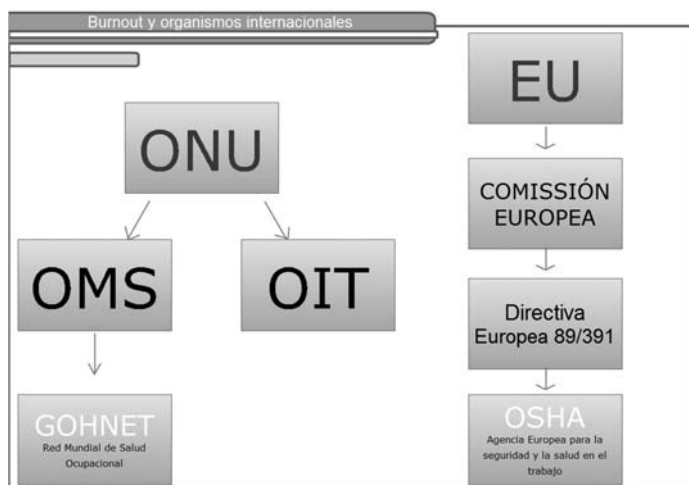


Figura 9. Organismos internacionales y burnout.

3.2. La Directiva Europea 89/391 sobre salud y seguridad en el trabajo

En 1989 se aprueba la Directiva Europea sobre la seguridad y salud en el trabajo. Esta directiva vinculante a todos los miembros, garantiza unos requisitos mínimos en materia de salud y seguridad y permite a los Estados miembros mantener estos mínimos o establecer medidas más restrictivas. <http://osha.europa.eu/es/legislation/directives/the-osh-framework-directive>. De esta manera y revisando esta directiva, podemos extraer información muy útil que fundamente nuestra investigación. En primer lugar el ámbito de aplicación de esta directiva serán todos los sectores de actividades públicas o privadas como por ejemplo: actividades industriales, agrícolas, comerciales, administrativas, de servicios y educativas. (Artículo dos. Ámbito de aplicación). Por otra parte, el artículo 3 define conceptos tan importantes como:

Trabajador: cualquier persona empleada por un empresario, incluidos los trabajadores en prácticas y los aprendices

Empresario: cualquier persona física o jurídica que sea titular de la relación laboral con el trabajador y tenga la responsabilidad de la empresa y / o establecimiento

Prevención: conjunto de disposiciones o de medidas adoptadas o previstas en todas las fases de la actividad de la empresa, con el fin de evitar o disminuir los riesgos profesionales.

Si revisamos el artículo seis de obligaciones generales de los empresarios, se manifiesta que los empresarios adoptarán las medidas necesarias para la protección de la seguridad y la salud de los trabajadores, incluidas las actividades de prevención de los riesgos profesionales, de información y de formación .

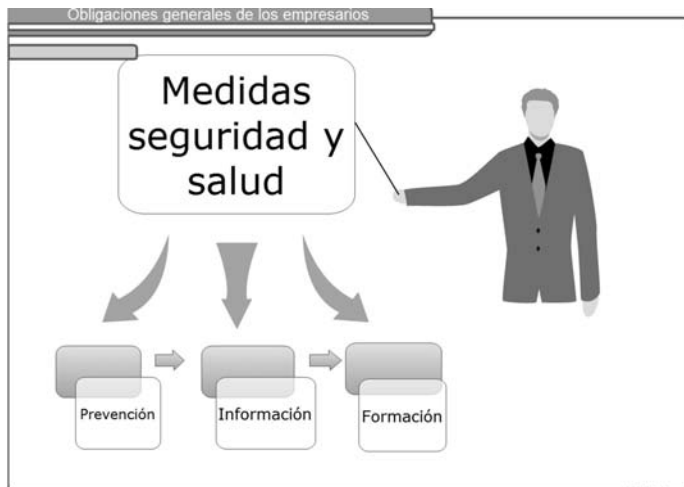


Figura 10. Obligaciones generales de los empresarios.

Por otra parte, los principios generales de prevención deben hacer referencia entre otros a:

- evitar riesgos laborales
- evaluar los riesgos que no se puedan evitar
- combatir los riesgos en su origen
- planificar la prevención buscando un conjunto de actuaciones coherente que integre técnica, organización del trabajo, condiciones de trabajo, relaciones sociales e influencia de los factores ambientales

4. Legislación española y organismos nacionales sobre la prevención de los riesgos laborales, seguridad y salud

4.1. Introducción

Es importante determinar cuáles son los derechos intrínsecos de todo trabajador en base a su seguridad y salud en el trabajo, independientemente de la labor que se desarrolle, ya sea a un instituto público de secundaria o en cualquier otro trabajo, ya que estos derechos han de incidir en políticas sociales como la de prevención de riesgos laborales o estrategias para la mejora de la seguridad y salud en el ámbito laboral. Desde nuestra perspectiva como investigadores y teniendo en cuenta los objetivos propuestos, nos debemos preguntar si el instituto es un entorno laboral saludable desde el punto de vista de los problemas psicosociales y en especial del burnout y qué elementos debe presentar a nivel de prevención de riesgos laborales, seguridad y salud nuestro instituto. Por otra parte, nos debemos preguntar si la legislación española recoge todas las propuestas, alguna de ellas vinculantes, por parte de las organizaciones internacionales como la OMS o la OIT y en especial de la UE, las cuales dan mucha importancia la prevención de los riesgos laborales, seguridad y salud, dando una importancia relevante a los riesgos psicosociales como el burnout. Así para empezar a investigar pondremos el punto de mira en la Constitución Española de 1978.

4.2. Constitución Española de 1978

Para empezar a analizar la constitución española desde el punto de vista de nuestra investigación, hemos buscado artículos que hagan referencia al ámbito laboral, seguridad y salud. Así en el artículo 35 de la Constitución Española se manifiesta que: «*Todos los españoles tienen el deber de trabajar y el derecho al trabajo, a la libre elección de profesión u oficio, a la promoción a través del trabajo y a una remuneración suficiente para satisfacer sus necesidades y las de su familia sin que en ningún caso pueda hacerse discriminación por razón de sexo*». Por lo tanto la Constitución deja bien claro que cada español tiene derecho al trabajo. Pero cómo serán las condiciones laborales de este trabajo? Tenemos que llegar en el artículo 40.2 de la Constitución Española para conocer los aspectos relacionados con la prevención, seguridad y salud laboral, ya que este artículo manifiesta que: «*Los poderes públicos fomentarán una política que garantice la formación y readaptación profesionales; velarán por la seguridad e higiene en el trabajo y garantizarán el descanso necesario, mediante la limitación de la jornada laboral, las vacaciones periódicas retribuidas y la promoción de centros adecuados*». Como hemos dicho anteriormente, la Constitución hace mención de que los poderes públicos velarán por la seguridad y la higiene en el trabajo, es más, en el artículo 43 dice explícitamente: «*Se reconoce el derecho a la protección de la salud. Corresponde a los poderes públicos organizar y tutelar la salud pública a través de medidas preventivas y de las prestaciones y servicios necesarios. La ley establecerá los derechos y deberes de todos al respecto*». A partir de aquí se desarrollarán diversas Leyes con el objetivo de desarrollar este artículo: Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad y Ley 31 / 1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales.

La Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales, dará paso a diferentes Reales Decretos como el de Servicios de Prevención, el de título de técnico superior en riesgos laborales, el de prevención laboral en mujeres embarazadas y el de prevención en la Administración General del Estado.

4.3. La Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales

De la presencia de España en la Unión Europea se deriva la necesidad de armonizar la política de nuestro país con la comunitaria hacia la prevención de riesgos laborales, la cual está cada vez más preocupada por el estudio y prevención de los riesgos derivados del trabajo. Por tanto, esta ley tiene como objetivo promover la seguridad y la salud de los trabajadores mediante medidas y el desarrollo de actividades necesarias para la prevención de riesgos derivados del trabajo. (Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales). Para evitar interpretaciones equivocadas, la misma ley define claramente los conceptos de prevención, riesgo laboral, daño derivado del trabajo y riesgo laboral grave e inminente entre otros.

Prevención: conjunto de actividades o medidas adoptadas o previstas por la empresa con el fin de evitar o disminuir los riesgos derivados del trabajo.

Riesgo laboral: posibilidad de que un trabajador sufra un determinado daño derivado de su trabajo.

Daño derivado del trabajo: Enfermedades, patologías o lesiones sufridas.

Riesgo laboral grave e inminente: es aquel que resulta probable en un futuro inmediato y puede suponer un daño grave para la salud de los trabajadores.

Es importante manifestar que esta ley no tendrá aplicación en actividades como la policía, fuerzas armadas, aduanas o cualquier actividad que por su naturaleza lo impida. Por tanto, esta ley no excluye de forma directa o indirecta a los institutos de enseñanza secundaria, es más, podemos afirmar que cualquier centro de enseñanza debe registrarse por la aplicación de esta normativa ya que el artículo 5 expone que la política en materia de prevención tendrá por objeto la promoción de la mejora de las condiciones del trabajo con el objetivo de mejorar las condiciones de seguridad y salud laboral de los trabajadores y textualmente menciona que *«La Administración General del Estado, las Administraciones de las Comunidades Autónomas y las entidades que integran la Administración local se prestarán cooperación y asistencia para el ejercicio eficaz de sus respectivas competencias en el ámbito de lo previsto en este artículo»*. Por otra parte se manifiesta que: *«esta norma también se aplicará en el ámbito de las administraciones públicas, razón por la cual la ley no solamente posee el carácter de legislación laboral, sino que constituye, en sus aspectos fundamentales, una norma básica del régimen estatutario de los funcionarios públicos, dictada al amparo de lo dispuesto en el artículo 149.1.18 de la Constitución»*. Por último, mencionar que el ámbito de aplicación de esta norma incluirá también: *«los trabajadores vinculados por una relación laboral en sentido estricto, el personal civil con una relación de carácter administrativo o estatutario al servicio de las administraciones públicas»*. De esta manera podemos extraer que tanto los funcionarios como los trabajadores laborales que trabajen en un instituto de enseñanza secundaria están vinculados con esta normativa, independientemente del tipo de contrato que tengan con la administración pública. Por otra parte, esta ley incidirá en la aparición de diferentes Reales Decretos:

— Real Decreto 39/1997, de 17 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención.

— Real Decreto 1161/2001, de 26 de octubre, el cual hace referencia al título de Técnico superior en Prevención de Riesgos Profesionales.

— Real Decreto 298/2009, de 6 de marzo, que habla del reglamento de los Servicios de Prevención en relación a las trabajadoras embarazadas.

— Real Decreto 67/2010, de 29 de enero, que incluye la adaptación de la legislación de Prevención de Riesgos Laborales en la Administración General del Estado.

4.4. Manual Informativo de Prevención de Riesgos Laborales. Enfermedades Profesionales. Unión General de Trabajadores

La UGT define la enfermedad profesional como un daño para la salud de los trabajadores que se produce por interacción de estos con un entorno laboral caracterizado por unas condiciones inadecuadas. Los motivos más frecuentes de visita al médico por motivos laborales son según la UGT: Dolor de espalda, dolor de garganta, estrés y dolor de cabeza. Encontramos de nuevo el estrés como uno de los motivos más importantes que pueden incidir en la seguridad y salud laboral pero lamentablemente no aparece en la lista de enfermedades profesionales del Real Decreto 1299/2006, de 10 de Noviembre, por el que se aprueba el cuadro de enfermedades profesionales. BOE número. 302 de 19 de Diciembre. La pregunta es obvia: ¿ Como debemos actuar delante de este tipo de problema? Según este manual, las enfermedades que no están incluidas en la lista de enfermedades profesionales de este Real Decreto, se pueden calificar erróneamente como accidentes de trabajo, aumentando negativamente las estadísticas de accidentes e impidiendo la adopción de medidas preventivas, ya que éstas enfermedades no son consideradas enfermedades profesionales.

4.5. Responsabilidades en materia de prevención de riesgos laborales

El principal responsable de la prevención de los riesgos laborales es el empresario (Manual Informativo de Prevención de Riesgos Laborales. Enfermedades Profesionales. UGT, 2008). Recordar que empresario puede ser cualquier persona física o jurídica que sea titular de la relación laboral con el trabajador y tenga la responsabilidad de la empresa y/o establecimiento y que éste adoptará las medidas necesarias para la protección de la seguridad y la salud de los trabajadores, incluidas las actividades de prevención de los riesgos profesionales, de información y de formación. (Directiva Europea 89/391 sobre salud y seguridad en el trabajo) Por otra parte, la Administración General del Estado, las Administraciones de las Comunidades Autónomas y las Entidades que integran la Administración local se prestarán cooperación y asistencia para el ejercicio eficaz de sus competencias respectivas en el ámbito de lo previsto en este artículo (Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales). Partiendo de aquí empresarios y entidades públicas tienen la obligación de desarrollar los planes de prevención de riesgos laborales. El incumplimiento de estas obligaciones establecidas en la Ley 31/1995, de 8 de Noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales lleva como consecuencia incurrir en diferentes responsabilidades administrativas, penales, civiles y en Seguridad Social. (UGT-Madrid, 2008).

Responsabilidades administrativas. Estas responsabilidades derivadas de los incumplimientos de la Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales se regulan mediante la Ley de Infracciones y Sanciones en el Orden Social (LISOS), y más concretamente en los artículos 11, 12 y 13 que habla de infracciones leves, graves y muy graves en prevención de riesgos laborales

Responsabilidades penales. Las responsabilidades penales, vienen determinadas cuando el empresario comete una falta o delito en referencia a la prevención de riesgos laborales, siempre y cuando ésta venga determinada por actitudes dolosas o imprudentes. (Artículos 316 y 317 del Código Penal)

Responsabilidades civiles. El incumplimiento por parte del empresario, de las obligaciones de los planes de prevención de riesgos laborales, seguridad y salud, lo convierte en responsable de los daños físicos y psíquicos ocasionados a sus trabajadores. De esta manera estará obligado a repararlos mediante el pago de una indemnización económica. (Artículo 1101 del Código Civil)

Responsabilidades en Seguridad Social. Podemos distinguir cuatro tipos diferentes de responsabilidad en Seguridad Social relacionados con los riesgos laborales, seguridad y salud:

A) Por accidente laboral o enfermedad profesional por causa de una infracción grave del empresario en materia de prevención de riesgos laborales. En estos casos la prestación a la que tiene derecho el trabajador será pagado entre un 30 a 50% por el propio empresario.

B) Por orden de la Inspección de Trabajo y Seguridad Social debido a la existencia de un riesgo grave e inminente. En estos casos la prestación a la que tiene derecho el trabajador será pagado plenamente por el propio empresario.

C) Por incumplimiento de los reconocimientos médicos. En estos casos la prestación a la que tiene derecho el trabajador será abonado también plenamente por el propio empresario.

D) Por incumplimiento reiterado de las obligaciones en materia de riesgos laborales, seguridad y salud. Podrá incrementarse hasta un 20% las primas de accidentes laborales o enfermedades profesionales.

5. Plan de prevención de los riesgos laborales, seguridad y salud en los institutos

Es evidente que tanta normativa y tan bien definida, nos llevará a desarrollar un plan de prevención laboral, seguridad y salud que al menos tenga en cuenta los riesgos más importantes que puedan afectar al trabajador, en nuestro caso los docentes y que cumpla con las directrices tanto españolas como comunitarias en este tema. Veamos por tanto las directrices que envía la Conselleria d'Educació i Cultura a los institutos recogidas en la siguiente publicación: «*Instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària per al curs 2011-12*» en las cuales aparecen una serie de apartados relacionados con el tema que nos ocupa y que exponemos a continuación:

- 1.6.2. Pla d'emergència i evacuació del centre
- 1.6.3. Pla d'autoprotecció dels centres
- 1.6.4. Accidents escolars i responsabilitat civil dels professors
- 1.6.5. La farmaciola
- 1.6.6. Administració de medicaments
- 1.6.7. Absències i símptomes de malaltia

De todos estos apartados, el que más se podría vincular al plan de prevención de riesgos laborales, sería el que habla de «*Absències i símptomes de malaltia*», quedando totalmente descartado cuando profundizamos en el, ya que sólo habla de las ausencias y enfermedades de los discentes. Vemos por tanto, claramente que estas directrices se enfocan al alumnado y no al trabajador y que van dirigidas básicamente a la evacuación del centro y a la administración de medicamentos. El siguiente paso fue analizar algún centro de secundaria,

a sabiendas de que la responsabilidad de la elaboración del plan de prevención de riesgos laborales, seguridad y salud recae sobre la Conselleria d'Educació i Cultura, sin embargo y quizás por el principio de independencia de los institutos, estos elaborasen sus propios planes de prevención. De esta manera, seleccionando un centro al azar, en este caso el IES Emili Darder y revisando su plan de prevención de riesgos laborales, nos percatamos de que este centro seguía las instrucciones básicas de la Conselleria d'Educació i Cultura apareciendo dentro de su normativa, apartados dedicados entre otros a:

- DC070301 Pla d'emergència
- NM070301 Normes farmaciola
- NM070305 Normes actuació davant emergències
- MD070305 Extintors

De nuevo su normativa se enfocaba al alumnado y no al trabajador y básicamente a la evacuación del centro y a la administración de medicamentos. De esta manera, y al ver que las directrices para elaborar un plan de prevención de riesgos laborales eran tan deficitarias, nos planteamos que a lo mejor, no eran necesarias y que no se daba ningún tipo de problema con los trabajadores de los institutos. Sin embargo, recordar que la Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo manifestaba que el estrés era en la UE el segundo problema de salud más importante y éste se daba cuando las demandas del trabajo excedían a las capacidades del trabajador para hacerles frente o controlarlas. Por otra parte el ESEN (Encuesta europea de empresas sobre riesgos encuentra nuevos y emergentes, 2010) de la OSHA, manifiesta que han aparecido una serie de problemas emergentes derivados de un mundo social y económico en continuo cambio que exige al trabajador continuas adaptaciones y esto puede derivar en problemas psicosociales. Sería importante determinar si se dan estos tipos de problemas psicosociales en los institutos. Acudiendo a la investigación de Sánchez (2011,112), este autor nos manifiesta que: *«Teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, hemos de decir que se ha encontrado niveles moderados de burnout en la muestra de profesores de los institutos de secundaria de las Illes Balears. Como resultados directos de la investigación tenemos un porcentaje importante de profesores y profesoras que son susceptibles de desarrollar la enfermedad o ya la padecen (33% aproximadamente). En cuanto a las dimensiones que inciden en esta patología, el 33,04% de la población sufre Cansancio Emocional, un 32,16% de la muestra presenta problemas de Despersonalización y un 33,16% tiene poca Realización Personal»*. Por tanto vemos que también se da este tipo de patologías en los centros públicos de enseñanza secundaria de las Illes Balears

6. Conclusión

En base al estudio de las organizaciones más importantes a nivel internacional sobre la seguridad, salud y prevención de riesgos laborales, tenemos que decir que todas ellas han manifestado de una manera u otra, la importancia del burnout como problemática psicosocial emergente que afecta a la salud de los trabajadores y en consecuencia a su rendimiento. Podemos afirmar que para la mayoría de organizaciones internacionales, el burnout viene determinado por un gran agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal. Por otra parte, no es de extrañar que la mayoría de organizaciones internacionales manifiesten la necesidad de prestar más atención a los problemas psicosociales que afectan a la actividad laboral, ya que estos inciden en el rendimiento laboral, el cual está directamente

relacionado con la eficacia de la organización. Cuanto peor es el modelo organizativo, peores son las medidas de prevención y eso puede incidir en la aparición del burnout y en consecuencia una disminución del rendimiento profesional. Es decir, hay una estrecha relación entre el modelo organizativo de la empresa/administración, prevención de riesgos laborales, seguridad y salud, burnout y rendimiento laboral. El problema de hoy en día es que se intenta en la mayoría de ocasiones actuar ante la problemática sin tratar la raíz del problema, es decir una organización que no tiene en cuenta la prevención de riesgos laborales como manda la legislación internacional y comunitaria, puede incidir en la aparición de problemas psicosociales como el estrés crónico laboral, el cual evidentemente está relacionado con un pobre rendimiento laboral que en el caso que nos ocupa afectaría directamente a los profesores pero indirectamente a los alumnos con un alto índice de fracaso escolar. En referencia a la normativa española sobre la prevención de los riesgos laborales, seguridad y salud, podemos concluir que ya en la Constitución Española de 1978 se manifiesta que los poderes públicos velarán por la seguridad e higiene en el trabajo y garantizarán el descanso necesario, mediante la limitación de la jornada laboral, las vacaciones periódicas retribuidas y la promoción de centros adecuados. A partir de aquí se desarrollarán diversas Leyes como por ejemplo la Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad y Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales las cuales tienen como objetivos más importantes impulsar estudios epidemiológicos con el fin de crear un sistema de prevención de riesgos laborales que tenga en cuenta los problemas de seguridad y salud con la máxima eficacia posible. Por otra parte, el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT) mediante sus informes técnicos, nos manifiesta la importancia del burnout y como este síndrome está relacionado con los problemas psicosociales y organizativos del entorno laboral. Por lo tanto vemos claramente como la normativa y organizaciones españolas no sólo recogen de manera vinculante todos los preceptos de las instituciones internacionales y europeas sino que desarrollan toda una serie de normativas donde se manifiesta entre otras la necesidad de crear un plan de prevención de riesgos laborales que tenga en cuenta los riesgos psicosociales como el estrés y el burnout. Sin embargo tantas directrices no han cuajado en nuestro modelos educativo y a priori, el modelo de prevención de los riesgos laborales, seguridad y salud en los centros públicos de las Illes Balears, es severamente mejorable ya que no tiene en cuenta las recomendaciones de los organismos internacionales como la OMS, OIT, ni de la Unión Europea ni siquiera la Ley española de prevención de riesgos laborales. Por no tener, no tiene en cuenta ni a los trabajadores, ya que se basa en la evacuación del centro y a la administración de medicamentos.

Referencias bibliográficas

- BOE. Boletín Oficial del Estado. (1986). LLEI 14/1986, de 25 d'abril, general de sanitat. BOE del 29 d'abril de 1986, nº 102.
- (1995): Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales. BOE del 10 de noviembre de 1995, nº 269.
 - (1997): Real Decreto 39/1997, de 17 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención. BOE nº 27.
 - (2001): Real Decreto 1161/2001, de 26 de octubre, por el que se establece el título de Técnico superior en Prevención de Riesgos Profesionales y las correspondientes enseñanzas mínimas. BOE de 21 noviembre 2001 nº 279.

- (2009): Real Decreto 298/2009, de 6 de marzo. Reglamento de los Servicios de Prevención, en relación con la aplicación de medidas para promover la mejora de la seguridad y de la salud en el trabajo de la trabajadora embarazada, que haya dado a luz o en período de lactancia.. BOE 7 de marzo de 2009, nº 57.
 - (2010): Real Decreto 67/2010, de 29 de enero, de adaptación de la legislación de Prevención de Riesgos Laborales a la Administración General del Estado. BOE de 10 de febrero de 2010 nº 36.
 - (1994): Real Decreto Legislativo 1/1994, de 20 de junio. Ministerio Trabajo y Seguridad Social. BOE de 29 juny 1994, nº 154.
- CHERNISS, C. (1980): *Staff burnout: job stress in the human service*. Beverly Hills, CA.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2007): *Mejorar la calidad y la productividad en el trabajo: estrategia comunitaria de salud y seguridad en el trabajo (2007-2012)*. Bruselas
- COMISIÓN EUROPEA. Pàgina visitada al 2012:
- CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA (2011): «Instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària per al curs 2011-12». CAIB
- CONSTITUCIÓ ESPANYOLA (1978): Dins <http://www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/ConstitucionCATALAN.pdf>
- GOHNET (2001): «Red Mundial de Salud Ocupacional. GOHNET: Una Red Mundial de Salud Ocupacional para fortalecer la formación y la investigación en materia de salud en el trabajo.» Núm. 1.
- INSHT. INSTITUTO NACIONAL DE SEGURIDAD E HIGIENE EN EL TRABAJO (2001): *Estrés Laboral. Documentos Divulgativos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- (2006): NTP 704: *Síndrome de estar quemado por el trabajo o «burnout» (I): definición y proceso de generación*.
 - (2007): *Estrategia Española de Seguridad y Salud en el Trabajo (2007-2012)*.
 - (2007): NTP705: *Síndrome de estar quemado por el trabajo o «burnout» (II): consecuencias, evaluación y prevención*
 - (2007): NTP 732: *Síndrome de estar quemado por el trabajo o «burnout» (III): Instrumento de medición*
- MASLACH, C. i GOLDBERG J. (1998): «Prevention of burnout: New perspectives». *Applied Preventive Psychology*.
- MASLACH, C. i JACKSON, S. E. (1981): «The measurement of experience burnout». *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- OIT (1993): *Organització Internacional del Treball. El trabajo en el mundo*, cap. 5, Ginebra
- (2009): *Organització Internacional del Treball. Documento de información técnica sobre las enfermedades que plantean problemas para su posible inclusión en la lista de enfermedades profesionales que figura como anexo de la Recomendación sobre la lista de enfermedades profesionales*, 2002.
 - (2010): *Organització Internacional del Treball. Riesgos emergentes y nuevos modelos de prevención en un mundo de trabajo en transformación*.
 - (2011): *Organització Internacional del Treball. Programa y Presupuesto para 2012-2013*.
- OMS. Organització Mundial de la Salut (1988): *Los factores psicosociales en el trabajo y su relación con la salud*.

- (2004): Organització Mundial de la Salut. *La organización del trabajo y el estrés*.
 - Organització Mundial de la Salut. Pàgina visitada al 2012: <http://www.who.int/about/es/>
 - OSHA. Agència Europea per a la Seguretat i la Salut en el Treball (1996): *Hacer de Europa un lugar de trabajo más seguro, saludable y productivo*.
 - (2000): Agència Europea per a la Seguretat i la Salut en el Treball. FACTS: *Estrés en el trabajo*.
 - (2002): Agència Europea per a la Seguretat i la Salut en el Treball. FACTS: *El estrés relacionado con el trabajo*.
 - (2002): Agència Europea per a la Seguretat i la Salut en el Treball. *Semana Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo*.
 - (2005): Agència Europea per a la Seguretat i la Salut en el Treball Pagina visitada al 2012: <http://osha.europa.eu/es/topics/stress>
 - (2012): Agència Europea per a la Seguretat i la Salut en el Treball. <http://osha.europa.eu/es/riskobservatory>
- SÁNCHEZ LLULL, D. (2011): «Burnout als centres públics d'ensenyament secundari de les Illes Balears». *Anuari de l'educació de les Illes Balears*.
- UGT. Unió General de Treballadors (2008): *Manual Informatiu de Prevenció de Riscos Laborals. Malalties Professionals*.

L'autor

Palma (Mallorca) 1973. Llicenciat en Filosofia i Ciències de l'Educació per la UNED. Està especialitzat en Orientació Escolar. Actualment es professor de secundària i dirigeix des de fa 10 anys el projecte *Integra*. La seva tasca pedagògica s'ha desenvolupat envers la interculturalitat i integració de persones nouvingudes amb diferents projectes tant a les Illes Balears com a l'estranger. Estudiant de doctorat en Investigació i Innovació en Educació (UIB), ha publicat l'article «Burnout als centres públics d'ensenyament secundari de les Illes Balears». *Anuari Educació* 2011.



Universitat de les Illes Balears