

Andrea Barrientos

Escoles alternatives: oportunitats per al desenvolupament de la pau resilient

Recepció: 15/06/19 Acceptació: 22/07/19

Resum

En aquest article presentem el concepte de la resiliència i la seva relació amb la pau. A partir de l'experiència de les escoles alternatives, s'observa la viabilitat d'avançar la resiliència i la pau a través del desenvolupament dels factors de protecció en el context dels principis de la pau. Les escoles alternatives es dediquen a proveir oportunitats educatives per a joves fora de l'escola, i són un terreny fèrtil per estructurar el currículum, l'ensenyament i l'operació de l'escola cap al desenvolupament de la recuperació, la sostenibilitat i el creixement de l'individu. Es presenta, a més, el concepte de pau resilient, unió entre les nocions de resiliència i pau, útil en el context de les escoles alternatives.

Paraules clau

Educació alternativa, educació social, pau, pau resilient, Puerto Rico, resiliència.

Escuelas alternativas: oportunidades para el desarrollo de la paz resiliente

En este artículo presentamos el concepto de la resiliencia y su relación con la paz. A partir de la experiencia de las escuelas alternativas, se observa la viabilidad de avanzar la resiliencia y la paz a través del desarrollo de los factores de protección en el contexto de los principios de la paz. Las escuelas alternativas se dedican a proveer oportunidades educativas para jóvenes fuera de la escuela, siendo así un terreno fértil para estructurar el currículo, la enseñanza y la operación de la escuela hacia el desarrollo de la recuperación, la sostenibilidad y el crecimiento del individuo. Se presenta, además, el concepto de paz resiliente, unión entre las nociones de resiliencia y paz, útil en el contexto de las escuelas alternativas.

Palabras clave

Educación alternativa, educación social, paz, paz resiliente, Puerto Rico, resiliencia.

Alternative Schools: opportunities for the development of resilient peace

In this article we engage with the concept of resilience and its relationship with peace. The experience of alternative schools provided an opportunity to assess the viability of advancing resilience and peace through the development of protective factors in the context of the principles of peace. Alternative schools set out to provide young people with educational opportunities outside of school, and as such are fertile ground for structuring the curriculum, teaching and the overall operation of the school to favour the development of people's recovery, sustainability and personal growth. The article also presents the concept of resilient peace as a bringing together of the notions of resilience and peace, useful in the context of alternative schools.

Keywords

Alternative education, social education, peace, resilient peace, Puerto Rico, resilience.

Com citar aquest article:

Barrientos Soto, Andrea (2019).

Escoles alternatives: oportunitats per al desenvolupament de la pau resilient. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 72, 101-120.



ISSN 2339-6954

Introducció

La pau i la resiliència s'intercepten al mapa de la salubritat i de la convivència. Per als joves adolescents d'avui, enfrontats a múltiples variacions de violències en els seus diferents contextos i dimensions (directa, psicològica, estructural, simbòlica i cultural), tant la pau com la resiliència són elements que han de formar part de l'educació rebuda a les escoles, impartida i també viscuda. La violència és entesa generalment com "tot allò que, essent evitable, impedeix, obstaculitza o no facilita el desenvolupament humà" (Muñoz i Molina, 2004, p. 263).

La resiliència ens
ofereix uns
passos a
seguir en el
desenvolupament
de les capacitats

D'una banda, la pau se'ns presenta amb una meta-direcció cap a la creació d'una cultura de pau en les nostres esferes de convivència (família, comunitat, escola, ciutat, regió, país, etc.). La cultura de pau ens encamina cap a un clima o espai, en el cas del centre educatiu, de "co-construcció en les relacions interpersonals entre estudiants, pares, mares, docents, directius, no docents i altres actors que hi participin i hi interactuin, on es promogui el respecte mutu, l'acceptació de la diversitat, la cooperació, la solidaritat i la resolució assertiva i sense violència de conflictes" (Muñoz *et al.*, 2014, p. 16). D'altra banda, la resiliència ens ofereix uns passos a seguir en el desenvolupament de les capacitats i les habilitats individuals com la confiança, el sentit de propòsit i la iniciativa, les quals són necessàries per rebotar i suportar situacions d'adversitat experimentades pels joves.

Tot seguit explorarem les definicions de la resiliència en el context de l'educació alternativa i les seves escoles; i com la pau, en particular la *pau resilient*, és un ingredient significatiu en el desenvolupament d'aquesta educació.

El context de l'educació alternativa

L'educació alternativa (EA) respon a la recerca d'una opció educativa millor per a l'escola pública i el model pedagògic tradicional, caracteritzat per la rigidesa, l'autoritarisme i la uniformitat. Un model que en general es limita a valorar i avaluar els aspectes cognitius i acadèmics, i deixa de banda les altres dimensions de l'ésser humà.

Un punt de partida per pensar l'EA com a concepte són els adjectius amb què normalment s'hi fa referència. En el text *Pedagogías del siglo XXI*, Carbonell defineix les escoles alternatives com a: "[...] radicals, alternatives, obertes, sense parets, diferents, no convencionals, lliures, no-escoles, antiautoritàries, llibertàries, al marge del sistema, democràtiques [...], però sempre són alternatives a l'escolarització ordinària i convencional" (Carbonell, 2016, p. 99).

Hi ha molts educadors i filòsofs que amb les seves teories o experiències pràctiques particulars han contribuït a canviar aquesta educació tradicional, on l'alumne –i moltes vegades també el docent– es concep fonamentalment com una reserva de coneixements, un memorista, un reproductor d'idees i algú que escolta. Tenint en compte experiències específiques en diferents moments històrics, ressenyem, a grans trets, les tendències actuals als Estats Units, Amèrica Llatina i Puerto Rico.



Una experiència anglosaxona que marca la història d'aquest moviment educatiu és l'escola Summerhill, fundada el 1921 per l'escocès A. S. Neill (1986) al Regne Unit, com una escola internat-mixta. Summerhill és considerada per alguns autors com la primera experiència d'educació lliure i democràtica que s'ha mantingut oberta durant gairebé un segle i ha estat documentada sistemàticament. La proposta teòrico-conceptual i la seva aplicació concreta al nivell de l'ensenyament primari i secundari es basen en la llibertat com a capacitat de decidir i actuar respectant els altres i en l'eliminació de les pors i la infelicitat.

Les classes són lliures, les decisions es prenen en una assemblea setmanal i l'ensenyament és laic. Es tenen en compte les necessitats dels infants i els joves i es busca l'autocontrol i eliminar la interferència o l'autoritarisme dels adults. Radical per a la seva època, Summerhill considerava la individualització, l'educació emotiva i l'aspecte social com a fonamentals en l'aprenentatge.

Abans de Summerhill, les escoles alternatives a Europa es limitaven pràcticament a la tasca assumida per l'església, per "salvar" joves desplaçats per les desigualtats econòmiques i educatives, degudes a la industrialització, la pobresa o les guerres. Entre diversos exemples, podem esmentar l'Escola Barbiana, situada als afores de Florència, Itàlia, i establerta pel sacerdot Lorenzo Milani el 1954, amb el propòsit explícit de formar joves que es trobaven fora del sistema escolar.

Les escoles alternatives a Europa es limitaven pràcticament a la tasca assumida per l'església

Milani emprà la tècnica d'escriptura col·lectiva i recull les reflexions de vuit estudiants sobre la seva experiència a l'escola tradicional. A partir d'aquest material extreu algunes recomanacions i publica, en forma de carta, *Lettera a una professoressa*, la necessitat d'una reforma educativa per evitar la desigualtat que provoca la deserció. Aquest poderós escrit aprofundeix en les causes i les conseqüències de l'expulsió d'estudiants i evidencia que no tots tenen la mateixa facilitat, ni aprenen de la mateixa manera.

[...] també nosaltres hem vist que amb ells [estudiants endarrerits] l'escola esdevé més difícil. A vegades sentim la temptació de treure'ls del mig. Però si els perdem l'escola ja no és escola. És un hospital que cura els sans i rebutja els malalts. Es converteix en un instrument de diferenciació cada vegada més irremeiable (alumnes de l'Escola Barbiana, 1986, p. 14).

A l'Escola Barbiana –que encara existeix– l'educació és més a l'aire lliure, tots aprenen de tots i l'aposta és per la solidaritat i l'alegria. El sacerdot pensava que calia armar els pobres amb el poder de la paraula i el pensament.

Per a Dewey
l'infant s'ha
d'integrar a la
societat
mitjançant
l'aprenentatge
experiencial

Tres dels autors que més avancen en aquesta perspectiva són Dewey, Neill i Ilitx. Per a Dewey (2004) l'ensenyament i el currículum han de seguir les etapes de desenvolupament de l'infant, qui s'ha d'integrar a la societat mitjançant l'aprenentatge experiencial. A. S. Neill i l'experiència de l'escola Summerhill, com s'ha assenyalat, advoquen per la plena llibertat dels infants en oposició a la conformitat i l'autoritarisme dels adults i la societat (Carbonell, 2016). Ilitx (2011), per la seva banda, distingeix entre l'escolarització i l'educació i promou un ensenyament per a tothom, obert, lliure –fora de l'escola–, mitjançant xarxes educatives, un diàleg entre iguals i l'aprofitament de les habilitats dels mestres i coneixedors de diferents camps. Al coneixement adquirit per aquests mitjans hi suma un contacte permanent amb la natura i les diferents facetes de l'àmbit cultural. Per a Ilitx, en el seu llibre *La sociedad desescolarizada*, només el desencant del ritual social monopolitzat per l'escola –reproductora de la dominació– permetria arribar a una educació alliberadora.

Les escoles alternatives neixen, doncs, com a opcions específiques que tenen èxit i es consoliden a nivell internacional. Aquestes propostes es multipliquen i es diversifiquen com a resposta als resultats negatius de l'anomenada educació tradicional i intenten respondre dubtes i inquietuds amb diferents metodologies que tenen en comú el desenvolupament integral de l'estudiant amb més participació i llibertat. També sorgeixen com a contraproposta a una educació “obligatòria i massificada que, des del seu inici, promou el condicionament i la competència” (Barrientos, 2018, p. 3).

La paraula alternativa qualifica com una opció l'escola i la metodologia tradicional. Es passa de la passivitat –recepció– a la participació de l'estudiant. Per a Gutiérrez i Prieto es tracta, bàsicament, d'una orientació pedagògica que

[...] promou actituds crítiques i creatives; obre el camí a l'expressió i la comunicació; no només promou processos i productes, sinó que es basa en la producció de coneixement; és lúdica, agradable i bella, i desenvolupa una actitud de recerca (Gutiérrez i Prieto, 1999, p. 23-57).

Educació alternativa als Estats Units

Als Estats Units, encara als anys cinquanta i seixanta durant les lluites contra la segregació racial i a favor dels drets civils per als afroamericans, l'educació continua sent un dels mecanismes més importants per mantenir la mentalitat segregacionista i l'*estatus quo*. En aquest context, l'EA sorgeix

- Com una oportunitat d'equilibrar les balances d'accés i qualitat a l'educació per a les minories, especialment però no exclusivament per als afroamericans.
- Com un laboratori experimental, on es valoren els processos i es proven maneres d'ensenyar i avaluar (Sliwka, 2012).

Aquestes noves escoles són dissenyades, aleshores, com a espais transgressors del model convencional. Presenten programes d'estudi alliberadors, canvien la seva forma d'organització i promouen una presa de decisions que reflecteix els principis democràtics dels moviments socials i polítics del moment. Per als autors Mills i McGregor (2017), l'EA dels Estats Units es podria definir com un component i, alhora, un producte de la revolució contracultural de la convulsa dècada dels seixanta. En les dues dècades següents, l'educació regular nord-americana assumeix un caràcter que es podria anomenar *de remei*. Pretén arreglar o guarir els problemes produïts en moltes generacions d'estudiants, formats en un sistema altament estandaritzat (homogeni) i amb una metodologia basada en la memòria. L'alarmant situació d'abandonament escolar primerenc els porta a analitzar el tipus de població i a evidenciar que, majoritàriament, prové de minories racials en situacions de vulnerabilitat social i acadèmica. Els preocupa, a més, la inexistència d'opcions educatives adequades a la seva condició que puguin proveir les destreses necessàries per a una integració social efectiva, és a dir, una integració al món del treball. Així, aquesta massiva exclusió genera una subclasse educativa i evidencia la necessitat de trobar opcions viables que disminueixin la deserció escolar prematura i promoguin una escolaritat més àmplia i una certa mobilitat social.



L'educació regular nord-americana assumeix un caràcter que es podria anomenar *de remei*

L'EA experimenta un creixement ràpid els anys vuitanta i noranta als Estats Units amb el propòsit d'oferir opcions o més aviat compensar els estralls d'una educació pública homogènia, memorística i que se centra en proves i exàmens. En aquestes dècades no només les taxes d'abandonament escolar primerenc augmenten, sobretot en comunitats vulnerables i excloses, sinó que la violència (particularment directa, psicològica, estructural) creix exponencialment i es converteix en un altre factor determinant. Es comença a registrar l'assetjament escolar i, per primera vegada, se n'estudia la incidència en la deserció o l'abandonament primerenc. Com un factor significatiu augmenta el nombre d'infants i adolescents que reben educació a la llar, en alguns casos per qüestions religioses i, en d'altres, com a resposta a la violència o l'assetjament rebut a l'escola (Mills i McGregor, 2017).

La necessitat de comptar amb escoles alternatives fa que ja el 1998 vint estats de la nació nord-americana tinguin definicions oficials del que es coneix com l'educació alternativa i, quatre anys després (2002), quaranta-vuit estats hi havien legislat (Porowski, O'Conner i Luo, 2014).

Les escoles alternatives han estat pioneres en pràctiques educatives innovadores que ara són comunament acceptades, com ara la reducció del nombre d'estudiants per professor, el currículum basat en temes o interessos (*theme based curriculum*), les comunitats d'aprenentatge (*learning community*), l'empoderament dels docents, l'avaluació autèntica (*assessment*), entre d'altres (Lange i Sletten, 2002). L'educació a casa, (*homeschooling*), considerada també alternativa, en les últimes dècades s'expandeix als Estats Units entre famílies amb característiques particulars, parelles blanques de classe mitjana, amb educació mínima d'estudis universitaris. Aquesta proposta requereix que, almenys un dels encarregats de l'estudiant, es prepari per a confeccionar els currículums i romangui a la llar un temps determinat. L'educació a casa és una pràctica il·legal a Alemanya, el Brasil i altres països. En uns casos perquè es considera important la relació entre iguals i en un altre perquè l'educació es considera una responsabilitat de l'estat (Sliwka, 2012).

A Amèrica Llatina, l'educació a la llar és més aviat una excepció, fonamentada gairebé sempre per raons de salut i religioses. Més aviat hi ha la tendència a assumir models d'EA ja desenvolupats que consideren prioritària la perspectiva de l'estudiant tenint en compte el desenvolupament dels aspectes educatius, social, emocional, físic i vocacional. És a dir, escoles tipus Montessori, Waldorf, educació oberta i d'altres que busquen promoure el desenvolupament holístic i integral de l'estudiant mitjançant una metodologia participativa, oberta i més lliure, que estimuli i desenvolupi els seus talents.

Alguns d'aquests estudis han estat provats directament en l'educació, uns altres simplement hi incideixen

Són diverses les tendències escolars –Montessori, Waldorf, Reggio Emilia, entre d'altres– que parteixen d'un canvi profund en la filosofia de l'ensenyament-aprenentatge i es converteixen en la “nova escola” o educació alternativa. Aquestes tendències tenen la seva base en propostes específiques individuals que s'expandeixen internacionalment i sobreviuen en el temps modificades segons les circumstàncies. Totes elles es basen en coneixements desenvolupats per educadors, psicòlegs, filòsofs, metges, sociòlegs, antropòlegs i d'altres, que permeten entendre el desenvolupament de l'ésser humà i la importància del context natural i social. Alguns d'aquests estudis han estat provats directament en l'educació, uns altres simplement hi incideixen.

Les noves pedagogies incideixen, d'una banda, en el respecte als diferents moments de creixement dels infants i a la seva llibertat per escollir els seus camins d'aprenentatge. L'autocontrol, la presa de decisions, la participació democràtica, l'aprofitament de les destreses i habilitats de cadascú, la pèrdua de la por i la recerca de la felicitat passen per una presa de consciència de la importància de la natura i l'entorn familiar i social. La premissa que cada ésser humà és diferent i ha de poder accedir a una educació solidària i lliure que reconegui les seves diferències i tingui en compte les necessitats físiques, emocionals, socials i fins i tot espirituals és transcendida per una altra premissa que té la mateixa importància: totes les persones han de ser educades sense que el grup social a què pertanyen sigui important.

Ja Rousseau en *Emilio o de la Educación* havia rebutjat l'intel·lectualisme i l'educació elitista en pro d'una educació general basada en el contacte del nen amb la natura i en el coneixement de les seves pròpies necessitats. Només així, pensava el filòsof francès, és possible formar individus independents.

Educació alternativa a Amèrica Llatina

Aquesta preocupació es dona també a Amèrica Llatina i el Carib des del segle XIX, sobretot pel que fa a la marginalitat dels grups menys afavorits respecte a l'educació. N'és un bon exemple l'escola en un taller del vell San Juan, Puerto Rico, que funden els germans mestres porto-riquenys Rafael i Celestina Cordero y Molina, els quals ofereixen educació bàsica a infants negres i mulats de pocs recursos, exclosos de l'educació formal per la llei d'esclavitud, que encara persistia a principi del segle XIX a Puerto Rico (Quintero, 2009). Aquesta experiència representa un dels primers exemples al Carib d'una escola alternativa, que en aquest cas contempla una població necessitada i exclosa de l'educació oficial. La tasca d'aquest taller educatiu continua durant dècades i s'integra a l'imaginari col·lectiu de Puerto Rico.

D'Amèrica Llatina cal esmentar les propostes educatives del cubà José Martí, la xilena Gabriela Mistral o l'Escola Normal a Costa Rica i els seus ideòlegs, els quals proposen una nova educació basada en el contacte amb el context i l'experiència vital. Una educació sobre la vida, per a la vida i per la vida on, igual que els seus antecessors, els infants i el mestre ocupen un lloc fonamental com a subjectes. Com en altres propostes de canvi, el coneixement directe de l'entorn –sortir al camp, a llocs de treball–, el joc, la literatura i la lectura serien eixos fonamentals de l'aprenentatge.

Paulo Freire assumeix aquests principis, però els transcendeix amb una proposta d'educació més complexa que humanitza, consciencia la societat i pretén explícitament formar individus reflexius, compromesos i solidaris. La proposta educativa de Freire, com a educació alliberadora, promou el canvi, la transformació cap a una societat més inclusiva i menys injusta. La seva proposta es basa en el principi del diàleg, de la interacció –els educadors també serien investigadors crítics– en l'entorn i amb l'entorn. El mestre facilita el procés que mena al coneixement mitjançant la pràctica (*praxi*), la reflexió i l'acció permanent. En aquest sentit “la *Pedagogia de l'oprimit* deixa de ser de l'oprimit i passa a ser la pedagogia dels homes en procés d'alliberament permanent” (Freire, 1993, p. 34), una eina de lluita efectiva contra la pobresa i l'estancament social.



La proposta educativa de Freire promou la transformació cap a una societat més inclusiva i menys injusta

El cas de Puerto Rico

Davant dels reptes econòmics i socials actuals de Puerto Rico i la tendència de la població d'estudiants en alt risc d'exclusió social i educativa, podria augmentar el nombre de joves que abandona l'escola. El Departament d'Educació de Puerto Rico va revelar que un 60% dels estudiants que entra al grau 10 es gradua amb la cohort al grau 12 de l'escola superior, de manera que l'abandonament oficial és del 40% (El Nuevo Día, 2012). L'abandonament continua sent més agut al grau 10 (entre 14 i 16 anys), el qual representa la transició de l'escola intermèdia a la superior¹ (Barrientos, 2016).

Per a molts joves, el camí normal cap a l'adulthood està trinxat per l'exclusió social. Es fa difícil assolir la joventut amb nivells socials (econòmics, polítics i culturals) associats amb l'adulthood. Coneguda com l'*adulthood en espera* (*waithood*), o com l'*home-jove* (*youthmen*) en el cas dels homes, l'estancament de l'adulthood es repara amb l'espera d'oportunitats educatives o d'ocupació per avançar les seves vides productives. La transició de l'escola a la feina ha estat descarrilada ja que no tenen les oportunitats d'intervenir entre els dos mons: escola i ocupació. Pel fet d'haver abandonat l'escola i d'estar estigmatitzats amb el títol de "desertors escolars", el vincle amb la propera baula de la societat, l'ocupació, es complica atès que no existeix de manera formal (Kahn *et al.*, 2015). Molts joves avui dia representen la generació Ni-Ni (ni a l'escola, ni a la feina) o els NEET (són les sigles en anglès), terme que fa referència a joves d'entre 16 i 18 anys que no estan presents a l'educació, entrenaments o ocupació (*Not in education, employment or training*) (levites, 2006).

Els joves més grans que busquen llocs de treball segurs i estables representen la generació *estanbai*, atès que només troben llocs de treball precaris

Actualment, els joves més grans que busquen llocs de treball segurs i estables s'han trobat que representen la generació *estanbai*, en el sentit que estan en estat d'espera, *stand by* (en anglès), atès que només troben llocs de treball precaris, a curt termini, sense seguretat laboral, sense beneficis de sanitat i amb una remuneració baixa. Són llocs de treball que requereixen que els joves estiguin disponibles quan els ocupadors els citin per realitzar la seva jornada de treball. El terme, presentat en un documental², fa referència a una nova generació de graduats universitaris que opten per romandre a Puerto Rico, en comptes de traslladar-se als Estats Units malgrat l'actual crisi financera, però es veuen obligats a forçar-se i sobreviure per qualsevol mitjà necessari ja que les seves aspiracions, tant professionals com de vida, resten en espera de ser acomplertes. Els estudiants que abandonen l'escola regular formen una població en risc d'exclusió social i són particularment vulnerables socialment i acadèmicament pel fet d'haver abandonat l'escola prematurament. Tot i que alguns encara no formen part del col·lectiu *estanbai* a causa de l'edat, si no pal·lien els efectes socials i educatius, finalment, hi podrien formar part.

Com a resposta a aquesta situació, avui dia hi ha escoles alternatives a Puerto Rico que ofereixen una segona oportunitat a l'educació. Les escoles alternatives, com a col·lectiu, es plantegen “propiciar la retenció escolar; desenvolupar destreses socials, autogestió que li faciliti integrar-se de manera positiva a la societat i promoure que el participant aconseguixi autorealitzar-se personalment i acadèmicament mitjançant mètodes no tradicionals” (DEPR, 2014: Opuscle).

Actualment es distingeixen dos models d'EA: un a nivell elemental o primari, que tendeix a ser privat, i un altre per a l'ensenyament secundari, que tendeix a ser públic. Ambdues propostes se centren en el respecte per la persona, motiu pel qual l'ambient escolar gira entorn de l'educand, que ha de desenvolupar l'àrea cognitiva, emocional i social. Així, participen d'una cosmovisió holística on hi ha un fort vincle amb una societat que necessita individus productius per poder millorar.

El model operatiu de l'escola alternativa privada del *kindergarten* a sisè de primària generalment compta amb la participació dels pares, ja que els infants necessiten més supervisió. La majoria d'aquests pares educats busca un ensenyament diferent que enforteixi les destreses de pensament i la independència i que promogui valors de solidaritat, justícia i diàleg. Tot i que gaudeixen de molta credibilitat entre les parelles joves, les escoles Montessori, com moltes escoles privades, han seguit la mateixa tendència de disminució en la matrícula pels alts costos, cosa que limita l'accés a algunes famílies (Caribbean Business en castellà, 2016).

En el cas de Puerto Rico, els centres de apoyo sustentable al alumno, coneguts com a Proyecto CASA, van ser establerts pel Govern de Puerto Rico a través del Departament d'Educació de Puerto Rico l'any 2005. El Proyecto CASA són aproximadament catorze escoles alternatives (DEPR, 2014). Les escoles són organitzacions sense ànim de lucre que ajuden els estudiants d'entre 15 i 21 anys que han abandonat el sistema escolar públic durant més de sis mesos consecutius i que tornen a l'escola per obtenir el diploma d'escola secundària.

Les escoles alternatives representen el “pont” cap a la inclusió dels estudiants que han abandonat l'escola. Aquestes escoles apunten a millorar els factors socials i emocionals que afecten el procés d'aprenentatge, essencial per als adolescents, mitjançant la creació de comunitats d'aprenentatge inclusives. Com descriu el DEPR,

les escoles alternatives [...] estimulen la retenció estudiantil; desenvolupen les habilitats socials i l'autogestió per tal de contribuir positivament a la societat; i ajuden els estudiants a assolir l'autorealització personal i acadèmica a través de mètodes no tradicionals [...] (DEPR, 2014, p. 1-4).



Les escoles alternatives representen el “pont” cap a la inclusió dels estudiants que han abandonat l'escola

Les escoles alternatives es caracteritzen per la variació dels mètodes d'ensenyament i aprenentatge, la tutoria i el suport acadèmic, el treball en mòduls trimestrals o escolars, el suport als fills i la família i el suport bio-psico-social per fomentar la millora personal, la identitat cultural i l'emprenedoria social. Les pràctiques aplicades per les escoles alternatives són una base important per a la integració social positiva i el treball acadèmic dels estudiants (Barrientos, 2016).

Puerto Rico es distingeix pel fet que té una llei que facilita la creació i el reconeixement de les escoles alternatives. La Ley Habilitadora para el Desarrollo de la Educación Alternativa de Puerto Rico de 2012, (P. de la C. 3865) 2012, llei 213,

reconeix la imperiosa necessitat de fomentar el suport a models reeixits d'educació alternativa, amb el propòsit d'atendre, de forma integrada, les necessitats particulars cognoscitives, acadèmiques, bio-psico-socials, vocacionals i empresarials de la població d'infants i joves que es troben fora de l'escola o amb potencial d'alt risc d'abandonament escolar. L'objectiu de l'educació alternativa és desenvolupar ciutadans emprenedors, productius, amb altes competències acadèmiques, comunitàries i de lideratge, compromesos amb el seu desenvolupament personal i el del seu entorn familiar i comunitari (LexJuris, 2012).

El model educatiu facilita l'organització i la presentació de contingut adreçat al desenvolupament de les capacitats i habilitats que enforteixen la resiliència

En resum, és important examinar els detalls de l'EA per reconèixer el terreny fèrtil que representa per al desenvolupament de la resiliència i la pau. El model educatiu, per damunt del model regular o tradicional, facilita l'organització i la presentació de contingut adreçat al desenvolupament de les capacitats i habilitats que enforteixen la resiliència. Al seu torn, el seu estil democràtic permet l'organització i l'estructura de processos perquè l'escola no només imparteixi el contingut curricular sobre la pau, sinó que també la practiqui.

Resiliència i els joves adolescents

L'adolescència és un moment crucial del desenvolupament humà. La tasca del jove durant aquest temps és descobrir la seva identitat i construir un projecte de vida basat en aspiracions, objectius, fortaleces i una visió del futur. Això requereix un coneixement i una claredat sobre els seus propis valors, fortaleces, febleses i habilitats que, segons Mariela Bustos (2012), "[...] han estat provades o han sorgit en els moments més difícils de la seva vida, quan han estat abusats o descuidats pels qui han de donar-los seguretat i protecció, com els pares o cuidadors [...]" (Bustos, 2012, p. 85).

La combinació d'habilitats i destreses de vida requerides pels joves en situacions vulnerables es pot anomenar resiliència. Boris Cyrulnik defineix la resiliència com

la capacitat que té un ésser humà (infant, adolescent, adult) malgrat les seves dificultats personals (físiques, mentals i psíquiques), per intuir i crear, en circumstàncies desfavorables o en un entorn destructor, respostes que li fan possible no deixar-se atrapar per les circumstàncies i dificultats personals ni per les condicions de l'entorn sinó, al contrari, proposar i realitzar comportaments que li permeten una vida amb menys patiment i trobar un lloc al seu entorn, la qual cosa li permet desenvolupar les seves capacitats i anhels (Cyrulnik, 2006, p. 213).



La resiliència s'adquireix a través d'un procés interactiu entre les capacitats i fortaleces de l'individu i el medi ambient. El procés de resiliència facilita un canvi de perspectiva que permet a la persona "redefinir" (donant un nou sentit o significat) la situació traumàtica (abús, abandonament, etc.) i generar un canvi d'actitud que li permet alliberar-se del significat original que va donar a la situació. Una altra manera de reduir l'impacte del risc és modificant la seva participació en la situació de risc. Això és un punt d'inflexió ja que requereix que la persona s'ajudi a si mateixa i confii en els altres per rebre retroinformació sobre el seu comportament en el maneig de la situació (Kotliarenko, Cáceres i Fontecilla, 1997; Bustos, 2012).

La resiliència persegueix neutralitzar la victimització tot acceptant la naturalesa de la dificultat enfrontada, i d'aquesta manera permet que l'individu sigui autònom a l'hora de prendre el control del seu procés de cura, sense ser-ne víctima. A més, la resiliència no pretén evitar el dolor experimentat per la dificultat sinó més aviat afrontar-lo de manera positiva, "no és plantejar posicions utòpiques d'evitar el dolor, la crisi, etc., sinó d'afrontar-los amb una connotació positiva" (Quintero, 2004).

La resiliència no pretén evitar el dolor experimentat per la dificultat sinó més aviat afrontar-lo de manera positiva

Hi ha dues dimensions en la resiliència, una que implica el temps i l'altra, progressió, segons la capacitat de l'individu per afrontar l'adversitat futura quan s'hagi superat l'adversitat present. Celinski i Allen (2016) fan referència a tres significats primaris de resiliència que es contempen en un espectre de temps i progressió. Són els següents: la recuperació, la sostenibilitat i el creixement.

La recuperació es refereix a la capacitat de rebotar d'un impacte negatiu de l'estrès que es manifesta com una capacitat per recuperar ràpidament l'equilibri i tornar a un estat inicial de salut. La sostenibilitat es defineix com la mesura que els compromisos continus i decidits a l'escola, a la feina i a la vida familiar i social no són interromputs per factors estressants. El creixement es refereix al fet que, com a resultat d'una resposta saludable a l'experiència estressant, "[...] la persona desenvolupa una capacitat d'adaptació millorada a través de nous aprenentatges que s'estenguin més enllà dels nivells previs a l'estrès" (Celinski i Allen, 2016, p. 60).

La resiliència fa possible que al llarg de la vida les persones siguin capaces de protegir-se contra les crisis vitals

La resiliència fa possible que al llarg de la vida les persones siguin capaces de protegir-se contra les crisis vitals tot mantenint la seva integritat física i psicològica, reconstruint i fent sevir un “menú simbòlic i conductual positiu d’habilitats i eines de vida guiades per un comportament positiu i optimista” (Bustos, 2012, p. 86). Al seu torn aquest enfocament afavoreix el desenvolupament d’uns processos interns, “que fan possible tenir una vida sana, vivint en un entorn insà” i abordar el conflicte i la violència en les seves vides d’una manera socialment acceptable (Kotliarenco *et al.*, 1997, p. 6).

Una recerca innovadora realitzada per Edith Grotberg (1999) va estudiar els factors que existeixen en el nen resilient, davant dels nens no-resilients. L’estudi va fer palès que la presència d’un sol factor protector no necessàriament promou la resiliència. També revela una percepció errònia, comunament assumida, segons la qual la pobresa impedeix desenvolupar la resiliència amb èxit. Hi ha implicacions d’aquesta recerca que apliquen a les escoles ja que tota intervenció ha de tenir en compte una combinació de factors de protecció simultàniament.

La resiliència es pot desglossar en diversos aspectes compostos d’habilitats i creences (Benard, 1995; Kotliarenco *et al.*, 1997). Aquests factors de protecció suggereixen un perfil general del que un adolescent resilient ha integrat en les seves eines psico-socials i emocionals. El perfil de l’adolescent resilient compta amb les següents habilitats protectores per blindar-se en contra de l’adversitat:

- a) Les competències socials inclouen qualitats com ara la capacitat de resposta (especialment, obtenir respostes positives d’altres persones); flexibilitat, inclosa la capacitat de moure’s entre diferents cultures; empatia; habilitats de comunicació i sentit de l’humor.
- b) Les habilitats de solucionar problemes abasten la capacitat de planificar; ésser enginyós a l’hora de buscar ajuda d’altres persones; pensar de manera crítica, creativa i reflexiva.
- c) La consciència crítica, una percepció reflexiva sobre les estructures que impedeixen o oprimeixen (sigui d’un pare alcohòlic, una escola insensible o una societat racista) i la creació d’aptituds per superar-les.
- d) L’autonomia és tenir un sentit de la pròpia identitat i una capacitat per actuar independentment i exercir un cert control sobre l’entorn, locus intern de control i autoeficàcia. El desenvolupament de la resistència (negar-se a acceptar missatges negatius sobre un mateix) i del desinterès (distanciar-se de la disfunció) serveix com un poderós protector de l’autonomia.
- e) El sentit de propòsit i la creença en un futur positiu, incloent-hi l’establiment d’objectius, les aspiracions educatives, la motivació de l’aprofitament, la persistència, l’esperança, l’optimisme i la connexió espiritual (Benard, 1995; Rodríguez, 2009).

A més d'aquestes habilitats i creences importants per desenvolupar la resiliència, Grotberg (1999) hi afegeix uns factors addicionals: la confiança, la iniciativa i la indústria. Segons Grotberg, aquests factors es basen en les cinc primeres etapes de desenvolupament de la vida atribuïts a Erickson i “contribueixen a la capacitat dels joves per afrontar, superar, enfortir-se o fins i tot transformar-se mitjançant experiències d'adversitat” (Grotberg, 1999, p. 68). El desenvolupament d'aquests factors incorpora un paradigma de resiliència en el context de l'adolescència. D'acord amb Grotberg, el concepte de *confiança*, en el sentit de creure i confiar en una altra persona o cosa, repa els adults a poder aconseguir-ho tot sent fiable, respectant cada persona, no traint les confidències i acceptant la joventut com a persones valuoses i importants. Inclou el concepte d'*iniciativa*, i la defineix com la capacitat i la voluntat d'actuar com un desig de millora d'un mateix per tal de trobar respostes creatives. I també inclou el concepte d'*indústria*, que defineix com un treball diligent en una tasca que es manifesta a ésser capaç de demostrar un domini i una competència.



La pau i la resiliència

Per entendre la pau, cal abordar la naturalesa dels conflictes i la violència. És conegut que el conflicte és una part integral, inevitable, de les interaccions socials. D'aquesta interacció, les persones i els grups estableixen control i poder en competència. Segons Muñoz (2004), és un procés natural i omnipresent “que sorgeix de les dinàmiques en què els interessos, objectius, percepcions i consciències [i també les posicions i objectius] interaccionen, es comuniquen, es coordinen, es transformen, es regulen o canvien a través del temps” (Muñoz, 2004, p. 159).

El conflicte és una part integral, inevitable, de les interaccions socials

La violència sempre és una acció reprovable i que no concorda amb els valors universals ni amb els drets humans. La violència patida pels joves és sovint violència directa, però també contempla la violència estructural, com hem esmentat anteriorment.

Tots tenim el potencial de regular i de prevenir els conflictes. No obstant això, primer s'ha d'entendre que podem regular els conflictes pacíficament, si en coneixem les dinàmiques i si disposem d'una bona “caixa d'eines” per fer-ho (Muñoz, 2004, p. 173). No sempre és així en el cas de la violència. És per això que és important visualitzar la resiliència com aquesta “caixa d'eines” a disposició dels joves.

El plantejament dels factors de protecció per fomentar la resiliència ens brinda l'oportunitat d'observar en quina mesura i com aconseguir un nivell de resiliència que al seu torn serveixi de full de ruta cap a una adultesa equilibrada per als joves (Celinski i Allen, 2016). Per això, hem de partir del

concepte de salubritat des del punt de vista de la pau, de tal manera que la salubritat es vincula amb l'equilibri que potencialment ofereix la pau. Per exemple, Moral de la Rubia, Valdez i Alvarado (2011) defineixen una persona sana així:

Un ésser sa és aquell que viu estable en els seus aspectes psicosocials i biològics, busca fer per gust i no per deure, i per tant busca la manera de satisfer les seves necessitats des de l'equilibri i pau. Cerca transcendir, de tal manera que com més a prop de la pau es trobi la persona, menys risc d'emmalaltir tindrà, i viceversa, com més lluny de la pau se situï, més risc d'emmalaltir tindrà (Moral de la Rubia *et al.*, 2011, p. 3).

Hi ha connexió entre els factors de protecció que desenvolupen la seva feina com a protectors i fan que es desenvolupi la resiliència, la qual s'encamina a aconseguir la pau, i en particular la *pau resilient*. Aquesta pau se situa dins de les generacions de paus descrites per Jiménez (2016) (vegeu la taula 1) com una pau que pertany a l'esquema de les quatre generacions de paus corresponents als avenços de diversos científics socials, les recerques dels quals han generat una nomenclatura particular segons les violències que sorgeixen i es manifesten en la societat.

La pau resilient és la quietud interna amb un mateix després d'haver vençut un repte o d'haver-lo superat

La *pau resilient* és la quietud interna amb un mateix després d'haver vençut un gran repte, intern o extern, o d'haver-lo superat. És un procés que emana de l'individu la tranquil·litat i el nivell de seguretat i la certesa que ha pogut vèncer els obstacles i alhora saber que pot enfrontar-se a futures dificultats i sortir-ne airós, ja que ha integrat els aprenentatges i les eines necessàries per ser resilient en la seva vida. Podem extrapolar-ho i dir que els joves que han abandonat l'escola, a causa del fracàs en les escoles regulars, i després s'han vinculat a una escola alternativa, on els factors de protecció s'han posat en marxa, són joves que experimenten d'una manera o una altra una *pau resilient*.

Segons la cartografia de les paus, la *pau resilient* és una pau efectiva a l'hora d'afrontar les violències culturals i simbòliques. La violència cultural és una violència que inhibeix la societat tot manifestant-se a través de les ideologies imposades, els mitjans de comunicació i el sistema de govern. Aquesta violència legitima les dues formes de violència: l'estructural i la directa (Jiménez, 2012). La violència simbòlica és una violència que inhibeix la població a través de les ideologies que estan vives en la cultura dominant. A través de les relacions de poder i de dominació, la violència simbòlica, sovint intangible, se situa en els símbols i els significats que la societat dona a articles, objectes, idees i expressions.

Taula 1. Generacions de paus

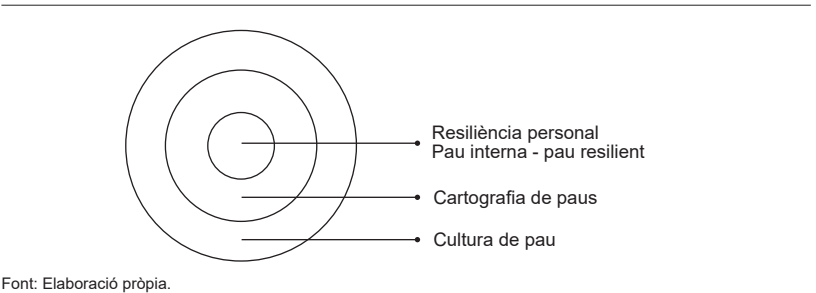
	1a 1979-1996	2a 2000	3a 2004	4a 2016
Violència directa (física, psicològica, verbal, etc.)	Pau negativa	Pau social	Pau multicultural	Pau vulnerable
Violència estructural (des de les institucions)	Pau positiva	Pau gaia o pau ecològica	Pau intercultural	Pau sostenible
Violència cultural (ideologies, mitjans de comunicació, etc.)	Pau neutra	Pau interna	Pau transcultural	Pau resilient
Violència simbòlica (cultura dominant, poder, etc.)				

Font: Jiménez, 2016.



La pau resilient és diferent de la pau interna, tot i que es relacionen amb l'individu. La pau interna o pau personal (equilibri), segons el concepte de Valdez (a Moral de la Rubia *et al.*, 2011), “es considera que [...] és un estat caracteritzat per la sensació de seguretat, confiança, tranquil·litat, estabilitat, autoorganització i disponibilitat d’energia” (2011, p. 3). Els autors Moral de la Rubia *et al.* (2011) observen que la por sorgeix com una resposta natural de l'individu quan la pau es dissipa o quan hi ha risc de perdre-la.

Quadre 1. Relació entre pau i resiliència



Font: Elaboració pròpia.

Observem en el quadre 1 que les violències existeixen i s’imposen des de fora de manera omnipresent en la societat i en les nostres esferes de convivència. L’antídot de les violències és cultivar la cultura de pau. Les diferents paus, la cartografia de les paus, encaminen l’individu, els col·lectius i la societat cap a la cultura de pau. I dins de la cartografia de les paus, hi ha la pau resilient i, a nivell individual, la resiliència.

Considerem que la pau resilient se situa més endavant en el contínuum de les paus, en particular la pau interna. Comptar amb pau interior o personal no necessàriament vol dir que l’individu hagi desenvolupat una pau resilient.

En el context de l’escola superior, regulada com un microcosmos de la societat, podem visualitzar la violència cultural i simbòlica com els factors que inhibeixen la plena expressió dels estudiants, les regles per al control

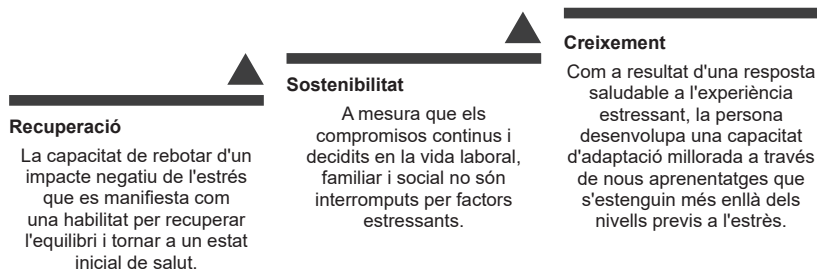
Comptar amb pau interior o personal no necessàriament vol dir que l’individu hagi desenvolupat una pau resilient

de l'estudiant, l'aïllament social, la manca de mediació dels conflictes i la competència acadèmica, entre altres aspectes que només poden ser neutralitzats mitjançant el foment dels factors de protecció de la resiliència, que hem esmentat abans.

La pau resilient és un procés present continuament en el creixement que s'aconsegueix quan s'obté el control i el domini de les destreses, les habilitats i les actituds que acompanyen el desenvolupament de la resiliència

Com s'observa al quadre 2, la pau té una progressió atès que és un procés a desenvolupar. La pau resilient s'obté entremig de cada etapa assolida. Quan s'aconsegueix el rebot de la recuperació, en la primera etapa, s'aconsegueix un aspecte de la pau resilient. A mesura que s'aconsegueix la segona etapa de sostenibilitat, també s'adquireix un aspecte ampliat de la pau resilient. La tercera etapa demostra un creixement sostingut mitjançant l'adaptació de l'individu i l'aprenentatge de noves eines d'adaptació. La pau resilient és un procés present continuament en el creixement que s'aconsegueix quan s'obté el control i el domini de les destreses, les habilitats i les actituds que acompanyen el desenvolupament de la resiliència.

Quadre 2. Concepte de pau resilient en les etapes de la resiliència



Font: Elaboració pròpia basada en Celinski i Allen, 2016.

La resiliència, entesa com la capacitat de recuperació, sostenibilitat i creixement, troba la pau en cada pas que es fa. Aquesta noció es fa ressò de les conegudes *tres R*, reconstrucció, reconciliació i resolució, que Johan Galtung (1998) fa servir per tal d'explicar la manera d'afrontar el conflicte.

Proposta i consideracions per al futur

Aquesta anàlisi intenta reforçar el vincle que existeix entre la resiliència i el desenvolupament de la pau i, en aquest procés, unificar els conceptes en la pau resilient. Tot això, en el context de les escoles alternatives l'objectiu de les quals és atendre joves que han estat lacerats per les seves experiències de vida.

Proposem el foment de la pau resilient com el model de gestió per a les escoles alternatives. Els factors de risc per als estudiants en aquestes escoles poden ser reduïts, però molts dels perills i l'exposició al risc encara romanen a la llar i a la comunitat. Per tant, es presenta una oportunitat potent per a aquestes escoles de desenvolupar un model educatiu utilitzant com a base les

pràctiques de resiliència concretes, activitats i polítiques escolars per ajudar a guiar la seva tasca en el futur. Les escoles alternatives estan a l'altura del repte de començar a referir-se al desenvolupament de la resiliència i la pau, pau resilient, com una eina amb la qual enfortir i optimitzar les habilitats de la vida de l'estudiant.

Les implicacions per a les escoles alternatives són una crida a centrar-se a poder produir la pau resilient mitjançant el foment dels factors de protecció que motiven i reforcen la indústria i les habilitats de resolució de problemes i les altres capacitats i habilitats en els estudiants. El repte també rau en la co-construcció d'una cultura de pau al centre escolar.

Per posar en pràctica un model educatiu basat en la pau resilient, les escoles han d'estar alerta a les diverses i canviants manifestacions dels factors protectors i de risc. Els factors de risc, en particular, poden adoptar formes diferents i poden canviar amb les tendències en el perfil social i econòmic de la comunitat en què viuen els estudiants. Per tal de conèixer aquests factors de risc, sorgeix la necessitat de continuar estudiant la resiliència en aquesta població juvenil i la resposta de les escoles a aquest fenomen.

La construcció de la pau comença primer a la ment de les persones i l'habilitat de ser resilient obre el camí a pensar en la pau per al jove, l'escola, la comunitat i el país³.



Les escoles han d'estar alerta a les diverses i canviants manifestacions dels factors protectors i de risc

Andrea Barrientos Soto
Membre del grup de recerca
Valors emergents, educació social i polítiques educatives (HUM-580)
Membre col·laborador de l'Institut de la Pau i els Conflictes
Universitat de Granada
abarrientos@correo.ugr.es

Bibliografia

- Barrientos, A.** (2016). Alternative Education and the Development of Resilience in Youth Who Have Abandoned School in Puerto Rico. *Revista de Paz y Conflictos*, vol. 9 (2), p. 223-243.
- Barrientos, A.; González-Gijón, G.; Soriano Díaz, A.** (2017). A Perspective on Alternative Education in Puerto Rico: An Opportunity for Social and Educational Inclusion of Students who have Abandoned School. *The International Journal of Humanities Education*, vol. 15 (2), p. 17-27.
- Barrientos, A.** (2018). Educación Alternativa y el perfil de sus docentes. *Revista de Cultura de Paz*. Ene-Dic 2017, vol. 1, p. 127-143.
- Alumnos de la Escuela Barbiana** (1986). *Carta a una maestra* (vuitena edició). Barcelona, Hogar del Libro.
- Benard, B.** (1995). Fostering Resilience in Children. ERIC Digest. Consultat a: <http://www.ericdigests.org/1996-2/fostering.html>
- Bustos Vargas, M.** (2012). Factores de Resiliencia en Adolescentes Residentes en un Centro de Protección de Valparaíso. *Revista de Psicología Universidad de Viña del Mar*, vol. 2 (4, 2do. Semestre), p. 85-108.
- Carbonell, J.** (2016). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona, Octaedro.
- Caribbean Business en Español.** (2016). Drástica baja en matrícula de colegios privados en Puerto Rico, per Ismael Torres. 21 de setembre de 2016. Consultat a: <https://cb.pr/drastica-baja-en-matricula-de-colegios-privados-en-puerto-rico/>
- Celinski, M.; Allen, L.** (2016). Universality of the Challenge: Resilience-Resourcefulness Model. *The Routledge International Handbook of Psychological Resilience*. Ed. Updesh Kumar. London, p. 59-74.
- Cyrułnik, B.** (2006). *La resiliencia: desvictimizar la víctima*. Cali: Editorial Feriva Ltda.
- Dávila, J.** (2016). “La generación del estanbai”. Pel·lícula de curta durada rodada a Puerto Rico. Patas Arriba Documentaries. (2016, 20 min.). Consultat a: <https://www.youtube.com/watch?v=vVIvJBBrfW0>
- Departament d'Educació de l'Estat Lliure Associat de Puerto Rico** (DEPR). (2014). *Proyecto CASA*. Puerto Rico. Consultat a: <http://www.de.gobierno.pr/proyecto-casa-para-estudiantes-en-alto-riesgo>
- Dewey, J.** (2004). *Experiencia y Educación*. Sáenz Obregon, J. (Ed.). Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
- El Nuevo Día** (2012). “Sin control la deserción escolar en Puerto Rico. Solo se gradúa el 62% de los estudiantes de décimo grado”. *El Nuevo Día*, 17 de desembre de 2012.
- Freire, P.** (1993). *The Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- Galtung, J.** (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra*. Bilbao, Gernika Gogoratuz.
- Grotberg, E.** (1999). Countering Depression with the Five Building Blocks of Resilience. *Reaching Today's Youth*, vol. 4, 1, Fall, p. 66-72.

Gutiérrez, F.; Prieto, D. (1999). *Mediación pedagógica*. Buenos Aires, Ediciones Ciccus - La Crujía, p. 23-57.

Ilich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires, Colecciones exhumaciones. Ediciones Godot.

Jiménez Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 19, núm. 58, gener-abril, 2012, p. 13-52. Universidad Autónoma del Estado de México.

Jiménez Bautista, F. (2016). Paz intercultural. *Revista de Paz y Conflictos*. issn 1988-7221, vol. 9, núm. 1, p.13-45. Universitat de Granada.

Khan, S.; Combaz, E.; McAslan Fraser, E. (2015). *Social Exclusion: Topic Guide*. Revised Edition. Birmingham, GSDRC, University of Birmingham.

Kotliarenco, M. A.; Cáceres, I.; Fontecilla, M. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. Santiago, Organización Panamericana de la Salud.

Lange, C.; Sletten, S. (2002). *Alternative Education: Brief History and Research Synthesis*. US Department of Education. Consultat a:

http://alternatyvusisugdymas.lt/uploads/2009/12/alternative_ed_history.pdf

Levitas, R. (2006). *The Concept and Measurement of Social Exclusion*. En *Poverty and Social Exclusion in Britain*, editado por C. Pantazis, D. Gordon.; R. Levitas, 123–60. Bristol, UK, The Policy Press.

LexJuris (2012). La Ley Habilitadora para el Desarrollo de la Educación Alternativa de Puerto Rico de 2012, (P. de la C. 3865) 2012, Ley 213. Consultado en: <http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2012/lexl2012213.htm>

Mills, M.; McGregor, G. (2017). *Alternative and Non-formal Education*. Oxford.

Moral de la Rubia, J.; Valdez Medina, J.; Alvarado Bravo, B. (2011). Creación de una escala para medir paz personal. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, vol. 16, núm. 2, p. 1-14.

Muñoz, F. (2004). ¿Qué son los conflictos? En *Manual de Paz y Conflictos*. Eds. Muñoz, F.; Molina, B. Granada: Institut de la Pau i els Conflictes. Universitat de Granada.

Muñoz, F.; Molina, B. (2004). Manifestaciones de la violencia. En *Manual de Paz y Conflictos*. Eds. Muñoz, F.; Molina, B. Granada: Institut de la Pau i els Conflictes. Universitat de Granada.

Muñoz, M. T.; Lucero, B. A.; Cornejo, C. A.; Muñoz, P. A.; Araya, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 16-32. Consultat a: <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-munozluceroetal.html>

Neill, A. S. (1986). *Summerhill*. Barcelona, EUMO.

Porowski, A.; O'Conner, R.; Luo, J. (2014). *How do States define Alternative Education?* US Dept. of Education. Consultat a: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546775.pdf>

Quintero, A. H. (2009). Breve historia de la educación en Puerto Rico. En *Enciclopedia de Puerto Rico*. Consultat a: <https://enciclopediapr.org/>



Quintero Velásquez, A. (2004). “Resiliencia: contexto no clínico para trabajo social”. Ponencia presentada en el X Encuentro Interinstitucional “Trabajo Social, Resiliencia y dolor”. Universidad de Guadalajara, Ciencias Sociales y Humanidades. México, 7 d’octubre de 2004.

Rodríguez, A. (2009). Resiliencia. *Revista Psicopedagogía*, 26 (80), p. 291-302.

Sliwka, A. (2012). *The Contribution of Alternative Education*. Paris, Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Consultat a: <http://www.oecd.org/education/ceri/40805108.pdf>

-
- 1 La transició de l’escola intermèdia (graus 6, 7 i 8) a la superior (9-12) és la clau de l’abandonament escolar ja que implica canviar d’escola (geogràficament), trencar amb la familiaritat d’una aula més íntima i passar a una escola més gran i impersonal on els joves són més aptes a perdre’s acadèmicament. El sistema escolar regular públic de Puerto Rico reuneix des dels nivells de Kínder al grau 12 d’escola superior, i té aproximadament 287,000 alumnes, 22 mil docents i unes 1,00 escoles.
 - 2 Pel·lícula de curta durada rodada a Puerto Rico, “La generación del estanbai”, dirigida pel cineasta i periodista Juan C. Dávila.
 - 3 L’autora vol agrair a la Dra. Maria Pérez Yglesias, catedràtica de la Universitat de Costa Rica, la seva orientació en aquest escrit.
-