

educació i cultura

Revista Mallorquina de **Pedagogia**



educació i cultura

Universitat de les Illes Balears

11

Educació i Cultura

Revista Mallorquina de Pedagogia

11

Palma, 1998

Universitat de les Illes Balears
Departament de Ciències de l'Educació

Patrocini: **Comissió de Cultura del Consell Insular de Mallorca**

Aquesta revista compta amb el patrocini de la Comissió de Cultura del Consell Insular de Mallorca

Educació i Cultura. Revista mallorquina de pedagogia, núm. 11. 1998
Revista del Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears

Director i fundador: Antoni J. Colom Cañellas
Consell de Redacció: M. Carme Fernández Bennàssar, Gabriel Janer Manila, Jaume Oliver Jaume,
Eduard Rigo Carratalà, Bernat Sureda Garcia, Jaume Sureda Negre.

Col·laboracions, intercanvi, llibres per a recensions (2 exemplars)
Campus universitari. Dept. de Ciències de l'Educació. Cra. de Valldemossa, km 7.5. E-07071 Palma

Es prega als autors que enviïn un abstracte de l'article d'un màxim de 10 línies en la llengua de l'article i, si és possible, també en anglès.

© del text: els autors, 1998

© de l'edició: Universitat de les Illes Balears. Servei de Publicacions i Intercanvi Científic. Cas Jai.
Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5. E-07071 Palma (Balears)

Impressió: Jorvich. C/ de Francesc de Borja Moll, 22. 07003 Palma

ISSN: 0212-3169
DL: PM 523-1982

Sumari

La Escuela Cultural. El papel del territorio.....	7
Ernesto Candeias Martins	
Aranguren: Elementos para el estudio del movimiento contracultural.....	27
Joan C. Rincón Verdera	
Un clam per a l'educació. De la filosofia a les ciències de l'educació, avui	39
Guillem Muntaner	
Nuevos espacios educativos. La educación para el desarrollo humano y sostenible.....	55
Herminio Domingo Palomares	
Les aportacions de Francesc Riutort a la Inspecció General d'Instrucció Primària durant la segona meitat del segle XIX	69
Francesca Comas Rubí	
Aportacions illenques als congressos pedagògics del segle XIX	83
M. Antònia Roig Rodríguez	
Notes sobre l'inici de la pedagogia obrerista a la ciutat d'Eivissa.....	93
M. Neus Garcia Ferrer	
Una residència d'estudiants a Palma (1925-193_).....	103
Miquel Jaume Campaner	
Programes de formació-ocupació per a joves amb baixos nivells de qualificació a les Balears	117
Josep M. Quevedo García i Francesca Salvà Mut	
Sistema de información e indicadores sociales para la educación.....	135
Lluís Ballester Brague	
Autoconcepto y adolescencia. Una línea de intervención psicoeducativa.....	157
Immaculada Sureda Garcia	
Noves perspectives de la formació permanent del professorat	171
Miquel F. Oliver Trobat	

Els reptes de l'escola comprensiva en el tram de l'ensenyament secundari obligatori185
M. Dolors Forteza Forteza i Sebastià Verger Gelabert

Adaptación curricular individualizada ACI: El análisis de tareas como instrumento
eficaz para la evaluación del NACC201
Ferran Carreras Tudurí

**La escuela
cultural. El papel
del territorio**

Hernesto Candeias
Martins
*Instituto Politécnico de
Castelo Branco
(Portugal)*

Educació i Cultura
(1998), 11:
7-26

La escuela cultural. El papel del territorio

Ernesto Candeias Martins

Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal)

Resumen

In 1988 la Comisión de Reforma del sistema educativo de Portugal lanzó un nuevo modelo de escuela superadora de la que podríamos denominar "escuela curricular". Se trataba de la escuela cultural o nuevo proyecto escolar en el campo de la organización, de los espacios, de la disciplina, de los tiempos, de las actividades, de los recursos educativos y de las competencias, en donde el contexto "territorio" era envolvente y participativo. El autor aborda en esta ocasión la relación de esta escuela con la cultura y la sociedad a través de un paradigma de escuela pluridimensional en donde explica la gestión escolar, las actividades y los recursos educativos (la escuela como "club escolar") terminando por analizar el perfil del profesor cultural. La escuela cultural es una escuela de pensamiento valorizada por la cultura, posibilitadora del cambio para una nueva vida escolar y potenciadora de los valores culturales, éticos y humanos.

Summary

In 1988 the Reforming Commission of the Education System in Portugal put forward a new model of school which went beyond the limits of the curriculum school. This model is known as the "cultural school", a new project, with a new disciplinary organisation of spaces, of activity times, and of education resources and abilities, in an enveloping and participant "territory" (Scholar, communitarian) context. The author mentions the relation of school, culture and society in the paradigm of a multifaceted school. He characterises cultural education and explains the academic management of activities and education resources (interdisciplinary school project with the "Scholar Clubs"). He ends with an examination of the "profile" of the cultural teacher. The cultural school is a "thinking school", increased in value by the personal pursuit of culture, that is capable of achieving changes for a new academic life with potential for cultural, ethical and human values.

La Antropología pedagógica como disciplina humana (abstracta y general) trata de la evolución anímico-espiritual (intelectual) del hombre en relación (biológica, psicológica, sociológica,...) con su naturaleza. La dinámica de los condicionamientos socioculturales, los límites del saber y del aprender, las posibilidades de transformación del hombre y de la realidad, constituyen la base indispensable en la orientación educativa, incluso de los sistemas y modelos pedagógicos. La Pedagogía hará el análisis de la cultura y de los hechos culturales, poniendo de relieve la comunicación educativa en grupos de sujetos, así como los contenidos, los espacios y las situaciones interculturales y pluriculturales (convivencia social comunitaria).

Por otra parte, cabe a la educación equilibrar las tensiones o factores pulsionales personales, colectivos y condicionantes del hombre, pretendiendo, al mismo tiempo, un conocimiento de esos factores y de su dinámica.

Estas generalizaciones tienen un sentido de recordatorio, al mismo tiempo que contextual, a la hora de plantear la cuestión de la denominada Escuela Cultural (E.C.) pues de alguna forma es un planteamiento práctico que pone en relación ámbitos de la Antropología y Pedagogía que quíerases o no, han merecido hasta el momento, escasa atención; así la E.C. integra aspectos tales como la preocupación del sujeto como persona (su identidad), la posibilidad de un modelo de escuela pluridimensional, los espacios y situaciones culturales, los ambientes sociales como agentes de configuración (pautas de acción), la intervención educativa en la comunidad, etc. Todo ello, al mismo tiempo, presupone una perspectiva de cambio en la escuela actual que se asienta en una valorización pedagógica de lo cultural y de lo comunitario, en función, básicamente, del principio de la diferenciación regional y cultural de las comunidades, (García Carrasco, 1992), por lo que se da pie a hablar de las que bien podríamos denominar Pedagogías Regionales.

Se da un empobrecimiento cultural en Europa, y en general en todo el mundo, debido, fundamentalmente, al efecto devastador de los mass media que uniformizan valores, pautas y comportamientos. El poeta y pensador Fernando Pessoa refería, en este sentido y como estrategia superadora de la situación, la necesidad de tomar conciencia de tres aspectos: la incultura (profesional, social y general), la incomunicación entre los individuos y los status sociales y la ausencia de conciencia asentada en la territorialidad y nacionalidad cultural (Pessoa, 1987: 68-71).

Si la obra de configuración humana se realiza a través de la cultura, necesitamos crear un organismo que cambie esta crisis de alienación cultural. (Hummel, 1977: 233-242). Téngase en cuenta que los factores apuntados por F. Pessoa son sistemáticamente los fines organizativos que crean una actitud cultural, donde se asienta la vida de la comunidad y donde incluimos la noción de territorio. A partir de aquí nuestra propuesta será clara y firme; se tratará de afirmar que la función de la Escuela, de los educadores, así como la participación de los alumnos y padres, debe centrarse en la constitución de una unidad orgánica (integrada en la red que conformará el distrito escolar), a modo de organismo cultural vivo, capaz de superar los handicaps antes mencionados.

El proyecto de Escuela Cultural es un intento de respuesta en el sentido anteriormente mencionado. Sigue la línea de la Pedagogía de la Escuela Nueva de comienzo de siglo, si bien integra otros múltiples y diferenciados aportes, tales como la pedagogía de los valores, de la cultura, de la polis griega, de la *pam-paideia* de Comenio, los objetivos formativos de Luis Vives, la escuela Barbaiana, etc., todo ello orientado a promover una educación integral de la persona, en base a su cultura. Cabe entonces hablar de una concepción personalizante del hombre, asumiendo integralmente las dimensiones estructurales y constitutivas (carácter pluridimensional) en las que se desarrolla la persona humana. Presupone, además, una vocación educativa para el siglo XXI, al apostar por la calidad de enseñanza, la rentabilización de los recursos, de los espacios, de las situaciones educativas, de las relaciones humanas y promover, al mismo tiempo, la felicidad, la libertad creadora y el bienestar de los educandos en su realización personal y social.

La gran aportación del proyecto E.C. estriba en la interacción constante que se da entre sus dos dimensiones definitorias, a saber: la perspectiva curricular (renovada, ampliada e innovada) y la extracurricular, para repensar los fines a que sirve la escuela, sus relaciones con el medio y comunidad, las interrelaciones en su interior...etc). Como resultado de todo ello este tipo de escuela plantea nuevas ideas educativas en pro del educando y de su orientación hacia el logro de su propia autonomía y responsabilización,

así como en pro de su desarrollo intelectual, moral y cívico. En ella, la formación proviene de la realidad, de la vida comunitaria, del análisis de los valores permanentes y de la cultura circundante (Antunes, 1973: 36-39), acrecentando la capacidad para resolver problemas reales de la comunidad, aproximándose, en parte, al sentido del Informe Faure (1972: 52-56) en su logro de la ciudad educativa.

1. Escuela, cultura, sociedad

Cuando un individuo aprende a andar, realiza un acto cultural con sentido. Algunas de las diferentes culturas estimulan dicho aprendizaje como una necesidad (biológica, social, psicológica,...), norma o valor. El hombre es cultura por recibir su legado social del pasado. Es sociedad por ser gregario, por satisfacer sus necesidades según reglas de la convivencia social. Al mismo tiempo, la cultura, co-ayuda a su integración y definición en cuanto persona (Spranger). La sociedad se asienta en la idea de “socius” que apunta al agregado humano (convivencia) constituido en base a los intereses, bienes y necesidades. En cambio comunidad radica en la idea de “communio” orientado al agregado humano constituido por afecto, la cultura y el espíritu, por lo que subrayamos que educación, cultura y escuela tienen como referencia indispensable la comunidad. Del mismo modo, no puede plantearse una visión unidireccional, estrictamente pedagógica, de la escuela, ya que, al igual que el hombre, es imposible independizarla de la sociedad y de la cultura: la escuela se sitúa dentro de la sociedad, es la institución que garantiza su perpetuidad y la transmisora de cultura por excelencia. Es, por otra parte, el núcleo cultural más integrado y próximo a la comunidad.

El dinamismo de las relaciones Educación-Sociedad se dirime en las relaciones Escuela-Comunidad, siendo necesariamente, la cultura, el elemento articulante entre ambas. La cultura, al mismo tiempo, es quien aporta identidad a un pueblo de forma permanente, incluso hoy en día, ya que también comprende el desarrollo, el progreso y la permanente reconstrucción axiológica. Integra, pues, el pensamiento científico-tecnológico, y otros de orden más clásico como puedan ser el artístico, el filosófico, religioso etc, confundándose, entonces, con libertad y capacidad creadora. Fullat (1983: 183), por ejemplo, se refiere antropológicamente a la cultura como un sistema complejo que incluye modelos, conocimientos, creencias, la moral, las leyes, las costumbres, las artes, las técnicas, las organizaciones institucionales, etc. que pretende universalizarse y que cuando lo logra se aproxima a lo que entendemos por civilización. Señala cuatro modalidades semánticas del término cultura: como posibilidad (hombre culturalizable), como acto o actividad, (el proceso de aprendizaje o de creación), como constructor del modelo social (pautas, normas) y como producto de la civilización (obras artísticas, técnicas, objetos culturales...).

La cultura es la proyección crítica y creativa resultante del cambio del conocer (saber) por el de la experiencia (actuar, acción) tanto interior como exterior del sujeto; de ahí que la escuela no pueda privilegiar exclusivamente el componente del conocer. Hay que dar atención al hacer, al actuar, en definitiva a protagonizar la construcción social y comunitaria (Heriot, 1987: 73-108), por lo que siempre el abordaje de la interacción escuela-comunidad deberá ser etnológica, etnográfica, antropológica, artística, o si se quiere, cultural, ya que en la cultura confluye el saber y el hacer, el conocer y el actuar.

Cultura es, por tanto, algo dinámico, algo que tiene que hacerse y que tiene que hacerse con sentido; de ahí que la educación se articule con la cultura a través de los

valores, siendo en este caso, el territorio, la referencia obligada, porque en él, los valores de la comunidad se ejemplifican para la escuela. La Escuela Cultural será pues escuela axiológica, porque se pretende integrar los valores en el alumno y porque el profesor es consciente asimismo de los propios valores que debe reproducir y desarrollar; podemos decir que el profesor cultural fue siempre un profesor axiológico pues sabe que educar es inducir experiencias y actitudes axiológicas responsables.

Se concibe, pues, a la educación como el medio de realizar o construir al hombre (autorrealización y perfeccionamiento) con y mediante los valores. Y es justamente la construcción, la realización, como acto y resultado, del hombre y de lo humano, lo que estudia la Antropología, por lo que siempre, ésta, contemplará a la educación, al ser, en conexión con la cultura, la instrumentalización que toda sociedad posee para elaborar el fenómeno humano. Toda teoría antropológico-cultural encierra una teoría de la educación/formación y por tanto del logro perfectivo del hombre.

En este contexto, la escuela, tal como decíamos, es una institución ordenada a la transmisión y promoción de los valores. Todo el currículo es un manantial axiológico que necesita ser explotado. Las asignaturas sean científicas o tecnológicas, humanísticas, artísticas, ético-morales, sociales, religiosas, etc., pueden y deben utilizarse con finalidad axiológica para así superar lo que ocurre muchas veces que no es más que una disociación entre el valor instrumental de los contenidos y sus posibilidades formativas. La dimensión extracurricular, con sus múltiples posibilidades y actividades, es en cambio, más favorable a la propuesta axiológica al estar, muy probablemente, más cerca de los intereses y necesidades personales de los educandos, así como de sus expectativas y deseos. Téngase en cuenta que cuando el niño o el joven, en el seno de una Escuela Cultural, se integra en un club escolar (musical, informático, artesanal, deportivo, etc.) realiza un acto de preferencia axiológica. O sea, no hay imposiciones, sino actos de preferencia axiológica: lo que eligen los alumnos es valioso para ellos. El profesor animador debe estar pedagógicamente al mismo nivel de sus elecciones, coordinando y orientando las actividades libremente elegidas (Patricio, 1990: 156-182).

Las virtualidades axiológicas de la dimensión interactiva (relación dialéctica entre lo curricular y lo extracurricular) son grandes. Si el currículo se asienta en el principio de la heterodeterminación programática, o sea, la entidad programadora del mismo es exterior al educando, entonces el extracurrículo se asienta en el principio de la autodeterminación programática, en que es el propio educando el que establece el programa educativo. Por eso, es posible realizar los aprendizajes apoyados en estos dos principios: auto y heterodeterminación tal como realiza la E.C. al conciliarlos armoniosa e interactivamente a través de actividades concretas (lectivas, extralectivas e interactivas) y con intencionalidad axiológica (apropiación de los valores más motivadores), máxime cuando también se integra la dimensión ambiental en un sentido amplio (psicosocial, psicocultural, ética, ecológica y ambiental, ecológico-axiológica, etc.). De esta forma, la escuela revela su realidad por su sistema medioambiental axiológico. Vivir es respirar el puro aire de los valores en la escuela y en la comunidad. Hay que establecer, pues, una relación íntima, de modo que la escuela sea un “territorio” integrante de carácter pedagógico-cultural, con estatuto propio dentro de la comunidad.

Escuela y comunidad deben ser organismos culturales y axiológicos comunes, en donde se comparten los valores por lo que el sentido de la escuela es intrínsecamente comunitario. La escuela recoge cultura de la comunidad en sus diversas formas centrándola en la persona del educando, enraizándole su libertad, democratizando el aprender y construyendo su autonomía, relacionando la vida con la cultura y la comunidad

(Krishnamurti, 1985: 12-18). A su vez, la comunidad aprovecha la expansión cultural de la escuela promoviendo continuamente su desarrollo y pervivencia.

Cuando el niño ingresa en la escuela ya posee unos patrones, un bagaje cultural equilibrado transmitido o aprendido en el seno de la familia y en contacto con la comunidad. Son aprendizajes no-formales que expresan valores, destrezas, hábitos, conocimientos sobre el “territorio” (barrio, comunidad, pueblo, etc.) donde vive. Estos comportamientos y actitudes necesitan ser continuados y por tanto desarrollados en la Escuela porque si no sería, para la comunidad, algo extraño, externo a ella, en definitiva, una falsedad. No obstante, y al mismo tiempo, la escuela también tiene una cultura específica que transmitirles (formal, curricular) así como la necesidad de dar sentido renovador a ambas culturas en su síntesis. La escuela, pues deberá concluir su ciclo acercando al alumno al mundo real de la comunidad, al mundo del trabajo, fortaleciendo los mecanismos de aproximación entre escuela y empresa, o si se quiere entre escuela y vida activa, en definitiva, entre escuela y comunidad.

La escuela cultural será pues diferente a la escuela curricular impregnada de orientaciones positivistas, que reduce, por lo general, la riqueza del conocimiento humano a lo científico-tecnológico, al mismo tiempo que continua teniendo en cuenta la escuela (unidimensional) en tanto que agente reproductor de clases y status sociales y no como medio o instrumento de movilidad y de promoción sociocultural. En cambio, el paradigma de una E.C. es eminentemente propositivista (el profesor propone un conocimiento que el alumno reconstruye) y presupone la pluralidad de los modos de conocer (búsqueda de la verdad), centrándose en la cultura y en los valores, por lo que exigirá un movimiento descentralizador de gestión escolar en un sistema educativo policéntrico (Loureiro, 1985: 11-27). Es en suma una escuela que pretenderá educar para la libertad creadora, para los valores, la felicidad y bienestar, para la formación personal y social encaminado, todo ello, por el modelo de desarrollo cultural de la comunidad.

2. El paradigma de la escuela pluridimensional

La escuela curricular o “programática” es la escuela que actualmente está vigente en los sistemas educativos, con un número más o menos elevado de asignaturas paralelas que desarrollan gradualmente sus aprendizajes y que en determinados momentos realiza evaluaciones. Se trata de una reducción del saber al programa y de la “vida” a ese saber. No motiva la aventura que procura el saber y el hacer con sentido. Los alumnos que desean desarrollarse y manifestar sus intereses se ven constreñidos y con dificultades. Igualmente es insuficiente para los profesores que rehusan la monotonía de trabajo metódico, técnico y funcional del saber, aspirando a construir en conjunto el conocer comprensivo de la verdad (qué, cómo, por qué, para qué sirven los saberes, etc.)

Este paradigma de escuela unidimensional, o curricular institucional, es, a nuestro parecer superado por el paradigma de escuela pluridimensional y su modelo más adecuado y que hemos venido en denominar Escuela Cultural, que a pesar de integrar en su estructura la escuela curricular, se enriquece con otras dimensiones (por ejemplo, el “Area -Escuela”), al mismo tiempo que transforma todo el sentido de lo que debe ser una escuela. Se da, y esto es lo más importante, un cambio de paradigma escolar.

¿Habrá algún pleonismo en el término E.C. sabiendo que el concepto de cultura es ambiguo y sabiendo que la escuela curricular construye y genera cultura?. Hoy en día hablamos mucho de cultura a nivel de Ciencias de la Educación. Antropólogos, pedagogos

y sociólogos dicen que cultura es todo aquello que el hombre hace (escuela es cultura). Creemos que todo lo que el hombre hace no es bello, útil e interesante. La escuela, a lo largo de los tiempos, continúa siendo producto/productor de cultura (paradigma del aprendizaje proceso/producto), pero, al mismo tiempo, parece no ser “bella”, “útil” e “interesante”. El atributo pleonásmico “cultural” es una expresión necesaria que debe indicar, forzosamente, innovación pedagógica, cambio y calidad de formación y vida. Hacer, en definitiva de la escuela un proyecto de “territorio” comunitario:

— Bello, en el actuar, en el hacer, en el saber, en el querer y en el vivir.

— Útil porque debe proyectar, elaborar, desarrollar, realizar, evaluar, valorizar y gratificar.

— Interesante: ya que debe ser atractiva/motivadora para los educandos.

El pleonismo, de hecho, será innecesario cuando todas las escuelas sean centros, polos (“territorios”) y focos dinamizadores de bienes y valores culturales en donde debe descansar la verdadera calidad de la educación ya que la vida escolar que se desarrolla en un espacio patrimonial, en un territorio propio de niños y jóvenes debe ofertar, antes que nada, calidad de vida, que es lo mismo que decir calidad de convivencia. Y ello lo consigue proyectándose en la cultura y en los valores, aprovechándose de la dimensión curricular y generando, al mismo tiempo, actividades no-formales e informales.

Si Ortega y Gasset hablaba del “yo y mi circunstancia”, la Escuela Cultural también es ella y su circunstancia (cultura territorial y comunitaria) que engloba cualquier aspecto cultural-comunitario: estético, científico-tecnológico, ambiental, moral cívico etc. permitiendo la vivencia de los saberes en la formación personal y social del educando. Debe aprovechar el bagaje cultural de éstos, para valorizarlo y darle una nueva dinámica que coayude al equilibrio formativo y al desarrollo de sus capacidades. Este bagaje ya hace que la escuela se una al contexto comunitario, a la cultura local/regional; por otra parte, al evidenciar los aspectos específicos y característicos de la idiosincrasia o identidad propia de la comunidad, al significar, en definitiva, los propios aportes comunitarios de índole cultural, la escuela aporta a los educandos una visión más rica del saber, del saber hacer y de su propio patrimonio personal.

La E.C. es la escuela donde todo está integrado, en donde todo se une y es simultáneamente causa-efecto. Es lugar de contacto entre el saber y el actuar, entre la responsabilidad y la libertad, lugar, en fin, de interacciones infinitas y de movilidad activa de la propia comunidad. Pretende conseguir estos buenos propósitos, hasta aquí enumerados a partir de la siguiente estructura tridimensional:

a) curricular (plan de estudios; o sea,.: asignaturas formales, contenidos, si bien aquí se aplica la interdisciplinariedad, y significando lo más relevante de los objetos de cada área. Además se pretende la articulación científica resultante con los aportes culturales comunitarios.

b) extracurricular (extralectiva, educación no-formal): organización estructural curricular en armonía (horizontal y vertical) con las actividades de los denominados Núcleos o Clubs Escolares. En el Club Escolar (“territorio” de alumnos y del profesor coordinador) convergen las libertades y los intereses de los alumnos. Su finalidad se centra en el desarrollo de actividades culturales, deportivas y artísticas previamente elaboradas en proyecto y aprobadas por la Dirección del Centro Escolar, en su Plan anual de actividades. El Club profundiza en las apetencias, los valores, las vocaciones y en la formación personal y social de los alumnos. Estos, por su parte, participan en la elaboración, estructura organizativa, desarrollo de acciones y evaluación de sus actividades (generales, anuales o periódicas), según sus edades, estadios de desarrollo y

ciclos. El Club Escolar, en su estructura de aprendizaje no-formal institucional, está adecuado a la organización funcional de las actividades extracurriculares de la Escuela y de sus espacios educativos, en relación a la apertura, flexibilidad y consistencia de la elección vocacional de los alumnos (Patricio, 1991: 103-109). El enriquecimiento axiológico personal y social nace de ese contacto que los clubs posibilitan con cultura de la comunidad.

Obviamente el profesor coordinador debe presentar un perfil vocacional, profesional y formativo adecuado a la E.C. siendo el coadyutor y el responsable para la Dirección de la vida del Club. Su participación está incluida dentro de la carga lectiva curricular y extralectiva en forma de créditos globales, establecidos asimismo en el Plan anual de actividades que toda Escuela Cultural organiza.

c) interactiva-dialéctica (formal y no-formal): envuelve toda la escuela, integrando todas las actividades (curriculares, “área-escuela”) y las del Núcleo/Club Escolar (extracurricular, no-formal). En estos “territorios” coexisten los momentos de la acción demostrativa integrada en las actividades, por ejemplo, en festividades (Navidad, Semana Santa,...), conmemoraciones culturales, artísticas y deportivas de la comunidad, exposiciones de trabajos o acciones desarrolladas, representaciones teatrales y musicales, es decir, se potencian acciones conjuntas entre clubs y proyectos que relacionan los diferentes tipos de saberes y de aportes culturales (saber popular, valores) con manifestaciones comunitarias. Los alumnos consiguen afirmarse en sus vocaciones e intereses, y desarrollan conciencia ético-moral y cívica en su formación.

La E.C. al ser pluridimensional integra todas sus posibilidades (curriculares, extracurriculares e interactivas), permitiendo valorizar la educación, la inducción personal de la cultura, la libertad, la creatividad y el placer, casi a medio camino de la sociedad educativade la que nos hablaba el informe Faure (Carvalho, 1991: 39-50). Esta escuela, tal como veremos, es capaz de cambiar la concepción prevalente de escuela (institucionalizada), la organización de la vida escolar en relación con la Comunidad, la gestión escolar, los espacios, el papel de la cultura escolar, el estatuto profesor/alumno y una nueva identidad pedagógica-educativa y estructural de los saberes ya que la escuela debe ser flexible y estar atenta a los intereses y a la realidad comunitaria, para sí lograr de los alumnos una mejor adaptación relacional Escuela - Comunidad.

La organización tridimensional descrita, nos permite destacar el factor estructurante de la dimensión curricular lectiva (aula, clase) y de la extralectiva (extracurricular) que corresponde al Núcleo/Club Escolar, integrador de las dos libertades y voluntades: alumno y profesor. Todo se dirige a las esencias de estos seres y simultáneamente a la vocación y apetencias/capacidades de realización humana por lo que este tipo de escuela crea un espacio de aproximación entre los discentes y los docentes en una comunidad educativa abierta, libre, democrática y dinámica.

En este ámbito, la Escuela Cultural integra tres aspectos fundamentales a tener en cuenta:

i. Funcional: o sea, las que podríamos denominar funciones tradicionales de la escuela, junto con el proceso de inserción social. Esta integración se consigue a través del ejercicio global de las funciones personales, sociales, cívicas, morales, profesionales, culturales, ambientales, cooperación de los padres, etc. Todo contribuye para el proceso socializador y personalizador de los alumnos hacia la comunidad;

ii. Sistémico: o relación interactiva comunidad - comunidad educativa en su totalidad, en cuanto sistema comunicativo, abierto y flexible entre escuela, comunidad y familia, promocionando el desarrollo e integración de todos los aprendizajes.

iii. Proceso conciencializador de los aprendizajes: impacto en la conciencialización (inteligencia crítica) del educando, articulada y coordinada con la del educador (Patricio, 1990: 78/9); construcción de un modelo de escuela incluido en el desarrollo personalizado (formación personal, social), participativo y concretizador de actividades no-formales de reflexión sobre los problemas de la comunidad; es, en suma esta unión escuela - comunidad la que permite crear el espacio cultural y educativo pluridimensional.

El movimiento de la E.C. es un movimiento renovador que centra en la persona la esencia educativa, que concibe la educación como el resultado de una actividad personal y personalizante del saber constituyente: es la persona quien aprende y construye, la que se educa al ritmo de las experiencias, por lo que alcanza confianza en sus capacidades, en la realización de sus tareas y actividades, así como una mayor responsabilidad e interés socio-comunitario.

3. Características de la escuela cultural

Esta nueva escuela pretende ayudar a que los alumnos gusten más de su propia escuela y mejorar así las relaciones entre discentes/docentes y contribuir al éxito de los alumnos. Pretendiendo el cambio de la actual escuela curricular y unidimensional, integra sin embargo, la dimensión curricular vigente planteándose además, otros objetivos, por ejemplo:

- a. dar intencionalidad cultural a todas las tareas escolares;
- b. impregnar la dimensión curricular con una nueva dinámica, de modo que el proceso educativo sea un proceso de adecuación crítica, indagador de soluciones y creativo para las generaciones en relación con los bienes, costumbres y valores culturales de la Comunidad;
- c. crear una dimensión personalizante (educando como persona) y socializadora en el desarrollo integral y formativo de los alumnos.

Es significativa la oposición de la E.C. a algunos aspectos de la escuela curricular y de la “escuela-masa”. I. Illich con su pedagogía de la desescolarización criticó la “escuela de masas”, pretendiendo distribuir la escuela “por” y “en” la vida, es decir, su disolución en la comunidad (Illich, 1973: 36-67). El peligro proviene de la disolución, siempre que ésta sea un caos polarizable. El mundo, sin embargo, posee múltiples polarizaciones en que “ser algo” es ser un “polo”, “territorio” o “comunidad”, donde el individuo, como afirma Ortega, se arraiga gradualmente. Pues bien, acaso la escuela sea ese territorio en el océano indiferenciado de la vida.

Surgen así, dos modelos de escuela que son dos filosofías de la educación: una escuela tecnócrata y colectivizadora y una escuela cultural, en tanto que contexto del alumno, entendido como ser con su doble vertiente personal y social, en libertad y con capacidad creatividad; es lo que Patricio ha denominado como expresión armoniosa de las personas individuales (1987: 55-74).

El proyecto de E.C. choca con los actuales ambientes educativos debido a que se nos presenta como un cambio de paradigma escolar tal como evidencian toda una serie de características que distinguen a la Escuela Cultural de la meramente curricular:

- a. programas curriculares nuevos, flexibles, reactivadores de la apertura y participación en la comunidad.
- b. horarios curriculares flexibles (menor carga horaria) con más tiempo libre para el desarrollo del componente cultural (extracurricular, educación no-formal).

c. nueva organización de espacios físicos/educativos en el Centro Escolar (distribución de clases y espacios, aulas, etc.).

d. recursos materiales/humanos y equipamientos renovados y mejor utilizados dentro del Centro, así como los recursos de la comunidad que ayudan a complementar la acción educativa;

e. nueva mentalidad en la definición y elaboración del presupuesto global del Centro, con una actitud administrativa responsable y adaptada a las exigencias pedagógicas de calidad

f. una gestión pedagógica distinta al integrar la dimensión cultural, presentando programas de actividades y acciones periódicas, dentro del Plan de actividades anuales del centro, y la participación representativa de la Comunidad.

g. formación específica y adecuación del personal no docente a los ideales de la E.C.

h. formación permanente del profesorado impregnado con los objetivos de la E.C.

i. mayor apertura y participación mutua de la Escuela a las iniciativas de la Comunidad y simultáneamente, apoyo diversificado de ésta en las actividades extracurriculares.

j. estimular la cooperación y el asociacionismo libre (Clubs Escolares) entre los alumnos, creándoles vínculos culturales.

El logro de estas metas necesitan del apoyo de la Comunidad así como patrocinar un nuevo enfoque de lo que debe ser una escuela. Ambos aspectos son los que van creando una nueva dinámica social y comunitaria que convierte a la escuela en un centro educativo y cultural, en factor de progreso formativo y de cambio de los educandos, garantizando, al mismo tiempo, la identidad y la personalización de los sujetos de la Comunidad, al mismo tiempo que los valores y cultura de la misma. (Popkewitz, 1984;50-78).

Los objetivos primordiales que la E.C. pretende alcanzar están en base a los valores, a la innovación pedagógica y a la calidad de vida en la Comunidad, de tal modo que mencionamos ahora sus líneas generales que reconvierten la escuela en:

a. dinámica/activa: educa para la autonomía, respeto, libertad y responsabilidad en la “persona.

b. creativa: descubre la búsqueda/indagación a la solución de problemas, inhibiendo la simple mecánica de transmisibilidad de saberes y conocimientos.

c. axiológica: respeto por el hombre en cuanto hombre total, por la cultura y la unicidad del “ser” hombre y persona.

d. democrática y libre: exigencia de la sociedad democrática, ideal de la “polis” de la República de Platón, de la “pam-paideia” de Comménio en su “omnes, omnia, omnio” (para todos, lo mejor de todo y por las mejores maneras). La igualdad es el vehículo de la expansión individual, de la diferenciación personal dentro de la optimización de sus posibilidades. Esa igualdad es, además, compatible con la esencia y dignidad de la persona humana (Zubiri, 1986: 103-127).

e. participativa y solidaria: cada elemento educativo tiene su función y desempeño de actividades/funciones; donde pensar en el otro es un modo de colaboración, comprensión y bienestar.

f. individualizadora y personalizadora: es una escuela renovada que no desprecia el “jardín territorial” de la Escuela (Pestalozzi, Froebel, Decroly, Kierkegaard,...) ni ninguna de sus flores (alumnos). Construir la persona en su formación integral es respetar su individualidad.

g. libertad creativa o libertad intrínsecamente co-creativa en los alumnos.

h. constructiva: cada educando es mirado por su unicidad y especificidad; todas sus capacidades son estimuladas y potencializadas y en donde la alegría, el placer, la belleza, la utilidad y el bien se conciben comunes a todos, como valores comunitarios o universales.

Obviamente, el profesor es fundamental dentro de la E.C. Ya no será un profesor únicamente del saber hecho, sino un profesor del saber constituyente, del saber en tanto que hacerse. La relación profesor/alumno es una relación del hombre en cuanto sujeto cognoscible con el saber cambiante, práctico, operativo, abierto y participativo a los ideales culturales.

4. La gestión escolar de las actividades y de los recursos educativos en la E.C.

La E.C. debe ser una buena escuela curricular. La intencionalidad cultural es la espina dorsal de esta escuela, que, sin embargo, debe ser, al mismo tiempo, programática o curricular. La exigencia en pro de la calidad en la enseñanza, en la gestión, administración y en la ejecución de actividades, debe ser total.

Los recursos humanos/materiales y los equipamientos son definidos no solamente en función de las necesidades y exigencias, sino en función integral de la E.C. Lo mismo pasa con los espacios educativos.

A continuación revisaremos algunas de las exigencias de este tipo de escuela

a). LA función de los órganos de dirección

Hablar de organización escolar es incidir en un asunto polémico y complejo al tratar cuestiones tan diversas (Moreno, 1984:65-68) como la gestión, la administración, lo económico, los espacios, las problemáticas de los elementos educativos en la vida interna de los Centros de enseñanza..etc, máxime cuando al mismo tiempo debe reecoger y manifestar los ideales, expectativas e intereses de la comunidad y del individuo, así como los valores y la cultura a transmitir, el perfil de persona y su papel en la futura sociedad. Los valores y la cultura proviene de la Comunidad, que debe ser el lugar en donde la escuela debe inspirarse para desarrollar sus procesos educativos. La axiología pedagógica constituye el debate de lo filosófico, sociológico antropológico e incluso político, religioso, en ese tipo de escuela. El proceso educativo es un proceso cultural, porque la escuela promueve cultura y genera valores, además de estar abierta a la comunidad.

Es, por tanto, indispensable, definir el “cómo”, el “por qué” la escuela debe promover la cultura, “cuándo” la comunidad debe entrar por la escuela, “cuáles” los niveles de esa interacción, y “cuáles” debe ser los valores a los que debe servir; es decir, la axiología que le servirá de soporte.

La E.C. es indiscutiblemente humanista y personalizante en su construcción educativa (optimizadora) de la persona, en que la educación es para/por su libertad y autonomía (Coimbra, 1923) realizándose esa formación, en un contexto creativo y flexible. En su filosofía pedagógica esta escuela refuta la reducción de la persona al sujeto colectivo. Piensa más en el alumno como persona individual, social y en libertad, rehusando el alumno masa o robot humano deshumanizado.

Esta escuela ideal, participativa y democrática, es al mismo tiempo una escuela del saber constituyente y comunitaria, que se siente responsable de sus acciones ante el núcleo social al que tiene que servir, y por supuesto ante sus alumnos. Por eso, no puede tener una dirección cooperativa, orientada u ordenada en la defensa de los intereses meramente cooperativo-escolar, con dominio de alguno de sus grupos integrantes, principalmente los

docentes. Ya sabemos que no hay Centro Escolar sin poder, ni estructura, ni normas ni reorganización permanente del poder y que éste está al servicio de fines, funciones del Centro y en el orden de los recursos y medios. Poner el poder en el núcleo de la vida escolar es alterar la esencia del Centro, porque “poder escolar” es servicio hacia intereses concretos, y nunca hacia intereses generales y comunitarios. Todo debe articularse pues con la competencia

El profesor si no tiene una formación específica para las funciones directivas no es competente para la gestión. Los principios democráticos y competencia responsable (Arroteia, 1992: 11-17) de los órganos de gobierno de un Centro (administración y gestión pedagógica) tienen el derecho y deber de crear y garantizar las condiciones para un funcionamiento eficaz en términos cuantitativos y cualitativos. Las normas legislativas previstas por el sistema educativo (principios de democraticidad, de representatividad, de participación y de integración comunitaria, la prioridad de los criterios pedagógico-científicos sobre los administrativos, etc.) son requisitos necesarios a cumplimentar por el Consejo de Dirección, supervisada, además, como cualquier otra escuela por los equipos de inspección y evaluación.

La gran diferencia estribará en que la E.C. además de su propia administración, gestión y dirección, se encontrará debidamente apoyada por los otros órganos comunitarios (incluidos sus representantes) así como por otras organizaciones propias del mundo cultural, deportivo y empresarial. Una escuela responsable para con su comunidad, debe tener una dirección representativa, destacándose la competencia, la eficacia y la responsabilidad social, al mismo tiempo que debe integrar a los órganos y personas, responsables del desarrollo comunitario. Sólo de esta manera E.C. desempeña sus funciones esenciales: personal (proceso educativo integral de los educandos), social (integración e inserción en la comunidad), cívico-moral (ciudadanía), profesional (vida activa social), cultural (valores de la comunidad) y familiar (participación de los padres en las actividades educativas). Su funcionamiento, pues, constituye un todo cohesionado y real. El modelo de E.C se apoya en el paradigma innovador y dialéctico (ascendente/descendente) que pretende una mejor enseñanza, una educación integral que lleve al éxito escolar de alumnos y profesores, todo ello en contacto con la comunidad, en un ambiente de mutuo esfuerzo y relación. (Patricio, 1992: 180-189)

Se tratará de transformar la escuela actual, unidimensional (curricular o lectiva) en una verdadera “Area-Escuela” (inclusión de actividades de complemento curricular) que constituye el modo de reordenación y reestructuración de la vertiente curricular, haciéndola más abierta a los saberes e intereses comunitarios. Los planes de la “Area-Escuela” son un modelo de apoyo a la organización de las actividades de complemento curricular, siendo obligatorias para los alumnos, con impacto en su evaluación y rendimiento.

Este modelo organizativo contempla las horas de crédito y las acciones de formación específicas (interdisciplinarias) de libre iniciativa de los alumnos, siendo acompañado por proyectos orientativos de implantación en el Centro, establecido y corroborado por los órganos de dirección a través de un Plan de actividades integral anual. Este modelo de la “Area-Escuela” depende de la buena voluntad y dinamización de algunos profesores y del Centro Escolar, y constituye un abordaje a la vertiente no-formal/extracurricular (actividades culturales, deportivas, artísticas, científicos, tecnológicos, etc.). En un enfoque de E.C. cada Centro (órganos de dirección y gestión pedagógica) elabora y aprueba en el inicio del año escolar su Plan anual de actividades educativas, que define el esquema conceptual global del Centro con fechas de concretización, grado de amplitud, duración de cada proyecto y su demostración práctica

(Arroteia, 1992: 15-19). Este modelo de escuela pluridimensional, además de revelar viabilidad, integra la formación de los Clubs y sus actividades, los planteamientos no formales, las posibilidades educativas de la comunidad...etc, haciendo del centro escolar un sistema unitario, una verdadera area educativo-escolar, motivante para profesores, alumnos y centros de decisión comunitaria.

Este modelo de escuela exige una gestión escolar y una dirección unificada, con más competencias cualitativas, ampliadas con otros órganos, incluyendo un posible Consejo Cultural y Deportivo, mayor competencia en los responsables del Consejo Directivo, etc. El presupuesto, sin embargo, es unitario; integra todas las actividades (curriculares, extracurriculares), de modo que pueda servir de orientación a la administración. El plan anual de actividades extracurriculares es establecido por la dirección, oídos los órganos, a propuesta de los alumnos y profesores. Periódicamente esas actividades son evaluadas exigiéndose un informe final que será apreciado por el Consejo Directivo.

b). Las actividades y los clubs escolares.

La E.C. es tridimensional (perspectiva curricular, dimensión extracurricular y dimensión interactiva o de interacción dialéctica curricular/extracurricular). Todas funcionan integralmente. Por eso, sus actividades obedecen a una planificación adecuada, orientada por un grupo coordinador y evaluador, continua y periódica (trimestral, anual). La dimensión interactiva es una articulación funcional que garantiza la comunicación con las demás dimensiones en todas sus actividades.

Ningún espacio de la E.C. es un espacio vacío, todos los espacios deben ser culturalmente cualificados. La gestión pedagógica de los espacios están en relación con el tiempo. La escuela curricular es una escuela por la mañana y escuela extracurricular por la tarde (excepto los sábados que es por la mañana). La E.C. tiene necesidad de espacios y tiempos comunes, porque lo importante es promover la cultura. Las nuevas escuelas que se construyen desde el principio deben tener una concepción global del edificio. Las ya existentes necesitan una reorganización y una gestión culturalmente intencional de sus espacios con la contribución de algunos profesores (profesor de arte, y diseño).

Son variados los recursos educativos y culturales en la E.C. y con el tiempo deben disponer, aunque sea en locales multiusos, de los siguientes servicios: biblioteca, centro de documentación, centro de recursos audiovisuales y tecnológicos, reprografía, pabellón deportivo, terreno de juegos, talleres de artes gráficas, salón de fiestas y de representación teatral, auditorio musical, laboratorios de ciencias, salón de exposiciones, instrumentos musicales, material deportivo, aparatos de sonido e imagen, etc. Las actividades deportivas y recreativas son, también, una pieza fundamental, como medio de motivación de los alumnos.

En la E.C. habrá igualmente: exposiciones, conciertos musicales, recitales literarios, conferencias, coloquios, sesiones de cinema/video, competiciones deportivas, concursos científicos, literarios, artísticos y técnicos; publicación de periódicos o revista escolar, fiestas escolares, sesiones de teatro y marionetas, etc. En su componente extracurricular el ejercicio es libre, de placer íntimo, de modo que los alumnos hagan lo que les gusta, es decir, aquello que corresponde a una vocación. En ella surgen los núcleos de clubs escolares diversificados, como una forma de organización y funcionamiento de la propia E.C. lo que demuestra que es una escuela libre y participativa.

Las actividades extracurriculares son de frecuencia libre, pero los alumnos están obligados a realizarlas, tras su inscripción, como un auténtico compromiso responsable. Cada Núcleo o conjunto de Clubs Escolares afines en sus actividades, y cada Club Escolar

es orientado y coordinado por un profesor con cualidades para el desempeño de esas actividades. El profesor registra la asiduidad de los alumnos. Estos pueden justificar sus faltas hasta un máximo del triple de las actividades semanales (exceptuando las de enfermedad). Cuando pasa ese límite es sancionado con prohibición de inscribirse en el año siguiente en las actividades extracurriculares. El régimen de faltas de los profesores es el mismo que para las actividades curriculares.

El tiempo semanal de cada actividad no es fijo, sino que se establece en función de la naturaleza de la actividad, de la voluntad y disponibilidad de los alumnos y profesores y del peso específico en el conjunto de las actividades escolares del alumno. Cada Núcleo/Club Escolar organiza su propia regulación interna (sencilla y clara), que deberá ser aprobada por el Consejo Directivo del Centro Escolar. Su profesor coordinador será siempre responsable delante de la Dirección, elaborando un informe de todas las actividades desarrolladas. Lo primordial es que cada Núcleo/Club funcione con un ambiente de corresponsabilidad alumnos/profesor, según el grado y ciclo de enseñanza.

Además, el Núcleo/Club Escolar orienta su trabajo en el sentido de organizar periódicamente y a final del curso escolar una gran fiesta de animación de la escuela, donde expone los frutos de su actividad.

c). Un proyecto interdisciplinar en un núcleo/club escolar

La elaboración de un proyecto sigue las directrices del método y etapas del conocimiento científico en la investigación educacional por lo que exige una continua puesta a punto en cuanto a conocimientos pedagógicos (teórico-prácticos) por parte del profesorado. No obstante la mayor dificultad proviene, casi siempre, de los presupuestos del Centro escolar para financiar las actividades. Por eso, la colaboración de los órganos de gestión, la adhesión de los profesores, la responsabilidad del personal no docente, el interés de los alumnos, la participación de los padres y las ayudas de la comunidad, son quienes hacen posible la innovación de la E.C. y con ella la renovación de mentalidades tanto de alumnos, como de profesores y de la sociedad en general

El proyecto interdisciplinar de actividades culturales se expresa en las siguientes reglas: conocer descubriendo, promover divulgando, aprender participando. Debe, además, movilizar y aglutinar todos los profesores de las diversas áreas curriculares. A modo de ejemplo incluimos algunas líneas fundamentales del Proyecto de Actividades Interdisciplinares:

a). Caracterización de la Escuela en su contexto: ciclos de enseñanza (diurno y nocturno), número de alumnos y clases (por ciclos), profesores (tipo de habilitación), funcionarios administrativos, personal no docente, etc.; tipología de la Escuela y descripción de los espacios educativos; número de Núcleos/Clubes Escolares; etc.

b). Elaboración:

- definición de los objetivos generales y específicos a alcanzar.
- recogida de datos y experiencias vividas.
- identificación de los recursos humanos/materiales y financieros.
- promover motivaciones, expectativas, etc.
- temporalización de las actividades; horarios de las acciones.

c) Plan Anual de Actividades (acciones a desarrollar):

— modo de ejecución (“cómo”): selección de cuestiones, definición de estrategias y modos de distribución de tareas.

— dinamización: formación de los grupos de trabajo, elaboración del programa, medios de divulgación y presentación, organización del proceso para elaboración de dossiers.

d) Evaluación y autocrítica:

- evaluación periódica de cada acción después de su ejecución.
- evaluación anual de todo el Plan de actividades.
- reflexión crítica de los Núcleos/Clubes Escolares.
- reflexión de los profesores coordinadores de los Núcleos/Clubes Escolares en el

Claustro de profesores.

- elaboración de un informe anual a presentar al Consejo Directivo.

En la evaluación global del proyecto de actividades por parte del Núcleo/Club Escolar se utilizan algunos instrumentos o técnicas de investigación educacional (encuestas, entrevistas, cuestionarios, sondeos, etc.) teniendo en cuenta los siguientes parámetros:

I) relación de E.C./Escuela Curricular o programática/Formal: niveles de complementariedad utilizados en la operacionalización del proyecto, por ejemplo, niveles de contenidos curriculares, metodologías/técnicas y relaciones profesor/alumnos.

II) relación E.C/Comunidad: asistencia y colaboración en las actividades de los órganos de gobierno de la Escuela y de la Comunidad; la ayuda de los padres; la participación/ayuda de la comunidad (alcaldía, municipio, empresas, etc.); donación de recursos materiales; divulgación en los medios de comunicación social locales; contactos con el medio (viajes, visitas, etc); actividades conjuntas con la comunidad... etc.

III) nivel de satisfacción de los intervinientes: autoevaluación de los alumnos, profesores coordinadores, de la Dirección y de la Escuela en relación a la movilización de potencialidades, lazos de amistad y convivencia profesor/alumno, niveles de conocimientos teórico-prácticos, investigación de nuevas problemáticas, conocimiento de la realidad y de la comunidad, etc.

IV) ventajas de la creación del Núcleo/Club Escolar (aspectos negativos y positivos): la responsabilización del alumno; la interrelación con la Escuela/Comunidad; la integración comunitaria europea; la formación afectiva/psicomotriz de los alumnos; la formación cívica y moral; la creatividad del profesor y alumno; concienciación de la cultura de la Comunidad; los recursos materiales y los equipamientos; la formación de los profesores coordinadores; la financiación, etc.

e) Presentación y Divulgación de las Actividades:

- fiesta/exposición periódica al final del curso, donde se exponen todas las acciones desarrolladas.

- constitución de un museo pedagógico que archive las actividades de los Núcleos/Clubes Escolares.

5. El perfil del profesor cultural

El profesor cultural es, o debe ser al mismo tiempo, un profesor animador sociocultural o comunitario (Cabanas, 1985: 23-67). Las acciones sociales son su objetivo intrínseco, el criterio sustancial que determine a este profesor como hombre de cultura. Esta exigencia constituye el presupuesto principal del que se originará la motivación, las expectativas y la posibilidad de la E.C. Debe orientar conduciendo integralmente hacia la superación. Profesor animador, cultural y comunitario, debe ser heredero de Sócrates en el sentido en que debe procurar la verdad, también en los espacios de acción social, tal como hiciera el antiguo filósofo fuera de la Academia y el Liceo griegos.

Su acción tridimensional (curricular, extracurricular e interactiva dialéctica) como animador sociocultural se aplica a los ámbitos de sus “territorio” (clase o aula, escuela y Comunidad), a camino de la deseada “ciudad educativa”. En todos ellos necesita de actitudes responsables, competencias y empeño en la indagación conjunta con sus alumnos de los saberes y valores culturales.

Se trata de un profesor creativo (“poético”) que actúa en el “territorio” o área educativa (clase, Club Escolar y Comunidad): educa “in situ”, bajo las condiciones y circunstancias en que encuentra a los educandos. Ningún “territorio” es universal, porque todos ellos son locales y comunitarios, pero es el pensamiento humano (conciencia cultural) quien con la verdad hace posible la universalización del “territorio” y de la cultura en la Comunidad.

Este nuevo profesor (hombre de cultura y de acción) no es un simple funcionario público. Incluso siéndolo, es mucho más un ser humano, empeñado y comprometido con sus acciones. Es un verdadero educador en busca del desarrollo integral de la persona del educando (personalista) en su dimensión humanizadora. Su sentido cívico, moral o axiológico reconoce que la persona es indisoluble del “territorio” y de la Comunidad. En el fondo, es humano porque la persona llega a ser en contacto y en interacción con lo y los demás (Ortega y Zubiri).

Este profesor cultural (agente promotor de cultura y valores) se nutre del amor pedagógico (Prohaska y Laín Entralgo) y de los valores que sirven de incentivo a los alumnos para que aprecien mejor los bienes, costumbres, tradiciones y valores culturales. El objetivo generador es la vida en calidad, que comprende la calidad de vida del ciudadano y de la persona, ampliándose a la calidad espiritual. Como elemento fundamental para llevar a cabo el proyecto de E.C. su formación inicial y permanente requiere atenciones especiales: la pregunta de “quién” y “qué enseña a los alumnos” recae en un conocimiento integral del territorio y de la comunidad, principalmente en los vectores sociales, psicológicos, personales y culturales.

El “qué enseña” se refiere a las vertientes curricular y extracurricular (democratización de la enseñanza), nunca socialmente neutro, unido lo más posible a las formas de vida y a las experiencias personales de los alumnos, para, a partir de aquí, pasar gradualmente a mayores niveles de crítica y de abstracción conceptual. Lo extracurricular (educación no-formal) se amplía y se revalora con la herencia sociocultural del alumno, completándose e integrándose con la curricular.

El “quién enseña” incide en la formación del profesorado. El paradigma pluridimensional de la E.C. necesita cualitativamente de un profesorado más empeñado en sus tareas (formales y no-formales) con mayor formación personal y profesional. Esta formación profesionalizante atiende a las investigaciones sobre “quién es el profesor” (Fernandez, 1980: 33-62), sus funciones educadoras e instructivas y sus experiencias. Es natural y deseable que el profesorado intervenga más en los programas de formación permanente, (Martins, 1991: 121-124) en los componentes científico-tecnológicos, sociopedagógicos y humanísticos, propios de las Ciencias de la Educación, de las cuales se nutre. Algunas de esas notas formativas se refieren a la competencia, a la capacidad comunicativa eficaz (Colom, 1982), a ser un verdadero animador y organizador de situaciones de aprendizaje, al dominio de los métodos y técnicas de educación no-formal útiles para la relación con la comunidad, así como conocer las dimensiones formativas personales, sociales y vocacionales de sus alumnos.

A este tipo de profesor nuevo para un nuevo tipo de escuela se le exige una concientización de su modo de “ser profesor”, del “actuar y estar” en ella, reconociendo

que la comprensión y la empatía pedagógica con los alumnos y la convivencia “territorial” (Clubes Escolares y comunidad) depende del grado de conocimiento de sus pasados socioculturales y axiológicos.

La edificación de la E.C. no es posible sin esa formación especial del profesor cultural en su “territorio” educativo. Sólo una Escuela experimental disponible para la institución formativa permite la integración global de esa formación. La teoría y la práctica (Martins, 1991: 125-130) están relacionados dialécticamente en la E.C. En esta escuela, se teoriza constantemente la práctica y se practica constantemente la teoría por procesos de indagación y búsqueda de soluciones. El profesor debe reflexionar sus acciones prácticas (investigación-acción) y aplicar mejor el saber al hacer. Las ideas renovadoras e innovadoras de la educación nacen de la práctica pedagógica y de ésta, irán surgiendo los ideales y los valores.

Destacamos que este profesor es democrático en una escuela democrática y participativa. Las cualidades relevantes del profesor cultural (perfil vocacional, ocupacional, profesional y de formación) inciden en una buena preparación científico-tecnológica, dominio de nuevas metodologías sociopedagógicas, cualidades personales, (humildad, sencillez, tolerancia...) apego al ideario de la libertad, de la democracia, de la verdad y de la justicia, etc. Ha de ser un profesor consciente de sus acciones, agente de enseñanza, operario responsable y animador sociocultural indispensable en la construcción de los ideales de la E.C. Sus acciones extracurriculares se orientan en la creación de ambientes dinamizadores y motivadores (Clubs Escolares), coordinando y desarrollando las actividades culturales y deportivas programadas anualmente en la Escuela.

Los proyectos de esas actividades de los Núcleos/Clubs Escolares se realizarán siempre en el diálogo y con la capacidad de decisión, según las circunstancias del Centro y su relación con la Comunidad. Esos proyectos se integran activamente en las acciones participativas del “territorio” comunitario; en este sentido, será la gestión escolar (pedagógica, funcionalidad de espacios, administrativa y financiera) establecida por la Dirección Consejo Escolar, Claustro de profesores, Consejo Cultural y Deportivo y demás órganos del Centro Escolar y respectiva colaboración de la Comunidad, quien deberá encontrar los medios para llevar a cabo la ejecución de esos proyectos culturales (Patricio, 1990: 154-162).

En la E.C. debe darse una proliferación de espacios de tertulias y convivenciales (entre Clubs, entre profesores y alumnos, entre todos ellos y la comunidad), a fin de que surja la creatividad y el humanismo formativo. Las tertulias deben ser auténticas “sinagogas”, “territorios culturales” que deben establecer nexos de unión con la comunidad utilizando los medios peculiares de comunicación o expresión y difusión (periódico, revistas, congresos, coloquios, radio, museo pedagógico, etc.). Cabe, pues, a la escuela, promover el espíritu de los educandos hacia el hábito de las tertulias, de la colaboración, de la dialéctica y de la crítica, a fin de ir regenerando el territorio comunitario y lograr la simbiosis escuela-comunidad.., tanto a nivel axiológico, como a nivel cultural, de contenidos o de acciones y experiencias. Es pues, en este sentido, en el que debe ser el profesor un verdadero animador orientado hacia el individuo/educando y hacia la comunidad. Sus acciones no sólo son de contenido del saber -actividades intelectuales- sino actividades propiamente dichas (Patricio, 1987: 29-56). De esta forma, la vocación antropológica de la Escuela Cultural es doble; por una parte está atenta a la construcción del hombre, de la persona humana; por la otra, concibe esta formación arraigando al hombre a su comunidad, a su propia cultura, no sólo como ser pasivo -saber- sino como hombre activo, capaz de modificar y desarrollar cultura, proyectándose hacia el futuro.

Bibliografía

- AEPEC, (1991): *Actas do I - Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural* -Univ. de Evora 10 a 12/Set.-1990, AEPEC. Evora.
- ADLER, M. (1983): *Paideia: Problems and possibilities*, McMillan, New York.
- ANTUNES, P. e M. (1973): *Educação e Sociedade*, Liv. Sampedro, Lisboa
- ARROTEIA, J.C. (1992): “A Escola Cultural e as Assimetrias Educativas e Regionais”, *Colóquio AEPEC*, (Univ. de Aveiro - Mayo/1991, AEPEC, Evora
- BEST, Francine (1990): *Education, Culture, Droits de L’Homme et Compréhension Internationale*, ONU/UNESCO, París
- BORDIEU, P & PASSERON, J.C. (1977): *La Reproducción*, Laia, Barcelona
- CARRASCO, J. García (1992): “Bases sociales y Antropológicas de la Educación Intercultural”; en *Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía: Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa*, Vol, I, SEP, Salamanca.
- CARVALHO, Adalberto D. (1991): “Fundamentos da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural-Escola e Culturalidade”, en AEPEC: *Actas do I Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural*, AEPEC, Evora.
- CASTILLEJO, J.L. & COLOM, A.J. (1987): *Pedagogía Sistemica*, Ceac, Barcelona
- COIMBRA, Leonardo (1923): *A Razão Experimental*, Renascença, Porto
- COLOM, A.J. (1982): *Teoría y metateoría de la educación*. Trillas, Mexico
- COLOM, A.J. y otros (1987): *Modelos de intervención Socioeducativa*, Narcea, Madrid
- COOMBS, P.H. (1978): *La crisis Mundial de la Educación*, 4º ed., Ed. Península, Barcelona
- ELIOT, T.S. (1965): *Notas para la definição da Cultura*, Zahar, Rio do Janeiro.
- FAURE, E. (1972): *Apprendre à être*, UNESCO, París.
- FERNANDES, Evaristo (1980): “Perfil psicossociológico e analítico do professor humanista”, en *Revista da Univ. de Aveiro*, 1 (1), 33-62
- FULLAT, O. (1983): *Filosofías de la Educación*, Ceac, Barcelona.
- GADAMER, H.G. & VOGLER, P. (1977): *Nova Antropologia*, 7 Vol.s, EPU/EDUSP, Sao Paulo.
- HEURIOT, Agnés (1987): “L’école et la Communauté: Problématique surannée ou renouveau d’un champ de Recherche ?”, en *Revue Française de Pédagogie*, nº 78, 73-108
- HUMMEL, C. (1977): *L’éducation d’aujourd’hui face au monde de demain*, UNESCO/BIE, París
- ILLICH, I. (1973): *Libertar o futuro*, trad. C. Reis, Europa-Améric, Lisboa
- KAHN, J.S. (1975): *El Concepto de Cultura*, Anagrama, Barcelona
- KRISHNAMURTI, J. (1985): *A Educação e o significado da Vida*, Ed Cultrix, Sao Paulo.
- LOUREIRO, J. Evangelista (1985): “A Educação e Desenvolvimento Humano”, in Loureiro, J.E. (Cord): *O Futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*, , Publ. Univ. de Aveiro, Aveiro
- LYNCH, J. (1989): *Multicultural education en a global society*, Ther Palmer Press. London.
- MARTINS, E. Candeias (1991): “A formação Permanente dos Professores dentro do Sistema Educativo”, en *Revista Inovação*, Vol 4(1), 113-134
- MORENO GARCIA, J.M. (1984): *Organización de Centros de Enseñanza*, Ed. Edelvives, Zaragoza.

- PATRICIO, M.F. (1987): “A Escola Cultural face à Escola Curricular”, en *Comissão de Reforma do Sistema Educativo Português: Da Escola Curricular à Escola Cultural*, GEP/M.E. Lisboa.
- PATRICIO, M.F. (1990): *A Escola Cultural-Horizonte decisivo da reforma educativa*, Texto Ed. Lisboa
- PATRICIO, M.F. (1991): “Educação, Valores e Vocações”, en AEPEC, *Actas do I-Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural*, AEPEC, Evora.
- PESSOA, Fernando (1987): *Portugal, Sebastianismo e Quinto Império*, Atica, Lisboa.
- PROHASKA, G. (1964): *Pedagogía del Encuentro*, Herder, Barcelona
- QUINTANA CABANAS J. M^a (1985): *Fundamentos de Animación Sociocultural*, Narcea, Madrid.
- RAZ, O (1990): Monografico da Escola Cultural, *Revista Razão*, 1(4)
- RICOEUR, P. (1990): *Soi-même comme un autre*, Ed. du Seuil. París
- SANTOS, Delfim (1987): *Obras Completas*, Vol. III: *Do mobre, da Cultura*, Fundación Calouste Gulbenkian, Lisboa
- SCHELER, Max (1983): *El saber y la Cultura*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- THOMAS, J. (1975): *Les Grands problèmes de l'éducation dans le monde. Essai d'analyse et de synthèse*, UNESCO/BIE. París
- TOYNBEE, A. (1970): *Estudio de la Historia*, Vol. I, Alianza Edit. Madrid
- TRINDADE, V. (1987): *A Escola Cultural e a Comunidad*, en *Comissão de Reforma do Sistema Educativo Português*, GEP/M.E. Lisboa
- V.V. AA (1985): *Condicionamientos sociopolíticos de la educación*, Ceac, Barcelona
- ZUBIRI, X. (1986): *Sobre el hombre*, Alianza Ed. Madrid

**Aranguren:
elementos para el
estudio del
movimiento
contracultural**

Joan Carles Rincón i
Verdera

Educació i Cultura
(1998), 11:
27-38

Aranguren: elementos para el estudio del movimiento contracultural

Juan. C. Rincón Verdera

Resumen

El nuestro es un tiempo postmoderno. La postmodernidad, caracterizada por una fuerte crisis de valores, tiene su origen en el movimiento contracultural de los años sesenta y setenta. Este artículo intenta ser una aportación, desde la perspectiva arangureniana, al estudio sociológico de dicha contracultura.

Summary

These are post-modern times. Post-modernism, characterised by a strong crisis of values, has its origin in the countercultural movement of the sixties and seventies. This article is meant to be a contribution, from Aranguren's perspective, to the sociological study of the aforementioned counterculture.

1. Introducción

Para Aranguren el hombre es eminentemente un *proyecto vocacional* que se desarrolla haciendo cosas entre los hombres, interactuando relacional y activamente con los sujetos, los objetos y las circunstancias que le han tocado en suerte. La educación, en tanto que apropiación de posibilidades, es lo verdaderamente *antropológico* en el hombre: el hombre, proyecto vocacional, debe desarrollar su personalidad a través de la educación. La situación o contexto histórico en el que Aranguren se mueve para perfilar el modelo de educación que nos propone 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; compleja situación para llevar a cabo un proyecto vocacional que requiere tiempo, en una época donde no hay tiempo, sólo el instante, el presente; complicada situación para llevar a cabo una tarea educadora en un período donde la información y la comunicación de los medios ostentan, sin apenas ninguna resistencia, el control educacional. La educación moral en el hombre postmoderno no es tarea fácil. En el presente trabajo veremos, lo más esquemáticamente posible, cuáles son los antecedentes de esta época en la que vivimos, centrándonos en el tema de la juventud contracultural de las décadas de los años sesenta y setenta, aportando, desde la perspectiva arangureniana, interesantes elementos para un sociología de la contracultura.

2. La juventud contracultural

Somos muchos, nos dice Aranguren ¹, “[...] los intelectuales que pensamos que la era de la modernidad ha terminado y que estamos ingresando en una época postmoderna.” Ciertamente, la postmodernidad significa el final de la modernidad, el paso de la sociedad industrial a la sociedad tecnológica, del capitalismo de producción y acumulación al capitalismo de consumo o neocapitalismo, de la galaxia Gutenberg a la aldea global electrónica; de la historia como progreso al final de la historia; del humanismo social al antihumanismo individualista. El tránsito de una a otra etapa histórica tiene su origen, sigue diciéndonos el profesor Aranguren, en la contracultura de la década de los sesenta (y no menos en la filosofía nietszcheana).

Veamos unas palabras que nos describen muy gráficamente el panorama de la juventud de los sesenta: “Tenemos ante nosotros unas cuantas fotografías de jóvenes en grupo. Éstos fumando cigarrillos de marihuana que se pasan unos a otros. Aquéllos haciendo meditación frente al sol naciente o poniente. Unos, desnudos todos, retozando sobre la arena de una playa o sobre la hierba. Otros viviendo en una pequeña comuna al aire libre [...] Un chico cuidando de los niños pequeños, hijos de la comunidad, y jugando con ellos; [...] otros realizando trabajos artesanales. Nuevas fotos nos muestran la reunión político-radical de unos jóvenes que “preparan” la revolución, en tanto que otros marchan por una calle central con carteles de protesta frente a la violencia de la guerra y, para mayor paradoja, vemos también una pequeña banda de jóvenes rebeldes asaltando a una vieja o, como en películas recientes, violando por pura broma a una mujer delante de su marido. Cultura de las drogas, cultura religiosa no confesional sino puramente experimental, cultura de la desnudez y del cuerpo, cultura de la vida sencilla y pobre, cultura de la creatividad, cultura de la revolución, cultura de la no-violencia, cultura de la violencia por la violencia. Todas éstas y muchas más son las imágenes que tenemos delante, y que nos presentan a la juventud actual como radicalmente diferente del modo de comportarse de los adultos.” ²

Ciertamente, las actitudes y la forma de vida de la juventud cambian radicalmente en la década de los sesenta. Subsiste, claro está, algo común a los años anteriores: la conciencia de la juventud como diferente y también como importante, precisamente por diferente. Los años sesenta revisten una forma grave, solemne y responsable, porque los jóvenes se consideran portadores de los valores emergentes de la redención de la humanidad. La juventud aspiraba a asumir el papel del proletariado, no ya como clase social, sino, ampliamente, como un mensaje dirigido a todos los hombres, de liberación, de revolución en el sentido positivo de esta palabra. Fue una revolución desde arriba, porque en nombre y a favor de los países subdesarrollados, o de las minorías subdesarrolladas, se quiso llevar a cabo por las capas juveniles que, más críticas, gozaban del bienestar suficiente. Es saliendo de la abundancia y no de la pobreza desde donde se produce esta nueva denuncia. Son los jóvenes de las clases medias los que se convierten en propagadores de la idea de la revolución pendiente. La denuncia es ésta: la nueva privación

¹ *Moral de la vida cotidiana, personal y religiosa*, Madrid, Tecnos, 1987, pp. 168.

² “Las subculturas juveniles” en *El futuro de la Universidad y otras polémicas*, Madrid, Taurus, 1973, pp. 101 y 102.

de libertad, la nueva alienación en la que han caído unos, y amenaza en un futuro más o menos próximo a otros, es el aburguesamiento de la cultura de consumo, que conduce a un conformismo de signo materialista ³.

En occidente sólo había, y de hecho sigue habiendo, una cultura y, dentro de ella, una pluralidad de subculturas, entendidas éstas no peyorativamente, sino como realidades particulares dentro de otra más amplia, universal, la cultura occidental: “*Antiguamente la cultura se entendía como unitaria. No había más cultura propiamente dicha que la occidental, que recogía en sí la herencia de la cultura clásica, griega y latina, y también de la hebrea, en cuanto precedente de la cristiana [...] La [única cultura] que, apoyada en el clasismo y en el judeocristianismo, trasciende los tiempos y debe ser considerada la cultura por antonomasia, es la cultura occidental (y, no se olvide, la ciencia moderna, típicamente occidental e ingrediente capital de tal cultura en su fase actual).*” ⁴ La subcultura contracultural de los años sesenta y primera parte de los setenta, supone la ruptura con la sociedad y la cultura moderna occidental ⁵, quieren ser una verdadera *contestación*, una repulsa en bloque de la cultura establecida. Repulsa y contestación, nos dice Aranguren, que puede hacerse por dos vías diferentes y aun opuestas: “[...] *la hippie, de segregación o separación del mundo cultural occidental, para la invención o recuperación de formas culturales diferentes en las que vivir; o la revolucionaria, de lucha frontal contra el Régimen, para su sustitución por otro no sólo socioeconómicamente sino también culturalmente diverso. Es decir, para el tránsito a la fase final e integral del comunismo, según el lenguaje de Marx, al sistema de la libertad y desaparición del Poder, es decir, a la “anarquía”, en el buen sentido de la palabra, supresión de todo dominio del hombre por el hombre, también del dominio indirecto a través del mantenimiento de tabús y prejuicios “morales”, y de pautas culturales supuestamente paradigmáticas.*” ⁶

Ciertamente, el punto de partida de la nueva condición de la ideología la encontramos en el *Mayo del 68* y, en general, en el *movimiento juvenil y contracultural* ⁷, de la que se vino en llamar la *década prodigiosa*. Tuvieron la pretensión de querer cambiar el mundo y de derribar todas las murallas que la civilización tecnológica occidental había levantado. La expresión contracultura hay que tomarla al pie de la letra, como una oposición frontal a la cultura occidental ⁸: “*Apoyada en los conocimientos alumbrados por la Antropología cultural, la contracultura tiende a ver la civilización occidental simplemente como una cultura entre otras, desarrollada de manera sumamente unilateral. Una cultura que ha conseguido un gran progreso técnico, al precio, demasiado caro, de la renuncia a muchos otros valores, y de una explotación de la naturaleza que puede llegar a hacerla explotar y que, en cualquier caso, la deteriora más y más cada día.*” ⁹ Contracultura, en este sentido, en tanto que cosmovisión, no fue tan sólo una alternativa a

³ “Contestación cultural” en *Bajo el signo de la juventud*, Madrid, Salvat, 1982, pp. 28.

⁴ “Las subculturas juveniles” en *El futuro de la Universidad y...*, op. cit., pp. 104 y 105.

⁵ “La liberación de la mujer” en *Erotismo y liberación de la mujer*, Barcelona, Ariel, 1972.

⁶ “Las subculturas juveniles” en *El futuro de la Universidad y...*, op. cit., pp. 106 y 107.

⁷ Contracultura es un término acuñado por ROSZAK, T., *El nacimiento de una contracultura*, Barcelona, Kairós, 1978.

⁸ *Entre España y América*, Barcelona, Península, 1974, pp. 103.

⁹ *El futuro de la Universidad y...*, op. cit., pp. 118.

la cotidianidad de las aulas, sino a la vida misma y, por ello, las revueltas estudiantiles, en tanto que alternativa a los planteamientos universitarios y a las formas de vida imperantes, fue desde sus orígenes, contracultural: “[...] lo que importa a estos grupos no es la adaptación a la modernidad sino, al contrario, la expresión de una disidencia radical con respecto de ella.”¹⁰

El contexto en el que se desarrollaron los acontecimientos sería aproximadamente el siguiente. A finales de la década de los cincuenta surgió en Nueva York un movimiento literario, cuyos representantes más significativos fueron Allen Ginsberg en poesía y Norman Mailer en narrativa (otros representantes fueron Burroughs, Corso, Ferlinghetti y Kerouac), que buscaba una forma de expresión literaria totalmente libre y espontánea. Uno de sus componentes, Kerouac, bautizó al grupo con el nombre de *Generación Golpeada* (*Beat Generation*). Este grupo, los *beatniks*, junto con los planteamientos estéticos, centrados, como hemos dicho, en la espontaneidad de la expresión literaria, y las influencias recibidas del existencialismo francés, se oponía, básicamente, a las formas de pensar y de vivir de su país, así como a sus planteamientos políticos y a la conformación de su sociedad, llena de puritanismos, prejuicios y convencionalismos: “*Se trata de un movimiento general [...] de repulsa del sistema americano de valores, la ganancia y el consumismo como motivos fundamentales, el estilo de vida y la organización tecnocrática de la sociedad.*”¹¹

En los Estados Unidos, Kennedy, que llegó a la presidencia venciendo a Nixon, pese al conservadurismo de la sociedad de su tiempo, cerraría la etapa de la postguerra y lanzaría a su país hacia la revitalización y el desarrollo en todos los órdenes, lo cual, entre otras cosas, posibilitaría aún más el acceso a la Universidad de los jóvenes americanos. Por su parte, Europa, e incluso España¹², comenzaban a recuperarse de los desastres de las guerras y a iniciar su desarrollo. Además, la revolución cultural de la China de Mao y la revolución cubana de Castro, con el espíritu revolucionario encarnado en la figura del Che Guevara, símbolo de la liberación, iban calando en las mentalidades de las personas y de los colectivos. El punto crucial se establece con el inicio de la guerra del Vietnam. Intelectuales de prestigio, desde distintas posiciones, lanzaban sus críticas contra el sistema¹³. Las revueltas estudiantiles se iniciaron en 1966, viéndose con ello la posibilidad de la liberación en la desalienación, por lo que sería necesaria la oposición a cualquier forma de autoridad que el poder o el sistema tuviera establecida en todas las parcelas de la vida de las personas, a cualquier nivel, escolar, social, familiar o sexual. La estrategia no fue otra que la desobediencia a la norma establecida.

¹⁰ *La crisis del catolicismo*, Madrid, Alianza, 1969, pp. 106.

¹¹ *Entre España y...*, op. cit., pp. 19 a 21.

¹² Es lo que Aranguren ha llamado, con un cierto cinismo, el triple milagro español, basado en el turismo, la emigración y el capital extranjero. Ver *Conversaciones con Aranguren*, Madrid, Paulinas, 1976, pp. 148 a 160, 171 a 174, 187 a 193, 307 a 319, y 335 a 338.

¹³ Chomsky, desde el MIT, y Marcuse, desde Berkeley, fueron, sobre todo este último, los que encabezaron más ferozmente sus críticas al sistema. Marcuse será el maestro e inspirador, al que se le seguirá al pie de la letra. “Ètica d’aquest fenomen” en *Els infants, nou esclat social*, Barcelona, Edimurtra, 1989, pp. 97 a 118. Ver pp. 99.

3. Década de los sesenta: mayo del 68 y hippies

En Europa el *Mayo del 68* tuvo una significación más radicalmente política ya que se instaba a la lucha anticapitalista y al derrocamiento del sistema establecido: “[...] la etiqueta “contracultura” expresa más bien un deseo que una realidad. El movimiento, los movimientos culturales juveniles han surgido en el mundo occidental, e incluso en la parte más “occidentalizada”, desarrollada y aun saturada de desarrollo de Occidente. Y toda reacción depende de la acción previa. O, dicho en otros términos, de Hegel, los que luchan están abrazados, y la hostilidad frente a la tecnología y el consumismo serían imposibles en áreas subdesarrolladas. Sólo quien ya lo ha tenido todo puede estar cansado de ello, y para “estar de vuelta” hay que “haber ido” primero.”¹⁴ Los jóvenes también se enfrentaron a los partidos clásicamente revolucionarios y liberadores por su estructura verticalista y autoritaria y por estar comprometidos con las propias reglas del sistema político: “Por el contrario, la rebelión universitaria occidental tomó una significación completamente nueva, mucho más radical y a la vez más vaga que la española, y que repudiaba, casi por igual, las dos inspiraciones de ésta: la democrático-occidental y la democrático-popular o marxista ortodoxa. El marxismo ortodoxo -se dice ahora- es una organización de poder represiva de la libertad, que se sacrifica a la producción económica, es decir, al economicismo, y, por supuesto, al imperialismo.”¹⁵ El Mayo del 68 no fue otra cosa que una constante lucha contra cualquier forma de poder establecido o por establecer. Se trataba, por lo tanto, de un movimiento expansionista, subversivo, activamente contestatario. Contestación y no mera oposición, ya que, como he dicho, en bloque rechazaba la sociedad global: “[...] no simple oposición parcial, sino repulsa total de un régimen, tanto en lo político como en lo económico, en lo social, en lo moral, en lo cultural. La juventud adscrita a esta corriente, orientada por viejos maestros como Marcuse y guiada por jóvenes líderes surgidos de su mismo seno, se sintió presta a tomar el relevo de un proletariado aburguesado en los países del capitalismo avanzado, y convertirse en el colectivo mesiánico liberador de la humanidad, a través de una revolución de nuevo estilo.”¹⁶

Todo ello desembocó en el movimiento contracultural que culminó con los *hippies*. Tal movimiento se basó en las transferencias que éste realizó, al nuevo contexto ideológico pregonado por Marcuse, de las notas definitorias de la generación beat y de los existencialistas, así como de las ideas vectoras del movimiento estudiantil. La contracultura buscó el logro social e individual imposible de alcanzar en la sociedad formalmente organizada. Libertad e imaginación serían las bases sobre las que se tenía que conseguir el modelo de nueva vida, modelo que pasaba, necesariamente, por la supresión de cualquier forma de autoridad y de represión. Se trataba, nos dice Aranguren, de un movimiento replegado sobre sí mismo, autosegregacionista, pasivamente distanciado de la sociedad establecida: “[...] el movimiento contracultural y hippie estuvo animado por una esperanza, [...] la de constituir una comunidad o, mejor dicho, una pluralidad, una libre federación de comunidades o comunas segregadas, separadas de la sociedad global, para

¹⁴ “Las subculturas juveniles” en *El futuro de la Universidad* y..., op. cit., pp. 107.

¹⁵ *Memorias y esperanzas españolas*, Madrid, Taurus, 1969, pp. 209.

¹⁶ *Sobre imagen, identidad y heterodoxia*, Madrid, Taurus, 1982, pp. 171 y 172.

la invención radicalmente autogestionaria, de formas culturales nuevas, en parte asimiladoras de un espíritu oriental o primitivo, más ricas y profundas que las establecidas en Occidente.”¹⁷ No cabe la menor duda que la subcultura, que la contracultura juvenil no quería saber absolutamente nada de la cultura dominante, ni siquiera para luchar contra ella: “[...] la expresión de una disidencia radical con respecto de ella [la modernidad]: tan radical que ni siquiera se propone la lucha activa contra ella. Situándose en una perspectiva postmoderna, se segrega pacíficamente de una sociedad industrial cuyo motor es el consumismo y, bajo la influencia de las imágenes de pueblos primitivos que presenta la Antropología cultural y de las religiones orientales, especialmente hindúes, intenta abrir una auténtica vía de comunicación -inaccesible a los hombres “modernos”- con la realidad total.”¹⁸ Se trataba, ante todo y sobre todo, de un nuevo estilo de vida. Pondrían el acento en la suscitación de una nueva sensibilidad y el desarrollo de una nueva sensualidad. Preconizarían una nueva conciencia del cuerpo y de los sentidos, especialmente, el tacto y la comunicación no verbal. Pasarían de la sensualidad a la sexualidad, cultivarían la plena liberación sexual, el comunismo y el polimorfismo sexual, la homosexualidad junto a la heterosexualidad, es decir, la bisexualidad, en todas las formas y modos posibles.

Así nos narra Aranguren la realidad contracultural, desde un punto de vista sociomoral y espiritual, sintetizada en la triple y particular realidad del *tempo* subcultural: “[...] Del éxtasis sexual -subcultura del eros- al éxtasis místico no hay tanta distancia como podría parecer. En otros tiempos se provocaba el éxtasis por la ascesis y la contemplativa concentración. La “meditación” sigue representando un papel importante en la mística juvenil. Pero se recurre sobre todo a la “subcultura de las drogas” para procurar -instant mystic- el “viaje”, la ascensión extática. La “cultura de la pobreza” sirve de modelo a estos nuevos “mendicantes” que, frente al despilfarro y la ostentación, quieren volver a la vida sencilla. “Subcultura de la comunidad” también, vida en común, con comunidad de todos los bienes y todas las relaciones personales, en contraste con la “muchedumbre solitaria” de las grandes concentraciones urbanas. Y no sólo en contraste con ellas. También con la obsesiva búsqueda de una “identidad”. La subcultura juvenil no se preocupa -o pretende no preocuparse- por la tan pregonada “crisis de identidad” de nuestro tiempo [...] La identidad de la subcultura juvenil es comunitaria, de grupo, de generación, de edad [...] No vive del pasado, por supuesto, pero tampoco con vistas al futuro: **Salvation Now**, la salvación, ahora, el Cielo, aquí. ¿Vive entonces en el presente? Más bien en la confusión de los tiempos, en el tiempo “utópico”, es decir, no situado dentro de la secuencia histórica, tiempo que haciendo pie en el presente y planeado sobre un nuevo porvenir, mira o recrea un pasado perteneciente a culturas orientales o primitivas, y, sobre todo, un tiempo inexistido, soñado o inventado, mítico. La eliminación de la barrera separatoria de lo que ocurre en el sueño y lo que ocurre en la vigilia, lo onírico y lo privilegiadamente considerado por los adultos como “real”, no es sino la traducción psíquica de un modo de vivir -pensamiento neomágico, exaltación de la fantasía, cultivo de ceremonias innovadoramente rituales- a la vez en el tiempo y fuera del tiempo [...] Subcultura, asimismo, de la creatividad personal, artesanal o artística, pero no

¹⁷ Ibidem, pp. 172.

¹⁸ *La crisis del catolicismo*, op. cit., pp. 106.

*individualista, sino de grupo o comunal frente a la producción en serie. Y, en fin, vuelta a la naturaleza, vida en contacto estrecho con ella, vida verdaderamente ecológica, como la del animal en su **habitat** natural, y no como la del hombre occidental que ha inventado, urna de plástico ensuciado por el **smog**, un medio artificial dentro del cual vivir, malvivir o contravivir.”*¹⁹

Ciertamente, las características esenciales del modelo, siguiendo la explicación de Aranguren, fueron:

1) **El retorno a la naturaleza:** Suponía, esencialmente, la marginación y el inicio de la autosuficiencia y el desprecio por la estructura del sistema²⁰.

2) **El espiritualismo orientalista:** El verdadero conocimiento era el autoconocimiento que se oponía al conocimiento racional y científico patrocinado por el poder²¹.

3) **Los alucinógenos:** El consumo de drogas tenía un sentido positivo de indagación interior, de búsqueda de uno mismo, con una significación totalmente diferente de la que tiene hoy en día. Era un viaje espiritual, gozoso en sí mismo, lleno de vida, nunca, como ahora, una huida hacia la muerte²².

4) **El pacifismo:** Desde su oposición a la guerra del Vietnam, hasta su creencia de que la revolución y el cambio de la sociedad debía hacerse por la vía pacífica y por la marginación²³.

5) **La comuna:** Se trataba de una nueva forma organizativa, es decir, consistía en la abolición de la propiedad privada; y la libertad total en las relaciones de pareja. Se optó, por lo tanto, por formas libres de convivencia no reproductoras de los procesos de autoridad, que confluían en la estructura social del sistema a través de la célula familiar. Se liberalizaban las relaciones sexuales y se socializaban las propiedades, desterrándose el concepto de privacidad²⁴.

6) **La liberación sexual:** Aparece como la normalización de la libertad y superación de la represión. El amor como revolución y como acto subversivo. A todo ello colaboró, no cabe duda, el desarrollo de los anticonceptivos, aunque también se patentizaron públicamente los valores de las sexualidades alternativas, contemplándose como una conquista más en pro de la libertad²⁵.

7) **Un nuevo sistema económico:** Muchos colectivos intentaron nuevas alternativas económicas a partir de la música, el cultivo en granjas y la venta de artesanía. Ello hizo que muchos jóvenes abandonasen los países industriales de donde eran originarios para instalarse en otros de menor nivel económico para poder así vivir de sus propias producciones. En este sentido Ibiza y Formentera fueron islas señeras²⁶.

¹⁹ “Las subculturas juveniles” en *El futuro de la Universidad y...*, op. cit., pp. 109 a 111.

²⁰ *Entre España y...*, op. cit., pp. 101, 120 y 121.

²¹ *La crisis del catolicismo*, op. cit., pp. 106.

²² *Ibidem*.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*, pp. 103.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ibidem*, pp. 102 y 103.

4.- Década de los setenta: desencanto

Sin embargo, desde la contracultura se criticó el orden establecido sin tener un nuevo orden para reemplazarlo, lo que condujo al triunfo, no del colectivismo, sino del individualismo: “*El genio de la cultura occidental consiste, precisamente, en su capacidad de digestión de todos los brotes culturales nuevos, los cuales terminan por asimilarse a ella.*”²⁷ Los primeros años setenta representan la última ofensiva contra los valores puritanos y utilitaristas, así como el último revuelo cultural, al tiempo que son el origen de toda una serie de innovaciones que sólo se preocuparán de su afán por democratizar la lógica hedonista e individualista²⁸, tal como sucede, que duda cabe, en la postmodernidad²⁹. En los años setenta entramos en una nueva y tradicional etapa juvenil. En Mayo del 68 se marca el final de una etapa y el inicio de otra. Se dio paso a un replanteamiento de los valores anteriormente proclamados, al menos de la estrategia para su realización. Se había perdido la esperanza de una transformación brusca y violenta de la sociedad, pero no se abandonaba todavía la idea y el proyecto de una revolución. Ahora se trataba de realizar una *minirrevolución*, la revolución cultural que fuera penetrando gradualmente en la vida cotidiana de la sociedad entera, en sus usos y hasta en sus instituciones. Era preciso operar lenta y oblicuamente, y no en oposición frontal, sino haciendo una labor minatoria de los fundamentos mismos de la sociedad, hasta producir su disolución. Disolución que debería llevarse a cabo desde la base de la pirámide, desde la capa juvenil y desde dentro de la sociedad. En el plano económico se propuso la autogestión; en el político, la diversificación del poder estatal, regional y local y la autonomía en los diversos planos; en el civil, la lucha contra la burocratización y la máquina estatal de la Administración. Los principios que inspiraban esta propuesta eran de origen anarquista y la meta a la que, lejana, utópicamente, se aspiraba, la acracia y el libertarismo.

Será ésta, que duda cabe, una juventud caracterizada por el desencanto y la reclusión: “[...] *de desencanto comprensible ante el fracaso de la macrorrevolución; de la esperanza diferida, y no ya de lo inminente; y de repliegue a una micro-revolución cultural y de la vida cotidiana [...] De reclusión [...] pero no en idílicas comunas sino en medio mismo de la “muchedumbre solitaria”, dentro del endogrupo al que se pertenece, perdida la esperanza utópica en la propagación del “modelo”, y a la espera, a lo sumo, de que tal micro-revolución transforme a la larga la sociedad por erosión de los cimientos sobre los que ésta se levanta.*”³⁰ Desencanto y reclusión que, además, presentará otras características que no se pueden obviar, puesto que suponen la base del actual antihumanismo individualista y del hedonismo propio de la postmodernidad³¹: 1) desarrollo de una nueva sensibilidad, el de la sentimentalidad y la sensualidad (anteriormente reprimidas); 2) desarrollo de la imaginación erótica, la liberación sexual y la de las formas parentales establecidas, con sustitución progresiva, en gran parte por espíritu antiburocrático, del matrimonio por la pareja; 3) el cultivo del éxtasis erótico,

²⁷ *Bajo el signo de la juventud y...*, op. cit., pp. 35.

²⁸ *Propuestas morales*, Madrid, Tecnos, 1983, pp. 47.

²⁹ *Moralidades de hoy y de mañana*, Madrid, Taurus, 1973, pp. 66 y 67.

³⁰ *Sobre imagen, identidad...*, op. cit., pp. 173.

³¹ *Ibidem*, pp. 173 y 174.

menos alejado del éxtasis místico de lo que el moralismo tiende a suponer, y la experiencia, procurada por medios externos, de éxtasis místico (en contraposición con la búsqueda de la mera excitación intramundana, mediante excitantes como el tabaco, el café o el alcohol); 4) tendencia a la disolución de la identidad individual en el endogrupo y la del tiempo presente en el futuro y en el pasado, en el futurible y en el utópico o, dicho de otro modo, el intento de liberación de las ataduras del tiempo y de la realidad, por medio del sueño, el ensueño y la imaginación, así como de las ataduras de la causalidad, por la magia y el parapsiquismo; y 5) microrrevolución de la vuelta a la artesanía grupal o, por lo menos, a la llamada tecnología intermedia, y la vuelta a la naturaleza.

5. Consecuencias: cambio en la condición de la ideología

Los fenómenos juveniles constestatarios representaron un momento articulante en la contemporaneidad al ser generadores de la última revuelta en oposición a la cultura establecida. No obstante ello, también representaron el inicio de otra configuración en los valores que poco a poco se fueron imponiendo en el nivel social y que descansan, fundamentalmente, en la individualidad y la privaticidad, dándose con ello una evacuación de los contenidos morales y una desideologización/despolitización creciente ³². Las contraculturas del 68 representaron la muerte de los discursos de salvación del hombre, del sujeto, de la persona; al tiempo que los fenómenos contraculturales asociados implicaron la conclusión del humanismo ilustrado. El Mayo del 68 fue una revuelta burguesa de la que salió fortalecido el individualismo y triunfante el posibilismo subjetivo, por lo que se nos presenta como el punto de partida del antihumanismo contemporáneo: *“Hasta ahora los diversos humanismos habían ido proveyendo al hombre de modelos morales de comportamiento. Nuestra época significa la destrucción de todos los modelos. Si se lleva esta actitud hasta su consecuencia lógica final, se desemboca inexorablemente en la destrucción de la moralidad, en la derogación de todas las normas que, hasta ahora, encauzaban el comportamiento individual para la realización de la personalidad propia. La caducidad de los modelos y de las normas y la caducidad de la realización separada, individual de sí mismo.”* ³³

Mayo del 68 y todo lo que representó, al igual que el movimiento hippy, marginó la libertad moral de tradición humanista y refrendó la libertad natural. Toda contracultura se refugió entonces en el individuo y sus necesidades ³⁴, cayendo en una posición plenamente antihumanística, al marginar cualquier discurso de salvación social: *“[...] se ha despolitizado en cuanto que, sumamente escéptica por lo que se refiere a las ideologías y los mitos políticos, no está dispuesta a dejar que lo público invada el ámbito de su existencia privada. Su interés se dirige a la elevación del nivel de vida y a la eficacia funcional. La gente en general y la juventud en particular aspiran a vivir tranquilos. Los partidos conservadores de Europa son los favorecidos por este escepticismo político y esta primacía de la vida privada.”* ³⁵ Los últimos años de la década de los setenta representan

³² Ibidem, pp 130.

³³ *La juventud europea y otros ensayos*, Barcelona, Seix Barral, 1961, pp. 170.

³⁴ *Bajo el signo de la...*, op. cit., pp. 53.

³⁵ “La juventud y la política” en *La juventud europea y...*, op. cit.

ya el triunfo del sistema y la domesticación del espíritu de los años precedentes: “*El individualismo existencial exige como contrapartida un conformismo social.*”³⁶ Lo que cambia es, pues, la condición de la ideología, no asentada ahora en el lazo social, sino en la moral natural de la necesidad: “*A partir de aquella fecha (Mayo del 68), o un poco más tarde, se dió una especie de replegamiento de la juventud, una especie de retracción. No abandonó su protagonismo, pero lo ejerció en otro escenario, diferente: en el escenario de la vida cotidiana. La juventud, en aquellos últimos años, en la década que podríamos llamar de los 70, renuncia a revolucionar el mundo, seguramente porque se da cuenta de que no podría revolucionarlo, e intenta erosionarlo desde sus mismos fundamentos, es decir, a través de una sociología y de una moral de la vida cotidiana. Cambiando esta cotidianidad se esperaba, más o menos conscientemente, cambiar la realidad total dentro de la que vivimos.*”³⁷

La esperanza, absolutamente maximalista, de esta revolución total culminó, se frustró, fracasó y declinó en Mayo de 1968, en París. El futuro tiene sus raíces en aquellos años y hoy se vive o malvive instalado en sus consecuencias. Uno y otro movimiento pertenecen ya al pasado. Sin embargo, no han pasado en vano, nos dice Aranguren, han dejado su huella profundamente marcada en lo posteriormente acaecido. El primero, la revolución estudiantil burguesa, en tanto que reacción; y el segundo, lo contracultural, destiñendo, por decirlo así, en los *mores* usuales del hombre occidental, el cual, al menos exteriormente, en cuanto aligeramiento del encorsetamiento del cuerpo, de las maneras y del atavío, pero también por lo que se refiere a la liberación o deseo de liberación de ritos secularizados, protocolos, rutinas y convenciones burocráticas, se ha aproximado al estilo juvenil de vida, se ha contagiado de él³⁸.

³⁶ “La juventud y la realidad histórico-social” en *La juventud europea y...*, op. cit.

³⁷ “Ètica d’aquest fenomen” en *Els infants, nou esclat social*, op. cit., pp. 98 y 99.

³⁸ *Sobre imagen, identidad...*, op. cit., pp. 172 y 173.

**Un clam per a
l'educació. De la
Filosofia a les
Ciències de
l'Educació, avui**

Guillem Muntaner

Educació i Cultura
(1998), 11:
39-54

Un clam per a l'educació. De la Filosofia a les Ciències de l'Educació, avui

Guillem Muntaner

Summary

The present paper tries to clarify the existence of a calling for new education for nations in the modern world of advanced thought. For this reason the author reviews the history of philosophy in order to remark on the so-called 'dismemberment' of philosophy from all the other sciences, which has reached its highest point in the theory of knowledge. As education science enters the scientific world of new technology, they have bowed down to technical educational practices, which will have to be re-examined and put to use in the new era. The author concludes that it is good for all teachers to avoid methodology, without turning his or her nose up at it, and to make use of their intuition, self-motivation and the teacher's mystique.

0. Introducció: Les actuals urgències educacionals sentides per la Filosofia

El soldat de guàrdia havia sortit de la seva cabina institucional col·locada a l'entrada del quarter militar. El visitant de torn preguntava per què no podia visitar el capità del batalló. El guardià només va tenir per a ell aquesta resposta: «Jo solament estic aquí per disparar, no per argumentar» (POPPER, K. 1997, 16).

Aquesta anècdota popperiana pot ser presa com el punt de partida de tot un llarg fil conductor que propòs establir en el present treball. N. Luhmann la interpreta molt bé. La societat dels nostres dies es troba sotmesa a una incapacitat progressiva de raonar, una vegada que la unitarietat moderna de racionalització de la vida ha quedat malauradament fragmentada. Segons el sociòleg alemany, el crit de guerra dels nostres dies es concentra en aquestes cridaneres paraules: «Mai més la Raó!» (LUHMANN, N. 1997, 72).

El projecte modern de progrés i de felicitat per a tothom es fonamentava en la força il·lustrativa de la raó, pròpia del subjecte humà que, per això, havia estat pres com l'element clau de ruptura amb el passat i de coordinació indispensable de tots els moviments gestadors de l'emancipació humana amb la mirada posada vers el sempre encisador futur. No en va el concepte de subjecte reflexiu i solitari havia esborrat del mapa de la Història de la Filosofia el vell paradigma ontològic per col·locar-se en el seu lloc com a nou paradigma de la subjectivitat o de la consciència que ha operat com a tal al llarg dels darrers segles de Modernitat.¹

¹ Jürgen Habermas, defensant que el projecte de la Modernitat és vàlid, encara que desviat, proposa superar les

Des que la raó ha caigut en situació de crisi i ha estat presa com a objecte de crítica, han succeït moltes coses que afecten frontalment el subjecte humà, la cultura en general i les noves societats, plurals i sense fronteres. En un món amb canvis accelerats i en un temps en què, fins i tot, es parla d'una nova revolució humana generalitzada, explicada en multituds de termes distints i complementaris (MUNTANER, G., 1998),² un dels àmbits de la vida dels pobles, que tal volta sigui el més reclamat amb total insistència a causa de la seva força fonamental de recomposició de les ments, de les voluntats i dels sentiments de l'home i de la dona en totes les èpoques de la història, és l'àmbit de l'Educació com a fenomen d'humanització i d'obertura processual a la realitat i en contacte amb l'entorn.

Intentaré tractar el sentit d'urgència en què es percep avui la nova demanda de l'educació dels pobles des d'una visió filosòfica, més que des d'un caire pedagògic pròpiament dit. Per això em propòs dividir aquest estudi en cinc apartats: La Filosofia, mare de tots els sabers, ha estat abandonada per les Ciències [1]. El Positivisme científic, com a culminació d'aquest abandó, ha produït això que s'ha anomenat la «Crisi d'Europa» [2]. Les Ciències de l'Educació s'han annexionat a aquest moviment científic i, com les altres ciències, han iniciat un tecnificat procés d'educació a partir de nous paradigmes d'ensenyament [3]. Davant un món tan canviant sorgeix, com a necessitat peremptòria, el clam per a una educació dels pobles [4]. Aquesta educació hauria d'anar sovint més allà de les metodologies [5].

Comencem a desgranar aquest programa passa rere passa.

1. Les Ciències es desmembren de la Filosofia, mare de tots els sabers

La Filosofia, amor a la saviesa, compta des de les seves arrels més profundes amb dos mecanismes o instruments dinàmics, que posa al servei de la seva tasca específica de desenvolupament del saber humà: la reflexió contemplativa i l'esperit de recerca. Tots dos són consubstancials a la manera de ser de l'home i de la dona de tots els temps i persegueixen, com a objectiu prioritari, la progressiva emancipació humana.

L'estudi de la Història de la Filosofia no té per finalitat tant arribar al coneixement de les teories, dels sistemes, de les escoles i dels mestres que l'han constituïda al llarg dels segles, sinó, més aviat, percebre conscientment el procés de formació que ha sofert el pensament humà amb paciència, esforç, dedicació i no sense un gran plaer davant cada nou descobriment a què l'home pensador ha arribat.

seves fonamentals deficiències, passant del paradigma de la subjectivitat al de la intersubjectivitat. D'aquesta forma es passaria de la raó solitària, ja esgotada, a la raó dialògica que, a través de la comunicació i el consens, referia les capacitats emancipatives de la vella *Vernunft* moderna amb un nou potencial engrescador. (HABERMAS, J. 1988, 265-283). El tema habermasià de la filosofia de la intersubjectivitat suposa una proposta molt agosarada que, al llarg d'alguns anys, ha estat discutida i contínuament matisada. És impossible aquí oferir una bibliografia mínima sobre aquesta calenta qüestió a causa de la seva varietat d'autors i opinions, així com també perquè resulta gairebé innombrable. Així mateix és obligat consultar dos llibres especialment dedicats a aquesta matèria (HABERMAS, J., 1985, 1981). Es troba en plena elaboració un ampli estudi específic sobre aquest tema: MUNTANER, G., *Un nuevo paradigma en el campo de la filosofía*.

² Podeu veure a la bibliografia tota una sèrie d'obres destinades a demostrar emfàticament els diversos sentits que es dona avui a la situació de revolució cultural a què ha arribat la nostra època. Cada un dels seus títols resulta prou orientador.

Orientat per la reflexió i la recerca, aquest procés de formació, en el seu inici, no distingia el permanent augment del saber com a provinent de distintes branques observadores de la realitat: la física, l'astronomia, la matemàtica, el materialisme atomístic, la política, la metafísica, la medicina, l'educació, l'ètica, la sofística, la dialèctica, per posar solament els exemples més clàssics, eren formes de saber humà que formaven un tot únic englobat pel nom matern de la Filosofia. La Filosofia era la mare de tots els sabers.³

Aquesta concepció i pràctica unitària del coneixement humà, viscudes a l'empar del vocable filosofia, comença a trencar-se pel camí de la lògica, refeta en un context de confrontament crític per l'anglès Guillem d'Occam, a les acaballes de la Baixa Escolàstica, ben avançat el segle XIV. Aquesta lògica occamiana que es desplega en teories científiques com, per exemple, la famosa dels «impulsos», obrí les portes al nou camí de la científicitat, seguit no solament pels més coneguts pensadors del Renaixement, sinó també pels qui iniciaren l'Època moderna. Copèrnic i Galileu poden ser els exemples més alts d'una transformació progressiva en l'hàbit de distingir entre allò que s'entén per filosofia pura i el coneixement típicament científic, acompanyat de totes les seves metodologies i formes empíriques de captar els misteris de la realitat envoltant.⁴

El panorama històric del pensament humà, a partir d'aquests fets constatables cada vegada amb més intensitat, permet contemplar, no sense una certa perplexitat, el fenomen preocupant del «desmembrament» per part de les Ciències de la seva mare, la Filosofia.⁵

Aquest fet tan peculiar, i que s'ha anat reproduint cada vegada amb més significació, comporta dues conseqüències fonamentals de gran calat: la primera fa referència a una de les característiques essencials de la Filosofia, això és, una vegada que les Ciències han abandonat la seva arrel materna, han tirat a les seves espatlles també el camí de la reflexió, pròpiament dita, amb tot el seu sentit emancipatiu. La segona conseqüència es dona quan no solament les Ciències de la Naturalesa es desmembraren de la Filosofia, sinó quan aquestes arrosseguen igualment tant les Ciències crítiques, com les Ciències humanes o de l'esperit. Totes juntes, en un procés latent, però imparable, queden englobades en el mateix fenomen de despreniment placentari. Per això, s'ha de fer constar ja aquí, i des d'ara, que les Ciències de l'Educació no són una excepció de la regla general. Com veurem més endavant, tota aquella filosofia educadora, en el sentit més humà de la paraula, impulsada pels grans filòsofs grecs, ha anat fent passes de gegant pels viaranys científics de sofisticades metodologies i tècniques cada vegada més depurades.⁶

Aquest ampli moviment, impulsat simètricament per totes les ciències, arriba al seu punt culminant amb el Positivisme, terme encunyat per Saint-Simon a la primera meitat del segle XIX i adoptat pel seu deixeble i secretari, A. Comte, per designar l'etapa científica

³ Resulta molt instructiu i educador, sobretot avui que l'horitzó del saber humà ha canviat tant, tornar enrere les pàgines de la història per contemplar el naixement unitari del coneixement humà de la realitat i veure com, a poc a poc, ha anat desplegant-se en un espectacle variolós de formes distintes d'aprehendre el món, la vida i la història. Es pot consultar, en aquest sentit, l'obra de diversos autors (1980) en els seus tres volums.

⁴ Podeu veure tot aquest interessant procés en l'obra conjunta de REALE, G.; ANTISERI, D. (1983) en els seus tres volums.

⁵ Aquest procés de desmembrament i d'abandó de la Filosofia per part de les Ciències és estudiat àmpliament per UREÑA, E. M. (1978, 75-89 i 1985, 127-134).

⁶ El pas triomfal que han marcat totes les formes del saber humà portadores del nom científic, desatenent estructures mentals típicament filosòfiques, és estudiat per MUNTANER, G. (1983).

del saber humà que no solament supera els llargs estadis teològics i metafísics, sinó que també s'hi contraposa. És això, precisament, el que hem de plantejar ara mateix amb tot el seu rigor.

2. El Positivisme de les Ciències i la «Crisi d'Europa»

Amb l'aparició del Positivisme, la deixada filosòfica, per part de les Ciències, arriba a la seva total culminació. No vull fer ara un estudi en profunditat sobre aquesta qüestió tan debatuda. Solament tinc espai per recordar molt breument dues fortes crítiques contemporànies adreçades al moviment positivista com a element clau per entendre el procés de deshumanització actual del que el Positivisme és acusat, tant per J. Habermas, com per E. Husserl, cada un dels quals n'aporta una visió distinta, però, segons jo crec, també complementària. Cal tenir ben present, dins aquest context que, quan parlem de les Ciències en aquesta situació positivista, hi entren totes les Ciències. També les Ciències de l'Educació.

La Teoria Crítica de la Societat, adoptada com a forma de filosofar per l'Escola de Frankfurt, tant en la primera com en la segona generació dels seus membres pensadors i investigadors, té com a gran objectiu fer una anàlisi complexiva de la realitat, presa com un tot, no solament per descobrir els mals en què es troba la humanitat, sinó per oferir un model pràctic de desarrelament d'aquests mals. No es tracta tant de saber com és la nostra societat, sinó de plantejar la manera com hauria de ser.

J. Habermas, continuador dels seus mestres en una segona generació, va dedicar les primeres obres escrites a detectar aquells elements considerats com forces repressives per a la humanitat en el seu moment. El tema dels mals que el Positivisme de les Ciències infringia a la societat és tractat en forma molt directa en el seu llegidíssim llibre *Erkenntnis und Interesse*.⁷

Molt a corre-cuita, podríem dir que les conclusions bàsiques a què arriba aquest estudi habermasià poden ser reduïdes a les següents:

— El Positivisme ha absolutitzat el mètode científic (més enllà del mètode no hi ha res que valgui), presumint que solament les ciències, unides a la tècnica, podran fer progressar la humanitat i donar-li la felicitat a què aspira, apropiant-se dels resultats produïts gràcies al funcionament metodològic.

— Aquest fet comporta la suplantació de la Teoria del Coneixement, la qual cosa suposa alhora l'arraconament de l'ésser humà com a subjecte capaç de conèixer, de pensar i de saber.

— El desbancament de la Teoria del Coneixement esborra del mapa de la consciència humana la característica fonamentalment filosòfica i estructuralment emancipativa de la reflexió.

— Aleshores, per aquest camí positivista, la humanitat, privada de la seva més radical defensora interior, resta totalment deshumanitzada.

⁷ Aquesta obra habermasiana és de 1968. El 1992 l'editorial madrilenya Taurus ja havia arribat a la quarta edició en la traducció castellana.

— Aquesta situació de substancial deteriorament humà exigeix un recorregut cap enrere per portar el Positivisme a la recuperació de l'activitat intrínscament humana com és la de reflexionar, la qual cosa enclou una tornada real a la filosofia.⁸

Per la seva part, E. Husserl, en el tractament fenomenològic que va fer sobre la crisi d'Europa, es proposà la demostració que l'origen d'aquesta crisi es trobava també en la marxa triomfal del procés positivista de les ciències.⁹

Ho descriuré també molt sintèticament amb alguns punts potser, fins i tot, massa concrets:

— La crisi d'Europa es produeix quan es perd l'esperit europeu, nascut a la Grècia dels primers grans filòsofs.

— Aquest esperit europeu es caracteritza per la contemplació del món des de la Filosofia, considerada com a Ciència Universal, que proporciona a l'home un model d'interpretació de la vida presa en la seva globalitat.

— La identitat espiritual de l'home europeu es va estructurant a partir d'aquesta visió unitària, reflexiva i pràctica de la realitat en el sentit que li concedeix resoldre els problemes que la mateixa Natura s'encarrega de presentar-li cada dia.

— Aquesta tasca superadora de problemes, congriada en una presa de responsabilitat universal, no és cosa individual, sinó col·lectiva, social i alhora crítica i cercadora de la veritat des d'una conjunció de mirades humanes i humanitzadores.

— Quan, a causa del procés d'independització metodològica de les Ciències, queda escindida la unitària forma d'enfocament de la vida —connatural a l'esperit europeu, originàriament grec— s'ha iniciat, segons Husserl, una monumental crisi que conté la perillosa habilitat de canviar les capacitats emancipadores del subjecte per la força repressiva de l'objecte. La subjectivitat de la reflexió filosòfica alliberadora s'ha vist trastocada en l'objectivitat freda dels autòmitzats mètodes científics.

— En definitiva, la crisi europea és l'expressió de l'ésser humà abandonat a la pròpia sort, sense orientacions vàlides davant els problemes fonamentals de la seva existència i del sentit últim de la seva vida.

— Husserl, tal com ho fa Habermas, reclama també una prompta superació de la desviació positivista que ho confia tot als immediats resultats enlluernadors promesos tant per les Ciències naturals, com per les humanes.

És des d'aquest postulat que hem de continuar reflexionant en el sentit que des d'un principi li hem atorgat al tema que estam tractant.

Facem, doncs, una passa més per aquesta via de contemplació teòrica.

⁸ Tot aquest plantejament antipositivista habermasià va obrir un cicle de fortes discussions entre filòsofs i científics. Podeu veure molt especialment, DIVERSOS AUTORS (1973) *La disputa del positivismo en la sociología alemana*, Grijalbo, Barcelona; DIGILIO, M. (1968, 40-55).

⁹ Vegeu HUSSERL, E. (1962). A nosaltres, ara i aquí, ens interessa el plantejament de dues qüestions fonamentals, que constitueixen el *leit motiv* del present treball. La primera ens porta a la comprensió d'una situació generalitzada d'objectivització científica, en la qual prenen part també les Ciències de l'Educació que no poden escapar del procés global de positivització científica. La segona ens fa prendre consciència justa de la raó que tenen els pensadors actuals, quan clamen imperiosament per una nova educació dels pobles en un món deshumanitzat

3. Les Ciències de l'Educació aplegades amb models tecnificats

Una retrospectiva mirada històrica, encara que ens ajudi només a recordar els punts més cabdals del que ha succeït en el procés d'educació dels pobles, ens porta al convenciment més clar que l'educació humana sempre fou encomanada a la Filosofia com a saber dels fonaments.

Els carrers d'Atenes són un viu testimoni de l'educació popular dialògica que Sòcrates promou a la polis des del seu principi primordial: «T'has de conèixer a tu mateix».

Plató, continuador de la dialèctica del seu mestre, deixa les vies ciutadanes normals com a lloc d'ensenyament i institueix l'Acadèmia com a forma escolar concentrada en l'orientació metafísica, política i ètica dels seus deixebles, que han de ser la base més sòlida per a la vida democràtica de la República.

Aristòtil, el savi d'Estagira, eixampla en forma peripatètica la dinàmica educativa dels seus seguidors i exposa els principis renovadors, lògics, psicològics, axiològics, poètics i retòrics, cercant l'aire lliure del pensament profund a la vora del bell Liceu atenès.

Epicur, els estoics i els escèptics —que avui són estudiats amb renovada curiositat— cerquen l'educació dels ciutadans en el valor de la felicitat i del plaer humans pels camins de l'ataràxia i de l'apràxia a fi d'assolir la vivència pacífica de la impertorbabilitat.

Els monjos i els frares medievals, en els monestirs i convents, escampats als afores de les ciutats, en ple camp, fan escola a tots aquells que es volen educar en les arts liberals.

La filosofia, la reflexió, la contemplació, la teoria (*theoros* = contemplatiu que assumeix de bon grat totes les conseqüències alliberadores que es produeixen en el fons de l'ésser humà) es troben originàriament a la base de l'educació humana i humanista dels pobles que, com ja hem dit en el paràgraf anterior, rep un procés de pertorbació i queda significativament modificada per la nova concepció positivista del saber científic, desconnectat gairebé de manera irreconciliable de l'àmbit metafísicoontològic que afirmava i confirmava el saber dels fonaments.

Thomas Kuhn (1962) va incorporar a les seves doctrines científiques la paraula «paradigma», de procedència grecoplacioniana,¹⁰ per organitzar els científics com a comunitats d'investigadors units a partir d'un model paradigmàtic compartit, on cadascuna de les ciències posa la màxima cura tant en el descobriment com en la bona collida del paradigma més apropiat per dur a terme fructuosament el seu treball de cada dia.¹¹

Aquest fet, tan generalitzat dins l'específic món de la Ciència, suposa un moment d'alta tecnificació de la concepció i de la praxi laboral de tot el moviment científic universal, en què no compta tant la part humana de la vida com els productes immediats de la tasca que es duu a terme.¹²

¹⁰ *Paradeigma* és un vocable grec que Plató utilitza tant per entendre el «món de les Idees» com a model del món de les nostres coses (Eutifron, 6e) (Timeo, 28a al.), com per mostrar determinades persones com a exemples necessaris per a una vida justa, referint-se particularment a Sòcrates (Apologia, 23b).

¹¹ Per a aquest tema podeu consultar MUNTANER, G. (1991, 101-113).

¹² Podeu veure una síntesi ben elaborada de tota aquesta interpel·lant qüestió, que va inquietar molts d'anys la intel·lectualitat europea i americana i, certament, no es tractava d'una preocupació sense motius, a MARDONES, J. M.; URSÚA, N (1982).

Les Ciències de l'Educació, no en menor grau que totes les altres, també han entrat dins la roda tecnicista i metodològica dels paradigmes presos com a principis indefugibles d'avançada en una societat que estima més la tècnica que l'art, la fredor dels procediments ràpids que la calentor de la presència humana feta a la comprensió i a la paciència.

Hi ha nous paradigmes en el camp de l'Educació i de la Pedagogia. Del paradigma conductual, avalat per Skinner, s'ha anat passant al paradigma cognitiu, defensat pels coneguts científics de l'Educació, com Ausubel, Piaget, Bruner, Novak i altres, com també al paradigma ecológicocontextual propi de Feuerstein i Vigotsky.

A partir dels nous paradigmes educatius, els pedagogs parlen de gir o de revolt pedagògic, de potencial d'aprenentatge, d'artificis psicopedagògics, de la teoria dels bastiments, de la llei de la pròxima passa, de la força motivacional, etc., etc., etc.¹³

Per bé o per malament, les Ciències de l'Educació en general es troben completament enrolades dins un ambient revolucionat d'un món i d'una societat que caminen en termes d'incommensurable accelerament cap a una nova època de la història.

Aquesta època de la història, en la qual ja hem entrat, es presenta dominada per l'encís subjugant de la sirena microelectrònica, cibernètica i informatitzada. La Intel·ligència Artificial col·lectiva va acompanyada de la nanorobòtica i el ciberespai és ocupat pel «Cibionte», nom esgarriant que s'atribueix a l'home i la dona de l'immediat futur, on l'antropoide o humanoide, reproductor infinitesimal dels poders mentals del cervell humà, pot considerar-se una mostra clara que els somnis de la ciència-ficció s'arriben a convertir en realitats quotidianes, que van més enllà, fins i tot, del que es podia creure i esperar.¹⁴

El panorama dels canvis ràpids i de les transformacions profundes a tots els àmbits avui és tan extraordinari que, segons molts pensadors actuals, l'únic esdeveniment d'envergadura capaç de reorientar la nostra societat superdesenvolupada és el de l'Educació dels pobles. L'Educació com el més gran esdeveniment no és avui solament una bella idea, sinó un clam que procedeix del més alt sentit d'una comuna responsabilitat mundial.

Prenint en consideració tot el que fins ara hem exposat, ja estam preparats per fer-nos les preguntes pertinents: Què és el que diuen a l'entorn de l'educació els pensadors en aquest moment? Quins són els motius que els impulsen tantes inquietuds?

Intentem donar resposta a aquests voluminosos interrogants.

4. Un viu clam per a l'Educació dels pobles

Passant la llista per la llarga filera de grans autors que avui es troben a l'avantguarda filosòfica, cultural i científica, podem arreplegar, sense gaire esforç, atractius

¹³ Enmig d'una bibliografia tan vasta com la que tenim a la vora per introduir-nos de ple en el maneig de totes les noves tecnologies de l'Educació, sembla gairebé excessiu aconsellar ara mateix manuals concrets o vertaderes obres determinants en aquest camp. Així i tot m'atreveixo a suggerir la consulta dels llibres que fa uns anys varen servir de pont a molts d'ensenyants a l'hora d'aconseguir unes bases imprescindibles per moure's dins la gran mar de les noves formes d'ensenyament/aprenentatge i aportaren una bibliografia molt àmplia sobre el tema. Foren publicats conjuntament per ROMAN-PÉREZ, M.; DIEZ LÓPEZ, E i editats per la Direcció del MEC, a partir del 1989.

¹⁴ ESTÉ, A. (1998, 157) assegura que d'aquí a no gaire anys els filòsofs més reconeguts seran, precisament, aquells qui, com Isaac Asimov i Fred Pohl, s'han dedicat a fer ciència-ficció, perquè ells han sabut traslladar als nostres dies els problemes de demà. Les grans preocupacions humanes han arribat a ser no tant les d'avui com aquelles que ja s'acosten. Els grans problemes de la humanitat no són aquells que tenim ara, sinó els del futur.

missatges apassionats sobre l'Educació humana esperada com el més gran esdeveniment per a un futur pròxim.

Per sistematitzar de qualche forma les línies de pronunciament d'aquests coneguts pensadors, reuniré les seves demandes més clares segons els trets comuns que entre ells es donen.

4.1. L'Educació dels pobles com a desafiament mundial

L'entrada al Tercer Mil·lenni ha servit de punt de partida a molts intel·lectuals per analitzar la situació en què es troba la societat en aquest precís moment i per auscultar les noves necessitats que aquesta situació crea amb vista al futur immediat.

La fina sensibilitat de l'home i la dona d'avui, referent a l'evolució accelerada de la vida i de la forçosa urgència de readaptació als seus moviments encara no del tot coneguts, dóna a entendre que l'Educació s'haurà de retenir com a principal estratègia de la construcció del futur. En aquest sentit l'Educació és presa com un desafiament mundial que, com a tal, obligarà a l'abandó de formes educatives ja caduques i lineals, per emprendre altres camins educacionals electrònics, fractals i sintètics alhora, a fi de saber gestionar les noves potencialitats i garantir el nou sentit de la història amb propostes operatives i jerarquitzades, perquè aprendre a aprendre vagi acompanyat de la més forta càrrega emocional (ROSNAY, J. De, 1997, 248-250). L'opció per l'Educació marcarà una nova densitat en el temps i resultarà crucial en els nous decennis (Id., 274).

Noam Chomsky i Heinz Dieterich (1997) descriuen l'Educació com a desafiament mundial fonamentalment per tres motius, carregats de pressions indefugibles. El primer de tots és determinat per una situació tercermundista que els dos filòsofs han experimentat en països llatinoamericans i que presenten mitjançant la coneguda expressió esgarriosa: «L'esperit anti-nins» (pàg. 41), que solament pot ser dissolt amb una extensió educacional a tots els àmbits, destinada als homes i dones del futur. El segon d'aquests motius procedeix d'una visió més amplificada de la realitat i que fa referència al fenomen de l'Educació com a únic factor, en aquest moment, capaç d'impulsar l'elevadíssim progrés de l'hora present i, en tot cas, com a clau de creixement dels països, sobretot dels que caminen per la vida amb més retard. El tercer motiu incorpora a aquesta forma de veure l'Educació com a desafiament l'apreciació dels imminents perills, annexos als sistemes globalitzadors de l'economia empresarial transnacionalitzada, a fi d'oposar al capital econòmic el capital humà. La vertadera revolució actual no s'ha d'entendre com a possessió de terres, d'espais cibernètics o d'energies dels mitjans de comunicació, sinó com la major avançada del coneixement humà ja que, si els doblers moltes vegades són per a uns pocs, l'Educació sempre és prerrogativa de la humanitat sencera (pàg. 41-96).

N. Bilbeny (1997) apunta èticament a un gran esforç de readaptació (60) en un moment en què no podem superar gaire fàcilment la situació de crisi que ens aporta la societat de la informació. En aquest context revolucionari informatiu, la qüestió de la pèrdua de la identitat de les persones i dels pobles representa el problema social més gran, perquè es tracta de l'esvaïment del rol i dels estatus tradicionals, tant en la dimensió política com en la moral. Aquest treball de readaptació, naturalment, s'ha d'operar en el camp de l'Educació centrada en tots els àmbits de la vida. (184-186).¹⁵

¹⁵ Quant al tema de la readaptació educacional, vegeu també POPPER, K. (1997, 18 ss.). Una tasca d'adaptació genètica, científica i conductual exigeix una forma d'actuar eminentment «explorativa» (22)

4.2. L'Educació com a previsió de nous modes d'organització humana

Per P. Lévy (1998) el tema de l'Educació ve formulat en termes de preocupació crucial en un temps de cibercultura, entesa com a segon diluvi universal d'innovacions en el qual no se salva ni l'arca de Noè. El tema central de l'obra de Lévy supera tota casta de previsions en el camp de les prognosis de futur. La situació de totalitat subjugant, sovint procurada fins ara pels defensors de la identitat sense sentit, es va transformant en una vivència d'universalitat sense barreres, definidora de la nova humanitat. Les interconnexions mundials indominables, les comunitats virtuals irreprimibles, la intel·ligència col·lectiva dejuna de protagonistes i els moviments ciberespacials sense cap casta de trava generen un moviment social fora de precedents i donen per pressuposats uns nous modes organitzatius de l'Educació, de la Pedagogia i de qualsevol sistema de formació humana, que van més enllà de les competències professionals normals fins ara subsumides.

Ja no seran el savi, ni el llibre, ni l'espectacle, ni el disseny científic, ni la biblioteca els llocs educadors dels esperits àvids, sinó el saber de les col·lectivitats vives del ciberespai que, a través d'una transmissió diluviosa, intercanviaran els fluxos cognitius, navegant en forma cooperativa, oberta i personalitzada cap a una nova civilització, de totes maneres ja irreversible.

Els més de dos milers d'intel·lectuals de tot el món, reunits a Heidelberg, en un congrés internacional interdisciplinari per tractar el tema «El final dels grans projectes» (DIVERSOS AUTORS,1996), una vegada que es posen d'acord sobre la impossibilitat racional d'enfocar la vida de les societats en aquest moment a partir dels metarelats (Lyotard), fonamentals per a l'organització de l'existència encara no fa molts anys, també se senten convençuts de la necessitat d'una nova manera d'educació dels pobles.

Els arguments que esgrimeixen aquests intel·lectuals, en la seva defensa d'uns nous estils educatius, fan tremolar el trespol consuetudinari dels ensenyaments tradicionals.

Contingència i escepticisme, crisi d'orientació a causa del famós *Anything Goes* (tot val), funció adaptativa de la cognició sense crear cap mena d'objectivitat, racionalitat mai no legitimada argumentativament són algunes de les mostres d'una situació afavoridora d'una reestructuració sistemàtica de la formació de noves voluntats.

D'altra banda, i en forma ben positiva, assumeixen de molt bon grat les innovacions en què el progrés científic ha enriquit la presència de l'home i de la dona en un Univers totalment reestructurat.

El sistema immunològic humà com a segona via complementària del nostre cervell, a l'hora de conèixer la realitat que ens envolta; els nous sistemes de comunicació pels quals les coses ja no són allò que cadascú veu, sinó allò que entre tots determinam; la superació de la unitat cognitiva per la universalitat pluralitzada, saludada com a guany, sobretot quan agafa una nova direcció emotiva passada per alt anteriorment; els conceptes de canvi i de multiplicitat, convertits en principis generals i dinàmics de l'existència i com a única forma d'arribar al cim en l'escala de valors que han d'inspirar les jornades del futur, són uns d'entre tants esdeveniments nous que reclamen uns sistemes, encara no estrenats, de reestructuració educacional dels pobles.

4.3. L'Educació situada no en un temps de «post», sinó en un temps de «pre»

A. Esté (1998), dins l'immens espai de pensadors que intenten analitzar l'hora que ens ha tocat viure, tal volta sigui l'únic que, per complir la seva tasca diagnosticadora de la nostra situació en el món, no se senti empès a examinar tant el volum històric que porta sobre les seves espatlles, com la llum que brilla tot al davant dels seus ulls.

Des d'aquest punt de vista preventiu, el filòsof americà refà les definicions del nostre temps i de l'home, que s'hi troba situat, cercant etimologies gregues en els vocables «*oximoron*» i «*anthropos*».

El nostre temps és un *oximoron*, perquè és antitètic, paradoxal, una xarop de vinagre i mel, un sol negre, una llum obscura, una punta plana (18-19). La paradoxa vivent té el nom d'*anthropos*. L'home, etimològicament, és, doncs, aquell qui mira allò que ha vist i veu allò que no ha mirat (81).

Aquesta perspectiva temporal d'antítesi antropològica presenta tota una cadena de situacions, pròpies d'un temps més eventual que no perfectament definit i, per això, obliga a encarar l'època venidora en termes de reacomodaments subsidiaris al llarg de tota la gamma d'activitats humanes. En els quefers educacionals, aquests reacomodaments s'han de tenir en compte d'una manera molt puntual.

L'home d'avui és a la vegada un moribund i un primitiu. Moribund amb relació al passat i primitiu respecte al món que ve (154). El món que ve no arribarà per evolució, sinó per revolució i no en sentit purament biològic, sinó postbiològic i microelectrònic, caracteritzat per una incomparable adaptació humana a la computadora i a la nanorobòtica.

Una tal revolució sembrarà l'entorn de signes i de símbols. La Semiosi ensenya que a una major complicació ambiental li correspon una abundància invasora de formes simbòliques, amplificadores de la sensibilitat humana en perill d'exterminació.

La preocupació per la supervivència física de la humanitat es trobarà minvada en comparació amb la intel·lectual artificial, dedicada a l'enginyeria genètica productora de rèpliques humanes miniaturitzades.

Les teràpies predictives, la caiguda dels poders, el disseny prefabricat de conductes i la velocitat en què es reproduiran els esdeveniments instigarà l'ésser humà cap a una intensificació del seu sentit místic de la vida en contraposició a l'aventura freda d'una convivència amb artefactes mecànics portats a la més alta perfecció tècnica.

La nova educació dels pobles, exigida per una etapa històrica, plena d'interrogants pluriculturals, haurà de fluctuar entre la reflexió i la sensibilitat, entre la lògica i l'analògica. Aquesta descripció prospectiva de A. Esté arriba a la seva complexivitat amb el significat «neguentròpic» que N. Luhmann aporta a l'estudi actualitzat de la societat que s'està bastint (1997, 46 ss.). Significat neguentròpic del món, és a dir, ordenat segons alternatives vinculades, l'estabilitat del qual no provindrà de seguretats establertes *a priori*, sinó que solament serà garantida per substitucions temporals que es donaran una rere l'altra sense cap mena de previsió suficientment programada.

És en aquesta línia de presagi de futur on Luhmann crida en favor d'una nova educació, adduint el fet, totalment inaugurat de nou, que ell anomena de la «comunicació de la ignorància», de la «ignorància com a competència», del «no saber com a recurs» o del tracte amb la ignorància com a moda de «nova marca» (163 ss.).

Recapitulant un poc. La veu de molts pensadors avui s'ha convertit en un clam per a l'educació dels pobles. Aquest clam es deixa sentir una vegada que les Ciències —també les Ciències de l'Educació— han abandonat la reflexió que caracteritza la filosofia com a mare de tots els sabers i que és portadora indiscutible d'humanització. Estimulada positivísticament, una cursa imparable de metodologies tecnificades en els camps pedagògics i formatius coincideix amb una època revolucionària que abraça gairebé tots els àmbits de la vida humana, transformant creences, costums i tipus tradicionals d'interpretació de la realitat. El clam filosòfic en benefici de l'Educació cobra plurals demandes diversificades. Una aturada per a la meditació ens és obligada. Posades a la pràctica certes conclusions que d'aquesta pensadora aturada es poden inferir respon-

sablement, la matinada fresca d'un nou dia educacional per a tots els pobles pot ser saludada amb els mocadors verds de l'esperança en un futur encara mai no testat. Ni pels educadors, ni per les comunitats populars dels seus seguidors.

5. Més enllà de les metodologies

En el camp de l'Educació cada cop queda més clar que res no es pot abandonar a la improvisació, ni tan sols a les característiques innates de l'ensenyant, per molt que aquestes repetidament s'hagin mostrat en sentit òptim. Avui, més que mai, les metodologies, comprovades com a eficients, s'han tornat imprescindibles en la tasca diària de l'ensenyament/aprenentatge; en Pedagogia i en Didàctica són veritablement irrenunciables.

Pels navegants en aquestes matèries un avís ben important haurà de ser, precisament, el d'estar atents a les metodologies implicades en els canvis cognitius d'aquest moment: sofisticacions cibernètiques, reencarnació del saber, cibereducació, aprenentatges oberts i fets a la distància, intel·ligència col·lectiva, sistemes universals d'ensenyament electrònic, etc., representen alguns dels elements bàsics de les anomenades noves tecnologies de l'Educació. S'haurà d'estar ben atent, perquè les torrentades de les novetats de la tècnica no se'n duguin el contacte directe, actiu i creatiu dels educands i els abandonin a la sala ombrívola d'una nova solitud.

La participació crítica en la promoció dels canvis haurà de tenir la finalitat de preservació d'un espai d'humanitat. Vet ací perquè, a manera d'epíleg, voldria proposar una fórmula sapiencial d'anar més enllà de les metodologies, sense mai refusar-les, en un treball, com el nostre, on sempre hi haurien de ser subjacents determinats recursos vitals amb capacitat de proporcionar el caliu necessari i interactiu per a tots els qui ens trobam en l'immens escenari de l'Educació. Aquesta fórmula tripartida comprendria els tres recursos següents: la intuïció, l'automotivació i la mística de l'ensenyant.

5.1. La Intuïció

La paraula llatina *intuitus* dóna com a significat etimològic dels procediments intuïtius tenir la capacitat de mirar les coses i de captar-ne immediatament el significat amb rapidesa i incert alhora.

La intuïció no és una qüestió de sort. És, més aviat, el resultat d'una experiència intensa que es dóna com a recompensa a aquells qui treballen incessantment en el marc d'un pensament disciplinat i d'un intent de comprendre en profunditat les coses de l'entorn. És cert, segons K. Popper (1997, 22), que la intuïció és de naturalesa conjuntural i que en determinades avinenteses pot conduir al desconcert, però, així i tot, són moltes les persones que, a través d'intuïcions momentànies, han arribat a descobertes importants en el terreny no sempre fàcil de diverses professions laborals.

A. Esté (1997, 86) retreu els casos paradigmàtics de tres grans científics que han practicat la línia intuïtiva.

Kekulé, químic alemany, va resoldre l'estructura del benzè, mentre anava dins l'autobús, fent una becadeta. Otto Loewi, també alemany, fisiòleg ell, solucionà el problema de la «conducció sinàptica» (transmissió d'impulsos) en un moment en què es va despertar durant la nit. Donald Glaser, Nobel de Física, concebé la idea de la «càmera de bombolles», complement indispensable de l'accelerador de partícules, mentre observava en un bar les bombolles de cervesa dins el seu tassó.

En l'àmbit de la pedagogia, emprades disciplinàriament i respectant els fets de cada dia, les intuïcions poden ser un extraordinari complement molt humà de les metodologies.

5.2. L'automotivació

Si «sense motivació no hi ha metes» (LUHMANN, N., 1997, 108) es pot afirmar també que sense automotivació l'avorriment està més que assegurat.

És possible que les metodologies siguin per als ensenyants automotivadores per si mateixes, però normalment aquesta bona disposició al treball educador sovint necessita un ajut estimulator.

Pot ser automotivadora l'observació o «Re-entry» (LUHMANN, N., 1997- 108). Observar no és solament veure o mirar, sinó entrar dins un altre món, perquè aquest món entri dins el meu i entre els dos es produeixi una transparència, una coincidència i una identificació que repercuteixin en bé dels dos móns. A vegades, l'automotivació pot provenir del fet de simplificar, d'eliminar les complicacions, de solucionar dificultats obstructives, de combinar tensió amb relax, vitalitat amb descans, aspiració amb respiració, moció amb commoció, saber amb sentir, conèixer amb estimar.

Pot automotivar també l'acció de testimoniar, de no solament parlar i dir, sinó també d'actuar i fer. I la d'acompanyar, d'estar junts, de no abandonar, de cercar i aprendre en equip, de fruit i patir amb els altres.

5.3. La mística de l'ensenyant

La paraula mística, com la de misteri, té origen grec. «MYO» és la seva arrel lingüística, que dona com a significat primigeni el fet de «tancar els ulls», considerar la part secreta de la realitat, viure una experiència interior.

És cert que la paraula mística s'ha aplicat sovint a vivències religioses profundes. No obstant aquest fet sigui ric històricament parlant, místic ho pot ser tothom en la seva vida normal de cada dia i no per això la persona mística necessàriament hagi de ser una persona estranya al món o que no toqui de peus a terra, sinó tot el contrari. Moltes vegades s'ha sentit parlar de la mística del mestre com la d'aquell qui dins el seu treball magisterial compta amb una dimensió més, en l'àmbit de la seva vida vocacional. La mística de l'ensenyant no menysprea les metodologies, sinó que les traspassa, en va més enllà i s'aprofita de totes les seves potencialitats encisadores. La mística, per si mateixa, aporta al mestre la capacitat de rompre esquemes, de comptar amb energies noves i d'experimentar forces afegides. Li ajuda a sortir de la normalitat i superar els condicionaments apàtics.

La mística és també experiència de nuclearitat, d'haver arribat al bessó, a l'essència de la vida. Fa present qualche cosa com absolutament irresistible i desbordant i no es redueix als moments d'alegria o de malestar, sinó que apareix en qualsevol temps i imprevisiblement com a regal i com a do gratuït.

La mística del mestre, en aquest cas, suposa receptivitat i deixar-se envair del seu ímpetu vital, per tal de saber comunicar la nova experiència amb un llenguatge distint i paradoxal, perquè una vivència d'aquest calibre resulta gairebé inefable, és a dir, difícil d'expressar adequadament. El poeta jueu E. Fried (1983) ho descriu beníssim en el seu famós poema: *Es ist was es ist*: «És allò que és, diu sempre l'amor».

La intuïció, l'automotivació i la mística, anant més enllà de la metodologia, poden ser elements magnífics per a una nova educació en un temps marcat per la fredor i la tirania de les tècniques deshumanitzadores.

Bibliografia

- DIVERSOS AUTORS (1980) *I problemi della Filosofia. La Filosofia nei rapporti con le scienze e la cultura* (3 vol.), Città Nuova Editrice, Roma.
- DIVERSOS AUTORS (1993) *La disputa del positivismo en la sociología alemana*, Grijalbo, Barcelona.
- DIVERSOS AUTORS (1996) *El final de los grandes proyectos*, Gedisa, Barcelona.
- BILBENY, N. (1997) *La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital*, Anagrama, Barcelona.
- CHOMSKY, N. ; DIETERICH, H. (1997) *La aldea global*, Txalaparta, Tafalla.
- DELACÔTE, G. (1996) *Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica*, Gedisa, Barcelona.
- DIGILIO, M. (1968) «Un nuovo Methodenstreit: Popper - Albert contro Adorno-Habermas» a *La Critica sociologica*, 8, Roma, pàg. 40-55.
- ELSTER, J. (1996) *El cambio tecnológico. Racionalidad y transformación social*, Gedisa, Barcelona.
- ESTÉ, A (1997) *La cultura replicante. El orden semiocentrista*, Gedisa, Barcelona.
- HABERMAS, J. (1988) «La Modernidad: Un proyecto inacabado» a *Ensayos políticos*, Península, Barcelona.
- Id. (1985) *Der Philosophische Diskurs der Moderne*, Suhrkamp, Frankfurt (trad. cast. (1987), Taurus, Madrid).
- Id.(1981) *Theorie des kommunikativen Handelns* (2 vol), Suhrkamp, Frankfurt (trad cast. (1987), Taurus, Madrid).
- Id. (1968) *Erkenntnis und Interesse*, Suhrkamp, Frankfurt (trad. cast. (1992) Taurus, Madrid).
- Id. (1981) *Technik und Wissenschaft als «Ideologie»*, Suhrkamp, Frankfurt, (trad. cast. (1986) Tecnos, Madrid).
- HUSSERL, E. (1962) *Die krisis der europäischen wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Husserliana, Haag (trad. cast. (1990) Crítica, Barcelona).
- KUHN, Th. (1962) *The structure of scientific revolutions* (trad. cast. (1975) F.C.E., México).
- LUHMANN, N. (1997) *Observaciones de la Modernidad. Racionalización y contingencia en la sociedad moderna*, Paidós, Barcelona.
- LÉVY, P. (1998) *La Cibercultura, el segon diluvi?*, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.
- MUNTANER, G. (1983) *La emancipación del hombre en la Teoría Crítica de Jürgen Habermas. Una filosofía de la autoconstitución del Género Humano*, Petra, Mallorca.
- MUNTANER, G. (1991) «Raons fonamentals per a una nova forma d'ensenyament. Un nou paradigma en Pedagogia», a *Comunicació, Rev. del CETEM*, 71 (101-113).
- Id. (1998) «La Tercera Revolució Cultural: La Informació. Apunts per a un diàleg pastoral» a *Comunicació, Rev. Del CETEM*, 90 (35-56).
- MARDONES, J.M.; URSÚA, N. (1982) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundación científica*, Fontamara, Barcelona.
- POPPER, K. (1997) *El mito del marco común. En defensa de la ciencia y la racionalidad*, Paidós, Barcelona.
- PRIGOGINE, Y.(1997) *El fin de las certidumbres*, Taurus, Madrid.

- REALE, G.; ANTISERI, D.(1983) *Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi* (3 vol) La Scuola, Brescia.
- ROSNAY, J. De, (1996) *El hombre simbiótico*. Miradas sobre el Tercer Milenio, Cátedra, Madrid.
- UREÑA, E. M. (1978) «La relación perdida entre Ciencia y Filosofía» a *La Teoría Crítica de la Sociedad de Habermas . La crisis de la sociedad industrializada*, Tecnos, Madrid.
- Id. (1985) «Crítica del Positivismo moderno desde la Historia de Filosofía y de la Teoría de la Ciencia» a *El pensamiento alemán contemporáneo. Hermenéutica y Teoría Crítica*, Ed. San Esteban, Valladolid (127-134).

**Nuevos espacios
educativos.
La educación para
el desarrollo
humano y
sostenible**

Herminio Domingo
Palomares

Educació i Cultura
(1998), 11:
55-67

Nuevos espacios educativos. La educación para el desarrollo humano y sostenible

Herminio Domingo Palomares

1. La Constatación de la Desigualdad

1.1 El Conflicto Norte-Sur

Vivimos una compleja dinámica socioeconómica que se expresa en forma de grandes movimientos migratorios, radicales diferencias en el crecimiento demográfico, concentraciones gigantescas de pobreza, marginación y violencia en las grandes ciudades de todo el mundo, desintegración física de Estados y regiones como consecuencia de enfrentamientos étnicos y religiosos, desertificación de amplias zonas del planeta, etc.. Todo ello constituye la cara amarga de lo que hemos dado en llamar el Conflicto Norte-Sur. Esta denominación se empleó por primera vez en 1980 en el Informe de la Comisión Brandt y ha venido a sustituir a otras, hoy menos usadas, como la de “Tercer Mundo”, frente al “Primero” y “Segundo”, que acuñó A. Sauvy en 1952 y que tras el derrumbe del bloque socialista (el “Segundo Mundo”) ha perdido su vigencia; o la de “Subdesarrollo versus Desarrollo” citada por primera vez por Truman en 1949 y que también ha perdido parte de su vigencia por el evidente reduccionismo economicista y mecanicista de su implícita concepción del desarrollo; o la de “Periferia versus Centro” que emplearon en los años 80 los defensores de la Teoría de la Dependencia con la que explicaban el Sistema-Mundo; o, por último, la de “Países no Alineados versus Países Alineados”, muy usada durante los años 60 y 70 pero, por su connotación política, perduró lo que su propio mentor, el General Tito.

El Norte estaría integrado por los países con una poderosa estructura industrial, gran capacidad tecnológica, muchos servicios y notable bienestar. En el Sur estarían los países con una estructura industrial débil o nula, servicios públicos deficientes y grandes franjas de población viviendo en condiciones infrahumanas. Al primer grupo pertenecerían Estados Unidos, Canadá, Europa, Japón, Australia y Nueva Zelanda. El resto de países conforman el Sur. La denominación Norte-Sur nos habla de un mundo dividido en dos por una brecha profunda que separa a un 23% de la población mundial, poseedora del 80% de los bienes, del otro 77% que posee el 20% de los bienes. Esta división Norte-Sur también la encontramos dentro de cada país a uno y otro lado de la brecha, de modo que podríamos hablar de múltiples Nortes-Sur. En Brasil, p.e., en 1990 la renta per cápita era de \$ 4951,

pero 34 millones de pobres (el 50% de la población) obtenía sólo 11,2% de la renta nacional, mientras que, en el polo opuesto, los ricos (el 10%) conseguía el 49,7% de riqueza del país. También en el Norte las diferencias pueden ser abrumadoras, en donde el PNUD reconoce la existencia 200 millones de pobres (43 en EE. UU., 50 en la CEE, 100 en Europa del Este y 18 millones en el resto).

1.2 La Percepción del Conflicto Norte-Sur

En conflicto ha sido percibido de distintas maneras según el momento histórico. Hasta finales de los 80 quedó subordinado al marco del enfrentamiento Este-Oeste, conocido como Guerra Fría. El Tercer Mundo de entonces lo constituían los países recién salidos de la colonización y, que en relación con el primer mundo eran considerados tecnológica e industrialmente subdesarrollados, y que para llegar a la meta del desarrollo debían pasar mecánicamente por las mismas etapas que habían vivido los países industrializados.

Tras la caída del muro de Berlín, y roto el esquema bipolar de la Guerra Fría, se abre una segunda etapa en la que el conflicto Norte-Sur es percibido de una manera menos simplista. Debe ser analizado a la luz de varios elementos: el primero de ellos lo constituye el acelerado proceso de globalización de la economía y de los medios de comunicación, que ha dibujado un panorama mundial configurado por grandes imperios informativos, por la descentralización de los procesos productivos, por la progresiva integración de los Estados en grandes áreas geoeconómicas y estratégicas, por la desregularización de las condiciones laborales de los derechos sociales de la población, por la subordinación de las decisiones políticas regionales a los planes mundiales del mercado, etc.; el segundo lo encontramos en los informes ecológicos, en los que el conflicto nos aparece en forma de destrucción de ecosistemas, provocada por la presión económica de los planes de ajuste impuestos a los países con deuda externa y por las instituciones financieras mundiales o en forma de contaminación ambiental, provocada por las empresas del Norte que buscan en el Sur legislaciones menos exigentes con la conservación del medio ambiente. En este complejo escenario, el conflicto Norte-Sur presenta diversos perfiles en forma de desequilibrios demográficos, condiciones infrahumanas de trabajo, analfabetismo, feminización de la pobreza, inaccesibilidad a los recursos hídricos, epidemias, discriminación por motivos raciales o culturales, catástrofes ecológicas, movimientos de población, guerras civiles, proliferación del comercio clandestino de armas y narcóticos, etc. La bipolarización del conflicto, como vemos, va mucho más allá de lo puramente económico.

1.3 La Cifras del Conflicto

La pobreza ha retrocedido en los últimos 50 años más que en los anteriores 500. Sin embargo, los progresos han sido desiguales o, incluso, han ido acompañados de grandes retrocesos:

— en los últimos treinta años se ha triplicado la desigualdad entre los mil millones más ricos y los mil millones más pobres, que hoy es de 150 veces.

— más de la cuarta parte de la población mundial vive por debajo del umbral de la pobreza humana, y más de mil millones de personas viven por debajo de la línea de pobreza de 1\$ diario al día.

— más de 840 millones de adultos son analfabetos y más de 300 millones de niños no asisten a la escuela primaria y secundaria.

— 600 millones de mujeres son analfabetas.

- más de 1500 millones carecen de cualquier servicio de salud.
- 14 millones de niños mueren anualmente antes de cumplir 5 años.
- 250 millones de niños trabajan.
- al menos una cuarta parte de la humanidad no vive bajo regímenes mínimamente democráticos.
- hay más de 40 millones de refugiados y desplazados que huyen de los más de 60 conflictos internos.
- 500 millones viven en regiones ecológicamente frágiles.
- más de la cuarta parte de la población mundial no ingiere suficientes alimentos y casi mil millones padecen hambre.

Gran parte de esta pobreza se concentra en Asia, Africa y América Latina-Caribe, pero también avanza en los países industrializados, principalmente de la Europa Oriental, una tercera parte de cuya población vive por debajo de la línea de la pobreza.

La pobreza se reparte desigualmente en relación con el género y la edad; golpea principalmente a mujeres, niños y ancianos; separa, asimismo, las zonas rurales de las urbanas y afecta de modo especial a las minorías étnicas.

1.4 Pobreza y Globalización

Este orden mundial basado en la desigualdad se gestó hace varios siglos y fue adoptando diversas formas a lo largo del tiempo. Todo comienza con la expansión europea hacia Asia, Africa y América a finales de la Edad Media en busca de metales preciosos, especias y mercados. Posteriormente se instala un sistema colonial bajo dominio militar, administrativo y cultural de las potencias europeas, donde la explotación económica y humana llegó hasta su forma más extrema: el esclavismo. La independencia de las antiguas colonias abre una nueva etapa, la del Neocolonialismo, en la que el Sur se convierte en exportador de materias primas baratas y de capital hacia el Norte. Finalmente llegamos al momento actual dominado por la dinámica globalizadora del mercado y de las nuevas tecnologías, y en la que algunos quisieran encontrar la esperanza de la superación de las desigualdades históricas, pero cuyos límites ya se perfilan nítidamente. Uno lo señala la misma naturaleza, a espensas de la cual se ha producido el desarrollo, mostrándonos sus límites en forma de contaminación, efecto invernadero, desaparición de especies y ecosistemas, consumo de energías no renovables, etc. El otro límite nos aparece en forma de abismos que separan el mundo desarrollado de los otros. Así, los países del tercer mundo se ven atrapados en las redes de la deuda externa, de las desfavorables condiciones del comercio internacional, des las negativas consecuencias de la aplicación de los programas de ajuste, decididos desde instancias externas y orientados a la consecución de equilibrios macroeconómicos coyunturales. También en el mundo desarrollado la globalización se deja notar en forma de destrucción de empleo, de pérdida del estado de bienestar, de desamparo del Estado; creando marginación, violencia y conflictos raciales.

La globalización, en suma, aunque cuantifica más ganancias que pérdidas, éstas se concentran en los mismos países y en los mismos grupos sociales. Las leyes neoliberales del mercado producen por todas partes los mismos efectos:

- pérdida de la capacidad de regulación,
- concentración del poder en las grandes empresas multinacionales,
- aumento de los movimientos migratorios,
- aumento de los conflictos en los accesos a los recursos,
- aumento de la brecha Norte-Sur,

— aumento del paro y la pobreza en las sociedad industrializadas, que siendo beneficiosos para los más preparados y fuertes debilitan aún más a los débiles alejándolo de cualquier esperanza.

2. La Cooperación y las ONGD

La respuesta que el primer mundo ha sido capaz de imaginar ante este cúmulo de desigualdades la encontramos en lo que se ha dado a llamar la Cooperación Oficial para el Desarrollo. Pero al margen de la cooperación que desde los gobiernos y otras instituciones internacionales se viene poniendo en práctica, la sociedad civil de los países ricos ha canalizado su ayuda a través de organizaciones que proyectan acciones para aliviar el sufrimiento, promover los intereses de los pobres, proteger el medio ambiente, brindar servicios sociales básicos o realizar actividades de desarrollo de la comunidad, es decir, las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD).

2.1 Tipos de ONGD

En un primer momento podríamos clasificar las ONGD según su procedencia en tres categorías:

las de *la corriente confesional, corriente ética y corriente política*.

Las organizaciones de *la corriente confesional* tienen una más dilatada historia. La Iglesia católica, ya en la época de la colonización crea misiones en los cinco continentes con el principal objetivo de propagar la fé. En el s. XIX dirige sus esfuerzos también a la promoción de valores láicos como la educación y la sanidad. Sobre todo tras la Segunda Guerra Mundial y apoyados por las nuevas corrientes de pensamiento de la Iglesia, las ONGD católicas trabajan principalmente por erradicar la pobreza, promover la salud y la educación, contra cualquier forma de presión, en definitiva persiguen el desarrollo autónomo y digno del ser humano.

La corriente ética se desarrolla sobre todo a partir de los años 50 como reacción a la política de cooperación oficial que juzgan, cuando menos, interesada en la búsqueda de mercados y zonas de influencia, antes que dirigida al desarrollo humano propiamente dicho.

Las ONGD de *la corriente política* son las promovidas por partidos y sindicatos para promover en el Tercer Mundo sus ideas y estrategias.

Podríamos hacer una segunda clasificación si atendemos al tipo de participación de los beneficiarios y al modelo de desarrollo que promueven. Según estos dos criterios, las ONGD pertenecerían al *modelo asistencial* o al *modelo de autosuficiencia*.

Las características que podemos reconocer en el *modelo asistencial* son: a) prestación de ayuda humanitaria de modo puntual en situaciones de emergencia, b) prestación de servicios de carácter específico según las características profesionales de cada organización (podríamos reconocer la familia de las apellidadas “sin fronteras”), c) el beneficiario no interviene en el proyecto, su papel queda reducido al de actor pasivo, d) las acciones son sustitutivas del propio Estado, ya que pretenden paliar las carencias de éste en los campos básicos de la Sanidad, Educación, Comunicaciones o Vivienda, f) la educación para el desarrollo que se practica en los países desarrollados responde a los objetivos del modelo asistencial, es decir, se entiende como campañas de sensibilización para recaudar fondos que palíen puntualmente alguna necesidad.

El otro grupo de ONGD se alinean en torno al *modelo de autosuficiencia* caracterizado por:

a) los proyectos se dirigen a colectivos o sectores específicos que por su marginación sufren particularmente las consecuencias del subdesarrollo: indígenas, refugiados, campesinos, niños, etc., b) en otros casos los proyectos se dirigen al desarrollo sectorial para dotar de medios y servicios en ámbitos tan básicos como la salud, la educación, la vivienda y las infraestructuras, c) consideran que la cooperación debe buscar un cambio en las relaciones internacionales que favorezcan un mayor equilibrio entre los pueblos, d) la educación para el desarrollo responde tanto al modelo asistencial, como al causal.

2.2 La Cooperación para el Desarrollo en España

En las, aproximadamente 120, ONGD españolas podemos reconocer también las tres corrientes de pensamiento: *confesional, ética y política*, aunque su evolución acaece en un período de tiempo más breve y que está jalonado en tres etapas marcadas por circunstancias políticas bien identificables.

La primera etapa “Desde los Inicios hasta 1985”; se caracteriza por la total ausencia de directrices en política gubernamental. En este largo período reconocemos, a su vez, dos momentos bien diferenciados. El primero coincide con los años de la dictadura en el que aparecen las primeras ONGD vinculadas a la corriente confesional y con un marcado carácter asistencialista; el segundo momento coincide con la transición democrática, en el que España pasa de ser país receptor de ayuda al desarrollo a ser emisor. Se crearon pocas ONGD ya que la preocupación principal de los ciudadanos se centraba en las cuestiones sociales y políticas internas.

La segunda etapa “De 1985 a 1989”, la podríamos denominar la etapa del boom. En tan sólo cuatro años se crean más ONGD que en todo el período anterior. Los ciudadanos que ven plenamente consolidada la democracia española comienzan a dirigir sus miradas hacia los acuciantes problemas del Tercer Mundo. En 1985 se producen dos hechos trascendentales para la cooperación: la reestructuración del Ministerio de Asuntos Exteriores con la creación de la SECIPI (Secretaría del Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica) y de la AECI (Agencia Española de Cooperación Internacional) con lo que se aprueban las primeras Líneas Directrices de la Política Española de Cooperación al Desarrollo y, por otra parte, la entrada de España en la CEE. Todo ello inaugura la política de cooperación y de AOD (Ayuda Oficial al Desarrollo) de España.

La tercera etapa “De 1989 hasta ahora”; esta etapa se caracteriza por el escaso crecimiento de número de ONGD, por lo que podríamos denominarla de estabilización debido a:

- la estabilización de las partidas presupuestarias para la cooperación provocada por la crisis económica
- aplicación de criterios más rigurosos en la distribución de las subvenciones de las ONGD
- incremento de la descentralización de la política de la cooperación con la siguiente dispersión de las organizaciones hacia los ámbitos regional y local.
- la aparición de una cierta fatiga en la cooperación

Por lo que se refiere a la AOD, en estos momentos dista mucho de llegar al 0,7%. En el año 1996 fue del 0,28%. El 71 % era ayuda ligada a convenios comerciales bilaterales y sólo el 9,5% se destinó a los países menos avanzados. La principal área receptora fue Hispanoamérica y Caribe (45%) y el 29% se destinó a Salud y Educación, 2,6% a Emergencia y el 07% a la condonación la deuda externa.

3. La Educación para el Desarrollo

3.1 El Concepto de Desarrollo

El primero, el Informe sobre el Desarrollo Mundial del BM, que comienza a aparecer 1980, y que tiene un reconocido prestigio como estudio de referencia para organismos internacionales, gobiernos y centros de investigación, analiza el Índice del Desarrollo Mundial (IDM), utilizando los datos de 72 indicadores básicamente económicos. El segundo, el Informe sobre el Desarrollo Humano (IDH) del PNUD comenzó a publicarse en 1990 y vino a revolucionar el pensamiento sobre el desarrollo económico y social.

Una primera diferencia podemos observar en la cantidad de información que uno y otro analizan: en los informes del 1997, el del PNUD valora el IDH analizando los datos 175 países, mientras que el BM trabaja sobre 128; el primero construye el índice a partir de 114 indicadores, mientras que el segundo lo hace sobre un total 72. Pero las diferencias no son sólo de orden formal o técnico, sino, y es lo más trascendental, de orden conceptual: Mientras que el IDH se forma sobre los valores obtenidos en los indicadores de ingresos, esperanza de vida y escolarización, teniendo un peso idéntico entre si cada una de las tres dimensiones, el IDM se alimenta exclusivamente de valores de los indicadores económicos. Naturalmente la imagen del mundo que resulta de una o otra interpretación del desarrollo es bastante diferente. El mundo parece más desigual según el IDM, el orden que ocupan los países es distinto en una u otra seriación.

El PNUD, tras los fracasos de la política de cooperación para el desarrollo acumulados en los decenios precedentes, llegó a la conclusión de que el desarrollo no es reductible a un solo tipo de valores aunque giren en torno a una dimensión tan importante como la económica, sólo la combinación de diversos indicadores podía ser un reflejo más fiel del mismo. Asimilar niveles de desarrollo a las cuantificaciones de la renta per cápita no deja de ser un visión sesgada, economicista y desenfocada de la realidad social. La idea que late tras el IDH es la de que el desarrollo humano consiste en los cambios de las condiciones sociales y económicas conducentes a mejorar la calidad de vida, es decir, cuando amplian las oportunidades de los seres humanos para vivir sus vidas.

Equiparar desarrollo con crecimiento de la renta, como se hace en el IDM, además de reduccionista, conduce a la confusión de que dentro del mismo indicador encontramos actividades productivas heterogéneas que satisfacen y niegan al mismo tiempo las oportunidades humanas, en algunos casos incluso claramente contrarias al desarrollo humano como: producción de armamentos o de sustancias nocivas para el medio ambiente. En suma, desarrollo tendría que ser igual a producción y consumo de bienes y servicios.

El IDH que huye de la filosofía desarrollista, evita igualmente caer en la medición del bienestar subjetivo, noción tradicional que podía justificar carencias reales de los bienes básicos bajo el argumento que, a pesar de todo, se sienten felices. Por eso intenta medir tres dimensiones de la capacidad humana para desarrollarse: los ingresos directos e indirectos, educación y la salud. Nadie se opondría a considerarlos como premisas de

cualquier objetivo humano: la renta, en cuanto permite acceder a los bienes y servicios que satisfacen las necesidades básicas del hombre, la educación en cuanto camino de acceso al saber y a la educación y la salud como la expresión primera del bienestar humano, necesaria para la realización de cualquier proyecto.

El IDH no incluye otras dimensiones por la dificultad en ser medidas, en algunos casos, dificultades de orden político. Por eso se echa en falta la presencia de indicadores de libertad política y social que recogieran el grado de libertad de opinión y expresión, de movimiento, de control del propio cuerpo y sexualidad, de ausencia de discriminación por cualquier circunstancia. Faltan igualmente indicadores que nos permitieran valorar el desarrollo humano en relación con las condiciones laborales y disponibilidad de tiempo libre, grado de satisfacción en el trabajo, posibilidad de cambio y promoción, organización y negociación sindical, etc.

El PNUD en su informe de 1990 define el concepto del desarrollo humano como “un proceso en el cual se amplían las oportunidades del ser humano.” En principio, estas oportunidades pueden ser infinitas y cambiar con el tiempo; sin embargo, a todos los niveles del desarrollo, las tres esenciales son:

- disfrutar de una vida prolongada y saludable
- adquirir conocimientos
- tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida decente.

La CONGD (Coordinadora de Organizaciones no Gubernamentales para el desarrollo), de modo más amplio, considera el desarrollo “como un proceso que, desde dentro, conduce a una plena realización de las potencialidades de las comunidades y pueblos, para lograr su independencia cultural, económica, política y social en recíproca justicia y solidaridad entre todos los pueblos”. (Marhuenda 94)

3.2. Educación para el Desarrollo: Orígenes y Evolución del Concepto

Aparece hace algo más de 30 años y se perfila a lo largo de sucesivas etapas.

De los 60 a los 70, época de *descolonización*, el pensamiento sobre el desarrollo estaba ceñido al paradigma de la “modernización”, según el cual, se entendía que toda sociedad debía superar de manera mecánica una serie de etapas hasta llegar al desarrollo tal y como en occidente se entendía, es decir, crecimiento económico y alto nivel de consumo. Un proceso así se podía acelerar inyectando capital. Con esta mentalidad los recién creados BM y FMI, junto con las NN.UU. proclaman el primer decenio de NNUU. para el desarrollo (1960-1970). Las ONG de la época actuaban básicamente desde la corriente confesional, entendiendo la educación para el desarrollo como campañas de sensibilización orientadas a recaudar fondos para subvenir puntualmente a urgentes necesidades.

De los 70 a los 80, la efervescencia política y los cambios introducidos por la Iglesia en su percepción de las sociedades subdesarrolladas, constituyen los factores desencadenantes de la aparición de un nuevo paradigma sobre el desarrollo: el de la *dependencia*, según el cual el subdesarrollo no es igual a un estadio del desarrollo sino una situación provocada por siglos de colonialismo y explotación por parte del Norte. El sistema- mundo incluye un centro, detentador del modelo de desarrollo, el capital y la industria, y una periferia reducida, en el mejor de los casos, a productora de materias primas y mercado para los productos manufacturados del Centro.

Al tiempo se produce un despertar de una conciencia de mayor respeto hacia la naturaleza que es, por primera vez, percibida como limitada (Conferencia de NN.UU. sobre Medio Ambiente, Estocolmo, 1972). Se constata, a su vez, que los esfuerzos realizados

desde el Norte en su política de ayuda al desarrollo durante el pasado decenio produjeron mayores niveles de desigualdad y pobreza, lo que obliga a NN.UU. a programar su segundo decenio para el Desarrollo (1979-1980) incluyendo objetivos sociales. Consecuentemente, la Educación para el Desarrollo (ED) también sufre un giro. Esta comienza a institucionalizarse como práctica educativa, basada en el análisis de las causas estructurales del desarrollo, las relaciones Norte-Sur, y en la adopción de actitudes críticas frente al etnocentrismo de Norte. Como consecuencia, durante la década de los 70 se emprenden numerosas iniciativas desde algunas ONGD y desde organismos internacionales para abrir los currícula escolares a la ED, de entre las cuales la más significativa fue la tomada por la UNESCO en 1974, cuando hace pública la “recomendación”, que constituyó todo un marco desde el que integrar los nuevos contenidos en el curriculum escolar. Esta recomendación sirvió para que algunos gobiernos del Norte de Europa adoptaran cambios en el sistema educativo, como el Gobierno belga, creando en las escuelas en 1985 “el día de la educación mundial”, algo parecido a lo que se viene haciendo en el Reino Unido en el 1977 y, posteriormente, se adopta en Dinamarca 1981.

De 1980 a 1990 podemos destacar varios hechos. En primer lugar, la agudización de la llamada “segunda guerra fría” cuyos exponentes más claros se encuentran en los conflictos de Angola, Afganistán, Oriente Medio y sobre todo Centro América, y el despliegue de cabezas nucleares en el Norte y Centro de Europa que provocó, a su vez, el resurgimiento de un pujante movimiento pacifista. En segundo lugar, durante este período confluyen los siguientes elementos: el peso de la deuda externa, los programas de ajuste estructural exigidos por las instituciones financieras internacionales, las sequías y hambrunas que afectaron a grandes zonas, sobre todo de África, y los choques étnicos que alejan, aún más, a buena parte de los países del Sur de cualquier nivel de desarrollo, de tal modo, que a esta década se la conoce como “la Década Perdida para el Desarrollo”. Supuso el fin de la esperanza de un desarrollo equilibrado, autocentrado y equitativo para el Sur, quien se ha visto obligado a buscar su supervivencia económica a cualquier precio. Esta situación desencadenó una serie de consecuencias negativas para el propio Norte, a lo que Georges (1992) denomina bumerang. En tercer lugar, con la llegada de los 90 se constata que la crisis de desarrollo es global. La Europa del Este, tras el fracaso de sus regímenes de planificación, se adentran en el sistema capitalista, arrastrando a sus poblaciones a la pobreza y la desprotección social. También en el seno del mundo industrializado crece el paro, la marginación social y el rechazo a los inmigrantes, dando pie a la aparición de un nuevo Sur dentro del Norte al que se conoce como “Cuarto Mundo”.

El concepto tras la Recomendación de la UNESCO en el 84, el Informe Brandt 80 y el Informe Brundlandt 90, orienta sus objetivos hacia los grandes temas del momento: problemas ambientales, crisis de la deuda, armamentismo y conflictos bélicos, flujos migratorios, situación de la infancia y la mujer, etc., es decir, se aleja definitivamente de las simples campañas de sensibilización en busca de recaudación de fondos.

La Educación para el Desarrollo constituye el núcleo central en el que se entrelazan las “otras educaciones”: educación para la paz, educación ambiental, educación para el consumo, educación para la salud, etc.

El concepto, en la práctica abarca tres acepciones bien diferentes: una sería la formación de cooperantes, otra la de extensión de los sistemas educativos de los países en vías de desarrollo al objeto de elevar el nivel educativo de la educación, imprescindible para su desarrollo; y la tercera como proceso de concienciación de las causas de la desigualdad, injusticia, desequilibrio Norte-Sur, y de reflexión sobre las posibilidades

personales y colectivas para afrontarlas que pueden llevarse a cabo dentro del marco de la educación formal y de la educación no formal en las sociedades del mundo desarrollado.

4. Educación para el Desarrollo y Educación Formal

El marco legal del sistema educativo español ofrece diversos caminos de acceso a la Educación para el Desarrollo. El artículo 2 de la LODE y el 1 de la LOGSE, ambos como desarrollo del artículo 27.2 de Constitución, ofrecen un adecuado fundamento para los planteamientos de la ED. Así, por ejemplo, la LOGSE en su artículo preliminar proclama entre otros fines educativos:

— La Formación para la Paz, la Cooperación y la Solidaridad entre los Pueblos.

Más adelante, en el título primero, se señala como objetivos para la educación primaria:

— Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana, y obrar de acuerdo con ellos.

— Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural y las posibilidades de acción en el mismo.

A la etapa de la educación secundaria obligatoria y no obligatoria corresponde desarrollar la capacidad para:

— Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él.

— Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

Estos fines y objetivos encuentran su ámbito más concreto dentro de los “Ejes Transversales”, en los que el MEC incorpora todos aquellos temas que son “objeto, en la actualidad, de una fuerte demanda social”.

Ya conocemos la incoherencia con la que han sido propuestos los ejes transversales, que siendo definidos como elementos esenciales del curriculum, en realidad, su organización y estructura son planteados marginalmente tanto en el curriculum básico, como en el optativo. Sin embargo, la transversalidad y el carácter abierto del curriculum nos permiten incorporar plenamente la ED en las diferentes etapas educativas. Aunque la incorporación se podría hacer de distintas maneras, la ideal sería integrarla dentro de las unidades didácticas, por separado o interdisciplinariamente para no caer en el riesgo de convertir estos temas en las conocidas “marías” frente a las “verdaderas” áreas curriculares. Consecuentemente la ED, como cualquier otra área del curriculum, tendría los tres elementos: *objetivos, contenidos y métodos*.

En cuanto a los objetivos, como ya dijimos antes, la LOGSE, desde su preámbulo deja claro que la educación ha de ser “superadora de la discriminación y la desigualdad y entre sus fines ha de perseguir” la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos. Tanto los objetivos generales de etapa, como los de las diferentes áreas curriculares irían encaminados a crear capacidades orientadas hacia un modo de actuar más solidario, tolerante, independiente y crítico.

En cuanto a los contenidos, estos como los de cualquier área son los conceptuales, actitudinales y procedimentales. Los podemos integrar en todas las áreas, pero especialmente en la de Conocimiento del Medio en Primaria y la de Ciencias Sociales en

Secundaria que son las que guardan una temática más estrechamente ligada con la ED. En cuanto a la metodología, ésta podría plantearse desde la concepción psicopedagógica de la propuesta curricular cuyos rasgos principales serían:

- Enfoque sociocognitivo del conocimiento cuyo constructor es el propio alumno.
- El proceso de aprendizaje se sitúa entre los conocimientos que posee el alumno y los nuevos conocimientos
- El conocimiento se construye global e interdisciplinariamente.

Naturalmente, abordar contenidos nuevos y actualizables exige una formación del profesorado y la disponibilidad de materiales adecuados. La administración educativa podría responder a ambos requisitos propiciando la colaboración de las ONGD, que con su experiencia en proyectos de cooperación, campañas de sensibilización, edición de materiales y realización de programas de ED podrían servir como apoyo a la incorporación de la ED a la escuela.

Bibliografía

- AA.VV. (1995): *Hacer futuro en las aulas*. Barcelona. INTERMON
- Actas del Congreso de Educación para el Desarrollo* (1996). Vitoria, Hegoa.
- ALVAREZ, MARÍA NIEVES y CARPINTERO, CRISTINA (1993): *Los transversales*, Santander, Dirección Provincial de Cantabria.
- ARGIBAY, C. del (1991): *La cara oculta de los textos escolares; investigación curricular en ciencias sociales*. Bilbao, Universidad del País Vasco/Hegoa.
- ARMENGOL, I. y FONT, A (1992): “Un poco de historia” en Coordinadora Española de ONG para el Desarrollo. *Directorio anuario 1990*. Madrid, Coordinadora Española de ONG, pp.191-226.
- Asamblea General del Comité de Enlace de las Organizaciones no Gubernamentales de Desarrollo Europeas ante la CE. (1989): *Código de conducta: imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo*, Bruselas.
- BUSQUETS, M.D. et.al. (1993): *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Madrid, Santillana.
- Centro Nuevo Modelo de Desarrollo (1994): *Norte-Sur. La fábrica de la pobreza*. Madrid, Popular.
- Comité de Enlace-ONGD (1995): *Grupo de Educación para el Desarrollo: Educación para el cambio. Educación de base para el desarrollo en Europa*. Versión española: Madrid, Coordinadora de ONGD.
- Congreso de los Diputados (1992): *Informe sobre los objetivos y líneas generales de la política española de cooperación y ayuda al desarrollo*. Madrid, Congreso de los Diputados
- Coordinadora de ONG para el Desarrollo (1988): *Catálogo de materiales de educación para el Desarrollo*. Madrid: Coordinadora.
- Coordinadora de ONG para el Desarrollo (1992): *Directorio anuario 1990*. Madrid: Coordinadora.
- Cuadernos de Pedagogía (1994): *Los transversales, ¿otra educación?* Julio-agosto, nº 227.
- Cuadernos de Pedagogía (1993): *El Norte, El Sur y la Escuela*. nº215, junio 1993.
- GEORGE, SUSAN (1993): *El bumerang de la deuda*. Barcelona, Intermón/Deriva.

- GONZÁLEZ LUCINI, E. (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid Alauda.
- GONZÁLEZ LUCINI, E (1994) *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid, Alauda.
- HEGOA (1996): *Para comprender el mundo global*. Mugarik Gabe Nafarroa.
- LATOUCHE, SERGE (1993): *El planeta de los naufragos. Ensayo sobre el posdesarrollo*. Madrid, Acento.
- LARA, C. y VIÑAMATA, A. (1986): *Hagamos un solo mundo. Manual de Educación para el Desarrollo*. Madrid, Coordinadora de ONG para Desarrollo.
- MARHUENDA, FERNANDO (1995): *La educación para el desarrollo en la escuela. Posibilidades e interrogantes*. Barcelona, Intermón.
- MESA, MANUELA; CALVO BUEZAS, T. (1990): *Tercer Mundo y Racismo en los libros de texto*. Madrid, Cruz Roja Española.
- MESA, MANUELA (1995): *Otras formas de cooperar: presión política y educación. Papeles. Cuestiones internacionales de Paz, Ecología, Desarrollo*. 55. pp. 45-58. Norte-Sur. Dossier para trabajar las relaciones Norte-Sur (1993). Madrid, OCSI-AMS.
- MOXON, D. (1995): *Enseñanzas Medias*. Madrid, FUHEM-CIP.
- Naciones Unidas (1986): *Hacia un mundo mejor. Unidades pedagógicas para la Enseñanza Primaria y Secundaria y la Formación del Profesorado relativas a las preocupaciones del mundo y las Naciones Unidas*. Nueva York, Naciones Unidas.
- PEROSANZ, C. (1990): *Educación en valores y Educación para el Desarrollo*, Madrid, IEP, Somosaguas.
- PNUD (1997): *Informe sobre el Desarrollo Humano*. Ediciones Mundiprensa.
- RUFIN, JEAN CHRISTOPHE (1993): *El imperio y los nuevos bárbaros. El abismo de Tercer Mundo*. Madrid, Rialp.
- SEBASTIAN, LUIS DE (1992): *Mundo rico, mundo pobre. Pobreza y solidaridad en el mundo de hoy*. Santander, Sal Terrae.
- SAEZ, P. (1993): *El conflicto Norte-Sur. Recursos y estrategias metodológicas para Seminario de Educación para la Paz (1990): Educar para la Paz. Una propuesta posible*. Madrid, ADHP/CIP.
- SURIAM, ALESSIO (1993): *10 modèles d'éducation au développement en Belgique*. Bruxelles, NCOS.
- TAIBO, CARLOS (1992): *¿Un nuevo orden internacional? Una introducción a los problemas internacionales en el final del siglo*. Madrid, Eds. de la Torre.
- UNESCO (1979): *Los problemas mundiales en la escuela. El papel de las Naciones Unidas*. Madrid, Atenas/UNESCO.
- UNESCO (1983): *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. París, UNESCO.
- UNESCO (1987): *Didáctica sobre las cuestiones universales de hoy*. Madrid, Teide/UNESCO.

**Les aportacions de
Francesc Riutort a
la Inspecció
General
d'Instrucció
Primària durant
la segona meitat
del segle XIX**

Francesca Comas
Rubi

Educació i Cultura
(1998), 11:
69-82

Les aportacions de Francesc Riutort a la Inspecció General d'Instrucció Primària durant la segona meitat del segle XIX

Francesca Comas i Rubí

Summary

The aim of this paper is to say a few words on the innovations introduced into the Spanish Primary School system by Francisco Riutort last century. He served twice as the King's Inspector General (an office created by the decree of March 30th 1849) whose aim was to organise and supervise primary education in the provinces and to advise the Government of the education policy needed. His first term (1850-1855) ended with criticism due to ideological and not professional reasons. Meanwhile Riutort participated in the drafting of the future Education Decree, which became effective in 1857 (known as the Moyano Law). His second term in the chair began in 1864 and ended in 1867. Finally in 1867 he left the office of the Inspector General and became Provincial Inspector in the Balearic Islands.

Quan, per RD de 30 de març de 1849, foren creats els càrrecs d'inspectors generals, amb l'objectiu de vigilar les tasques que duïen a terme els també acabats de crear inspectors provincials, un mallorquí aconseguí ocupar una d'aquestes places. Ens referim a Francesc J. Riutort i Feliu, primer director de l'Escola Normal de les Balears, el qual desenvolupà una interessant tasca vers gairebé totes les branques de la instrucció pública.¹

¹ Francesc Jaume Riutort i Feliu va néixer a Ciutat de Mallorca l'11 de maig de 1812. Mestre d'Instrucció Primària Superior i doctor en Dret Canònic i Civil, inicià la carrera professional vers l'ensenyament dirigint una de les primeres escoles municipals lancasterianes de Palma el 1835. Arran de l'experiència adquirida durant un viatge a París el 1838, pensionat per la Diputació Provincial de les Illes Balears, creà les primeres escoles de pàrvuls i d'adults de Mallorca. El 1842, quan s'inaugurà l'Escola Normal i Seminari de Mestres de les Balears, Riutort en fou nomenat director, càrrec que ocupà fins que, el 1850, accedí a la Inspecció General. Excedent del càrrec per reforma, tornà a dirigir la Normal entre 1856 i 1864. Riutort protagonitzà una segona etapa a la Inspecció General, entre 1864 i 1867, de la qual parlarem, juntament amb la primera, en el present article. A partir de 1867 fins a la mort, fou inspector provincial a les Balears en comissió, catedràtic de Pedagogia a l'Institut Balear, professor de l'Escola Normal femenina i segon mestre de la Normal masculina. Va morir el 17 d'abril de 1885.

La biografia de Francesc Riutort, així com les seves aportacions a l'ensenyança durant el segle XIX, han estat estudiades amb més exhaustivitat a: COMAS RUBÍ, F.: *Francesc Jaume Riutort i Feliu, activitat educativa i pensament pedagògic (1812-1885)*, Memòria d'investigació dirigida pel Dr. Antoni J. Colom Cañellas i presentada a la Universitat de les Illes Balears, maig 1998.

No obstant això, sols aprofundirem ara en un dels àmbits en què fou capdavanter, la Inspecció General d'Instrucció Primària del Regne, puix, per primera vegada, l'activitat d'un mestre mallorquí tingué repercussions en l'àmbit de tot l'Estat.

Comencem, però, per aclarir quina era la funció dels inspectors generals. Els articles 21 i 22 del títol III del citat Decret feien referència a aquest nou càrrec:

«Art. 21. Habrá además seis inspectores generales, nombrados y pagados por el Gobierno, con el sueldo de 12.000 rs. cada uno. Para ser inspector general se necesita haber sido Director de escuela normal superior ó maestro de la central. / Art. 22. Los inspectores generales tendrán por principal objetivo visitar las escuelas normales y las ordinarias de las capitales de provincia, desempeñando además todas las comisiones que les encargue el Gobierno para los adelantamientos de la instrucción primaria. / Art. 23. Los inspectores, así generales como provinciales, no pueden tener escuela pública ni privada, ni ejercer el magisterio en ningún establecimiento, fuera del caso prescrito en el artículo 20.»²

D'altra banda, Antonio Gil de Zárate explicà amb més detall les funcions dels inspectors generals:

«Examinan mensualmente los trabajos de los inspectores provinciales; informan sobre ellos al Gobierno; proponen las advertencias que deben hacerse, tanto á los mismos inspectores como á las autoridades y comisiones; siguen la marcha de los progresos que se logran; dan cuenta de estos progresos en una memoria anual; preparan los reglamentos, los programas; visitan las escuelas normales, las superiores y muchas elementales; hacen lo propio con las secretarias de las comisiones; activan sus trabajos, y cuidan de que lleven con orden y uniformidad sus registros; prestan, en fin, otra multitud de servicios, sin los cuales no prodria el Gobierno resolver multitud de expedientes que se acumulan en el Ministerio.»³

Veiem, doncs, com la tasca d'aquests homes determinava les línies de la política educativa del moment. Francesc Riutort ocupà el càrrec d'inspector general durant dues èpoques diferents, de les quals parlarem a continuació, marcades pels canvis polítics que sacsejaren el segle XIX espanyol.

Primera època com a Inspector General d'Instrucció Primària (1850-1855)

Quan el 1849 l'inspector general Joaquim Benet va morir i deixà el càrrec vacant, Francesc Riutort, aleshores director de la Normal de les Balears per reial nomenament i catedràtic interí d'Història Natural de l'Institut Balear, sol·licità la plaça d'Inspector

² Vegeu: «R.D. de 30 de març de 1849», a *Gaceta de Madrid*, núm. 5315, de 2 d'abril de 1849. Cit. pàg. 3.

³ Vegeu: GIL DE ZÁRATE, A.: *De la instrucción pública en España*, Imp. del Colegio de Sordomudos, Madrid 1855, 2 vol (reeditat per Pentalfa ediciones, Oviedo 1995). Cit. pàg. 302.

General.⁴ A la mateixa carta de sol·licitud, Riutort hi adjuntà el seu expedient de serveis i mèrits,⁵ i exposà la decisió de separar-se de l'ensenyament secundari per un temps i consagrar-se al primari.

Per motius familiars, Francesc Riutort va haver de retirar la sol·licitud.⁶ Però uns mesos més tard, solucionats els problemes, tornà a intentar obtenir el càrrec d'inspector general. Aquest cop es convocà la plaça que deixà vacant D. Francisco Iturzaeta quan ascendí, per promoció, a director de l'Escola Normal Central. Optaren a la plaça professionals de l'ensenyament de diverses províncies, molts d'ells inspectors provincials d'Ensenyament Primari. De l'extracte de les sol·licituds presentades, Francesc Riutort era, probablement, qui presentava un full de serveis i mèrits més complet, motiu pel qual resultà seleccionat per ocupar la plaça. Fou nomenat inspector general del Regne el dia 7 de maig de 1850 i prengué possessió del càrrec el 7 de juny del mateix any.⁷ Li fou assignada la dotació de 15.000 rals anuals, assenyalats en el pressupost aleshores vigent.⁸

Després del nomenament, Francesc Riutort s'incorporà a la Comissió Auxiliar d'Instrucció Primària del Regne, de la qual era president el nou director de la Normal, José Francisco de Yturzaeta.⁹ Així mateix, Sa Majestat la Reina, amb data de 18 de setembre de 1850, li concedí Mercè d'Hàbit de l'Ordre Militar de la Calatrava.¹⁰

Una de les primeres tasques que desenvolupà a Madrid fou la participació en una comissió especial creada amb l'objectiu d'examinar i censurar els llibres de text de les escoles.¹¹ Riutort fou nomenat vocal de l'esmentada comissió per Reial ordre d'11 de juliol de 1851, encàrrec que dugué a terme fins que, el 15 de gener de 1853, també per Reial ordre, la comissió fou dissolta.¹²

⁴ Vegeu: «Ofici de Francesc Riutort a Sa Majestat la Reina sol·licitant la plaça d'Inspector General d'Instrucció Primària, de 20 de juliol de 1849», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, 2 folis, manuscrits, sense numerar, signats per Francesc Riutort, a caps 19990, de la secció Educació i Ciència de l'Arxiu General de l'Administració (a partir d'ara AGA).

⁵ Vegeu: «Hoja de méritos y servicios de D. Francisco Riutord y Feliu, de 20 de julio de 1849», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, 3 folis, manuscrits, sense numerar, caps 19990 de la secció Educació i Ciència, AGA.

⁶ Vegeu: «Ofici de Francesc Riutort a Sa Majestat la Reina retirant la sol·licitud a la plaça d'Inspector General, Madrid 22 de setembre de 1849», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, 1 foli, manuscrit, sense numerar, signat per Francesc Riutort, a caps 19990, de la secció Educació i Ciència de l'AGA.

⁷ Vegeu: «Ofici de la Direcció General d'Instrucció Pública al Director de l'Institut Balear, de 8 de juliol de 1850», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, sense data, 1 foli, manuscrit, sense numerar, sense signar, a caps 19990, de la secció Educació i Ciència de l'AGA.

⁸ Vegeu: «Resolució sobre la dotació econòmica de l'Inspector General F. Riutort, Madrid 7 de maig de 1850», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, sense data, 1 foli, manuscrit, sense numerar, sense signar, a caps 19990, de la secció Educació i Ciència de l'AGA.

⁹ Vegeu: «Ofici de la Comissió Auxiliar d'Instrucció Primària del Regne al Director General d'Instrucció Pública sobre la incorporació de Francesc Riutort a la Comissió, Madrid 7 de juny de 1850», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, sense data, 1 foli, manuscrit, sense numerar, signat per José Francisco de Iturzaeta, a caps 19990, de la secció Educació i Ciència de l'AGA.

¹⁰ Vegeu: «Hoja de méritos y servicios de D. Francisco Riutord y Feliu, de 31 de marzo de 1872», ° op. cit.

¹¹ Curiosament, l'inspector provincial de les Balears, Josep Ignasi Moragues i Mata, presentà un llibre sobre lliçons de lectura, que fou aprovat per la citada comissió. No podem demostrar que Riutort exercís les seves influències a favor del seu company mallorquí, però sembla el més probable.

¹² Vegeu: «Hoja de méritos y servicios de Francisco Riutord y Feliu, de 31 de marzo de 1872», ° op.cit.

Visità, durant l'any 1851, el districte universitari de Sevilla, amb el propòsit d'estudiar la conveniència o no d'establir un col·legi dels pares Escolapis.¹³ Els viatges a diferents províncies era una de les tasques més habituals del càrrec. Aquest, com es veurà, no fou l'únic viatge que va haver de fer Riutort.

El 1852 s'establí una acadèmia d'aritmètica decimal i sistema legal de pesos, mesures i monedes, amb l'objectiu d'exercitar i perfeccionar els coneixements dels funcionaris de les dependències ministerials de Gràcia i Justícia. Francesc Riutort fou l'encarregat d'impartir un curs sobre el sistema metricodecimal, que es dugué a terme amb notable èxit.¹⁴

Els funcionaris ministerials quedaren molt satisfets de les classes de Riutort. Així fou que, com a mostra d'agraïment, li feren arribar un luxós necesser.¹⁵ No sols foren els alumnes els qui agrairen a Riutort la bona execució de la seva tasca com a professor de mètrica decimal. Per RO de 3 de gener de 1853 fou Sa Majestat qui li expressà les gràcies pels mèrits contrets amb les esmentades lliçons impartides al Ministeri de Gràcia i Justícia.¹⁶

Durant els primers anys al càrrec, fou nomenat censor de diversos tribunals d'oposicions a places d'Escoles Normals. També formà part d'alguns tribunals convocats per exàmens de revàlida de l'Escola Normal Central, tal i com féu constar al seu full de serveis:

*«Por Reales órdenes de 27 de Noviembre de 1851, 27 de Enero y 30 de Agosto de 1853, y por disposiciones de la Dirección general de instrucción pública de 2 de Setiembre de 1850, 9 de Agosto de 64, 20 i 21 Junio del mismo año, fué nombrado censor de varios tribunales de oposiciones á plazas vacantes de Escuelas Normales y por otras disposiciones de la misma Dirección formó parte de varios tribunales para exámenes de reválida en la Escuela Normal.»*¹⁷

La seva relació amb la Normal Central no s'acabà aquí, ja que, per RO de 3 de gener i de 7 de desembre de 1852, així com també per RO de 21 de gener de 1854, fou nomenat membre del Consell de Disciplina de l'esmentat centre. De la mateixa manera, quan morí el director de la Normal Central, li encarregaren diverses gestions adreçades a mantenir l'ordre del centre.¹⁸

¹³ Vegeu: «Ofici dirigit a Francesc Riutort perquè passi l'informe de la visita al districte Universitari de Sevilla al Ministeri, de 21 de juny de 1851», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, sense data, 1 foli, manuscrit, sense numerar, sense signar, a caps 19990, de la secció Educació i Ciència de l'AGA.

¹⁴ Vegeu: «Informe de F. Riutort, Inspector General, al Ministeri de Gràcia i Justícia sobre els resultats del curs de Sistema mètrico-decimal, Madrid 24 de desembre de 1852», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, 2 folis, manuscrit, sense numerar, signat per F. Riutort, a caps 19990, de la secció Educació i Ciència de l'AGA.

¹⁵ Íbidem.

¹⁶ RO 8 de març de 1853.

¹⁷ Vegeu: «Hoja de méritos y servicios de D. Francisco Riutord y Feliu, de 31 de marzo de 1872», °op. cit. Les Reials ordres de 9 d'agost i 20-21 de juny de 1864 pertanyen a la segona etapa al càrrec d'inspector general de Francesc Riutort (1864-1867), de la qual parlarem a continuació.

¹⁸ Vegeu: «Hoja de méritos y servicios de D. Francisco Riutord y Feliu, de 31 de marzo de 1872», °op. cit

La darrera activitat que féu Francesc Riutort durant aquesta etapa fou la d'organitzar la Secretaria de la Comissió Superior d'Instrucció Primària a Barcelona, i ocupar-se, al mateix temps, d'altres afers relacionats amb la instrucció primària d'aquell districte universitari, entre els quals destacava l'acondicionament de l'Escola Normal de la Província. Fou comissionat per RO de 28 d'abril de 1854, per la qual cosa, unes setmanes més tard, es preparà per viatjar a Barcelona.¹⁹

El 26 de maig de 1854 ja feia una setmana que era a Barcelona. Coneixem les activitats que realitzà durant la seva estada a Catalunya gràcies a la constant correspondència que va mantenir amb Miguel de Aroca i amb Francisco Escudero, amb els quals estava unit, no sols per relacions professionals, sinó per una bona amistat.

Tot just havent arribat al seu destí, Francesc Riutort i la seva esposa, Leocadia Canals, s'allotjaren provisionalment a un entresòl de la Rambla de Santa Mònica i començà, immediatament, la seva comissió. Dels primers contactes que féu a Barcelona informà Riutort a Miguel de Aroca, amb data de 26 de maig de 1854.²⁰ En aquesta primera carta ja expressà els seus desitjos de passar a Mallorca i proposà, fins i tot, dedicar-se a la Inspecció Provincial en comissió mentre estigués a l'Illa.²¹ La seva insistència per tornar a l'illa no va cessar; poc temps després, en una nova carta a Aroca, Riutort ho requeria com una necessitat, adduint que el seu estat de salut no era bo: «*en el corto tiempo qe. llevo de permanencia en esta ya he tenido qe. quedarme en cama varias veces y avisar al facultativo, quien es de parecer qe. lo qe. me convedria mas sería pasar á respirar los aires nativos*».²² Fins i tot acceptava una llicència de baixa en lloc d'una comissió a l'illa, tot a canvi de poder tornar a casa. No sabem fins a quin punt els problemes de salut eren o no el que motivava Riutort per voler venir a Mallorca, o si sols era la darrera excusa desesperada perquè a la Cort cedissin davant la seva petició. El cas és que no esperà el permís pertinent, i cinc dies després d'haver escrit l'esmentada carta, era la seva esposa, Leocadia Canals de Riutort, la que enviava una nota a Madrid informant de la intenció de traslladar-se a Mallorca de forma immediata:

«*Hace cuatro dias qe. mi esposo D. Franco. está en cama y ayer apareció una erupción cutanea qe. nos hace creer sea el sarampion. Mi esposo desea pasar á Mallorca tan luego como el estado de su salud se lo permita, y á este efecto espera qe. V. y el Sor. D. Franco., qe. tan buenos han sido siempre para con él, haran lo posible para que pueda ir pronto á Mallorca*».²³

¹⁹ Vegeu: «Ofici de Francesc Riutort al Ministre de Gràcia i Justícia, Madrid 10 de maig de 1854», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, 1 foli, manuscrit, sense numerar, signat per F. Riutort, a capsa 19990, de la secció Educació y Ciencia de l'AGA.

²⁰ Vegeu: «Carta de Francesc Riutort a Miguel de Aroca, Barcelona 26 de maig de 1854», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, 1 foli, manuscrit, signat per F. Riutort, a capsa 19990, de la secció Educació y Ciencia de l'AGA.

²¹ S'ha de dir que l'inspector provincial de les Balears era, aleshores, Josep Ignasi Moragues i Mata. No obstant això, Moragues, amic de Riutort, li havia fet saber el seu desig de presidir la Secretaria de la projectada Comissió de Barcelona, amb la qual cosa la Inspecció de les Balears quedaria, provisionalment, desocupada.

²² Vegeu: «Carta de Francesc Riutort a Miguel de Aroca, Barcelona 20 de juny de 1854», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, 2 folis, manuscrits, signat per F. Riutort, a capsa 19990, de la secció Educació y Ciencia de l'AGA.

²³ Vegeu: «Carta de Leocadia Canals de Riutort a Miguel de Aroca, Barcelona 25 de juny de 1854», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, 1 foli, manuscrit, signat per Leocadia Canals, a capsa 19990, de la secció Educació

Finalment féu el que s'havia proposat, però la seva actitud provocà la polèmica. No hi ha dubte de la laboriosa tasca realitzada pel nostre home a Barcelona, de la qual informà, de manera poc convencional, a Madrid. De fet, Riutort no envià mai cap memòria «oficial» de la seva comissió, sinó que l'anà contant a través de correspondència personal i amb un to col·loquial. En un principi, Francisco Escudero avaluà la feina duta a terme per Riutort a Barcelona, així com totes les propostes que li havia anat fent a través de les cartes que hem citat, de manera positiva, i resolgué el següent:

La comissió de l'inspector general Riutort a Barcelona es donava per finalitzada considerant que ja havia entregat l'informe corresponent. Així, doncs, podia passar a Mallorca en qualitat d'inspector de la Província en comissió i conservar el sou de 15.000 rals anuals, 8.000 dels quals les pagaria la Diputació Provincial, mentre que la resta anirien a càrrec dels pressuposts generals de l'Estat. Li abonarien les despeses de l'estada a Barcelona tot d'una que fos possible.

Es nomenaria secretari de la Comissió de Barcelona l'inspector Provincial d'Instrucció Primària de les Balears, Josep Ignasi Moragues.²⁴

Aquesta resolució d'Escudero passà a la comissió auxiliar, per esser analitzada i, si es considerava pertinent, aprovada. I aquí fou quan s'inicià l'anunciada polèmica.

Amb data de 12 de setembre de 1854, la Comissió es pronuncià en contra de la resolució, indicant que la forma de procedir de Riutort no havia estat l'adequada segons la llei. En primer lloc, no havia redactat cap informe ni memòria, sinó que sols havia explicat alguns detalls de la seva comissió a través de cartes personals, col·loquials i totalment informals, que la Comissió no considerava adients per esser analitzades críticament com a documents oficials.²⁵

Evidentment, com hom pot intuir, la Comissió va negar-se a acceptar que l'encàrrec de Riutort a Barcelona es donàs per finalitzat mentre no entregàs l'informe corresponent al Govern de Sa Majestat. Tampoc va considerar legal que un inspector general descendís a inspector provincial en comissió per temps indefinit, i molt menys conservant el sou del càrrec superior.²⁶ Així, doncs, la Comissió decidí que, dins d'un temps preventiu, Riutort presentàs la memòria corresponent; i, quant a la Secretaria de la Comissió de Barcelona, que Riutort pretenia atorgar-la, sense més complicacions, a Josep Ignasi Moragues, es

y Ciencia de l'AGA. Quan anomena el «Sr. D. Francisco» es refereix a Francisco Escudero. A la mateixa carta hi ha una anotació posterior que confirma que fou constestada per Escudero amb data de 3 de juliol, en què li comunicava que faria tot el possible perquè pogués passar a Mallorca.

²⁴ Vegeu: «Resolució de Francisco Escudero respecte a l'Inspector General F. Riutort, Madrid 4 de juliol de 1854», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, 1 foli, manuscrit, signat per F. Escudero, capsa 19990, de la secció Educació y Ciencia de l'AGA.

²⁵ Vegeu: «Ofici de la Comissió auxiliar sobre la comissió de F. Riutort a Barcelona, Madrid 12 de setembre de 1854», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, 3 folis, manuscrits, signat per Alejandro Ezequiel, capsa 19990, de la secció Educació y Ciencia de l'AGA.

²⁶ El que pretenia Escudero anava en contra del RD de 30 de març de 1849, que regulava la Inspecció General. A més, els sous que es destinaven als inspectors generals havien estat aprovats per les Corts als pressuposts generals, i les possibles alteracions d'aquestes disposicions requerien un curs burocràtic i legal diferent al que aquí es pretenia i, sobretot, uns motius totalment distints dels que presentava Riutort. És evident que la manera de procedir de Riutort no fou gaire ortodoxa; potser, durant els primers anys del seu càrrec, s'acceptaven aquests procediments poc «legals», però amb el canvi de poder del 1854 (quan s'inicià el Bienni Progressista) s'aprofità per obligar els moderats, que havien arribat a extrems exagerats de corrupció, a complir les prescripcions de la llei.

proveís, arribat el cas, segons els termes prescrits per l'article 24 del Reial decret de 30 de març de 1849.²⁷

Però no sols no es va aprovar el dictamen d'Escudero, sinó que, considerant que hi havia temps de sobra perquè la comissió de Barcelona ja està acabada, i que el trasllat de Riutort a Mallorca s'havia fet fora de qualsevol procés legal, es procedí a sol·licitar un informe al governador de Barcelona sobre el comportament de l'inspector general i els resultats de la seva feina a aquella ciutat si és que s'havia dut a terme cap tipus de feina.

Davant el conflictiu panorama, Francesc Riutort, des de Mallorca, envià una memòria sobre la seva comissió a Barcelona al Ministeri de Gràcia i Justícia, en la qual les activitats realitzades durant la comissió a Barcelona eren resumides en cinc punts:

1. Va instal·lar la Comissió Provincial, que tingué la primera reunió el 30 de març de 1854.

2. Féu que s'establís la Secretaria de la Comissió en una part de l'edifici on tenien lloc les sessions de la Diputació Provincial, ja que, segons havia manifestat el governador, no hi havia lloc a l'edifici que ocupava el Govern de la Província.

3. Aconseguí que el secretari cessant, que en contra del Reglament de 20 de maig de 1849 tenia la secretaria a casa seva, entregàs tots els papers de la Comissió per fer-ne inventari.

4. Féu que es renovàs el Tribunal de Censura d'oposicions a escoles, segons prescrivia el Reial decret de 23 de setembre de 1847.

5. Proposà que, en lloc de l'edifici destinat a Escola Normal, s'acondicionàs el que acollia l'escola de música per a cebs, la qual cosa fou aprovada pel Governador, el rector de la Universitat, el secretari de l'Ajuntament, una comissió de la Societat Econòmica d'Amics del País i una altra de l'Acadèmia de Belles Arts.

A l'informe explicà, també, les activitats dutes a terme a l'illa i destacà el seu desig d'ocupar-se de la Inspecció Provincial.²⁸ Sembla, amb això, que Riutort sentia més preocupació per l'estat de l'ensenyança a les Illes que no pas a la resta de l'Estat. Però tal vegada l'ambient que es vivia a Madrid durant aquells anys no era còmode per al nostre home. Francesc Riutort era d'ideologia liberal conservadora, com ho demostra la seva bona relació amb altres personatges que compartien aquestes idees, així com la facilitat d'influències que tingué durant el govern dels moderats, en contra del que li succeí a partir de 1854, iniciat ja el Bienni Progressista.²⁹ Fos com fos, el que queda prou clar és que estava disposat a qualsevol cosa per poder quedar a Mallorca.

²⁷ Vegeu: «Ofici de la Comissió auxiliar sobre la comissió de F. Riutort a Barcelona, Madrid 12 de setembre de 1854»,^o op. cit.

²⁸ Vegeu: «Informe de Francesc Riutort sobre la comissió realitzada a Barcelona, Palma de Mallorca 10 de novembre de 1854», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, 4 folis, manuscrits, signats per Francesc Riutort, capsa 19990, de la secció Educación y Ciencia de l'AGA.

²⁹ Tots aquests esdeveniments seran analitzats des de la vessant ideològica a la segona part d'aquest article. És més que evident que la trajectòria professional de Francesc Riutort anà molt lligada als canvis polítics del segle XIX. Nosaltres defensam la hipòtesi que fou un moderat, cosa que, partint de l'anàlisi de les constants fluctuacions de la seva carrera, es demostra clarament. No insistirem ara en aquest punt, però hi tornarem amb més deteniment més endavant.

Quant als seus deures com a inspector general, Riutort manifestà al Ministeri que, malgrat la seva estada a Mallorca, continuava les tasques pertinents al seu càrrec, que no eren altres que l'elaboració d'un pla d'instrucció primària que li havien encarregat.

*«Este trabajo, Exmo. Sor., es el resultado de mas de 19 años de experiencia sin interrupcion en este ramo en que he recorrido toda la escala de la carrera y el fruto de los estudios practicados y observaciones hechas en España y en el extranjero, sé que no carecerá de defectos pero estoy seguro de que, si se admite se remediarán muchos males y se mejorará mucho la instrucción primaria. Tambien debo manifestar que es obra enteramente mia y qe. no contiene nada de muchas leyes y planes de instrucción primaria que he visto de varias naciones. Yo espero que muy en breve podrá tener el honor de elevarle á manos de V.E. y entonces podrá recibir el valor que merezca».*³⁰

L'encàrrec de Riutort es remuntava al Reial decret de 30 de gener de 1852, pel qual es creà una comissió amb l'objectiu de proposar les bases d'una llei d'instrucció pública. Francesc Riutort fou nomenat secretari de l'esmentada comissió per Reial ordre de 8 de març de 1853, i havia d'elaborar el pla d'instrucció primària per a la futura llei.³¹

No sabem si, finalment, Riutort presentà el pla o no. Quan, el 1864, tornà a sol·licitar el càrrec d'inspector general, exposà, com un dels seus mèrits, haver-ho entregat, però nosaltres no hem pogut trobar cap document que ho confirmi.³² Així i tot, no descartam la possibilitat que Riutort acabàs la part que li pertocava, amb la qual cosa hauríem de dir que el nostre home contribuí, de forma indirecta, a la Llei Moyano.³³

El 12 de gener de 1855 va cessar del càrrec d'inspector general,³⁴ però el conflicte de la famosa comissió de Barcelona no s'acabà aquí. Riutort presentà la llista de les despeses del viatge a la Direcció General d'Instrucció Pública, que ascendia a una quantitat de 2.526 rals.³⁵ Però la Comissió auxiliar fou, una vegada més, intransigent i es negà a abonar la quantitat esmentada sense tenir a mà una memòria sobre els resultats de la tasca

³⁰ Vegeu: «Ofici de Francesc Riutort al Ministeri de Gràcia i Justícia, Palma de Mallorca 28 de novembre de 1854», a *Expediente de Francisco Riorod y Feliu*, 2 folis, manuscrits, signats per Francesc Riutort, caps 19990, de la secció Educació y Ciencia de l'AGA.

³¹ Vegeu: «Hoja de méritos y servicios de D. Francisco Riorod y Feliu, de 31 de marzo de 1872», op. cit.

³² Vegeu: «Carta de Francesc Riutort a S.M. la Reina sol·licitant una plaça d'Inspector General, Palma 22 de febrer de 1864», a *Expediente de Francisco Riorod y Feliu*, manuscrit, 1 foli, sense numerar, signat per F. Riutort, caps 19990 de la secció Educació y Ciencia de l'AGA.

³³ Malgrat que l'encàrrec no fos per a aquesta llei en concret, sinó que, probablement, es tractava d'una revisió del Pla Pidal i Gil de Zárate (1845) vigent, no hem d'oblidar que la famosa Llei Moyano es va basar, fonamentalment, en el pla anterior.

³⁴ Vegeu: «Hoja de méritos y servicios de D. Francisco Riorod y Feliu, de 31 de marzo de 1872», op. cit.

³⁵ L'import corresponia a: «Importe del asiento en la diligencia de Madrid á Valencia y de Valencia á Barcelona y del exceso de peso según los billetes nº1 y nº2 ° 499 rls.vn. / Transportes del equipaje de Madrid, Valencia y Barcelona; gratificaciones á los mozos de las diligencias, á los postillones y Mayorales ° 47 rls. vn. / Transporte de senseta y seis dietas, desde el día 11 de Mayo en qe. se efectuó la salida de Madrid, hasta el 15 de julio ambos inclusive en qe. se efectuó la salida de Barcelona, á rason de 30 rls. diarios según el reglamento ° 1980 rls. vn. / Total ° 2.526 rls. vn.». Vegeu: «Llistat de despeses de viatge i dietes corresponents a la comissió de Francesc Riutort a Barcelona, Palma 6 de febrer de 1855», a *Expediente de Francisco Riorod y Feliu*, 1 foli, manuscrit, signat per Francesc Riutort, caps 19990, de la secció Educació y Ciencia de l'AGA.

feta a Barcelona o un informe del Governador d'aquella ciutat. Finalment, amb data de 21 de desembre de 1855, el Governador de Barcelona envià una carta al Ministeri explicant les activitats dutes a terme per Riutort durant la seva comissió,³⁶ amb la qual cosa la Comissió acceptà, a la fi, pagar els 2.526 rals que Riutort sol·licitava. No obstant això, alhora de fer el pagament, encara sorgiren més inconvenients. En primer lloc, de l'expedient que s'havia creat sobre el cas, resultava que Riutort no havia acabat la comissió que li encarregaren, ja que, malgrat que sortís cap a Mallorca havent sol·licitat la llicència, encara no la tenia quan deixà Barcelona. En segon lloc, segons el Tribunal de Comptes, era requisit indispensable, per abonar una comissió, haver-la conculsa. A més, aquest pagament corresponia als pressuposts de 1854, que ja s'havien tancat, per la qual cosa sols li podrien abonar la quantitat sol·licitada amb previ dispensa de Sa Majestat per no haver acabat la comissió. Sense això, no sols no li podien pagar, sinó que fins i tot el podien obligar a reintegrar les quantitats rebudes abans d'abandonar Madrid. Estaven, doncs, al principi del problema.³⁷

Sembla que no s'arribà a resoldre el conflicte de forma favorable al nostre home. Amb els canvis polítics, les influències de Riutort, o de les seves amistats a Madrid, s'havien ressentit, així que on millor estava el nostre home era a l'illa, on era considerat una autoritat en matèria d'ensenyament.

A Mallorca, doncs, inicià una nova etapa professional al capdavant de l'Escola Normal de les Balears, de la qual fou director entre 1856 i 1864.

Segona època com a Inspector General d'Instrucció Primària (1864-1867)

Francesc Riutort va tornar a demanar el càrrec d'inspector general el 1863, després d'haver exercit, per segon cop, la Direcció de l'Escola Normal de les Balears. El càrrec no li fou atorgat fins un any després, per Reial ordre de S. M. la Reina d'11 d'abril de 1864.³⁸ Amb la mateixa data, li fou expedit el títol corresponent.³⁹ El 7 de maig de 1864 va prendre possessió del nou destí com a inspector general i donà automàticament per acabat el càrrec de director de l'Escola Normal.⁴⁰

³⁶ Vegeu: «Informe del Governador de Barcelona al Ministeri de Gràcia i Justícia sobre la comissió de Riutort, Barcelona 21 de desembre de 1855», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, 2 folis, manuscrits, signats pel governador de Barcelona, capsa 19990, de la secció Educació y Ciencia de l'AGA.

³⁷ Vegeu: «Resolució de l'Ordenació General de Pagaments sobre la comissió de Riutort, Madrid 14 d'abril de 1856», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, 2 folis, manuscrits, sense signar, capsa 19990, de la secció Educació y Ciencia de l'AGA.

³⁸ Vegeu: «Comunicació oficial de S. M. la Reina a la Direcció Gral. d'Instrucció Pública anunciant el nomenament de F. Riutort com a Inspector General, Madrid 11 d'abril de 1864», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, 1 foli, manuscrit, sense numerar, signat (no s'entén), a capsa 19990 de la secció Educació y Ciencia de l'AGA.

³⁹ Vegeu: «Títol de Ynspector gral. de 1ª enseñanza á favor de D. Fco. Riutord y Feliu, Madrid 11 de Abril de 1864», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, 1 foli, manuscrit, sense numerar, signat per D. Augusto Ulloa (Ministre de Foment), a capsa 19990 de la secció Educació y Ciencia de l'AGA.

⁴⁰ Vegeu: «Còpia de l'ofici del Ministeri de Foment al Rector de la Universitat de Barcelona notificant la presa de possessió de F. Riutort com a Inspector Gral., Madrid 31 de maig de 1864», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, 1 foli, manuscrit, sense numerar, signat per D. Augusto Ulloa (Ministre de Foment), a capsa 19990 de la secció Educació y Ciencia de l'AGA.

Començà, un altre cop, amb les tasques habituals de la Inspecció General. Una de les primeres gestions que es dugueren a terme el maig de 1864 fou la de nomenar Riutort vocal del tribunal d'exàmens de mestres de l'Escola Normal Central.⁴¹ Aquest mateix encàrrec es va repetir amb data de 20 i 21 de juny i 9 d'agost del mateix any⁴² i, probablement, durant els anys següents.

El 30 de maig de 1865 la Direcció General d'Instrucció Pública, de conformitat amb el que s'aprovà al Reial Consell, disposà que Francesc Riutort es traslladàs a les províncies de València i Múrcia per fer una comissió de visita. Per a la tasca encarregada li foren destinats 2.500 rals.⁴³ Però el 10 de juliol del mateix any la comissió a València i Múrcia quedà suspesa amb motiu del començament de les vacances d'estiu.⁴⁴

Riutort va tornar a Madrid i cobrà sols la quantitat corresponent als 28 dies que s'havia ocupat de la comissió a Múrcia i València, que ascendia a 224 escuts, dels 250 que corresponien a l'encàrrec, la diferència quedà ingressada en caixa esperant que l'inspector general acabàs la feina començada.⁴⁵ No tenim notícia que Riutort tornàs a València per acabar la comissió d'inspecció, però tampoc no hi ha cap indicatiu que ens indiqui el contrari.

El 27 de setembre de 1865, passat el termini d'admissió de sol·licituds per a la plaça de segona mestra de l'Escola Normal femenina de Granada, i trobant-se absents els membres del tribunal, es nomenà Francesc Riutort president del citat tribunal d'oposicions.⁴⁶

Continuant amb les nombroses ocupacions del càrrec, coordinà la provisió de mestres per a una escola de pàrvuls que es volia crear a Granada el 1866. Riutort, com a inspector general, organitzà, per a tal empresa, un tribunal d'oposicions format per professors de la Normal Central, inspectors provincials, el director d'una escola de pàrvuls de Madrid, etc.⁴⁷

⁴¹ Vegeu: «Còpia de l'ofici del Ministeri de Foment al Director de la Normal Central informant del nomenament de F. Riutort com a vocal del Tribunal d'exàmens de Mestres, Madrid 20 de juny de 1864», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, 1 foli, manuscrit, sense numerar, signat per D. Augusto Ulloa (Ministre de Foment), a capsa 19990 de la secció Educació y Ciencia de l'AGA.

⁴² Vegeu: «Hoja de méritos y servicios de D. Francisco Riutord y Feliu, de 31 de marzo de 1872», op. cit.

⁴³ Vegeu: «Còpia de l'ofici de la Direcció Gral. d'Instrucció Pública a l'Ordenació Gral. de pagaments perquè aboní la quantitat de 2.500 reals a l'Inspector Riutort, Madrid 30 de maig de 1865», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, 1 foli, manuscrit, sense numerar, signat (no s'entén), a capsa 19990 de la secció Educació y Ciencia de l'AGA.

⁴⁴ Vegeu: «Còpia de l'ofici de la Direcció Gral. d'Instrucció Pública al Rector de la Universitat de València, Madrid 10 de juliol de 1865», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, 1 foli, manuscrit, sense numerar, signat (no s'entén), a capsa 19990 de la secció Educació y Ciencia de l'AGA.

⁴⁵ Vegeu: «Nota de l'Ordenació de pagaments del Ministeri de Foment sobre la comissió de Riutort a Múrcia i València, Madrid 3 d'agost de 1865», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, 1 foli, manuscrit, sense numerar, signat (no s'entén), a capsa 19990 de la secció Educació y Ciencia de l'AGA.

⁴⁶ Vegeu: «Còpia de la notificació enviada a F. Riutort per comunicar-li el nomenament de President del tribunal d'oposicions a l'Escola Normal Femenina de Granada, Madrid 27 de setembre de 1865», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, 1 foli, manuscrit, sense numerar, signat (no s'entén), a capsa 19990 de la secció Educació y Ciencia de l'AGA.

⁴⁷ Vegeu: «Ofici de Francesc Riutort al Director de la Normal Central sobre la formació d'un tribunal d'oposicions, Madrid 12 d'abril de 1866», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, 1 foli, manuscrit, sense numerar, signat per F. Riutort, a capsa 19990 de la secció Educació y Ciencia de l'AGA.

Durant aquell mateix any, des de Madrid, es va intentar difondre, arreu de tot l'Estat, l'ensenyament d'un mètode de dibuix lineal conegut amb el nom de mètode Hendricks. La Direcció General d'Instrucció Pública féu arribar una circular a totes les províncies anunciant un curs gratuït per a mestres que, sobre l'esmentat mètode, s'havia d'impartir a l'Escola Normal Central entre 1866 i 1867.⁴⁸ Es va disposar que els rectors dels Districtes Universitaris s'encarregassin d'enviar un professor de cada escola normal provincial. Si bé en aquestes disposicions no trobam el nom de Francesc Riutort, hi ha una sèrie de factors que ens fan pensar que l'inspector general va estar implicat en aquest projecte. Ara esbrinarem quins són.

Per començar, el dibuix lineal era un tema que interessava el nostre home, recordem que, el 1863, presentà una memòria a l'Ateneu Balear sobre aquesta matèria.⁴⁹ Per altra part, a l'expedient de Francesc Riutort i Feliu, extret de l'Arxiu General de l'Administració d'Alcalá de Henares, hi consta una còpia de la citada circular (RO) de la Direcció General d'Instrucció Pública de 5 de maig de 1866; és cert que no hi ha cap document que ens permeti afirmar la relació entre l'inspector i la divulgació del dibuix per Hendricks, però és molt sospitos que l'única circular que es conserva dins el citat expedient sigui precisament aquesta. Si totes aquestes coincidències no bastassin per acceptar la hipòtesi que Riutort influí d'alguna manera en la introducció del mètode, un article posterior del prestigiós Miquel Porcel i Riera⁵⁰ sobre l'ensenyança del dibuix ens ho acaba de confirmar:

«Con qué regocijo aplicábamos entonces todos nuestros sentidos al trazado de aquellas monótonas líneas que constituyen los hastiantes modelos del método Hendricks (método oficial exclusivo) cortados todos sobre el mismo patrón, pero sin vida, sin expresión, sin utilidad, sin aplicación alguna! (°) una disposición gubernativa relativamente cercana estableció la enseñanza del dibujo lineal como complemento de la asignatura de Geometría en las Escuelas Normales y como ramo secundario en las elementales y superiores de ambos sexos, según el método Hendricks que por lo mismo que no era el mejor de todos, nos cupo en suerte á los españoles cuando le desdeñaban los extranjeros; y que como tenia necesidad de protección la encontró y decidida en las esferas oficiales, y en nuestra provincia se manifestó acérrimo partidario suyo el que fué Inspector de 1ª enseñanza Sr. Riutord y Feliu, que Santa Gloria haya.»⁵¹

⁴⁸ Vegeu: «Circular de la Direcció General d'Instrucció Pública, Madrid 5 de maig de 1866», a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, 2 fols, impresos, sense numerar, signat per Manuel Ruiz Higuero, a capsa 19995 de la secció Educació y Ciencia de l'AGA. Aquesta circular contenia la Reial ordre del mateix 5 de maig de 1866, insertada a la *Gaceta de Madrid* de 22 de maig de 1866.

⁴⁹ ROIG RODRÍGUEZ, M. A.: «Projecció educativa de l'Ateneu Balear (1862-1873)», pàg. 63-71, a *Educació i Cultura*, núm. 10, Departament de Ciències de l'Educació, Universitat de les Illes Balears, 1997.

⁵⁰ Sobre Miquel Porcel i Riera vegeu: COLOM CAÑELLAS, A. J.: *D. Miquel Porcel i Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*, Centre d'Estudis Gabriel Alomar, Palma de Mallorca 1984.

⁵¹ Vegeu: PORCEL RIERA, M.: «Enseñanza del dibujo. II», pàg. 282-283, d'*El Magisterio Balear*, núm. 34, de 20 d'agost de 1904. La dura crítica al mètode té la seva lògica. Pensem que l'article de M. Porcel data del principi del segle XX, gairebé quaranta anys després de la introducció del mètode Hendricks a Espanya, per la qual cosa havia d'estar, necessàriament, superat. Això no lleva, però, que en el seu moment fos una metodologia innovadora.

Porcel parla de la defensa del mètode per Riutort quan fou inspector provincial, és a dir, amb data posterior a 1866; però això no fa més que confirmar el que venim dient, puix si considerava el mètode com a innovador, necessàriament s'havia d'haver interessat per ell quan es va difondre des de Madrid el 1866.

Si acceptam aquesta relació entre Riutort i el mètode Hendricks de dibuix lineal, tenim un vincle de relació entre el nostre home i el mestre elegit per estudiar-ho a Madrid durant del curs 1866-1867,⁵² que fou el professor de l'Escola Normal de les Balears, Antoni Castellà i Mora.⁵³

Però els problemes de salut de Francesc Riutort no es torbaren a aparèixer. Així, el 16 de març de 1867, no va tenir altra opció que demanar una llicència per poder tornar a Mallorca,⁵⁴ de la qual començà a gaudir el 4 d'abril de 1867.⁵⁵ Malgrat que la disposició fos provisional, Riutort no tornà mai més a incorporar-se al càrrec d'inspector general. El dia 1 de juliol de 1867 va quedar excedent per reforma i li atorgaren, com a favor especial, la Inspecció Provincial a les Balears en comissió.⁵⁶

Francesc Riutort acabà aquí la seva relació amb la Inspecció General. Començava, així, una nova etapa professional a Mallorca marcada, en el seu inici per les convulsions polítiques del país. Això no obstant, nosaltres ens aturarem aquí i deixarem per a una altra ocasió les altres activitats que dugué a terme Riutort al llarg de la seva carrera.

Des de la Inspecció General, doncs, el mestre mallorquí influí en el desenvolupament de l'ensenyament primari arreu del país, sempre des de posicions liberals conservadores, puix aquesta era la ideologia política en la qual es movia.

No tenim constància que cap altre mestre de les illes aconseguís accedir a un càrrec semblant, la qual cosa ens confirma, si més no, el prestigiós lloc que ocupà Riutort dins el panorama educatiu del denou, no sols a les Balears, sinó en l'àmbit de tot l'Estat.

⁵² Riutort coneixia Antoni Castellà, per la qual cosa no seria estrany que l'hagués animat a fer el curs o, fins i tot, que hagués exercit les seves influències com a inspector perquè l'admetessin. De fet, no seria la primera vegada que, des de la Cort, ajudava els companys de Mallorca (recordau que proposà Josep Ignasi Moragues i Mata per a la Secretaria de la Comissió de Barcelona).

⁵³ ANTONI CASTELLÀ I MORA. Natural de Balaguer (Lleida), estudià als col·legis dels pares Escolapis de Balaguer i en els Seminaris de Tarragona, Vic i Barcelona. Cursà el Magisteri elemental a les normals provincials de Lleida i Barcelona i, posteriorment, a la Central de Madrid. Aconseguí el títol de Mestre d'Instrucció Primària Superior, que li fou expedit amb data de 8 de març de 1861. Aquest mateix any participà en les oposicions a vacants del Magisteri Normal i aconseguí el segon lloc, per la qual cosa fou nomenat 2n mestre de la Normal de les Balears (15 d'octubre de 1861), càrrec que ocupà fins al 1881, amb una breu interrupció l'any 1868, quan se suprimiren les Escoles Normals (cessà per supressió el 31 de juliol de 1868, i es tornà a integrar al càrrec el 26 d'octubre del mateix any). En virtut de concurs, el 21 d'abril de 1881 fou nomenat 2n mestre de la Normal de Santiago. Però uns mesos més tard concursà altre cop i aconseguí la plaça de director de la Normal de Lleida per RO 4-XI-1881. (Vegeu: «Hoja de méritos y servicios de D. Antonio Castellá y Mora, Lérida 15 de noviembre de 1891», a *Expediente de Antonio Castellá y Mora*, capsa 17.655 de la secció Educació y Ciencia de l'AGA). Antoni Castellà morí el 30 de gener de 1892. De la seva mort se'n féu ressò *El Magisterio Balear*, no debades havia treballat a la Normal de les Balears durant 20 anys (Vegeu: *El Magisterio Balear*, núm. 7, pàg. 7, de 30 de gener de 1892).

⁵⁴ Vegeu: «Ofici de Francesc Riutort al Director General d'Instrucció Pública sol·licitant una llicència per malaltia, Madrid 16 de març de 1867», a *Expediente de Francisco Riotord y Feliu*, 1 foli, manuscrit, sense numerar, signat per F. Riutort, a capsa 19990 de la secció Educació y Ciencia de l'AGA.

⁵⁵ Vegeu: «Ofici de Francesc Riutort al Director General d'Instrucció Pública exposant haver començat a gaudir de la llicència per malaltia, Madrid 4 d'abril de 1867», a *Expediente de Francisco Riotord y Feliu*, 1 foli, manuscrit, sense numerar, signat per F. Riutort, a capsa 19990 de la secció Educació y Ciencia de l'AGA.

⁵⁶ Vegeu: «Hoja de méritos y servicios de Francisco Riotord y Feliu, de 31 de marzo de 1872»º, op. cit.

**Notes sobre l'inici
de la pedagogia
obrerista a la
ciutat d'Eivissa**

M. Neus Garcia
Ferrer

Educació i Cultura
(1998), 11:
93-101

Notes sobre l'inici de la pedagogia obrerista a la ciutat d'Eivissa

M. Neus Garcia Ferrer

Summary

In the sixties, the appearance in Ibiza city of the conservative bourgeoisie mentality was paralleled by the first elements of labour education. These hesitant demonstrations, unchained by the phenomenon of urban labour, would not have been present if the first bourgeois elements of the city had not existed. If sailors, fishermen and field labourers were aware that they needed an education, it was because they had enough social and class identity, and were therefore aware, to a certain extent, of their exploitation and consequently organised themselves to defend their common interests. Nevertheless, the weakness of these pedagogic and labour demonstrations throw light upon the slight strength or presence of the first bourgeois elements in Ibiza, still economically weak. That would be an explanation of their conservative character and, generally, of their assimilation by the local island powers.

Analitzarem les primeres manifestacions d'educació obrerista que es donaren a la dècada dels seixanta a la ciutat d'Eivissa i que ens confirmen l'existència dels primers elements de caire burgès. De fet, aquestes manifestacions tan sols són possibles si es donen elements que, de qualche forma, en possibiliten no tan sols l'existència, sinó també l'organització, a fi de lluitar pels seus interessos, sempre contraris als de les classes contractants. Ens adonarem, per un costat, que una de les finalitats que pretenia assolir el Casino Acadèmia del Poble era la instrucció recíproca entre els socis; sembla provat que a la seu de l'esmentat Casino s'impartiren classes de lectura, escriptura i aritmètica per a mariners, pescadors i jornalers del camp. Amb el canvi de denominació que sofrí l'esmentada societat l'any 1866, en què passà a denominar-se Casino del Comerç, aquestes activitats educatives o bé desaparegueren, o bé es varen veure notablement retallades.

D'una altra banda, intentarem aportar algunes dades sobre la tasca educativa portada a terme pels republicans i ens centrarem, en particular, en l'anàlisi de les postures que, en matèria educativa, va adoptar el setmanari republicà *Les Pitiuses*.

1. La tasca educativa del Casino Acadèmia del Poble

Al final de 1864 tan sols existia a la ciutat d'Eivissa una societat d'esplai que rebia el nom de Casino Academia del Pueblo. Aquesta societat, que estava ubicada a la Marina, es va crear el mes de gener de 1856 i el seu reglament va ésser aprovat l'1 de febrer del

mateix any¹. Deu anys després de la seva creació, el Govern promulgà una Reial ordre per la qual disposava la clausura de les societats polítiques. Aquestes disposicions legals implicaren el tancament del Casino, ja que aquest era en realitat la seu del Partit Progressista; malgrat tot, passats uns tres mesos va tornar a obrir les portes, aquesta vegada sota la denominació de Casino del Comercio².

Pel que fa a les persones que en promogueren la creació, podem indicar que el 19 de gener de 1857, Plácido Pereyra, juntament amb altres persones, presentaren el plànol de l'edifici destinat a albergar la futura Acadèmia del Poble, que projectaven construir en un solar que «... *les fue cedido frente a la antigua Aduana*»³. Hem indicat que aquesta Acadèmia va haver de tancar les portes el mes de gener de 1866, per tornar-les a obrir el mes de maig del mateix any, sota el nom de Casino del Comercio. Entre els «*propietarios y sujetos de intachable conducta*» que promogueren la creació d'aquesta darrera figurava Pere Palau que presidia l'Acadèmia del Poble el 1864⁴.

Segurament, es tractava de Pere Palau i Aqüenza, ja que és l'única persona amb aquest nom i primer cognom que figura a la llista de majors contribuents de la ciutat d'Eivissa referida a l'any 1864⁵. Pel que fa a l'origen, podem indicar que és molt probable que fos fill del «*distingit*» (en paraules d'Isidor Macabich) matrimoni format per Juan Palau i Josepa Aqüenza⁶ i que el seu avi fos el corsari Juan Palau de Pere, patró del xabec *Verge de la Soledat* que l'any 1801 rebé la patent de cors i mercaderia⁷. De Pere Palau podem afegir que, a més de ser un dels majors contribuents de l'illa, vivia a la plaça de la Constitució, situada a la Marina⁸, i que militava activament en el Partit Progressista. De fet, el Govern sospitava que havia estat un dels autors de la proclama subversiva que es va trobar sota les portes d'algunes cases de la ciutat d'Eivissa l'any 1866⁹.

Les despeses derivades de la construcció del Casino Acadèmia del Poble anaren a càrrec dels promotors de l'esmentat projecte; tant és així, que en un document datat el 19 de novembre de 1864 s'afirma que «... *varios individuos de esta Ciudad en su arrabal costearon la construcción de un edificio y formaron (...) una sociedad...*»¹⁰.

Per tot això, podem afirmar que els propietaris que destinaren part del seu capital a la construcció de l'edifici on s'instal·là el Casino Acadèmia del Poble no podien ésser uns

¹ *Estat expressiu dels Casinos, Liceus, Ateneus i altres societats d'esplai...* està datat a Eivissa el 19 de novembre de 1864, a «Correspondència Rebuda, any 1864» a Arxiu Històric Municipal d'Eivissa.

² Es va clausurar el mes de gener de 1866 i es reobrí el 26 de maig del mateix any. Vegeu: MACABICH LLOBET, I.: *Historia de Ibiza*, Art-85, Barcelona, 1985, 2a edició, vol. II, pàg. 91.

³ *Ibidem*, pàg. 75.

⁴ *Ibidem*, pàg. 91.

⁵ «Llistes electorals per a Diputats a Corts» al *Bolletí Oficial Balear* de 15 de gener de 1864, núm. 4.867.

⁶ Sabem que Juan Palau es va casar amb Josepa Aqüenza i que l'any 1840 tenien un fill, Manel que tenia desset anys. Vegeu: MACABICH LLOBET, I.: *Op. cit.*, vol. II, pàg. 65.

⁷ MACABICH LLOBET, I.: *Corsarios Ibicencos en los siglos XVIII y XIX. (Apuntes biográficos)*, Imprenta Prensa Ibicenca, Eivissa, 1917, 2a ed., pàg. 97.

⁸ *Llistes electorals per a Diputats a Corts* al *Bolletí Oficial Balear* de 15 de gener de 1864, núm. 4.867.

⁹ MACABICH LLOBET, I.: *Op. cit.*, vol. II, pàg. 96.

¹⁰ *Estat expressiu dels Casinos, Liceus, Ateneus i altres societats d'esplai...* està datat a Eivissa el 19 de novembre de 1864, a «Correspondència Rebuda, any 1864» a Arxiu Històric Municipal d'Eivissa.

altres que els primers elements d'ideologia burgesa que en aquest cas militaven en el Partit Progressista o hi simpatitzaven.

Pel que fa a la seva finalitat, Isidor Macabich ens indica que era, en realitat, la seu del Partit Progressista. La darrera funció del Casino va ésser la de reunir un grup de progressistes en un edifici situat al número 5 de l'antiga plaça de la Tertúlia¹¹. A pesar d'aquestes afirmacions, sembla que aquesta societat es proposava assolir altres finalitats. Així, en el document esmentat anteriorment, s'indica que la seva finalitat era la «... *instrucción recíproca entre los individuos que la componen*», concretament en les matèries de «... *lectura, escritura y aritmética*»¹². En aquest sentit, Isidor Macabich afirma que als seus locals s'impartien classes nocturnes per a obrers¹³. Per una altra banda, l'arxiduc d'Àustria Lluís Salvador Habsburg-Lorena ens indica que l'edifici que ocupava l'Acadèmia del Poble fou expressament construït amb el propòsit de constituir-se en una societat d'esplai i instrucció¹⁴.

El Casino completà les anteriors tasques educatives amb altres formes d'educació; concretament comptava amb un «... *gabinete de lectura exclusivamente para los socios*» i amb una «... *academia de música para los mismos*»; així mateix es feien «... *algunas funciones teatrales y bailes públicos*»¹⁵. Si tenim en compte, d'una banda, el sentit que la societat d'aquella època donava a ensenyaments tals com la música i, d'altra, que aquests ensenyaments s'inclouïen en el currículum del Casino, arribarem a la conclusió que els plantejaments pedagògics no eren excessivament radicals. El fet que elements originaris de la classe mitjana i de professions liberals haguessin promogut aquest projecte justifiquen aquestes perspectives moderades.

En conseqüència, més que una experiència de caire absolutament obrerista, ens trobam davant una situació més pròpia del paternalisme cultural, amb certs aguaites de propaganda i difusió política. Els progressistes obriren una escola per al poble i, molt probablement, a més de la funció regenerativa pròpia de l'expansió educativocultural, cercaven assentar la seva ideologia en les capes més populars de la població.

Per què es clausurà el Casino Acadèmia del Poble per obrir pocs mesos després les portes sota la denominació de Casino del Comerç? Va ésser tant sols una maniobra per evitar la Reial ordre de 1866 promulgada pel Govern? Representava el Casino Acadèmia del Poble una amenaça per als interessos de les classes dominants? Va ésser degut al fet que aquestes classes que simpatitzaven amb el Partit Moderat intentaven reaccions a favor dels seus interessos de classe, concretament dirigides a fer fracassar el projecte educatiu del Casino? Si és certa aquesta suposició, l'activitat pedagògica del Casino Acadèmia del Poble s'hauria trobat deslligada del poder fàctic de l'Església. Tenim notícia que el 2 de maig de 1866, el batle constitucional d'Eivissa, Ignasi Llombart i Valls, informà favorablement el governador de la província sobre el contingut del reglament i de la conducta de les persones que promovien la constitució d'una societat anomenada Casino

¹¹ MACABICH LLOBET, I.: *Op. cit.*, vol. II, pàg. 91.

¹² *Estat expressiu dels Casinos, Liceus, Ateneus i altres societats d'esplai...* està datat a Eivissa el 19 de novembre de 1864, a «Correspondència Rebuda, any 1864» a Arxiu Històric Municipal d'Eivissa.

¹³ MACABICH LLOBET, I.: *Op. cit.*, vol. II, pàg. 91.

¹⁴ HABSBURGO LORENA, L. S.: *Las antiguas Pitiusas*, Impr. del Comercio, Palma, 1890, tom II, pàg. 80.

¹⁵ *Estat expressiu dels Casinos, Liceus, Ateneus i altres societats d'esplai...* està datat a Eivissa el 19 de novembre de 1864, a «Correspondència Rebuda, any 1864» a Arxiu Històric Municipal d'Eivissa.

del Comerç¹⁶. Aquest vistiplau implica que, amb el canvi de denominació, el Casino no representava cap perill per als interessos de les classes dominants, ja que no podem oblidar que governaven l'Ajuntament. Que el Casino, després de l'any 1867, no implicava cap perill es veu corroborat per l'arxiduc d'Àustria Lluís Salvador Habsburg-Lorena, que, en aquest sentit, afirmà:

«Los viejos van al Casino o a la Academia del pueblo, para enterarse por los periódicos, a veces algo atrasados, que reciben estos centros de reunión, de las novedades que concurren en el continente o en el resto de la provincia y que por lo regular no producen apenas alteración sensible en la sosegada vida de los ibicencos.»¹⁷.

Aquest fet ens porta a plantejar-nos, de nou, diversos interrogants: la clausura del Casino Acadèmia del Poble i la constitució del Casino del Comerç significà que el conservadorisme i l'Església havien recobrat el control ideològic de la societat, almenys en matèria educativa? Va sofrir el Casino un canvi de nom o el canvi va ésser més profund? L'arxiduc d'Àustria Lluís Salvador Habsburg-Lorena, que visità les Pitiüses els anys 1867 i 1875, no fa referència que a l'edifici del Casino s'impartissin cap tipus de classes, ans al contrari, ens indica que «... se dan en algunas ocasiones bailes y espectáculos teatrales»¹⁸; el que ens permet suposar que les tasques educatives desenvolupades a l'Acadèmia del Poble, o bé havien cessat, o bé havien estat notablement reduïdes.

Malgrat totes aquestes circumstàncies, el Casino va arribar a adquirir una importància significativa. Aquesta afirmació es fonamenta, en primer lloc, en el fet que va funcionar de forma pràcticament ininterrompuda des de l'any 1856 fins a l'any 1890¹⁹ i, en segon lloc, en l'elevat nombre de socis, devers cent, amb què comptava l'any 1868. Aquest nombre pot considerar-se elevat si el comparam amb els seixanta-set que tenia el Liceu Ebusità, seu del partit moderat, o els trenta-set del Casino del Comerç²⁰.

2. La tasca educativa dels republicans

Pel que fa a les activitats protagonitzades pels republicans, podem indicar que s'agruparen entorn del Centre Republicà Federal i que el seu *Reglament Provisional* va ésser aprovat per l'Alcaldia Constitucional d'Eivissa el 24 de març de 1870²¹. En el primer article es feia constar que la seva finalitat era, a més de defensar la forma de govern republicana federal, instruir els seus associats:

¹⁶ (Còpia de l') *Ofici dirigit per l'Alcalde Constitucional d'Eivissa, Ignasi Llobart i Riera, al Governador de la Província de Balears*, està datat el 2 de maig de 1866 a «Correspondència Rebuda, any 1866», AHME.

¹⁷ HABSBURGO LORENA, L. S.: *Op. cit.*, vol. II, pàg. 131.

¹⁸ *Ibidem*, vol. II, pàg. 85.

¹⁹ MACABICH LLOBET, I.: *Op. cit.*, vol. II, pàg. 139.

²⁰ *Ofici dirigit per l'Alcalde Constitucional d'Eivissa, Bartomeu Ramon, al Governador de la Província de Balears*, està datat el 28 d'abril de 1868, transcrit a MACABICH LLOBET, I.: *Op. cit.*, vol. II, pàg. 89.

²¹ *Ofici firmat per l'Alcalde Constitucional d'Eivissa, Bernat Calvet*, està datat a Eivissa el 24 de març de 1870, a «Correspondència Rebuda, any 1870», AHME.

«Artículo 1º.- El objeto de la Sociedad es defender por los medios legales sancionados por la Constitución, la forma del gobierno Republicano federal, é instruir á sus asociados.»²²

Malauradament, l'absència de documentació ens impedeix determinar quin tipus d'instrucció reberen. El Centre Republicà Federal va continuar funcionant fins al mes de novembre de 1874, en què es rebé l'ordre de tancament²³.

No podem, malgrat tot, deixar de comentar una significativa coincidència que ens permet pensar que els republicans també fundaren una societat d'esplai: el Casino Artístic. L'1 de febrer de 1866 es va fundar aquest Casino per iniciativa del comerciant Críspol Gotarredona. Per una altra banda, ens consta que fou aquest un dels regidors de l'Ajuntament d'Eivissa que presentà immediatament la dimissió el 31 de desembre de 1874 en conèixer-se la notícia de la proclamació d'Alfons XII com a rei d'Espanya, fet que ens permet afirmar que militava en el Partit Republicà, o hi simpatitzava. Per una altra banda, si tenim en compte que l'any 1868 hi havia a la ciutat d'Eivissa tres societats d'esplai: el Casino del Comerç, seu del Partit Progressista, el Liceu Ebusità, seu del Partit Moderat, i el Casino Artístic, és factible deduir que aquest darrer, que havia estat fundat per un republicà, era la seu d'aquest partit polític. L'esmentat Casino estava instal·lat a la plaça de la Tertúlia i va comptar amb una reduïda sala destinada a representacions teatrals. L'any 1868 comptava amb trenta-set socis, tots ells pertanyents a la *classe artesana*.

Tornam a tenir notícies de l'activitat dels republicans a Eivissa al final de 1885, quan Juan Arabí Respeto, president del Partit Republicà i exalumne del Col·legi de Segon Ensenyament d'Eivissa, començà a dirigir el setmanari republicà *Les Pitiuses*²⁴, que es publicà des de l'11 d'octubre de 1885 fins al 21 d'agost de 1886²⁵.

Al llarg de l'any escàs en què es va publicar l'esmentat setmanari, la seva línia es va caracteritzar per combatre enèrgicament el setmanari *L'Ebusità*, òrgan d'expressió del Partit Moderat²⁶.

Pel que fa a l'educació, es caracteritzà per una defensa incondicional del Col·legi de Segon Ensenyament. Així, en el seu primer número, no va dubtar a agrair públicament l'actuació d'Antoni Prats i Company (a qui va qualificar de «*nuestro distinguido amigo particular*»), per la seva decidida i valuosa intervenció a favor de la supervivència de l'esmentat centre²⁷. En un altre número, va remarcar els desavantatges que es derivarien per a l'illa de la supressió del col·legi; perill que era determinat per l'amenaça de dimissió del professorat, motivada pel retard amb el qual percebien els seus havers:

«*Dícese que los profesores del Col·legio de Segunda Enseñanza de Ibiza están resueltos á renunciar sus cargos.*

²² El *Reglament provisional del Centre Republicà Federal* consta de desset articles. Vegeu: *Reglament provisional del Centre Republicà Federal*, datat a Eivissa el 23 de març de 1870, a «Correspondència Rebuda, any 1870», AHME.

²³ PRATS GARCÍA, E.: *Història d'Eivissa i Formentera*, Ed. *Diario de Ibiza*, València, 1991.

²⁴ *Les Pitiuses*, núm. 19, 2 d'abril de 1886.

²⁵ A l'Arxiu Històric Municipal d'Eivissa es conserven els 35 números que es publicaren del setmanari republicà *Les Pitiuses*.

²⁶ MACABICH LLOBET, I.: *Op. cit.*, vol. II, pàg. 136.

²⁷ *Les Pitiuses*, núm. 1, 11 d'octubre de 1885.

Sentiremos que se confirme la noticia, como sentimos que no se les satisfagan todos los haberes que tienen devengados.

La clausura del Col·legio, si se lleva á efecto, significará que Ibiza, colocada en la senda del progreso, anda como los cangrejos. Hacia atras.»²⁸

Al costat d'aquesta línia, caracteritzada per la defensa del Col·legi de Segon Ensenyament, va combatre amb força el Reial decret de 18 d'agost de 1885, que fou promulgat essent ministre de Foment Alexandre Pidal i Mon, a causa dels enormes privilegis que aquest concedia als col·legis regits pels religiosos. D'aquesta manera, l'1 de novembre de 1885 criticà obertament el Decret Pidal, «... por establecer trabas y privilegios, en virtud de los cuales la segunda enseñanza en España vendrá á pasar á manos del clero»²⁹. El 5 de desembre, en un altre article s'afirmava:

«La enseñanza está en manos de los clérigos; en los cuatro ángulos de España se abren nuevos conventos, disfrazados de escuelas é institutos; la Unión Católica prevalece, los obispos, si no co-partícipes, son consejeros, y se halla más pujante que en tiempos de Donoso Cortés el nuevo ultramontanismo.»³⁰

En un altre article, publicat el 24 del mateix mes, es presentà una extensa llista, en la qual es relacionaven tots el col·legis regits per religiosos que havien estat subvencionats el darrer mes pel Ministeri de Foment³¹, dades que venien a corroborar les afirmacions fetes en l'article del 5 de desembre.

En resum, podem afirmar que, en matèria educativa, els republicans eivissencs es caracteritzaren per la defensa de l'ensenyament laic, en particular del Col·legi de Segon Ensenyament i una crítica ferotge del Reial decret de 18 d'agost de 1885 que concedia immensos privilegis als col·legis regits pels religiosos.

Finalment, trobam publicat el 18 d'octubre de 1885 a *Les Pitiuses* un curiós anunci en el qual es resumeix el concepte de formació ideal per a la classe obrera:

«Nuevo Método de Enseñanza Útil y Económico. Clase nocturna dirigida por el Sr. Ribas (Federico). Seis meses son suficientes para aprender a leer, y diferentes reglas de Aritmética y el modo de emplearlas, lo precisamente necesario para la clase obrera»³².

Observam que s'havia eliminat l'aprenentatge de l'escriptura i que el temps «suficient» per aprendre a llegir i a utilitzar les regles d'aritmètica era de tan sols sis mesos.

Comprovam que a la societat eivissenca estava ben arrelada la idea que les distintes classes socials no havien de rebre la mateixa educació. Eren l'ocupació i la funció social de cada grup les que determinaven el tipus d'educació que aquests havien de rebre.

²⁸ *Les Pitiuses*, núm. 34, 14 d'agost de 1886.

²⁹ *Les Pitiuses*, núm. 4, 1 de novembre de 1885.

³⁰ *Les Pitiuses*, núm. 8, 5 de desembre de 1885.

³¹ *Les Pitiuses*, núm. 8, 24 de desembre de 1885.

³² Anunci inserat per RIBAS, Frederic al setmanari *Les Pitiuses*, Eivissa 18 d'octubre de 1885.

3. Conclusió

I, finalment, podem concloure afirmant que l'aparició a Eivissa de les mentalitats pròpies de la burgesia conservadora, a la dècada dels anys seixanta, es veu corroborada per l'aparició paral·lela dels primers elements d'educació obrerista. Aquestes tímides manifestacions, desencadenades pel fenomen de l'obrerisme urbà, no s'haurien fet presents si no haguessin existit els primers elements burgesos a la ciutat d'Eivissa. Si els mariners, pescadors i jornalers del camp tenien consciència que necessitaven educar-se, era perquè tenien suficient sentit social i de classe; és a dir, perquè en certa mesura, eren conscients de la seva situació d'explotació i consegüentment s'organitzaren per defensar els seus interessos de classe. No obstant això, la debilitat d'aquestes manifestacions pedagogicoobreristes ens aporten llum sobre l'escassa força o presència dels primers elements de caire burgès a Eivissa, encara dèbils econòmicament, cosa que a la vegada podria ésser una explicació del seu conservadorisme i, en general, de la seva assimilació als tradicionals poders illencs.

**Una residència
d'estudiants a
Palma (1925-193_)**

Miquel Jaume
Campaner

Educació i Cultura
(1998), 11:
103-115

Una residència d'estudiants a Palma (1925-193_)

Miquel Jaume Campaner

Sumari

*L'any 1925 es creà a Palma una **Residencia del Estudiante**, que es va voler fer a imatge i semblança de la prestigiosa **Residencia de Estudiantes** de Madrid inspirada, en la teoria i en la pràctica, en els ideals de la **Institución Libre de Enseñanza**. L'inspector Joan Capó Valls de Padrinas, que visqué tres anys a la residència madrilenya, i que coneixia molt bé la Residència que dirigia el seu amic Miquel Ferrà Juan a Barcelona, era un fervent propagandista de llurs excel·lències i va intervenir d'una manera decisiva en la fundació de la residència mallorquina per part de Jaume Ripoll Cañellas. Coneixem el més essencial del disseny teòric d'aquesta residència perquè Capó mateix deixà escrit quines característiques havia de tenir. Sobre la realització pràctica no en sabem gairebé res. Ara per ara, mentre no aparegui nova documentació, és aventurat atribuir-li més valor educatiu del que té un assaig carregat de bones intencions en una conjuntura política gens propícia per a la innovació. De tota manera, va satisfer, si més no, la necessitat sociocultural de proporcionar un allotjament digne i els avantatges que comporta la convivència amb altres estudiants a uns joves que no eren acceptats en els altres internats escolars existents a Palma.*

Summary

*In 1925 a hall of residence was created in Palma. It was meant to be an image of the prestigious **Residencia de Estudiantes de Madrid**, inspired, both in theory and practice, by the ideals of the **Institución Libre de Enseñanza**. The inspector Joan Capó Valls de Padrinas (who lived for three years in that Madrid Hall of Residence and who knew well the Barcelona **Residencia d'Estudiants** run by his friend Miquel Ferrà Juan) was a fervent propagandist of the excellence of both institutions. He played an active role in the foundation of the Majorcan Hall of Residence by Jaume Ripoll Cañellas.*

*We know the essentials from the theoretic design of this **Residencia del Estudiante** because the same Mr Capó stated in writing which characteristics it should have. We know practically nothing about its actual policy and the way it was run. Up to now, having no further information, it is enterprising to grant this institution a higher educational value than the one implied by a well meant essay in those political times which were hardly propitious to innovation.*

However, that Hall of Residence achieved the aim, at least, of giving proper lodging to young people who were not accepted in other residential schools of Palma, and of offering the advantages implied in sharing social and cultural experiences with other students.

En sentir parlar de residències d'estudiants en el primer terç del segle XX hom pensa immediatament en la famosa **Residencia de Estudiantes** fundada a Madrid l'any 1910 i, dins l'àmbit de la cultura catalana, en la residència que Miquel R. Ferrà va dirigir a Barcelona, al carrer de Ríos Rosas, des de 1921 a 1929, i a la **Universitat Industrial**, des de 1929 fins a 1936. A la resta de les capitals de província de l'Estat espanyol hi va haver

altres residències, certament no tan prestigioses com les esmentades, que acompliren una funció social i educativa que no podien dur a terme altres institucions. A Mallorca se'n creà una l'any 1925, una **Residencia del Estudiante** que, pel que hem pogut esbrinar, tingué una vida tan anodina que morí sense que ningú no en lamentés la desaparició. El seu naixement tanmateix augurava el bon èxit que es podia esperar raonablement d'una empresa marcada pels ideals regeneracionistes de la **Institución Libre de Enseñanza** (ILE) que, en aquell moment, l'inspector Joan Capó representava a les Illes. De la plasmació d'aquests ideals a la residència mallorquina en sabem ben poca cosa i, ara per ara, seria aventurat atribuir-li més valor pedagògic del que té un assaig carregat de bones intencions en una conjuntura política especialment difícil per a la innovació educativa.

La creació de la **Residencia de Estudiantes** de Madrid va significar per a Giner i Cossío la realització d'un somni que havien començat a congregar des que l'any 1881, en el viatge que més els va impactar, conegueren sobre el terreny el funcionament dels *colleges* anglesos i la singularitat de l'educació anglosaxona orientada principalment cap a la formació moral del caràcter a través de la convivència en règim d'internat. El Reial decret del 6 de maig de 1910 que disposa la fundació de la residència per part de la **Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas** havia estat preparat pels homes de la ILE que ocupaven llocs influents en el Ministeri d'Instrucció Pública.¹ L'esperit i la lletra del Decret són ben institucionalistes com es pot constatar amb la lectura de l'exposició de motius:

«En los órdenes superiores de la enseñanza en España, nos preocupamos casi exclusivamente de la parte instructiva de los escolares, pero nada o muy poco de la parte que podríamos llamar educativa propiamente tal, es decir, de la que afecta a la formación del carácter, á las costumbres, á la cortesía en el trato social, á la tolerancia y respeto mutuos.

Los lazos de solidaridad y de compañerismo colectivo entre los estudiantes son muy escasos ó casi nulos; apenas existen instituciones escolares que fomenten la fraternidad y el estudio, y los alumnos se ven y se tratan solamente en el tiempo que permanecen en las aulas y suelen celebrar reuniones y crear pasajeros vínculos de solidaridad, casi exclusivamente, para formular reclamaciones que, con lamentable frecuencia, tienden a la reducción de los días de clase.

Es preciso, para remediar estos males, procurar influir de una manera más decisiva y más duradera, sobre el carácter y sobre las costumbres del escolar, y para ello, á falta de organismos históricos que en España existieron y por desgracia han desaparecido, hay que acudir á crearlos, aunque por el momento sea en escala reducida, y como ensayo sujeto á las modificaciones de la experiencia» (PUELLES, 1989, 192).

Entre els joves estudiants que estrenaren la residència hi havia el mallorquí Miquel Ferrà Juan, que hi va viure el curs escolar 1910-1911 mentre preparava oposicions per al

¹ Cal destacar especialment el paper important de José Castillejo Duarte, que va preparar el decret de creació de la **Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas** i, probablement, el de la creació de la **Residencia de Estudiantes**. Va ser Castillejo, i no el director de la residència Jiménez Fraud, que va fer de guia al rei Alfons XIII quan la va visitar l'any 1911 (PALACIOS, 1988, 29-35) Veg. per a una informació més completa PALACIOS 1986 i ORBANEJA, 1997.

cos d'arxivers, bibliotecaris i arqueòlegs. L'experiència fou tan gratificant que en parlà amb entusiasme a Joan Capó Valls de Padrinas, amb qui l'unia, a més d'una mateixa inquietud política de caire regionalista, una vertadera amistat.² El curs següent era Capó que, havent d'anar a Madrid per estudiar a l'**Escuela de Estudios Superiores de Magisterio**, ingressà a la residència, on visqué tres anys.³ Després del primer curs d'estar-hi va lliurar un article a *El Magisterio Balear* en què descrivia les excel·lències de la residència. Imbuït d'una actitud força crítica, hi denuncia que les escoles, els instituts i les universitats espanyoles no responen a la finalitat per a la qual han estat creats i que una educació primària i secundària en males condicions han contribuït a matar la «*curiosidad para las cosas del espíritu*» que institucions com la **Residencia de Estudiantes** es proposen vivificar. Acaba l'article dient: «*la semilla ha germinado y ha dado fruto. ¿Quien sabe si algún día llegará a nuestra Mallorca alguna chispa de esa hoguera de amor a las cosas del espíritu?*» (CAPÓ, 1912).

L'espurna arribà cap als anys 20. La idea de crear residències anàlogues a les de Madrid prengué fort dins l'ambient educatiu espanyol. L'any 1921 la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona crea un patronat autònom per tal de dur a terme el projecte que Miquel Ferrà havia presentat, en una ponència titulada *Casa dels estudiants*, al segon **Congrés Universitari Català** (1918).⁴ El patronat va llogar una torre al carrer de Ríos Rosas, número 37, a Sant Gervasi, i allà s'establí la primera residència d'estudiants de Catalunya, que es va obrir el dia 11 de desembre de 1921. El director, que abans de la inauguració va anar a assessorar-se a la residència de Madrid, va ser des del primer moment Miquel Ferrà, del qual diu Alexandre Galí que «va trobar l'encaix per a realitzar una obra perfecta» (GALÍ, 1983, 231). Quelcom de semblant devien pensar a la residència de Madrid quan remetien a Ferrà tots aquells que, des de les províncies, acudien a cercar orientacions per crear una residència.

El tema era tan vigent que l'**Asociación Nacional del Profesorado Numerario de Escuelas Normales** va decidir dedicar l'assemblea de l'any 1922, celebrada el 21 de desembre, a tractar de les residències escolars. María de Maeztu, directora des de 1915 de la **Residencia de Señoritas** de Madrid, va fer una ponència en la qual, després d'una anàlisi dels tipus de residències existents, defensà la conveniència que se'n creessin a totes les províncies i que hi convissuessin estudiants de distintes especialitats.⁵ En el debat que va seguir intervingué Josep M. Eyaralar, aleshores professor de la Normal de Barcelona, que proposà la conveniència de crear residències exclusivament dedicades als alumnes de Magisteri, que estiguessin orientades a la formació professional i, per tant, íntimament lligades al claustre de professors.⁶

² Ferrà i Capó eren membres fundadors del grup polític regionalista **L'Espurna** constituït l'any 1909 (PONS, 1978, 93). Per a la informació sobre Ferrà hem d'agrair a Francesc Lladó que ens hagi anticipat amablement algunes de les conclusions de la seva tesi doctoral que esperam veure publicada aviat.

³ COLOM, 1993, 32-35.

⁴ GALÍ, 1983, 231. Els congressistes aprovaren en sessió plenària la proposta de Ferrà amb els següents termes: "Urgeix la creació a Barcelona d'una casa d'estudiants on els que vinguin de fora a cursar en els nostres centres escolars o a treballar en els d'investigació, puguin formar-se i viure amb dignitat dins un ambient social propici a l'estudi i a totes les nobles eclosions de l'esperit" (GALÍ, 1983, 97).

⁵ MAEZTU 1923, 164.

⁶ Veg. «Nuestra pasada Asamblea». *Revista de Escuelas Normales*, núm 6, junio de 1923, pàg. 190.

María de Maeztu i els professors que intervingueren en el debat (Modest Bargalló, Edmundo Lozano, María L. Navarro, José M. Eyaralar i altres) donaven per suposat que les residències havien de ser creades i sostingudes per l'Estat, ja que responien a una necessitat social i cultural. Les famílies que havien d'enviar els seus fills a estudiar fora de la seva localitat havien de pagar només una petita quantitat o, eventualment, si els recursos econòmics familiars eren escassos, fruir d'una beca que els permetés la gratuïtat completa. Tampoc no discutiren l'enfocament general de la ponent que, d'una manera molt assenyada, va marcar les diferències entre les residències escolars i les «casas de huéspedes» i va definir-les com uns organismes que pretenen la unió solidària dels estudiants per a col·laborar en l'autoformació cultural del grup.⁷

En aquest mateix any 1922 hi va haver a Mallorca un intent de fundar una residència d'estudiants, del qual es va fer ressò el setmanari *Sóller* sense explicitar de qui partia la iniciativa.

«Se nos asegura que unas cuantas personas inteligentes en las cosas de enseñanza y deseosas de dotar a nuestro país de un elemento moderno de instrucción, piensan abrir en el próximo Octubre una Residencia para niños, con tal que se hallen doce niños cuyos padres les quieran confiar la educación y formación espiritual.

Tendría por finalidad tenerlos en familia, rodeándoles de un ambiente de elevación y de trabajo al par que de todas aquellas comodidades y elementos de higiene en que viven los estudiantes en las naciones cultas de Europa y de Norte América, instruyéndoles en idiomas, cultura clásica y ensayos de laboratorios.

*Como es un problema que se plantean muchas familias en Sóller que no escatimarían el dinero con tal de poder colocar a sus hijos en un centro de verdadera formación, tendremos al corriente a nuestros lectores ... ».*⁸

A la notícia queda prou clar que es pensava en la creació d'una empresa privada destinada a fer un servei a les famílies burgeses que, havent d'enviar els fills a estudiar Batxillerat a Palma, volien un establiment més còmode, modern i educatiu que el que haguessin pogut trobar en els internats aleshores existents a la ciutat, tots ells amb un règim de govern semblant a un quarter o a un monestir. Almanco així ho interpretà Joan Capó que, quinze dies després que es publicqués aquesta notícia, va enviar al setmanari el primer d'una sèrie de tres articles on exposa les característiques que hauria de tenir la residència d'estudiants projectada. El que va inspirar aquests articles no varen ser les lectures sobre els *colleges* anglesos o les *fraternity house* americanes, sinó l'experiència viscuda durant tres anys a la **Residencia de Estudiantes** de Madrid, el coneixement directe que tenia de la **Residència d'Estudiants** de Barcelona i les converses amistoses que tenia amb Ferrà quan aquest, en els períodes de vacances, venia a Mallorca.

1. Ser destinada als estudiants dels pobles que s'han de traslladar a Palma per fer el Batxillerat o altres estudis secundaris, per tant, que tinguin una edat compresa entre els onze i els setze anys.

⁷ Id.

⁸ *Sóller*, 22 de juliol de 1922.

2. No ha de ser com els internats més o menys luxosos «*cuya principal preocupación es, aparte de la aprobación material de los cursos respectivos, tener a los niños sujetos a un régimen interior que tiene algo de cuartel y algo de cenobio*» (CAPÓ, 1922, I)

3. La residència ha de seguir el model dels centres anàlegs que hi ha a les nacions cultes europees i nord-americanes, especialment el model anglosaxó que, basat en el *self-gouvernement*, és el que va inspirar la **Residencia de Estudiantes** de Madrid.

4. L'objectiu de la residència ha de ser «*proporcionar a los niños todos los elementos de trabajo suficientes para crearlos (sic) hábitos de trabajo y proporcionarles todos los medios que puedan en su día facilitarles la profesión a que se dediquen y embellecerles la vida*» (CAPÓ, 1922, I)

5. La residència ha de tenir pocs estudiants, ja que si no és així les relacions entre ells i els directors es relaxen, arriben a desaparèixer o, fins i tot, a ser contraproduents.

6. Un establiment d'aquest tipus no pot dependre totalment de l'Estat, ja que seria massa car sostenir un centre amb tan pocs residents, sinó que s'ha de mantenir amb les aportacions econòmiques que estiguin disposats a fer els particulars.

7. L'alimentació, que en aquesta edat ha de ser abundant i qualitativament rica, s'ha de programar d'acord amb un estudi seriós del valor nutritiu dels aliments i d'una encertada variació i condimentació. «*Leche, mantequilla, miel, potajes de legumbres secas, carnes crudas, biffteack (sic), roosbif (sic), huevos y frutas deben ser los principales elementos que han de formar los menús*» (CAPÓ, 1922, II)

8. La higiene exigeix la ventilació directa de totes les habitacions de la residència, dormitoris individuals, bany o dutxa diaris i neteja de les dents, que els estudiants adquiriran com a hàbit que mai més no abandonaran, «*y la presentación en todas las comidas y demás actos de comunidad con un previo peinado y lavado de manos*» (CAPÓ, 1922, II).

9. Es faran habitualment excursions i passejos i es practicaran esports no violents, es donarà preferència als jocs físics lliures, als jocs de pilota i al tennis.

10. Un metge s'encarregarà de supervisar la higiene i la salut dels estudiants i portarà al dia la fitxa sanitària que des de l'ingrés haurà obert amb totes les dades antropomètriques i fisiològiques de cada un dels residents.

11. La residència, des del punt de vista instructiu, ha de ser útil i eficaç. Els estudiants han d'aprovar i ho han de fer amb les millors qualificacions possibles, «*para lo cual formando parte esencial de la Residencia ha de existir un cuerpo de profesorado que explique las lecciones, aclare las dudas y ayude por todos los medios al niño a fin de que vaya a las clases del Instituto debidamente preparado*» (CAPÓ, 1922, III).

12. A més d'instruir, la residència ha de formar l'estudiant proporcionant-li tots aquells hàbits de treball intel·lectual i de discerniment científic adequats per aprendre a pensar i a discórrer pel seu compte. Per això s'organitzaran classes d'ampliació de coneixements de francès i d'història de la civilització, s'orientarà els estudiants en les lectures de llibres, sempre disponibles a la biblioteca de la residència, i, com a complement, amb motiu d'una visita, una excursió o una lectura, es faran converses sobre els temes més distints i variats.

13. Es donarà una formació individualitzada a cada estudiant i, des del segon any de resident, una vegada que es coneguin les seves afeccions i després d'haver parlat amb els pares, se l'orientarà per tal que vagi decidint-se cap a la futura professió. En cas que triï una especialitat de ciències, rebrà cada dia classes complementàries de matemàtiques, física i química i història natural, amb pràctiques de laboratori. Si es decideix per les lletres, tindrà classes de llatí, grec i literatura clàssica.

14. De res serviria la formació intel·lectual si no estigués regida per una ferma consciència moral que s'ha de basar en la religió, ja que «*la moralidad necesita estar perennemente dirigida hacia un mismo norte, y todo lo que es fruto de la reflexión y atención humana oscila y varía constantemente, hay que fijar bien claras las normas de la conducta humana en algo superior*» (CAPÓ, 1922, III).

Aquest projecte, com temia Capó, no es duqué a terme. La idea, emperò, estava llançada i uns anys més tard la recollí el fundador, propietari i director d'una acadèmia que funcionava des de l'any 1921 amb el suport i l'ajuda continuada de l'inspector. L'acadèmia portava el nom del seu propietari, Jaume Ripoll Cañellas, fill d'uns pares jornalers de Bunyola, nascut al carrer de Rubí de Palma, el dia 27 de gener de 1900. Havia fet els estudis de Magisteri com a alumne lliure els dos primers cursos (1913-15) a l'**Institut General i Tècnic de les Balears**, centre adscrit a la **Escola Normal de Mestres de Barcelona**, i com a alumne oficial a l'**Escola Normal de Mestres de les Balears**, els altres dos cursos (1915-17). En una data que no hem pogut determinar, probablement en els anys d'estudiant de Magisteri, va ingressar al cos de funcionaris de Correus. Amb 21 anys, i quatre d'experiència com a mestre, va fundar «*a petición de varias familias*»⁹ l'esmentada acadèmia, que estava ubicada al primer pis del núm. 8 del carrer del Bisbe Maura, on encara avui es poden llegir, mig esborrades, les grans lletres vermelles del nom del col·legi («Liceo Ripoll») que omplen tota la façana de l'edifici que dona a l'actual carrer del Bisbe Perelló. L'any 1926 s'anomenava **Instituto Ripoll** i el 1927 adoptà el nom de **Liceo Ripoll**, que tingué fins a la seva desaparició en data incerta però, en tot cas, posterior a 1934.¹⁰ El curs 1928-29 l'acadèmia incorporà una secció de pàrvuls i una de femenina, totes dues ateses per mestresses, però mai no va funcionar en règim de coeducació, ja que els locals d'aquestes noves seccions, encara que dins el mateix edifici, no es comunicaven amb els de la secció masculina. Fins i tot no compartien l'entrada ni la sortida del centre, que per a les nines estava a l'avinguda d'Alexandre Rosselló i no al carrer del Bisbe Maura.

Per alguns impresos adreçats als pares dels alumnes i per alguns anuncis publicitaris apareguts a revistes com *La Vanguardia Balear*,¹¹ al *Calendari Mallorquí*, publicat per l'Associació per la Cultura de Mallorca,¹² o a *Montesión*, el butlletí de la Congregació Mariana,¹³ és possible conèixer com era el **Liceo Ripoll** o, si més no, quina era la imatge que volia projectar a l'exterior. Es defineix com a **Centro Politécnico de 1ª y 2ª Enseñanza** que es dedica a preparar per a l'ingrés al Batxillerat, al Magisteri, a l'Escola de Comerç i a l'Escola de Nàutica «*en cualquiera de los centros de Palma o de la Península*». A més, s'hi fan classes per preparar els estudis de Dret, Medicina, Farmàcia, Veterinària,

⁹ «La Residencia del Estudiante». *Arte e industrias*. Número extraordinario. Navidad 1925.

¹⁰ Veg. *El Magisterio Balear*, núm. 482, 17 febrer 1934, 57 es diu: «*En el "Liceo Ripoll" ... Se han reanudado en ese acreditado Centro docente las veladas literario-musicales que tanta nombradía le han dado, fruto donde suelen cristalizar las tareas del año escolar que en variados aspectos se desarrolla en él. Felicitamos por ello a su director propietario, señor Ripoll Cañellas, y el competente profesorado que le secunda*».

¹¹ *La Vanguardia Balear*, 684, de 4 de juny de 1927, pàg. 2.

¹² *Calendari Mallorquí* de 1931.

¹³ *Montesión*, març de 1929, en les pàgines finals, sense numerar.

Llicenciats en Ciències i Lletres, Militars, Escola Naval, Presons, Policia, Agents de Vigilància, Duanes, Correus, Telègrafs, Estadística, Radiotelegrafia, Magisteri, Governació, Banc d'Espanya, Secretaris d'Ajuntament, Hisenda, Cadastre, Comptabilitat, Tinguda de Llibres, Mecanografia, Idiomes, Música, Dibuij, Cal·ligrafia, etc.¹⁴

Si ens hem d'atenir a aquesta publicitat, l'acadèmia hauria estat, a més d'una escola privada d'ensenyament primari, una mena d'universitat paral·lela i d'institut paral·lel de Batxillerat. Què era, però, en realitat? Ens manquen dades per poder saber quines d'aquestes especialitats ofertes s'ensenyaven, qui les ensenyava, com i a quants d'alumnes. Segurament era semblant a les acadèmies actuals, de tan mala fama pedagògica però eficaces en alguns casos per aprovar en els exàmens dels centres acadèmics oficials. Sembla que el Liceu Ripoll tingué un cert èxit en la preparació dels alumnes¹⁵ i un indubtable prestigi quant a la modernitat de la seva organització i els mètodes d'ensenyament. N'és una prova ben convincent el fet que Joan Capó hi matriculés els seus fills i que fessin el mateix, per recomanació de l'inspector, Alexandre Galí i la seva esposa Josepa Herrera quan aquesta vingué amb destí forçós a Mallorca, l'any 1928, com a represàlia per no haver volgut participar en la persecució del mestres que ensenyaven en català.¹⁶

Certament el **Liceo Ripoll** era un tipus de centre que, per la seva naturalesa i pel seu fi lucratiu, no podia afavorir gaire la innovació educativa ni l'experimentació de nous mètodes d'ensenyament. Tanmateix, emperò, hi havia nins i mestres, les dues úniques condicions per al treball escolar, i comptava, sobretot, amb l'experiència de Joan Capó, que l'any 1905, just acabat els estudis de mestre, havia fundat una acadèmia amb el deliciós nom de **Escola Bella**¹⁷ i l'havia dirigida, probablement, amb la col·laboració del seu germà Gabriel, durant set anys, fins a l'any 1912.¹⁸ Jaume Ripoll, efectivament, abans d'obrir l'acadèmia, acudí a l'inspector per assessorar-se i Capó li recomanà el mobiliari, li dissenyà l'organització, li proporcionà el personal docent¹⁹ i, probablement, li ajudà a redactar l'imprès de presentació on es pot llegir:

Considerando el INSTITUTO RIPOLL que la Primera Enseñanza es la base sobre la que descansa toda ulterior preparación, tiene montadas varias SECCIONES GRADUADAS, que funcionan con sujeción a PLANES RACIONALES en armonía con el modo de ser del alumno.

¹⁴ L'etcètera figura als anuncis publicitaris.

¹⁵ Vegeu *La Vanguardia Balear*, 684, de 4 de juny de 1927, pàg. 2, que dona compte dels bons resultats obtinguts pels alumnes als exàmens oficials de l'Institut, l'Escola Normal de Mestres i l'Escola de Comerç

¹⁶ Arriba a Mallorca el dimecres 23 de maig de 1928. De l'arribada n'informa *El Magisterio Balear*, núm. 183, 28 maig 1928, pàg. 159. Miquel Deyà en parlà en una conferència a l'Escola Normal de Palma pronunciada el dia 11 d'abril de 1986 per commemorar el centenari del naixement de Galí. Veg. també OLIVER, 1988.

¹⁷ Colom 1993, 23, diu que l'acadèmia estava al carrer de Sant Jaume, núm. 7 de Palma, domicili on Janer Manila situa l'Escola Bella l'any 1906 en la relació de col·legis d'ensenyament privat legalitzats a Mallorca entre 1901-1925, a JANER, 1982, 48. Uns anys després es canvia el nom pel de Colegio Nuevo i se trasllada al carrer de la Concepció, núm. 3.

¹⁸ Colom 1993, 23. Gabriel Capó, més idealista encara que el seu germà, féu precisament una conferència amb el títol «La Escuela Bella» a l'Associació Provincial de Mestres de les Balears el dia 31 de març de 1912, el text de la qual se publicà a *El Magisterio Balear*.

¹⁹ DEYÀ, 1988, 49.

A continuació l'imprès du, a manera d'eslògan i ressaltada en majúscules, la inscripció «*métodos activos, procedimientos prácticos*» i una relació dels principals avantatges que ofereix l'acadèmia:

1a. Un professorat competent i especialitzat.

2a. Un control estricte de l'assistència i de l'aprofitament dels alumnes, control que arriba a «*dar cuenta diariamente a los padres de la hora de entrada, salida, conducta y calificaciones merecidas por el alumno; así como remitirles semanal y mensualmente, los oportunos promedios*»

3a. El compromís de facilitar els apunts per contestar als programes oficials que no tenen un manual conegut.

4a. Adaptació a les possibilitats d'assistència dels alumnes, ja que s'oferien: internat, ensenyança especial per als residents a pobles que només poden assistir un dia o dos a classe i, fins i tot, ensenyament per correspondència.²⁰

Les activitats extraordinàries, com les excursions, festes, concerts, sessions cinematogràfiques i exposicions escolars que es feien en el Liceu Ripoll eren supervisades per Capó, i sovint també les ordinàries, especialment pel que feia a l'ensenyament primari. «Els mestres de la 1^a Ensenyança —va deixar escrit Miquel Deyà— estaven compenetrats amb Capó, per tant procuraven no caure en els vicis que tantes vegades havien sentit rebutjar a l'inspector» (DEYÀ, 1988, 49).²¹ Efectivament, la majoria de mestres que hi treballaren, com Miquel Salvà Bolívar, Albert Castell, Antoni Sagrera Vadell, Pere Aulí Bosch i els germans Pere i Miquel Deyà Palerm, ho feren per indicació de l'inspector i, a més, col·laboraven assíduament amb ell en l'organització de les activitats del **Museu Pedagògic Provincial**, tant a l'hivern, com a l'estiu, assistint, per exemple, a les colònies escolars que patrocinava la **Diputació Provincial de les Balears**.²² De dos mestres només n'hem trobat els llinatges: Llobera i Estarellas. Quant a les mestresses coneixem els noms de dues, Antònia Sancho i Lluïsa Vich, i els llinatges de Marroig, Socias, Llaneras, Tortella i Sastre.²³

En els diaris de classes que Miquel Deyà escriví durant els tres anys que va ser mestre al **Liceo Ripoll** hi ha mostres abastament de la intervenció de Capó en molts aspectes del funcionament de l'acadèmia, de manera que no és exagerat dir, com confessà ell més d'una vegada, que de fet estava dirigida per Joan Capó.²⁴ És ben raonable suposar, doncs, coneixent a més per altres testimonis el tarannà de Ripoll i la companyonia o amistat que l'unia a Capó, que l'inspector intervingués d'una manera decisiva en la

²⁰ L'imprès no du data però és, naturalment, posterior a 1925 en què se fundà la **Residencia del Estudiante**

²¹ Deyà 1988, 49. Miquel Deyà s'incorporà al **Liceo Ripoll** el dia 20 de setembre de 1927 com a mestre encarregat d'un grup de 20 alumnes d'ensenyament primari d'edats que oscil·laven entre els 9 i els 16 anys. Hi treballà durant tres cursos. Veg. OLIVER, 1978, 114-116.

²² Miquel Deyà assistí a les colònies durant nou anys consecutius, de 1924 a 1932. Pere Deyà assistí a tres (1929, 1930, 1931), Pere Aulí, a quatre (1928, 1929, 1932, 1933), Albert Castell, a cinc (1931-1935), i Antoni Sagrera, a 3 (1927, 1929, 1931).

²³ *L'Almudaina*, 30 desembre 1928; *El Día*, 3 de gener 1929. *La Última Hora*, 3 de gener de 1929.

²⁴ Per exemple, ho afirmà a la conferència que va fer el dia 5 de maig de 1978 a l'Escola Normal de Magisteri sobre l'escola de Consell.

fundació de la residència que tindria algunes de les característiques apuntades en el setmanari *Sóller*.

L'edifici, de nova construcció, i l'equipament mobiliari estaven enllestits al final d'agost de 1925, en què l'inspector Ferran Leal i el secretari de l'Escola Normal, Josep M. Olmos, la visitaren oficialment.²⁵ La **Residencia del Estudiante** s'inaugurà el diumenge capvespre de dia 20 de setembre de 1925. Assistiren a l'acte d'inauguració 200 convidats, entre els quals hi havia representacions de les autoritats civils, militars i religioses. Del món educatiu hi assistiren els inspectors Ferran Leal i Joan Capó, i els professors de la Normal Josep M. Olmos i Josep Enseñat. L'acte consistí en la benedicció i l'entronització d'una imatge del Sagrat Cor de Jesús a la sala d'actes de la Residència i en els parlaments del canonge Jaume Espases, de l'inspector Capó, del professor Olmos i de Jaume Ripoll, del qual diria la premsa que «pronunció un extenso discurso ... haciendo una detenida explicación de lo que será su fundación y orientaciones de la misma, que no tendrán nada que envidiar a las del extranjero».²⁶ Finalment hi hagué un berenar amenitzat per una orquestrina.

Cinc dies després de la inauguració visità la residència el rector de la Universitat de Barcelona, Andrés Martínez Vargas,²⁷ que manifestà amb aquestes paraules la seva impressió:

*«Su labor, Sr. Ripoll es meritísima. Debo manifestarle que soy el primer sorprendido al presenciar esta Residencia, la cual le soy sincero, no creí nunca pudiera existir. En la carta que recibí de V. me imaginé que sería algo bueno, pero no pude concebir que llegase a tal extremo de perfección. Barcelona, con todo y ser mucho mayor que Palma, no tiene ni en mucho una residencia así. Y sin embargo La Residencia de Barcelona está subvencionada por el Ayuntamiento. Su obra ha sido una temeridad. Sin embargo es de esperar que Dios le ayudará en su difícil empresa. La obra tan simpática como necesaria es de esperar se verá coronada por el más lisonjero éxito».*²⁸

La residència, físicament parlant, era un edifici de nova construcció, contigu a l'acadèmia, amb entrada independent per l'avinguda d'Alexandre Rosselló núm. 89, que tenia capacitat per a 40 pensionistes amb habitacions individuals. Cada habitació tenia balcó i estava equipada amb un llit, una taula d'estudi, una butaca, un armari i un lavabo. Disposava de menjador, sala d'estudis, sala d'actes, sala de visites, garatge i un pati interior on es podien practicar esports.²⁹

El més interessant, és clar, no era l'edifici, sinó un programa d'actuacions del qual no sabem la mesura en què es dugué a terme. La **Residencia del Estudiante** no era, o almanco no volia ser, una simple fonda on els estudiants trobaven cobro, menjar i esbarjo.

²⁵ *El Día*, 1 de setembre de 1925.

²⁶ *La Almudaina*, 22 de setembre de 1925.

²⁷ Sobre la vinguda a Mallorca del Sr. Martínez Vargas i el programa de visites vegeu *El Magisterio Balear* de 21 i 28 desembre de 1925.

²⁸ Veg. «La Residencia del Estudiante». *Arte e Industrias*. Número extraordinario. Navidad 1925.

²⁹ *El Día*, 1 de setembre de 1925.

Com a les residències anàlogues de Madrid i Barcelona, tenia la intenció d'organitzar conferències i converses, cursos de vulgarització científica i excursions. La direcció s'havia d'encarregar d'orientar els residents en el procés burocràtic de la matriculació, en la compra de llibres i, si era necessari, en la contractació de professors particulars per a classes de repàs o d'ampliació de les matèries en què feien aigua. Els pares podien estar tranquils, ja que rebrien setmanalment notificacions respecte al comportament i l'aprofitament dels pensionistes, que estarien sotmesos a un rigorós control que incloïa el del compliment de les pràctiques religioses supervisades per un director espiritual, que l'any 1925 era el canonge Joan Barceló.³⁰

Aquest era el programa. Sobre la seva realització pràctica en sabem poques coses. Estant el **Liceo Ripoll** i la **Residencia del Estudiante** sota la mateixa direcció i la mateixa teulada, és lògic que hi hagués una íntima relació entre els dos centres. Els mestres, per exemple, feien classes de repàs als residents. És el cas de Miquel Deyà, que els capvespres, després de deixar el grup de grau elemental, tenia grupets d'alumnes més grans, pensionistes i externs, que necessitaven classes de repàs de geografia, història, castellà o pedagogia. Els residents participaven voluntàriament en les excursions, que eren obligatòries per als alumnes de l'acadèmia.

Queden obertes moltes incògnites que la manca de documentació no permet resoldre, qüestions sobre el nombre de pensionistes,³¹ les especialitats que estudiaven, les conferències i les excursions que es degueren fer, els llibres que tenia la biblioteca, el reglament d'ordre intern, les relacions de convivència entre els estudiants, els preus dels serveis que s'oferien ... El que podem dir de segur és que l'aspiració, manifestada per Joan Capó i Jaume Ripoll, era aconseguir una institució digna de ser comparada amb les millors d'Espanya i de l'estranger,³² i que, si més no, va oferir un servei que responia a la mateixa necessitat sociocultural que havia determinat el sorgiment i la consolidació dels col·legis privats d'Ensenyament Secundari: la problemàtica de la insularitat, l'impuls ascendent d'una burgesia moderadament liberal carregada de tics conservadors i la inveterada deixadesa de l'Estat pel que fa a les seves obligacions educatives cap als habitants de les Illes (COLOM, 1982). Efectivament, no hi havia a Palma cap altre internat escolar que acceptés els joves estudiants que no cursaven el Batxillerat. La **Residencia del Estudiante** estava oberta a tot el qui pogués acreditar que tingués la condició d'estudiant, oficial o lliure, o que preparés oposicions per a ocupar un lloc en l'Administració,³³ i proporcionava un allotjament digne, amb condicions higièniques idònies, i els avantatges que comporta la convivència amb altres estudiants.

³⁰ «La Residencia del Estudiante». *Arte e Industrias*. Número extraordinario. Navidad 1925.

³¹ Només hem pogut esbrinar que l'any de la inauguració hi havia 14 residents. Sabem el nom d'un d'ells, però no l'any que hi ingressà: el felanitxer Antoni Sagrera Vadell, estudiant de Magisteri, que l'any 1928 assistia com a mestre de suport als grups de Deyà i Aulí.

³² Declaracions de Jaume Ripoll a *El Día*, 1 de setembre de 1925.

³³ «La Residencia del Estudiante». *Arte e Industrias*. Número extraordinario. Navidad 1925.

Bibliografia

- CAPÓ, J. (1912): «La Residencia de Estudiantes». *El Magisterio Balear*.
- CAPÓ, J. (1922): «Una residencia para niños». *Sóller*, 5 agost, 12 d'agost i 19 agost.
- COLOM, A. J. (1993): *Joan Capó Valls de Padrinas. Un temps, uns fets*. Universitat de les Illes Balears. Ajuntament de Felanitx. Palma.
- DEYÀ, M. (1971): Sobre un temps i uns homes. *Lluc*, 602, maig 1971, pàg. 144-146.
- DEYÀ, M. (1988): *Joan Capó. Inspector d'Ensenyament Primari*. Gràfiques Miramar, Palma de Mallorca.
- GALÍ, A. (1983): *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya. Llibre IX*. Fundació Alexandre Galí, Barcelona.
- JANER, G. (1982): «Sobre la consolidació de l'ensenyament privat a Mallorca durant el primer quart del segle XX». *Educació i Cultura*, núm. 4, pàg. 43-50.
- MAEZTU, M. (1923): «Las Residencias de Estudiantes en las Normales». *Revista de Escuelas Normales*, Época III, Año I, núm. 6, pàg.161-165.
- OLIVER (1978): *Escola i societat (L'ensenyament a les Illes en el segle XX)*. Moll, Palma de Mallorca: Moll, pàg. 112-168.
- OLIVER, J. (1988): «Galí i Mallorca». *Bulletí de la Societat Catalana de Pedagogia*, I, pàg. 56-57.
- ORBANEJA, J. (1997): *La fragua de la Residencia de Estudiantes de Madrid*. Ketres. Barcelona.
- PALACIOS, L. (1986): *Castillejo: educador*. Diputación Provincial de Ciudad Real. Ciudad Real.
- PALACIOS, L. (1988): *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- PONS, D. (1978): «L'Espurna: un projecte d'actuació política d'un sector de la intel·lectualitat mallorquina (1909)». *Mayurqa*, núm. 18, gener-desembre 1978-1979, pàg. 93-99.
- PUELLES, M. (1989): «De la Restauración a la II República. Texto y documentos». A: *Historia de la educación en España*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

**Programes de
formació-ocupació
per a joves amb
baixos nivells de
qualificació a les
Balears**

Josep M. Quevedo
García
Francesca Salvà Mut

Educació i Cultura
(1998), 11:
117-133

Programes de formació-ocupació per a joves amb baixos nivells de qualificació a les Balears

Josep M. Quevedo García i Francesca Salvà Mut

Resumen

La problemática contemporánea del acceso y mantenimiento del empleo por parte de los jóvenes ha supuesto importantes cambios en los sistemas de educación y formación. Entre éstos destaca el desarrollo de programas específicos de formación y empleo para jóvenes con bajos niveles de cualificación. Éstos pretenden facilitar la formación y la inserción laboral de dichos jóvenes a través de acciones de formación y empleo.

En este artículo se describen los principales programas de formación y empleo que funcionan en Baleares. El artículo incluye, además del análisis y valoración de la situación actual, una perspectiva evolutiva de los programas.

Summary

Contemporary problems of young people relating to the access and maintenance of employment has had important consequences for the training and education systems. The development of specific training and employment programmes directed to young people with low levels of qualification can be emphasised among other things. These programmes seek to provide training and access to the labour market for the young through training and employment actions.

This article describes the principal training and employment programmes of the Balearic Islands. In addition to the analysis and assessment of the current situation, this article includes an evolutionary perspective of these programmes.

La problemàtica contemporània de la transició dels joves a la vida adulta ha suposat importants canvis en els sistemes d'educació i formació. Entre aquests destaca el desenvolupament de programes específics de formació i ocupació per a joves amb baixos nivells de qualificació.¹ En aquest article s'analitzen els programes d'aquest tipus existents a les Balears.

¹ Consideram joves amb baixos nivells de qualificació aquells que no han obtingut el nivell mínim de professionalitat (nivell 1), d'acord amb els criteris de correspondència acordats pels països de la Unió Europea. El nivell 1 de professionalitat és el nivell inferior reconegut. Segons els criteris comunitaris, la formació que dona accés a aquest nivell es pot adquirir a l'escolaritat obligatòria o mitjançant preparació professional. Aquesta es pot obtenir a l'escola, en estructures de formació extraescolars o a l'empresa. Els coneixements teòrics i les capacitats pràctiques són molt limitats i la formació ha de permetre principalment l'execució d'un treball relativament

1. Els programes de garantia social (PGS)

Els PGS sorgeixen en el marc de la Llei d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) i suposen un pas importantíssim en l'alineament d'Espanya amb les polítiques comunitàries sobre transició a la vida activa.

Objectius, característiques i modalitats

S'adrecen a joves d'entre 16 i 21 anys que no han assolit els objectius de l'educació secundària obligatòria (ESO) ni tenen titulació de formació professional (FP). El seu objectiu és doble: incorporació a la vida activa i reincorporació al sistema educatiu reglat.

Són de durada flexible, que ha d'oscil·lar entre sis mesos (720 hores) i dos cursos acadèmics (1.800 hores), i tenen dos components formatius principals: un de tipus professionalitzador en professions de nivell 1 i un altre de tipus compensador de formació de base propi de l'educació obligatòria. A això cal afegir la important perspectiva de l'orientació personal, acadèmica i professional que té el suport d'una àrea específica de formació i orientació laboral i d'una tutoria permanent durant tot el curs. Igualment inclou activitats complementàries.

Entre els principis pedagògics, metodològics i d'organització orientadors de la tasca educativa figuren: inspirar-se en perfils professionals definits i reals, desenvolupar-se en un context d'aprenentatge professional, treballar en grups reduïts, individualització, interdisciplinarietat i funcionalitat dels aprenentatges (MEC. DG DE FP REGLADA Y PROMOCIÓN EDUCATIVA, 1995, 32-3).

Per assolir millor els seus objectius, els PGS poden adoptar diverses modalitats. Fins a hores d'ara se'n desenvolupen —a les comunitats autònomes que formen part del territori MEC i també a les Balears— les següents: (a) iniciació professional, (b) formació-treball, (c) tallers professionals, (d) alumnat amb necessitats educatives especials.

(a) Iniciació professional en centres educatius: és una modalitat fonamentalment escolar, que s'adreça preferentment a joves que desitgen continuar els estudis i que accepten sense gaire dificultats l'escola. La connexió amb el món del treball es pot fer mitjançant una darrera fase de pràctiques en empresa en el marc de la formació professional específica (FPE). Es considera que l'àmbit d'aplicació més adequat són els centres amb oferta de cicles formatius de FP de grau mitjà, per l'optimització de recursos i la major motivació que pot suposar accedir a aquesta formació professional. Els centres privats que vulguin implantar aquesta modalitat dels PGS poden sol·licitar una subvenció per fer-ho.

(b) Formació-treball: adreçada a joves que estan interessats en una ràpida connexió amb el món del treball. Suposa la combinació de la formació i l'ocupació, ja que el contracte de treball n'és una condició indispensable. Es desenvolupa en col·laboració amb diverses institucions i entitats, principalment corporacions locals i entitats empresarials. Inclou una primera fase de formació (entre 3 i 6 mesos) i una segona de formació en alternança amb el treball en un lloc productiu de la branca professional en la qual es formen els alumnes (fins a completar l'any). Durant aquest temps estan contractats per les empreses col·laboradores en el programa o per les entitats locals mateixes.

simple i pot ser adquirida ràpidament (CONSEJO DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1985). Correspon, en el sistema educatiu espanyol, al nivell de qualificació que s'obté en acabar l'educació secundària obligatòria (ESO) i també s'hi pot accedir mitjançant programes de formació específics (MEC, 1988).

(c) Tallers professionals: les característiques específiques d'aquests programes estan determinades pels destinataris, joves que es troben en situació de marginació i risc social i presenten dificultats en l'adaptació al medi escolar. Es considera que, per assolir els objectius d'aquesta modalitat, és fonamental desenvolupar actituds positives cap a l'aprenentatge i la participació social. S'aconsella que els programes es desenvolupin en àmbits relacionats amb el món del treball, en col·laboració amb els agents socials i en estreta relació amb els plans d'inserció laboral. Són gestionats per entitats sense ànim de lucre que reben subvencions a aquest efecte.

(d) PGS per a alumnes amb necessitats educatives especials i plans d'inserció laboral d'alumnes amb necessitats educatives especials que cursen programes de garantia social o estudis reglats de formació professional (ACNEE): ha estat la modalitat regulada més tard (novembre de 1995). S'adreça a joves amb necessitats educatives especials. La seva finalitat principal és preparar-los per a treballs adequats a les seves necessitats específiques, tant en centres ordinaris com especials. Els PGS per a alumnes amb necessitats educatives especials presenten característiques comunes amb la resta, mentre que els plans d'inserció laboral tenen unes característiques més específiques (sensibilitzar i informar els agents socials respecte de l'accés dels discapacitats al treball, assessorar alumnes i pares respecte de la inserció laboral dels discapacitats; col·laborar amb els centres en l'orientació laboral dels alumnes i cooperar amb entitats i institucions relacionades amb la inserció laboral). Funcionen mitjançant subvencions a confederacions i federacions d'associacions sense ànim de lucre.

Els programes de garantia social a les Balears

Els PGS s'inicien a les Balears el curs 1992-93, amb cinc accions i seixanta-un alumnes, pertanyents a les modalitats d'iniciació professional (quatre accions i cinquantes alumnes) i formació-treball (una acció amb vuit alumnes). Els dos cursos següents (1993-94 i 1994-95) suposen una important ampliació del nombre d'accions i d'alumnes, però en el context de les dues modalitats que ja hi ha.

Així, i tal com es pot observar a la taula 1, ja en el curs 1993-94 es duplica el nombre d'accions i alumnes de cada una de les modalitats, mentre que en el següent es mantenen les accions de formació-treball i augmenten notablement les d'iniciació professional. Els cursos 1995-96, 1996-97 i 1997-98 suposen, a més de la consolidació i d'una certa ampliació del nombre d'accions i d'alumnes de les dues modalitats esmentades, l'inici i desenvolupament de dues modalitats noves: tallers professionals i alumnes amb necessitats educatives especials.

Una aproximació global als PGS de les Balears ens mostra un desenvolupament molt gran de la modalitat d'iniciació professional respecte de les altres. Les accions realitzades en aquesta modalitat representen entre el 50 i el 70% del total d'accions de garantia social a les Balears en els tres darrers cursos. L'evolució de la modalitat de formació-treball és molt més lenta, però presenta un creixement important el curs 1996-97, durant el qual triplica el nombre d'accions i d'alumnes.² Les modalitats de tallers professionals i alumnes amb necessitats educatives especials mantenen un nombre relativament estable d'accions i alumnes des dels inicis fins a l'actualitat.

² La sorprenent disminució del curs següent és deguda, si més no en gran part, a l'ajornament de l'inici real de les accions del curs anterior al darrer trimestre de 1997. En conseqüència, s'han executat realment durant el curs 1997-98, i això ha implicat la no presentació de propostes per al dit curs.

Si analitzam les dades de participació en relació amb el sexe dels alumnes en els dos darrers anys,³ observam una baixa participació de les joves en aquests programes. Les modalitats amb participació femenina inferior són les d'iniciació professional i necessitats educatives especials, on representen entre el 20 i el 30% dels participants. En les modalitats de tallers professionals i formació-treball la participació habitual és entre el 35 i el 38%, excepte el curs 1997-98 en la modalitat formació-treball, on les joves són el 80% del total de participants. Les taxes de participació femenina i masculina estan estretament lligades a l'especialitat professional que s'ofereix, així, són dones el 100% de les participants en l'especialitat d'ajuda a domicili i residència, i homes el 100% dels participants en especialitats d'automoció, fusteria, manteniment i electricitat, entre altres. Les especialitats en les quals hi ha un major equilibri entre participació femenina i masculina són les d'hoteleria i comerç.

2. Les escoles taller (ET) i cases d'oficis (CO)

El programa d'ET i CO és el programa públic de foment de l'ocupació juvenil amb més tradició i majors consecucions en el camp de la formació i la inserció laboral de joves a Espanya. Fou creat per l'INEM amb caràcter experimental en el marc del Pla nacional de formació i inserció professional (Pla FIP) l'any 1985, amb trenta-cinc centres i 2.244 alumnes. Segons les dades de la darrera memòria, l'any 1996 hi participaren més de 50.000 alumnes (UNIDAD DE ESCUELAS TALLER Y CASAS DE OFICIOS, 1997).

Objectius i característiques

El programa d'ET i CO es defineix com a mesura de foment de l'ocupació juvenil mitjançant la formació en alternança amb el treball i la pràctica professional, en activitats relacionades amb la rehabilitació del patrimoni, el medi ambient, l'entorn urbà i la recuperació d'oficis artesans. I té com a objectius més importants els següents: la integració social i professional dels joves; la formació d'especialistes en oficis amb demanda al mercat de treball; la recuperació de la formació bàsica; la participació en noves professions lligades al medi ambient, qualitat de vida i nous jaciments d'ocupació com a instrument per a la protecció del medi ambient; la promoció i difusió de les tasques de rehabilitació i conservació del patrimoni; la potenciació dels coneixements i tècniques per a la cerca de treball per compte d'altri i per a l'autoocupació; la dinamització social de l'entorn (UNIDAD DE ESCUELAS TALLER Y CASAS DE OFICIOS, 1997).

Les principals característiques del programa es poden sintetitzar en: (a) la concepció de les ET i CO i els objectius, descrits al paràgraf anterior; (b) els promotors, que han de ser organismes públics o entitats privades sense ànim de lucre; (c) la successió de dues etapes formatives diferenciades, durant la primera fase de les quals (que dura sis mesos) es cursa la formació professional inicial prevista al pla formatiu de l'ET o CO corresponent, i durant la segona etapa (sis mesos en les CO i divuit en les ET), els alumnes són contractats per les entitats promotores amb el salari que s'estipula a la normativa vigent; (d) l'articulació amb l'ocupació a través de les unitats de promoció i desenrotllament i dels centres d'iniciativa empresarial.

³ Dades facilitades per la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports del Govern Balear (GB).

Les escoles taller i cases d'oficis a les Balears

La primera ET de les Balears neix el mateix any en què es crea el programa al nivell estatal. Així, el desembre de 1985 s'inicia l'ET Pont des Coll, promoguda per l'Ajuntament de Manacor. Les CO comencen amb posterioritat. La primera de les Balears data de l'abril de 1990 i fou la Narcís Cardona, per a l'aprenentatge de l'ofici de mestre d'aixa, promoguda pel Consell Insular de Mallorca. Si analitzam les dades relatives a les ET i CO que han tingut lloc a les Balears els darrers quatre anys (entre 1995 i 1998), observam un increment progressiu del nombre d'accions i d'alumnes en els tres primers anys: es passa de cinc ET i una CO amb cent vuitanta-quatre alumnes (1995) a nou ET i una CO amb tres-cents catorze alumnes (1997). L'any 1998 hi ha per primer cop una disminució del nombre total d'accions (vuit ET i cap CO) i d'alumnes (dos-cents seixanta-cinc). Les dades bàsiques de les ET en funcionament a les Balears l'any 1998 figuren a la taula 2.

Tal com podem observar, les vuit ET es distribueixen de la forma següent: una a Menorca, una a Eivissa i sis a Mallorca. Les actuacions se centren principalment en la rehabilitació i el condicionament d'edificis i camins i, en segon terme, en l'actuació en boscs i jardins. Les especialitats formatives estan relacionades estretament amb aquestes actuacions: picapedrer, pedrer, marger, viverista i treballador forestal, entre altres. I els seus beneficiaris són principalment homes (87,5%). Les especialitats més masculinitzades són les relacionades amb la construcció i el manteniment d'edificacions, on en gairebé la totalitat dels casos el 100% dels participants són homes. Les relatives a tasques forestals i de jardineria generalment estan més feminitzades que la resta.

Destaca l'elevat índex d'inserció de les ET i CO, que en alguns casos és del 100%, segons fonts de la mateixa Direcció Provincial de l'INEM. Quant a la dotació pressupostària, per a 1996 es dedicaren al programa a les Balears 330 milions de pessetes finançades entre l'INEM i el Fons Social Europeu (FSE). Aquesta quantitat suposà a l'entorn del 90-95% del finançament total, ja que l'entitat promotora sol aportar entre el 5 i el 10%.

3. El contracte per a la formació

El contracte per a la formació és una mesura de formació-ocupació adreçada a joves amb baixos nivells de qualificació. Aquest tipus de contracte ha estat regulat recentment i és una remodelació parcial del contracte d'aprenentatge, que va estar vigent des de 1994 fins a maig de 1997. Les seves característiques són les següents (ALBIOL, CAMPS, GOERLICH, 1997):

(a) Els beneficiaris són treballadors majors de 16 anys i menors de 21 que no tenen la titulació requerida per formalitzar un contracte en pràctiques en l'ofici objecte d'aprenentatge.⁴

(b) S'estableix el nombre d'aprenents per centre de treball d'acord amb el nombre total de treballadors d'aquest,⁵ que s'ha de respectar, sempre que el conveni col·lectiu corresponent no estableixi altres xifres.

⁴ Això significa que no tenen títol universitari ni de formació professional de grau mitjà o superior o equivalent en relació amb l'ofici objecte d'aprenentatge.

⁵ Aquest nombre oscil·la entre un (en empreses de fins a cinc treballadors) i trenta o el 4% de la plantilla (en empreses de més de cinc-cents treballadors). S'exclouen d'aquests barems els contractes que es fan en el marc dels programes d'ET i CO, els PGS o les escoles d'aprenentatge de les empreses.

(c) La durada és de sis mesos a dos anys.⁶

(d) L'objecte d'aquest contracte és l'adquisició dels coneixements pràctics necessaris per al correcte exercici d'un ofici o lloc de treball que requereixi certa qualificació.⁷

(e) Es diferencia entre una formació en el lloc de treball, que serà tutelada per l'empresari o persona amb l'adequada qualificació professional que aquell assigni, i una formació teòrica fora del lloc de treball, que no podrà ser inferior al 15% de la jornada màxima prevista al conveni. La formació teòrica:⁸

— Es pot impartir al centre de formació professional de l'empresa; en centres de formació creats per organitzacions empresarials i/o sindicals i en centres públics de formació o en centres privats acreditats per les administracions laborals o educatives.

— Es finançarà amb càrrec a l'acord tripartit de formació contínua per a treballadors ocupats.

— Tindrà com a objectiu immediat completar la formació bàsica quan els aprenents no estiguin en possessió del títol de Graduat Escolar.

— L'incompliment de la totalitat de la formació teòrica per part de l'empresari durà a convertir el contracte per a la formació en ordinari.⁹

(g) Certificat: en acabar el contracte, l'empresari ha de lliurar a l'aprenent un certificat en el qual figuri la durada de l'aprenentatge i el nivell de formació pràctica adquirida.

(h) Incentius econòmics per a l'empresa: disminució de la cotització a la Seguretat Social i retribució fixada en el conveni col·lectiu corresponent, però que no podrà ser inferior al salari mínim interprofessional (SMI) proporcional al temps de treball efectiu.¹⁰

El contracte per a la formació s'ha d'entendre més com una remodelació del contracte d'aprenentatge que com un nou tipus de contracte, ja que es mantenen els elements clau d'aquest. No obstant això, presenta alguns canvis d'interès, entre els quals destacaríem: disminució del límit màxim d'edat (en els contractes d'aprenentatge era de 25 anys) i de la durada dels contractes (era de tres anys); conversió en contractes ordinaris en cas d'incompliment total de la formació teòrica; augment del salari (el límit inferior en els dos primers anys estava en el 70 i el 80% del SMI); equiparació amb la resta de treballadors en matèria de prestació econòmica per incapacitat temporal. Per contra, no hi ha pràcticament canvis pel que fa als aspectes formatius, l'únic remarcable és el que es refereix a la sanció per incompliment total de la formació teòrica.

⁶ Mitjançant el corresponent conveni col·lectiu es pot allargar la durada fins a tres anys.

⁷ Els llocs de treball susceptibles de ser ocupats amb aquesta modalitat contractual seran definits en el conveni col·lectiu corresponent.

⁸ Els aspectes formatius dels contractes d'aprenentatge han estat objecte d'una regulació específica mitjançant l'OM de 19 de setembre de 1994 i la Resolució de 18 d'octubre de 1994, que tenen com a finalitat reglamentar l'acreditació que necessiten els centres per impartir la formació teòrica, a més d'especificar l'oferta pública de formació i regular el procediment de certificació de la formació rebuda. Aquesta regulació és vàlida per als contractes per a la formació.

⁹ Si bé aquest plantejament millora la situació en relació amb el contracte d'aprenentatge, el problema rau en el que succeirà quan hi hagi incompliment parcial.

¹⁰ No es considera temps de treball efectiu el dedicat a la formació teòrica.

Contractes d'aprenentatge i contractes per a la formació a les Balears

Els contractes d'aprenentatge han estat poc utilitzats per a la contractació dels joves, però les primeres dades d'àmbit estatal referides als contractes per a la formació indiquen que aquests s'utilitzen encara menys (GABINETE DEL PRESIDENTE DEL CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL, 1998). Si observam l'evolució anual de les contractacions en la modalitat de contracte d'aprenentatge des de 1994 fins a 1996,¹¹ observam la poca utilització d'aquest tipus de contractació i la lenta però progressiva disminució.¹² Quant a les característiques dels contractes i dels joves contractats, cal assenyalar:

— Són contractes de curta durada,¹³ s'utilitzen principalment en el sector serveis¹⁴ i per a les ocupacions de: mecànic de vehicles, personal de servei de perruqueria i fuster (INEM. BALEARS, 1996, 1997).

— El retrat robot dels joves contractats és el següent: home menor de 19 anys i amb el títol de Graduat Escolar.

Les estadístiques detallades que es poden obtenir en relació amb diferents aspectes dels contractes d'aprenentatge i per a la formació contrasten amb la manca d'informacions existents en relació amb els aspectes formatius. Si bé, tal com estipula la legislació vigent, es compta amb un registre de centres acreditats per especialitats, els usos d'aquestes possibilitats formatives són poc coneguts. La informació amb la qual compta l'INEM és, segons fonts de la Direcció Provincial, la de les hores liquidades als centres amb una periodicitat que no correspon a la durada dels diferents contractes, sinó a períodes la lògica dels quals és purament econòmica. Per tant, aquí només podem oferir algunes dades genèriques relatives a nombre de beneficiaris, hores facturades i volum de facturació, així com als centres acreditats i les especialitats que imparteixen (en modalitats presencial i/o a distància):

(a) Beneficiaris, hores facturades i volum de la facturació corresponents a 1996 (FORCEM, 1997):

— A les Balears es beneficiaren un total de 3.227 aprenents (3% del total de beneficiaris per a l'àmbit de l'Estat espanyol).

— Es facturaren 469.947 hores, que representen un volum en pessetes de 145.976.995,— (4% del volum global, per a l'àmbit de l'Estat espanyol, de finançament dels contractes).

¹¹ L'any 1994 fou el primer any de funcionament dels contractes d'aprenentatge i les dades de 1996 són les darreres publicades per l'INEM en el moment de redactar aquest article.

¹² Els contractes d'aprenentatge suposaren respectivament el 3,47%, el 2,27% i el 2,14% del total de la contractació espanyola en els anys esmentats (INEM: 1995, 1996, 1997). Per a les Balears les dades són molt semblants: els contractes d'aprenentatge suposaren respectivament el 3,29%, el 2,35% i el 2,13% del total de contractes signats des de 1994 a 1996. Mentre que en aquests mateixos anys, la contractació de joves menors de 25 anys a les Balears va suposar entre el 38 i el 39% de totes les contractacions (INEM BALEARS: 1995, 1996, 1997).

¹³ L'anàlisi dels més de tres anys de funcionament dels contractes d'aprenentatge mostra que a l'entorn del 88% tenen durada inferior a sis mesos i a l'entorn de l'11% duren entre sis i dotze mesos. Les durades superiors no arriben en cap cas a l'1%. Les primeres dades relatives als contractes per a la formació suposen un augment dels contractes de menor durada (94,28% del total).

¹⁴ El sector serveis absorbeix entre el 74 i el 84% de la contractació. El sector industrial i el de la construcció han incrementat progressivament el percentatge d'aquests contractes, i absorbeixen, l'any 1997, entre el 12 i el 15% de la contractació respectivament. D'altra banda, s'observen diferències en la distribució sectorial per illes.

(b) Centres i especialitats:¹⁵

— Hi ha un total de dos-cents quinze centres acreditats, la majoria dels quals s'ubiquen a l'illa de Mallorca, en segon terme, a Menorca, i en molt pocs casos a Eivissa (sols tres centres). Els municipis que tenen més centres acreditats són, per aquest ordre, Palma, Ciutadella i Maó, Calvià, Manacor.

— La titularitat dels centres és privada en el 85% dels casos. Aquests centres ofereixen el 91% dels mòduls formatius.

— El nombre total d'especialitats impartides és de trenta-dues. Les que concentren la major oferta de mòduls formatius són les d'idiomes o administració i oficines (entre el 15 i el 16%), tècniques empresarials, hoteleria i informàtica (entre el 10 i el 13%). La resta estan per sota del 5%.

— Hi ha disset empreses de les Balears que estan acreditades per formar els seus treballadors. Ofereixen un total de 47 mòduls, la majoria a distància. Les especialitats més nombroses són: administració i oficines, tècniques empresarials, hoteleria, informàtica i indústries agroalimentàries.

4. Programes, fons i iniciatives europeus¹⁶

En els principals documents de la política educativa i d'ocupació de la Unió Europea (UE) es planteja com a element clau la formació per a la inserció sociolaboral dels joves i especialment dels que tenen baixos nivells de qualificació. El més destacable a les Balears dels programes, fons i iniciatives per a joves són les accions que es realitzen en el marc de la Iniciativa Comunitària (IC) Ocupació-Youthstart. A aquestes cal afegir diverses accions cofinançades entre el Govern balear (GB) i el FSE en el marc del Pla Mestral.

La IC Ocupació-Youthstart s'adreça específicament a la inserció laboral dels joves menors de 20 anys.¹⁷ En la primera convocatòria (1995-97) es varen realitzar a les Balears tres projectes en el marc de la dita IC, tots a Mallorca: Jovent 2000, Projecte per a l'orientació, formació i inserció laboral dels joves (16-20 anys) de la Mancomunitat del Raiguer de Mallorca i OFI-2000 Orientació, formació i inserció. En l'actual bienni (1998-99) formen part de la IC el Projecte Mil·lenni i el Projecte Raiguer Jove.

El Projecte Mil·lenni és promogut per la societat cooperativa de formació ocupacional Jovent¹⁸ i inclou les accions següents: programes de formació prèvia,

¹⁵ Dades elaborades a partir del repertori de centres acreditats actualitzat en data de maig de 1998 i del de centres d'empreses, actualitzat en data de juliol de 1996. Ambdós han estat facilitats per la Direcció Provincial de l'INEM de les Balears.

¹⁶ Les informacions relatives als diferents projectes s'han elaborat a partir de les dades facilitades pel Consorci pel Desenvolupament de la Formació Ocupacional (CODEFOC) de la Conselleria de Treball i Formació del GB.

¹⁷ Els col·lectius que es consideren prioritaris són: població potencialment activa de joves entre 16 i 19 anys amb baix nivell d'estudis o sense diploma que els faciliti l'accés a una professió; joves aturats menors de 20 anys; joves aturats menors de 20 anys i amb més de dos anys a l'atur; ocupats subempleats menors de 20 anys; joves desanimats menors de 20 anys, i població que abandona els estudis entre els 16 i els 19 anys (fracàs escolar) (FSE. UNIDAD ADMINISTRADORA. ESPAÑA, 1994, 136).

¹⁸ Aquesta cooperativa té els orígens en un grup de joves que, a principi dels anys vuitanta, realitzaven una tasca conjunta en el club d'esplai Jovent de la barriada de la Indioteria de Palma. La problemàtica sociolaboral dels

formació ocupacional, inserció laboral, dispositiu d'orientació i recursos personals, formació bàsica i telemàtica. Es preveu que vuit-cents seixanta-cinc joves i al·lotes participaran en aquestes accions. A aquest projecte cal afegir la consolidació, si més no en el que és fonamental, de les accions finançades en el marc de Jovent 2000¹⁹ en el bienni anterior, a través del Projecte Sociolaboral d'Inserció Jovent. Els seus objectius són: accedir a les bosses de marginació existents i establir estratègies per eradicar-les a través de la inserció sociolaboral; potenciar els recursos existents en la barriada i encaminar-los cap a la inserció laboral; adequar les solucions a la problemàtica real de l'individu convertint-lo en protagonista del seu procés. I s'estructura en dues accions complementàries: l'Oficina d'Informació, Acollida i Orientació i el Dispositiu d'Orientació i Inserció Laboral.

El Projecte Raiguer Jove és una iniciativa local dels onze municipis que formen la Mancomunitat del Raiguer i la gestió és a càrrec del Grup d'Educadors de Carrer (GREC). Inclou tres tipus d'accions formatives: formació prèvia, formació bàsica i complementària i formació ocupacional. Aquesta se centra en l'àmbit del disseny assistit per ordinador i inclou un mòdul de pràctiques professionals, un de tècniques de recerca de feina i projecte personal i un de formació complementària. Es preveu que hi participaran quaranta-cinc joves de municipis de la Mancomunitat. El projecte inclou com a accions complementàries: l'intercanvi amb alumnes de Catalunya, la realització d'un estudi de la realitat social i dels processos d'accés al mercat laboral de les dones joves de la comarca, i l'elaboració i implementació d'un pla d'inserció per als joves mitjançant ajudes per a la contractació. Aquest projecte es complementa amb el Servei d'Ocupació Juvenil de la Mancomunitat del Raiguer. Igual que en el cas anterior, les accions que formaren part de la IC Youthstart en el bienni 1995-97²⁰ passen a ser finançades per altres vies, en aquest cas, un conveni de col·laboració entre Conselleria de Treball i Formació del GB i Mancomunitat del Raiguer.

joves d'aquesta barriada va dur a la creació, l'any 1984, de la cooperativa Jovent. Durant els primers quatre anys va funcionar com a empresa agrícola amb la creació directa de llocs de treball. La manca de viabilitat econòmica d'aquest primer projecte va dur a cercar noves alternatives. L'octubre de 1989 es posaren en marxa dues aules d'educació compensatòria i l'any 1991 s'inicien diverses accions de formació-ocupació. L'any 1993 s'incorporen a la xarxa de programes europeus i es crea un Gabinet d'Orientació Laboral (CODEFOC, 1995). L'elevat grau d'inserció dels joves que han participat en alguna de les accions de Jovent i les característiques del seu projecte formatiu i ocupacional han convertit aquest grup en un referent obligat en parlar de la inserció sociolaboral dels joves a les Illes.

¹⁹ Aquest projecte se centrava en els itineraris d'orientació i inserció professional dels joves i incloïa quatre programes: servei d'informació, orientació i acollida; diagnòstic integral de competència que derivi en itineraris d'evolució personal i professional; projectes integrats d'aprenentatge en àrees tècniques i de desenvolupament personal; pla d'inserció laboral amb la creació d'una empresa taller de forja artística i ferreria. El pressupost fou de 142.349.310 ptes., cofinançades al 50% entre el FSE i el GB. Hi participaren 2.032 joves, la majoria en accions d'informació-orientació (59,1%), seguits pels beneficiaris d'accions de preformació (19,34%), acompanyament en la cerca d'ocupació (12,5%) i formació ocupacional (9%). Pel que fa a col·lectius beneficiaris, destaca que el 95,4% foren homes, més de les tres quartes parts (82,2%) joves desanimats o que havien abandonat els estudis, i que més de la meitat (68,1%) tenien estudis primaris. També s'ha atès un petit col·lectiu de quinze alumnes sense estudis. Del total de beneficiaris, dos-cents cinquanta-cinc han estat contractats en empreses.

²⁰ El projecte corresponent a la IC Youthstart per al període 1995-97 es denominava Orientació, formació i inserció laboral de joves del Raiguer de Mallorca. El pressupost fou de 37.171.350 ptes., cofinançades al 50% entre el FSE i el GB. Hi participaren un total 2.744 joves, la majoria dones (62,5%). Pel que fa al tipus de col·lectius beneficiaris, predominen els aturats menors de 20 anys de llarga durada (82,8%), seguits pels aturats subocupats menors de 20 anys (10,9%), els joves desanimats o que han abandonat els estudis (3,5%) i els aturats no de llarga durada (2,8%). Del total de beneficiaris, seixanta-tres foren contractats en empreses.

Aquest servei s'estructura a través de les accions següents: servei d'informació, orientació i assessorament per a la inserció; servei d'inserció laboral (borsa de treball); projecte per a la dinamització sociolaboral.

Per completar una visió global del tema, hem d'afegir dos projectes: el Dalias III. Projecte d'Inserció Laboral, i l'Agència Transició per a Joves de Calvià, ambdós iniciats l'any 1997. El primer s'adreça a joves de 15 a 20 anys amb un elevat nivell de fracàs escolar i procedents dels circuits de serveis socials, principalment dels circuits jurídics de reforma. Inclou accions de: orientació i formació per a la transició, cerca activa d'ocupació i seguiment i orientació en el treball. L'Agència de Transició per a Joves de Calvià s'adreça a joves de 16 a 25 anys que han abandonat el sistema escolar o estan en situació de risc d'abandonar-lo sense haver obtingut el nivell bàsic de qualificació. Entre els seus objectius figuren: articular els sistemes d'orientació postescolar per ajudar els joves a conèixer els recursos formatius i ocupacionals i crear experiències educatives innovadores de caràcter orientador per ajudar a la transició.

5. Reflexions finals a manera de conclusió

A manera de conclusió, voldríem fer algunes reflexions en relació amb les polítiques i els programes de formació-ocupació per a joves amb baixos nivells de qualificació a les Illes. Aquestes parteixen de dos problemes previs que, a la vegada, han condicionat gran part del desenvolupament de l'anàlisi feta: la novetat d'una part important dels programes i accions als quals ens hem referit i la manca d'una avaluació sistemàtica d'aquests. No obstant les dificultats que això suposa, de l'anàlisi realitzada se'n poden derivar alguns elements de reflexió d'interès. Un bon instrument d'ajuda a aquesta reflexió és comparar els programes que es donen a les Illes amb les que es considera que han de ser les característiques dels programes de formació-ocupació per als joves amb baixos nivells de qualificació. Entre aquestes destaquen: una perspectiva global i integradora de la inserció social i professional dels joves que se centra en les seves necessitats alhora que garanteix la seva formació; la vinculació entre treball i estudi; el paper central de l'entorn social del jove i, per tant, de l'entorn local; la necessitat de crear ocupacions addicionals i d'implicar les empreses (IFAPLAN, 1987, KETTER, PETZOLD, SCHLEGEL, 1987, SCHWARTZ, 1985, 1994).

Si relacionam aquests plantejaments amb els programes actualment existents, observam que els que presenten potencialitats majors són, a més de les iniciatives comunitàries, les ET i CO i la modalitat formació-treball dels PGS. No obstant això, el que queda per determinar, si més no globalment, són els seus efectes en relació amb la inserció sociolaboral dels joves que hi han passat. Manca un estudi sistemàtic de la situació dels joves participants un cop finalitzat el programa i el seu seguiment durant un període llarg de temps. Perquè també ens podríem trobar que els itineraris dels joves que participen en aquests programes fossin itineraris sense perspectives, en el sentit que suposassin passar d'un a un altre programa o acció sense una continuïtat ni un projecte de futur. Un element molt important és saber si arriben a inserir-se i en quines condicions i modalitats i si aquestes difereixen sensiblement de les que es donen en altres situacions.

Quant als projectes Youthstart, s'ha de remarcar el paper innovador i dinamitzador que com a experiències pilot o quasipilot tenen. Una de les seves majors potencialitats rau a aconseguir consolidar les accions iniciades en el marc de la IC Youthstart un cop acabat el finançament en el marc d'aquesta IC, consolidació que de moment es va aconseguint en

els projectes de les Balears que han estat exitosos. És una passa clau per potenciar projectes específics que, en lloc de consumir mecànicament programes, creïn i consolidin accions innovadores i de qualitat i que, per fer-ho, utilitzin els recursos més adients en cada situació.

Les majors debilitats, per altra banda compartides amb la resta del territori de l'Estat espanyol, les trobam en els aspectes qualificants dels contractes per a la formació. Cal abordar el disseny, desenvolupament i certificació de la formació que acompanya els contractes per a la formació per tal de facilitar la qualificació real dels joves contractats en aquesta modalitat. En la situació actual, és difícilment creïble que joves que no han obtingut la titulació mínima en el sistema educatiu formal, que treballen en règim de contracte per a la formació en empreses en les quals —segurament en la majoria de casos— es fa la formació per pura obligació o no es fa, cursin amb aprofitament ensenyaments impartits en règims d'educació a distància i amb ensenyaments tradicionals, en relació amb els quals tenen importants experiències de fracàs. Segurament les úniques situacions en les quals es pot plantejar que ben segur que els contractes per a la formació i els d'aprenentatge han optimitzat al màxim la seva perspectiva formativa ha estat en l'ús en el context de PGS i ET i CO.

En totes aquestes qüestions hi ha un tema clau, massa cops passat per alt: el dels formadors, entesos aquests en un sentit ampli que va des dels formadors directes fins als responsables de formació i els tutors d'empresa. El col·lectiu dels formadors directes està format per un grup molt divers que inclou des de persones amb titulacions educatives fins a professionals sense cap titulació. És una de les llacunes més importants de la formació professional a casa nostra, ja que les formacions inicials són insuficients i els programes no solen anar precedits ni acompanyats de les corresponents iniciatives de formació de formadors. Tampoc no hi sol haver una exigència de capacitació en el camp pedagògic ni d'experiència tècnica i professional en la contractació de formadors. Una altra figura clau és la dels tutors d'empresa, la rellevància dels quals corre paral·lela a la de l'alternança i la formació dels quals està per iniciar-se.

Un element per incorporar als programes és la perspectiva de gènere. De les dades que hem pogut recollir es deriva que la perspectiva de gènere és la gran absent. Aquesta absència és especialment greu perquè el treball de les dones depèn en major grau que tinguin formació que en els homes (SALVÀ, 1998). La millora de la situació passa, almenys, per dos tipus d'actuacions: tasques d'orientació-formació prèvies a la participació en accions professionalitzadores i oferta d'accions de formació-qualificació relacionades amb professions considerades tradicionalment femenines o mixtes i en noves professions.

Les recents transferències en matèria d'educació, formació i ocupació obren noves perspectives als programes de formació-ocupació per a joves a les Illes. La presa de decisions en el terreny autonòmic i local és un element clau per a la bona marxa d'aquests programes. Element clau però no suficient. Caldria, doncs, aprofitar aquesta oportunitat històrica per fer polítiques d'inserció social i laboral de joves de qualitat. Els punts de partida estan establerts en alguns dels programes i projectes ja en marxa. Manca un pla d'acció pactat entre els principals agents socials, institucions i entitats per abordar globalment la problemàtica dels joves i les al·lotes amb baixos nivells de qualificació de la nostra comunitat que els ajudi en el seu desenvolupament personal i professional. Tanmateix, en darrer terme, només amb aquest desenvolupament a la nostra comunitat serem més rics i hi viurem millor.

Bibliografia

- ALBIOL, I.; CAMPS, L. M.; GOERLICH, J. M. (1997): *La reforma laboral de 1997*. Tirant lo Blanch. València.
- CODEFOC (1995): *Proyecto Jovent*. CODEFOC. Fondo Social Europeo. Jovent. Centre de Formació Ocupacional. Palma de Mallorca.
- CONSEJO DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1985): «Decisión del Consejo de 16 de julio de 1985 relativa a la correspondencia de las calificaciones de formación profesional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas». *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*. Núm. L 199/56, de 31.7.85, pàg. 5-8.
- FORCEM (1997): *Memoria de actividades 1996*. Madrid. FORCEM.
- FSE. UNIDAD ADMINISTRADORA. ESPAÑA (1994): *Programa operativo. EMPLEO y Desarrollo de los RECURSOS HUMANOS 1994-99*. Doc. fotocopiado.
- GABINETE DEL PRESIDENTE DEL CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (1998): «Primera evaluación de los efectos del Acuerdo Interconfederal para la Estabilidad en el Empleo». *Observatorio de Relaciones Industriales*. Febrero, núm. 4, pàg. 1-2.
- IFAPLAN (1987): *Políticas educativas europeas. Treinta experiencias piloto*. Jóvenes en transición, 1. IFAPLAN. Ed. Popular. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- INEM (1995): *Información sobre mercado de trabajo. Resumen anual de datos del Observatorio ocupacional 1994*. INEM. Madrid.
- INEM (1996): *Información sobre mercado de trabajo. Resumen anual de datos del Observatorio ocupacional 1995*. INEM. Madrid.
- INEM (1997): *Información sobre mercado de trabajo. Resumen anual de datos del Observatorio ocupacional 1996*. INEM. Madrid.
- INEM. BALEARS (1995): *Estudio del mercado laboral 1994*. Baleares. Observatorio Ocupacional. Dirección Provincial Baleares. INEM. Doc. fotocopiado.
- INEM. BALEARS (1996): *Estudio del mercado laboral 1995*. Baleares. Observatorio Ocupacional. Dirección Provincial Baleares. INEM. Doc. fotocopiado.
- INEM. BALEARS (1997): *Estudio del mercado laboral 1996*. Baleares. Observatorio Ocupacional. Dirección Provincial Baleares. INEM. Doc. fotocopiado.
- KETTER, M.; PETZOLD, H. J.; SCHLEGEL, W. (1987): *Cualificación para todos. Guía para la planificación de nuevos proyectos de formación y empleo para jóvenes en paro en la CE*. CEDEF. Berlín.
- MEC (1988): *Proyecto para la reforma de la educación técnico profesional. Propuesta para debate*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- MEC. DG DE FP REGLADA Y PROMOCIÓN EDUCATIVA. SDG DE PROMOCIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL (1995): *Programas de garantía social. Materiales de apoyo. Esquema para actividades de información-formación*. Marzo 1995. 2a. ed. provisional. Doc. fotocopiado.
- SALVÀ, F. (1998): «Dones, treball i formació: problemàtica i perspectives». A: BOSCH, E.; FERRER, V.; RIERA, T. (dir.): *I Universitat d'Estiu d'Estudis de Gènere. Identitat de Dona. Actes*. Consell Insular de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, Sa Nostra, Palma, pàg. 31-50.
- SCHWARTZ, B. (1985): *La inserció social i professional dels joves*. Informe Schwartz. Diputació de Barcelona. Barcelona.
- SCHWARTZ, B. (1994): *Moderniser sans exclure*. La Découverte. Paris.
- UNIDAD DE ESCUELAS TALLER Y CASAS DE OFICIOS (1997): *1997 Escuelas Taller y Casas de Oficios*. INEM. Madrid.

Modalitat	Municipi	Centre	Especialitat	Núm. alumnes (*)							
				92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98		
Iniciació Professional	Calvià	IES Calvià	Serveis restaurant i bar	—	—	11	13	12	5		
			Ajudant de cuina	—	—	—	12	12	7		
	Felanitx	IES M.D. St. Salvador	Instal.lacions baixa tensió	—	—	—	11	15	15		
			Comerç	—	—	—	—	15	9		
	Inca	CEA Fr. Borja Moll	Impremta ràpida	—	—	—	—	9	11		
	Llucmajor	IES Llucmajor	Instal.lacions baixa tensió	—	—	—	8	14	12		
			Comerç	—	—	—	—	—	12		
	Manacor	IES Na Camel.la	Reparació vehicles	—	—	—	13	17	15		
			Comerç	—	—	—	—	—	16	11	
	Palma	IES Juníper Serra	Serveis de restaurant i bar	7	15	13	12	13	13		
			Reparació de vehicles	—	11	13	11	13	13		
		IES Son Pacs	Automoció	14	14	13	14	13	8		
			Instal.lacions baixa tensió	—	13	11	15	12	13		
		CEA La Balanguera	Instal.lac Fred i climatització	13	22	15	12	15	14		
			Auxiliar perruqueria	—	18	15	15	15	14		
		IES Sureda Blanes	Jardineria	—	—	10	7	7	5		
			IES Politécnic	Jardineria	—	—	10	14	13	8	
		CFP St. Josep Obrer	CFP St. Josep Obrer	Manteniment	—	—	—	—	—	12	
				Operari instal.lac elèctriques	—	—	—	—	—	14	
	CFP St. Josep Obrer	CFP St. Josep Obrer	Serveis aux. oficina	—	—	—	—	—	14		
			Serveis aux. oficina	—	—	—	—	—	14		
	Sóller	IFS Guillem Colom	Serveis de restaurant i bar	—	—	8	9	—	—		
			Ajudant de cuina	—	—	—	—	15	14		
Eivissa	IES Isidor Macabich	Reparació de vehicles	19	18	15	14	13	6			
		Serveis restaurant i bar	—	—	12	12	12	13			
Menorca	Ciutadella	IES M. Angels Cardona	Serveis de restaurant i bar	—	—	—	—	16	16		
			Maó	IES Pasqual Calbó	Instal.lac baixa tensió	—	—	12	13	13	15
					Arts i Oficis Maó	Bijuteria	—	—	8	5	—
				SUMEN	53	119	163	205	280	303	
Formació-Treball	Artà	Ajuntament Artà	Construcció	8	8	9	8	10	—		
			Ajuda a domicili i residència	—	—	—	—	—	10		
	Calvià	Ajuntament Calvià	Busseig	—	—	—	10	—	—		
	Calvià	Ajuntament Calvià	Ajud. mecanica embarcació	—	—	—	—	14	—		
	Calvià	Ajuntament Calvià	Aux. establim comercial	—	—	—	—	11	—		
	Calvià	Ajuntament Calvià	Aux estètica i perruqueria	—	—	—	—	14	—		
	Calvià	Ajuntament Calvià	Ajud reparació vehicles	—	—	—	—	11	—		
	Marratxí	Ajuntament Marratxí	Operari de picapedreratgc	—	—	—	—	13	—		
	Palma	Consell de Mallorca	Ajudant pastisseria	—	—	—	—	11	—		
	Palma	PIMECO	Ajud. dependent comerç	—	—	—	—	15	—		
	S. Servera	Ajuntament S. Servera	Serveis restaurant i bar	—	14	14	17	5	15		
					SUMEN	8	22	23	35	104	25
	Alumnes necessitats	Inca	Joan XXIII	Operari cultius hortícoles	—	—	—	—	—	10	
	Educatives Especials (N.E.E.) (***)	Palma	AMADIP	Impremta ràpida	—	—	—	10	10	—	
Operari vivers i jardins				—	—	—	—	—	7		
Palma		La Puríssima	Impremta ràpida	—	—	—	10	10	—		
			Eivissa	Isidor Macabich	Hoteleria	—	—	—	11	11	9
Plans Inserció Laboral Alumnes N.E.E. (***)	Palma	Coordira. Minusvàlids	—	—	—	37	37	**			
	Eivissa 97/98	—	—	—	—	—	—	—			
	Maó	F.Pares Alumnes	—	—	—	28	28	**			
				SUMEN	0	0	0	96	96	26	
Tallers Professionals	Binissalem	GREC	Construcció	—	—	—	10	—	—		
			Confecció industrial	—	—	—	12	—	10		
	Palma	Patronat Sant Josep	Assistència a domicili	—	—	—	12	—	—		
			Ajudant cuina	—	—	—	—	15	—		
	Palma	INTRESS	Ajudant cuina	—	—	—	—	14	—		
			Tapisseria	—	—	—	—	11	—		
	Palma	COOP JOVENT	Ajud reparació vehicles	—	—	—	—	—	14		
			Operari manteniment edificis	—	—	—	—	—	10		
	Menorca	Cáritas Menorca	Productes hortícoles	—	—	—	9	10	—		
			Operari vivers i jardins	—	—	—	—	10	—		
			Aux. perruqueria	—	—	—	—	—	11		
			Ajud. dependent comerç	—	—	—	—	—	10		
				SUMEN	0	0	0	43	60	55	
TOTAL ALUMNES				61	141	186	379	540	409		

(*)Hi ha cursos que, tot i que estaven aprovats dintre d'un curs acadèmic, s'han iniciat el mes de setembre del curs següent. S'ha mantingut l'any d'aprovació com a referència

(**) No hi figura el nombre en les fonts

(***) La durada d'aquestes accions és de dos anys. Els alumnes dels cursos 95/96 i 96/97 són els mateixos

Font: Ministerio de Educación y Cultura. Conselleria d'Educació, Cultura i Esports. Elaboració pròpia

Taula 1. Programes de garantia social a les Balears. Evolució per anys.

Denominació i durada	Entitat promotora	Nre. al.	Especialitats i núm. alumnes per sexe	Actuació
Na Boira (13/5/96 a 12/5/98)	Ajuntament de Calvià	36	* Fuster (12H) * Soldador-Alicatador (9H-1D) * Pintors (7H-7D)	* Acabat Centre de Serveis. Magalhuf. * Acondicionament locals IFOC. Calvià.
Asil Fundació Calàbria (1/10/96 a 30/9/98)	Ajuntament de Maó	30	* Picapedrer-Restaurador (27H-3D)	* Rehabilitació edifici "Asil Fundació Calàbria".
General Luque (29/6/97 a 28/6/99)	Ajuntament d'Inca	30	* Picapedrer-Restaurador (10H) * Fuster (10H) * Mant. edificis (10H)	* Rehabilitació cobertes, façanes i finestres del conjunt d'edificis quarter General Luque.
Parc de Bellver (16/6/97 a 15/12/98)	Ajuntament de Palma	30	* Forestal (13H-7D) * Marger(10H)	* Refor. i manteniment bosc Parc Bellver. * Creació viver municipal. * Recuperació construcció pedra en sec.
Vall de Sóller (29/6/97 a 28/6/99)	Consell Insular de Mallorca	32	* Picapedrer-restaurador (24H) * Canter (8H)	* Rehabilitació oratori Santa Catalina. * Antiga Estació Telefàtica Sa Muleta en el Port de Sóller.
Vol de Pi (1/12/97 a 31/5/98)	Ajuntament de Calvià	45	* Infraestructura-Jardins (15H). * Construcció-Jardins (15H) * Viverista (3H-11D).	* Creació viver municipal. * Construcció ajardinament i manteniment passejos i zones verdes d'interés paisatgístic.
Serra de Tramuntana (18/5/1998 a 17/5/2000)	Consell Insular de Mallorca	32	* Treb.-Forestal (16H) * Canter (16H)	* Restauració antics camins de Sa Dragonera, Tossals Verds i ruta pedra seca en Serra de Tramuntana.
D'Eivissa (11/5/98 a 10/5/2000)	Ajuntament d'Eivissa	30	* Picapedrer (10H) * Canter (10H) * Conservació flora (6H-4D)	* Restauració immoble carrer Major, 5. * Empedrat Baluard S. Lucas. * Restauració Baluard Portal Nou * Creació Viver Municipal.

Font: INEM. Direcció Provincial de Balears i Escoles Taller.
Elaboració pròpia partir del quadre de referència de l'INEM Balears.

Taula 2. Escoles taller. Balears 1998.

Any	Gènere		Edats							Durada contracte				Sector d'activitat		
	Total	Homes	<19 a.	19-24	24-29	29-44	45 o +	< 6 m.	6-12 m.	12-18m.	18-24m.	24-36m.	Agrícola	Industrial	Constr.	Serveis
1994	5.285	3.108	3.248	2.011	11	13	2	4.616	615	15	8	31	35	503	390	4.357
%	58,8%	41,2%	61,46%	38,05%	0,21%	0,25%	0,04%	87,34%	11,64%	0,28%	0,15%	0,59%	0,7%	9,5%	7,4%	82,4%
1995	4.769	2.773	3.049	1.694	11	14	1	4.210	619	17	8	15	17	438	332	3.982
%	58,1%	41,9%	63,93%	35,52%	0,23%	0,29%	0,02%	88,28%	12,98%	0,36%	0,17%	0,31%	0,4%	9,2%	7,0%	83,5%
1996	5.000	2.930	3.123	1.844	18	14	1	4.457	501	21	7	14	12	532	545	3.911
%	58,6%	41,4%	62,46%	36,88%	0,36%	0,28%	0,02%	89,14%	10,02%	0,42%	0,14%	0,28%	0,2%	10,6%	10,9%	78,2%
1997	4.371	2.585	3.197	1.152	13	8	1	3.916	413	18	15	9	14	525	566	3.266
%	59,1%	40,9%	73,14%	26,36%	0,30%	0,18%	0,02%	89,59%	9,45%	0,41%	0,34%	0,21%	0,3%	12,0%	12,9%	74,7%
Contractes d'aprenentatge 1997																
%	2.221	1.266	1.358	849	8	5	1	1.889	303	11	9	9	7	258	257	1.699
	57,0%	43,0%	61,14%	38,23%	0,36%	0,23%	0,05%	85,05%	13,64%	0,50%	0,41%	0,41%	0,3%	11,6%	11,6%	76,3%
Contractes formació 1997																
%	2.150	1.319	1.839	303	5	3	0	2.027	110	7	6	0	7	267	309	1.567
	61,3%	38,7%	85,53%	14,09%	0,23%	0,14%	0,00%	94,28%	5,12%	0,33%	0,28%	0,00%	0,3%	12,4%	14,4%	72,9%

Font: INEM. Direcció Provincial de Balears
Elaboració pròpia

Taula 3. Contractes d'aprenentatge i contractes per a la formació a les Balears. Característiques i evolució per anys.

**Sistema de
información e
indicadores
sociales para la
educación**

Lluís Ballester Brage

Educació i Cultura
(1998), 11:
135-155

Sistema de información e Indicadores Sociales para la Educación

Lluís Ballester Brage

Resumen

La política educativa consiste en la definición de los objetivos, niveles de calidad y resultados esperados, todo ello a partir de una base informativa fiable. Tanto para definir los objetivos y planteamientos estratégicos de la política educativa, como para considerar las limitaciones de una determinada realidad socioeconómica, es decir, para planificar una correcta asignación de recursos y desarrollar un sistema de garantías del derecho a la educación, debe disponerse de una serie de capacidades que permitan un debate racional, entre otras capacidades parecen fundamentales las siguientes:

- capacidad para identificar las necesidades educativas;
- capacidad para conocer la realidad de la dotación y funcionamiento de los servicios (dotaciones de recursos, demandas, usuarios, etc.);
- evaluación de los servicios (calidad de la oferta) y de los resultados.

Toda la información que podría producirse debería permitir un conocimiento estructural y diacrónico de la realidad social y educativa (situación actual, proceso histórico, evolución previsible). Con este texto lo que se pretende es aportar una serie de reflexiones, criterios e instrumentos para dar respuesta a algunas dificultades de planificación, identificación de necesidades y constitución de sistemas informativos que faciliten el debate que debe realizarse en la Comunidad Autónoma una vez recibidas las competencias educativas.

Summary

Educational policy consists of the definition of the objectives, levels of quality and expected results, all this is of a responsible informative base. To define the objectives and strategic positions of educational policy, as well as to consider the limitations of a given socio-economic reality, that is to say, to plan correct assignment of resources and to develop a system of right to education, it must be capable of facilitating rational discussion. Among other abilities the following are fundamental:

- the ability to identify the educational needs;
- the ability to know the reality of the endowment and operation of services (endowment of resources, demands, users, etc.);
- evaluation of services (quality of supply) and results.

All the information that could be produced would have to permit a structural knowledge and dynamic of the educational and social reality (current situation, historical process, foreseeable evolution). What is intended in this text is to provide a series of reflections, criteria and instruments to respond to some planning difficulties, needs and constitution identification of informative systems that facilitate the discussion that must be accomplished in the Autonomous Community as soon as powers over education are transferred.

1. Introducción: indicadores sociales y educativos

Los indicadores educativos son herederos y están directamente relacionados con la tradición de formulación de los indicadores sociales. Esta dependencia ha motivado una

serie de problemas conceptuales y metodológicos, especialmente por la subordinación de los planteamientos pedagógicos a la dinámica política y económica (Colom y Domínguez, 1997, p.75). Por eso tiene sentido replantear el proceso de formulación de los indicadores educativos.

La insatisfacción derivada de la utilización de indicadores demográficos y económicos convencionales para medir el nivel de bienestar ha tenido como consecuencia el desarrollo de indicadores sociales que evalúen directamente el bienestar de las personas. Planteada la necesidad de contemplar los aspectos no monetarios de la economía, al final de la década de los sesenta aparecen dos tendencias, la primera consiste en valorar monetariamente estos aspectos no monetarios que contribuyen al crecimiento del bienestar. La segunda tiene como objetivo captar la tendencia y los aspectos cualitativos que reflejan las condiciones sociales. Pero aun en este segundo caso las metodologías han seguido siendo estadísticas.

En cualquier análisis de la situación social de una zona se utilizan actualmente indicadores que permiten realizar comparaciones, por una parte, con respecto a otras zonas, si de lo que se trata es de cuantificar las desigualdades; y, por otro lado, en el tiempo, si de lo que se trata es de obtener tendencias o evaluar los resultados de determinadas políticas públicas. Si bien los indicadores tienen como objetivo inmediato la descripción, su utilidad en último término es la evaluación de la efectividad de las políticas públicas (Colom y Domínguez, 1997; Ruggles & Ruggles, 1974). Es conveniente, sin embargo, que los indicadores se encuentren enmarcados en un sistema informativo con el fin de asegurar que están captando, al menos, las principales dimensiones del problema de estudio y que la fiabilidad de todo el proceso es la adecuada.

2. Sistema de indicadores sociales y educativos

2.1. Requisitos de un sistema de indicadores

Los *indicadores sociales*, según Horn (1980), constituyen medidas cuantitativas de los fenómenos sociales, aplicándose al estudio de las relaciones sociales en diferentes ámbitos: familia, educación, salud, empleo, etc. Las estadísticas disponibles constituyen la base necesaria para la elaboración de indicadores sociales, aunque pueden desarrollarse sistemas informativos específicos para poder mejorar la calidad de los datos. Es decir, se trabaja con estadísticas producidas por diversos organismos o por la propia organización competente. Sin embargo, la diferencia entre un indicador y las estadísticas estriba en que estas últimas reflejan un conjunto de hechos numéricos recopilados de forma sistemática, mientras que para obtener un indicador es necesario condensar la información contenida en las estadísticas existentes en relación con la idea o concepto básico que se trata de medir, con la finalidad de establecer comparaciones, tanto en el tiempo como en el espacio. (Delors, J. 1971) Para reflejar cuantitativamente los aspectos generales de la educación, por ejemplo, es necesario realizar previamente un análisis cualitativo de las variables que se consideran fundamentales y establecer sus principales relaciones.

Se denomina *sistema de indicadores sociales* al conjunto de indicadores integrado dentro de un marco de referencia coherente que permite la medida de los componentes de la Calidad de Vida. Este marco debe presentar una solución sistemática de los problemas de elección y operacionalización de los ámbitos y dimensiones de las áreas que conforman la Calidad de Vida.

Los términos “calidad de vida” o “bienestar social” se utilizan en este trabajo para abarcar las situaciones sociales y su proceso característico en nuestra realidad sociopolítica y económica. Se utilizan como intercambiables, no como sinónimos estrictamente, y se refieren especialmente a los ámbitos de competencia peculiares del estado social postkeinesiano, a todas las políticas de cohesión y desarrollo social (salud, servicios sociales, educación, etc.). El término “indicador”, definido antes, refleja la modestia necesaria con que deben considerarse las estadísticas que pretenden medir uno y otro aspecto de la calidad de vida: los indicadores no son necesariamente una medición directa y completa de lo que pretenden indicar, sino que son a menudo mediciones indirectas e incompletas (por ejemplo, medidas de causas, instrumentaciones o insumos; de efectos o resultados; de manifestaciones particulares, fases o partes de un todo). Esto es, tal vez, especialmente cierto de los indicadores educativos y sociales. Un indicador no es simplemente una serie de estadísticas, sino una serie de estadísticas más un conjunto de supuestos; requiere un examen y una prueba cuidadosos antes de ser utilizado.

Esencialmente, dos principios metodológicos elementales de la selección o construcción de indicadores en cualquier ámbito deben guiar el establecimiento de los sistemas de indicadores:

1. El primero referido al *componente conceptual*, qué es exactamente lo que se trata de medir. El sistema de indicadores sociales debe ofrecer una perspectiva conceptual clara, referida a un ámbito definido (el ámbito educativo, por ejemplo) y delimite (un territorio que pueda ser definido como unidad de análisis). De tal manera que las variables puedan ser conceptualmente clarificadas de forma no ambigua.

2. El segundo principio metodológico se refiere al *componente empírico*, que la operacionalización de las variables se pueda realizar de forma metodológicamente fiable.

2.2. Problemas conceptuales

La obtención de una medida sobre la educación puede ser posible actualmente sin mucha dificultad mediante los indicadores sociales, que no sólo ponen de manifiesto las condiciones sociales de la educación, sino que en el mismo proceso de medición contribuyen a conceptualizar dichas condiciones sociales y factores educativos. Los indicadores sociales se pueden considerar a la vez instrumentos de medida y de definición de lo que se desea medir. Su desarrollo implica el establecimiento de un proceso de aprendizaje continuado, en el seno del cual se irán redefiniendo las categorías básicas que permitan analizar la situación pasada, presente y futura. Pero todo ese proceso de definición y prueba de medidas estadísticas puede estar, desde el inicio, mal planteado.

En general, la mayoría de los conceptos sobre el bienestar social, tales como la mejora de los ingresos, la educación, la sanidad o el nivel cultural, se vuelven imprecisos en su delimitación cuando se examinan de cerca con objeto de medirlos. ¿Hasta qué punto, por ejemplo, incluye el concepto de “nivel de estudios” los estudios en curso o la formación no reglada que un sujeto puede estar realizando, cuando las medidas se toman siempre que se completan ciclos académicos? Una cuestión fundamental que debe plantearse ante cualquier serie estadística propuesta como indicador es si dicha serie mide realmente lo que se propone medir. Puede ocurrir que no lo haga debido a una base informativa defectuosa, mal estructurada, o porque las definiciones operativas no concuerdan con las definiciones teóricas. En muchos casos un examen cuidadoso de los conceptos nos mostrará la necesidad de reestructurar, si no de rechazar, lo que parecen ser indicadores prometedores, para lograr darles sentido y comparabilidad a nivel estatal e internacional.

Por otra parte, se sabe que las tendencias en lo social y en lo económico no se encuentran completamente determinadas en el futuro, y por tanto existen posibilidades de que se produzca una evolución más o menos favorable en relación con un objetivo prefijado. Estas posibilidades se encuentran condicionadas por la incertidumbre asociada a este tipo de fenómenos. Pero dicha incertidumbre se puede disminuir si se conocen las restricciones, tanto de tipo técnico como social, que delimitan los cambios considerados factibles, dentro de una tecnología y unos límites espaciales, sociales y demográficos determinados. Se trata, en definitiva, de establecer diagnósticos respecto a la dirección y magnitud del cambio. (Land, 1975)

Existen infinidad de indicadores potenciales para caracterizar la Calidad de Vida. Se presenta el problema de seleccionar un conjunto de indicadores suficientemente amplio y a la vez concreto para describir, analizar y diagnosticar la Calidad de Vida o alguno de los ámbitos que pueden definirse, como la Educación¹. La solución a este problema, la selección de un conjunto adecuado de indicadores, presupone el establecer una estructuración de las necesidades de modo que todas ellas estén representadas en áreas de necesidad. (Blanco y Chacón, 1990) Las necesidades sociales proporcionan la base para encarar el Sistema de Indicadores Sociales. Como la Calidad de Vida se puede concebir como el grado de satisfacción de las necesidades de las personas, es lógico acudir a las necesidades como componentes conceptuales básicos de todo el sistema. Se trata de establecer unas áreas de necesidad y unos procesos en los que dichas necesidades son fundamentales.

2.3. Problemas de datos

Pese a las dificultades conceptuales, los problemas mayores surgen en la búsqueda de series estadísticas con cobertura adecuada para utilizarlas como indicadores. Para muchos de los indicadores propuestos, que son aceptables conceptualmente, faltan datos serios: o los datos disponibles son a veces, en gran parte, poco fiables o han sido estimados toscamente o bien no son más que conjeturas en lugar de datos comprobados. La decisión de seleccionar o no un determinado indicador depende, entre otras cosas, del grado de tolerancia aceptado para las imperfecciones de los datos. En este sentido no hay indicadores perfectos.

Una vez seleccionado un indicador estadístico para medir algún hecho de interés, es importante comprender la simple verdad de que, al llevar a cabo el subsiguiente trabajo de análisis cuantitativo, el uso de este indicador redefine el concepto de acuerdo con las limitaciones y debilidades de los datos empleados. Debe también tenerse en cuenta que los

¹ Para un debate detallado sobre algunos aspectos que en este texto, por motivos de espacio no se tratan pueden consultarse diversas fuentes citadas en la bibliografía, pero especialmente las siguientes:

— para el debate más amplio de los enfoques e implicaciones de las políticas educativas y de la planificación, el texto de los profesores A. Colom y E. Domínguez (1997);

— para una presentación de las tipologías de indicadores sociales en educación y de los enfoques cuantitativos y cualitativos, el trabajo de la profesora C. Gómez-Ocaña (1992);

— para un planteamiento general del tema en el marco de las más recientes preocupaciones en el sistema educativo, los diversos artículos de F. Muñoz y A. Tiana en el número monográfico de la Revista Cuadernos de Pedagogía (1997);

— para conocer los debates teóricos más profundos sobre los indicadores sociales en educación, Johnstone (1981) y Oakes (1986).

conceptos teóricos de lo que se supone han de medir los indicadores pueden ser iguales en diferentes comunidades y países o en diferentes épocas, pero que las prácticas de medición reales pueden variar enormemente, reduciendo a menudo la comparabilidad.

En resumen, si se pretende realizar una investigación cuantitativa seria, no basta con tomar diversas series estadísticas publicadas y que parecen ser en principio buenos indicadores, meter los datos disponibles en un ordenador sin plantearse ningún tipo de preguntas, y realizar después verdaderas proezas en los análisis. Por desgracia, eso es lo que ocurre a menudo.

Por un lado se pueden identificar varios indicadores específicos que se utilizan ampliamente pero que no miden lo que se supone han de medir o bien carecen de comparabilidad supranacional o de una base de datos adecuada. Por otro lado es un hecho lamentable que algunos aspectos sumamente importantes no puedan ser representados satisfactoriamente en forma cuantitativa a nivel internacional, en la actualidad. Se trata de un problema de los datos, no de la importancia del tema tratado.

La razón principal de la falta de buenas estadísticas sobre el bienestar social en general es que tales estadísticas son caras y en ocasiones no se considera una prioridad política su desarrollo, de hecho el gran retraso en la mecanización de los datos de los centros de salud, de los servicios sociales o de educación permiten confirmar dicha apreciación.

Debido a estos problemas —y tal vez debido también a la falta de un conjunto de prioridades técnicas claras— las estadísticas que se recopilan en la mayoría de los casos tienden a ser las más baratas y fáciles de obtener, tales como las estadísticas que son un subproducto de las actividades administrativas; registros de matriculaciones, empadronamientos, licencias y permisos, presupuestos, etc. Nada de esto ha sido pensado necesariamente para medir el bienestar y por lo tanto mal puede servir para tal fin.

En ausencia de datos fiables basados en observaciones directas de los hechos considerados importantes, muchas de las estadísticas sobre bienestar social difundidas y utilizadas a nivel internacional han sido obtenidas por economistas, demógrafos, educadores y otros partiendo de modelos basados en datos indirectos y en diversos supuestos implícitos. El uso de modelos puede ser a veces muy eficaz para hacer estimaciones, tal como se ha demostrado en demografía, por ejemplo, mediante su confrontación posterior con censos y encuestas². No obstante, los modelos pueden estar también equivocados en los datos incorporados o en sus supuestos. El uso de posibles supuestos alternativos (que permiten posibles estimaciones alternativas) es un enfoque prudente que sirve para algunos fines pero no para otros. En general, hay un serio peligro de que quienes analizan los datos generados por los modelos pueden pensar que han descubierto verdades empíricas importantes sobre las características e interrelaciones de las variables cuando en realidad han descubierto supuestos de los modelos.

Si bien es verdad que los problemas que acabamos de mencionar existen y deben ser conocidos, hay que reconocer también que ha habido mejoras substanciales en los datos sobre bienestar social en general en las dos últimas décadas, debido en gran parte a los esfuerzos de las oficinas de estadísticas autonómicas y estatales. Por una parte, se ha mejorado mucho la calidad de los censos y padrones; los cuales facilitan una información

² Algunas proyecciones de población, por ejemplo, han sido utilizadas para hacer previsiones de la demanda futura de servicios educativos.

básica importante sobre el tamaño, estructura y evolución de la población, y son necesarios para construir muchos indicadores facilitando al mismo tiempo mucha más información útil. No obstante, los censos y los padrones no se pueden comparar entre sí, y los censos están limitados en su alcance por intervalos de diez años entre uno y otro y por el hecho de que a menudo se tarda hasta cinco años en procesar los datos y tenerlos disponibles para ser utilizados. Los censos están limitados también en su alcance por el número relativamente pequeño de temas que pueden abarcar con eficacia y con el detalle necesario³. En consecuencia, cabe esperar que en el futuro las encuestas muestrales familiares a nivel autonómico o estatal puedan desempeñar un papel mayor, completando los censos, y que también se preste más atención, a nivel autonómico o estatal a la exploración y desarrollo de métodos innovadores de medición que sean relativamente baratos y rápidos, tales como los registros de datos de los servicios. Cabe esperar también el establecimiento de un sistema mejor de prioridades en la recopilación de datos, en la formación de sistemas informativos que aprovechen los avances informáticos y sean capaces de producir datos en tiempo real.

2.4. La alfabetización, un ejemplo de indicadores discutibles

La alfabetización parece ser, en principio, un indicador bastante correcto y simple pero las cifras correspondientes a los países concretos suelen ser poco fiables o no comparables por una u otra razón. Las estadísticas correspondientes a la mayoría de los países cubren la alfabetización de la población con 15 años o más años, pero 5 y más años, 6 y más años, 10 y más años, ó 14 y más años de edad pueden ser utilizados en las estadísticas nacionales de algunos países, incluso tramos tales como 9-49 y 9-50 años como ocurre en Rusia y en Mongolia.⁴ Todos estos usos tienden a inflar el volumen de alfabetización en comparación con la definición de 15 y más años, excepto cuando la alfabetización está prácticamente completa sea cual fuere el criterio que se adopte.

La capacidad para leer y escribir es la prueba de alfabetización más común, pero a veces sólo se utiliza la lectura o la escritura por separado. Los países con varios idiomas pueden definir la alfabetización en función de uno de ellos solamente. La mayoría de los países muy desarrollados no tienen ya registros de alfabetización, sino que dan por supuesto simplemente que se aproxima al 99 por 100. La alfabetización se suele deducir a partir de los censos (o a veces de encuestas muestrales) que se realizan a intervalos grandes, por lo general cada diez años, a veces veinte o más años, y puede ocurrir que los resultados no estén disponibles cuatro o cinco años más tarde. Los estadísticos que recopilan datos sobre alfabetización a nivel internacional se enfrentan con un difícil problema; han de publicar estadísticas que no son comparables entre si en años de referencia, ya que muchas de ellas están anticuadas, o bien han de hacer estimaciones para un año común tal como 1990. Esto es un problema cuando los censos no se suelen realizar al principio de cada década (1960, 1970, etc.) sino en los años intermedios, tales como 1981, tal como pasa ahora en España.

³ La reducción actual de la variables consideradas puede limitar su explotación al análisis de las pirámides de población y poco más.

⁴ El IBAE produce sus tasas de analfabetismo desde 10 y más años (IBAE 1992, pp. 121-122).

Por último hay el problema de la fiabilidad de la autodeclaración. Cada vez es menos una declaración descriptiva de una situación objetiva, la del reconocimiento del analfabetismo, dada la consideración social negativa que conlleva. De tal manera que se debe pasar a otros indicadores más precisos o mejor medidos (mediante pruebas de lectura y escritura, por ejemplo).

2.5. Criterios para la selección de los indicadores

Como síntesis de las secciones anteriores se pueden establecer algunos criterios básicos para la correcta formulación de los indicadores, criterios sobre todo metodológicos. La selección o la construcción de un indicador es, en sí misma, un pequeño proyecto de investigación, que implica la aplicación de diversos criterios. Los principales criterios utilizados se exponen brevemente a continuación.

Ser medidas relevantes y conceptualmente válidas. En la medida de lo posible, debe medir sólo lo que se pretende que mida. Si mide (refleja) otros factores además de los pretendidos y si los factores no pretendidos tienen una incidencia importante, entonces el indicador tiene escaso valor para el objeto perseguido. Así, la tasa de escolaridad bruta, donde influyen significativamente no sólo las condiciones educativas, sino también la pirámide de edades (con respecto a la cual las unidades de análisis territoriales difieren considerablemente), no es un indicador del nivel educativo. Todos los indicadores propuestos para ser utilizados han de ser examinados cuidadosamente en lo que respecta al significado de sus términos y a los supuestos o implicaciones consiguientes. Por ejemplo, en el caso de indicadores de tipo "per capita", tal como el presupuesto en educación per capita, se supone implícitamente que todos los miembros de la población desempeñan un papel semejante mientras que puede hacerse el supuesto alternativo de que no debe esperarse que todas las familias se comporten de la misma manera, especialmente cuando las estructuras familiares de las comunidades son muy diferentes y sus necesidades educativas también. Por razones de este tipo, muchos indicadores se deberían ajustar a la pirámide de edades y a las estructuras familiares diferentes (mediante evaluación específica), cuando esto se considerara oportuno.

Optar preferentemente por *datos disponibles*, aunque sin subordinar a este hecho la selección de indicadores. La disponibilidad o la posibilidad de obtención de datos aceptables. Si bien esto podría parecer obvio, de hecho, tal como se ha indicado anteriormente, se han desplegado muchos esfuerzos (por parte de organismos e institutos, así como por parte de investigadores a título privado) en la elaboración de listas teóricas de indicadores ideales para los cuales no pueden encontrarse estadísticas fiables y para los cuales no existe ningún método factible de recopilación de datos. Esas listas de desiderata pueden ser alabadas por su amplitud y buenas intenciones o criticadas porque omiten este o aquel punto, pero lo cierto es que son pronto enterradas y olvidadas.

Tener fiabilidad. Los indicadores deben tener calidad, estadísticamente hablando. Para ello, en el caso de los indicadores para los cuales no hubiera información disponible y cuya obtención requiera recurrir a una encuesta a la población, estos deberían basarse en preguntas cuya fiabilidad estuviera ya suficientemente avalada por haber sido utilizados en otros estudios de calidad reconocida en el ámbito científico.

Cubrir en su conjunto la amplitud del campo que abarcan. Son deseables igualmente desagregaciones a niveles geográficos más reducidos y por categorías sociales relevantes como edad, sexo, status socioprofesional y otras habitualmente utilizadas.

Captar los cambios en el tiempo. Hasta donde sea posible, se utilizarán series temporales de datos que permitan comparar la evolución habida. (Land, 1975)

Ser comparables. Pueden conseguirse estadísticas por métodos diferentes de recopilación de datos: censos, encuestas muestrales, archivos, registros, etc., y, dentro de estos métodos amplios, mediante técnicas diferentes y procedimientos operativos más específicos, así como mediante una forma diferente de hacer una pregunta en un censo o en una encuesta entre familias, o mediante maneras diferentes de hacer pruebas de alfabetización. Es un hecho elemental y desconcertante que, por razones no siempre claras, diferentes operaciones para valorar el mismo evento, ostensiblemente con el mismo indicador básico, dan como resultado a menudo datos muy diferentes para la misma área o población en el mismo período de tiempo. Cuando se utilizan procedimientos diferentes, la comparabilidad de los datos es deficiente. En algunos casos, las diferencias en los datos debidas a procedimientos diferentes no parecen ser tan grandes como para requerir la supresión de dichos datos o, si hay que suprimir algunos datos, el indicador puede seguir manteniéndose, pero en otros casos la compatibilidad queda comprometida más allá de los límites aceptables.

Un último criterio importante utilizado en la evaluación de indicadores es *control del grado de asociación o correlación de un indicador particular con el conjunto de otros indicadores*. Debido a las limitaciones de las técnicas convencionales de correlación, en particular de la correlación entre momentos producto, este criterio debe utilizarse con precaución; es aconsejable aplicar la correlación jerárquica junto al momento producto. En principio, los indicadores educativos deben estar bien correlacionados, aunque no perfectamente, y deben distinguir a las comunidades más avanzadas de las menos avanzadas del mismo modo que los indicadores del desarrollo infantil, si están bien correlacionados, distinguen a los niños mayores de los niños más pequeños en todos los casos.

3. Calidad de vida y educación: propuestas de indicadores

3.1. Las metas educativas en el contexto de las políticas de calidad de vida

La educación es un elemento que incide de manera importante en la Calidad de Vida y en el sentimiento de bienestar. Así lo expresaban, ya hace más de veinte años, Campbell, Converse y Rodgers en su obra *The Quality of American Life* (1976, p. 347). En términos muy generales, dos metas fundamentales podrían reflejar una mayor Calidad de Vida en cuanto a la educación se refiere:

- Proporcionar la mayor y mejor educación posible.
- Que esta educación esté al alcance de todos los individuos de la sociedad.

Estas metas se derivan de considerar a la educación como un valor importante dentro de nuestra sociedad, entendiendo por valor : “una creencia permanente que un específico modo de conducta o estado final de existencia es personal o socialmente preferible, en oposición a un modo de conducta o estado final de existencia contrario” (Rokeach, 1976, p. 5). Presumimos que la educación es preferible a la no educación, tanto a nivel social como individual.

Si la educación tiene en la actualidad un valor positivo para los individuos ello podría deberse a dos razones, que se corresponden con las funciones educativas:

1. La educación posibilita al individuo su desarrollo personal y como miembro participante de una comunidad cultural.

2. La educación capacita al individuo para integrarse en el proceso productivo.

Cada persona puede demandar educación por ambos motivos, o bien dar más importancia a uno de ellos. Parece que un desarrollo integral debiera dar primacía al desarrollo humano y social, estando el desarrollo económico a su servicio. Pero también es cierto que si el problema económico no se resuelve (satisfacción de las necesidades básicas) difícilmente se llegará a un desarrollo del individuo y de la sociedad.

3.2. La medida de la educación

¿Cómo medir el grado de adecuación de nuestro sistema educativo a los objetivos que debe seguir? ¿Cómo establecer el grado de igualdad o desigualdad con que se dota a los diversos ciudadanos de capacidad para moverse en la compleja sociedad contemporánea y de capacidad profesional para ejercer un oficio? La medida de la educación es una tarea emprendida por numerosos investigadores, resultado de considerar este elemento de la vida humana como factor fundamental de desarrollo tanto de los individuos como de las comunidades.

A la hora de abordar la medición de la educación en una comunidad concreta, unos se inclinan por la utilización de medidas objetivas por considerar que son las únicas cuantificables aun cuando no expresen la realidad en su totalidad. Es el modelo que se sigue en este trabajo y se toma como referente para la propuesta de la mayoría de indicadores. Otros, sin embargo, utilizan las medidas de carácter subjetivo como forma de conocer si una situación educativa concreta satisface o no a los individuos que la reciben o la han recibido. Los dos tipos de medidas se complementan, pero la necesidad de objetivar las medidas y de utilizar fuentes de datos fiables, facilitan la reducción de los indicadores de base subjetiva y su consideración como complementarios de los indicadores de base cuantitativa.

La información concentrada sobre algunos aspectos específicos del sistema educativo, a efectos de su inclusión en un sistema de indicadores, no debe hacer olvidar que el conjunto de objetivos del sistema no puede captarse fácilmente con ellos. Basándose en la propuesta de la OCDE⁵ (INE, 1981; OCDE, 1982 y 1992), pero modificando y ampliando sus propuestas, se presenta una serie de indicadores que, sin pretender ser exhaustiva, intenta facilitar la mejora del conocimiento de la adecuación del sistema educativo a los siguientes objetivos:

- Nivel educativo de la población y transmisión de conocimientos teóricos y prácticos.
- Igualdad de oportunidades e igualdad de resultados.
- Preparación para el trabajo, capacitar para la integración en el proceso productivo.
- Contribución al crecimiento.

⁵ Se hace referencia a dicha iniciativa por su larga trayectoria teórica y metodológica, por su pretensión de construir un “sistema de indicadores” y por su valor como referente del debate sobre los indicadores desde hace más de veinte años. En España pueden consultarse los diversos trabajos del INCE (1976) o las propuestas más generales, pero que dedican importantes capítulos a la educación (CECS 1996, p.e.).

— Servicio al individuo, tanto en términos de consumo como de rendimiento posterior.

A continuación se presentarán algunos de los principales indicadores que podrían ayudar a operativizar dichos objetivos, debatiendo sus presupuestos conceptuales. Considerando la educación como un sistema, los aspectos mencionados se refieren tanto al input, output y throughput o funcionamiento interno del sistema. El input estaría compuesto por los recursos destinados a la educación y la investigación, tanto monetarios como humanos y equipamiento disponible para llevar a cabo la enseñanza. El throughput se refiere a la calidad que ofrece la enseñanza y a la forma en que se desarrolla el proceso educativo. El output, por fin, lo constituiría el nivel educativo alcanzado por la población y la percepción que del mismo tienen los individuos respecto a dichos resultados. De tal manera que reorganizando los anteriores objetivos en función de esta clasificación se debería disponer de la siguiente información:

INPUT: Recursos económicos, humanos y materiales.

THROUGHPUT: Calidad del proceso educativo.

OUTPUT: Nivel educativo de la población y transmisión de conocimientos teóricos y prácticos. Percepción de los individuos respecto a dichos resultados.

De todas formas, puesto que la educación no se reduce al sistema educativo formal, este modelo parece incompleto. El sistema educativo formal es un elemento esencial a la hora de medir la educación, pero ésta, como componente de la Calidad de Vida de los individuos, va más allá de estos esquemas formales. Además de la valoración y satisfacción que la población experimenta con la educación y con la de sus hijos, hay otros aspectos importantes, como el desarrollo personal y comunitario posibilitado por la educación.

3.2.1. Nivel educativo de la población y transmisión de conocimientos teóricos y prácticos.

Uno de los primeros indicadores es la proporción de la población (de cada generación) que ha adquirido un nivel especificado de conocimientos, competencias y valores de base o complementarios. Si queremos medir la cantidad de educación recibida por la población, no podemos conformarnos con los que aún están dentro del sistema educativo. Se necesita también reflejar el nivel educativo de la población que ya ha abandonado el sistema escolar. Censalmente se conocen los niveles educativos de la población medidos a partir de los títulos conseguidos, pero con este indicador se quiere saber el conocimiento, competencia o valores reales y, por tanto, no se refiere sólo a títulos adquiridos, sino al resultado de pruebas en que se pueda captar los resultados finales del sistema educativo. Para resumir la situación de éste en cuanto a la capacidad de disposición del mismo por parte de los ciudadanos, se propone cálculo de la duración media en años de los estudios realizados por la población en la enseñanza reglada, y, en cuanto a la educación de adultos se refiere, el porcentaje de la población total que haya participado el año anterior en actividades de formación organizadas pero no regladas.

Una valoración indirecta de la duración media de los estudios puede basarse en las informaciones sobre títulos alcanzados, atribuyendo a cada título los años medios o mínimos precisos para obtenerlo, aunque de esta manera se pierde información. La sustitución de las conocidas tasas de escolaridad⁶ y de continuidad por la media de años de

⁶ Utilizadas, por ejemplo, por el Institut Balear d'Estadística (1992, pp. 123-138).

estudios realizados puede parecer una complicación innecesaria refiriéndose a la población que todavía estudia, pero mejora la captación del esfuerzo realizado y del proceso en el que se encuentra cada sujeto. Además, éstas medidas son mucho mejores para el análisis estadístico al proporcionar datos en escalas de intervalo frente a los datos recogidos en escalas nominales.

En nuestro país, la tasa de escolaridad en la enseñanza primaria, y antes en la enseñanza general básica, ha sido durante unos años el indicador más observado. La actual casi completa consecución del valor máximo indica la necesidad de su sustitución por los niveles de conocimientos alcanzados al final del período de enseñanza general básica, medidos pruebas específicas.

Otra de las formas de medición indirecta del nivel educativo se basa en el esfuerzo educativo, medido éste último por el total agregado de producción anual del sistema educativo, es decir, por el total de años de estudio ofrecidos por año, que equivale al número de estudiantes. Para pirámides de población relativamente estables, la división de esa cifra por el total de habitantes nos da el total de años de formación académica per capita, cuya evolución puede marcar los avances del sistema educativo.

En algunos países las estadísticas de enseñanza tienden a superar sistemáticamente a las estadísticas censales por los casos de duplicación de matrícula y por la cobertura casi completa del sistema de enseñanza, incluidos los estudios profesionales privados muy especializados; aquí es normal que pueda invertirse la situación cuando la pregunta censal sobre los estudios permite la inclusión de muchos tipos de formación no constatados en las estadísticas oficiales; la ampliación de la cobertura de éstas, al difundirse la utilización del sistema educativo, explicaría la convergencia de ambas series.

Las variaciones del producto educativo per capita no dependen sólo de la estructura por edades de la población y de las tasas de escolaridad, sino también de la duración media de los estudios, es decir, de la distribución de los estudiantes respecto al año en que se entra y año en que se acaba. Una forma relativamente fácil de determinación de la duración media de los estudios en un país consiste en el reparto del producto educativo total entre sus jóvenes, empezando a los seis años, cubriendo por entero con los datos de escolaridad diversos escalones de edad, para observar la diferencia entre los seis años y la edad en que se agota el producto educativo total. Un medio alternativo para la obtención de esa duración y de la distribución porcentual de la educación consistiría en seguir la evolución de las tasas de escolaridad, a través de los años, de cada una de las generaciones que comprende, para clasificar a los individuos de cada generación según la duración de sus estudios. Para ello hace falta contar en los censos con datos precisos de escolaridad año a año de edad.

En el campo de la transmisión de conocimientos prácticos, se espera del sistema educativo que permita, a quienes lo han utilizado, desenvolverse en la vida: leer un texto básico, entender una noticia de prensa, interpretar un recibo de electricidad, rellenar un impreso o instancia, etcétera. El indicador propuesto son, por tanto, los índices de analfabetismo funcional, resultado de pruebas realizadas entre la población respecto a su capacidad para desenvolverse en el medio. Respecto a la transmisión de conocimientos teóricos, un indicador complementario de las tasas de escolaridad y continuidad son los índices de éxito, es decir, el porcentaje de los matriculados que superan curso por edades y sexo, número de años de estudio y tipo de centro.

Entre los resultados prácticos, sin embargo, no ha de situarse sólo la capacidad de desenvolverse, sino también la preparación y motivación para la participación en la vida social y cultural. La escuela ha de facilitar el acceso en condiciones a un mundo de

relaciones sociales amplias y no discriminadoras, de modo que un sistema educativo será tanto más completo si en las diversas clases hay heterogeneidad de origen, si conviven jóvenes con adultos, si apenas hay una adecuada coeducación, la educación en la diversidad y muchas otras materias transversales, aspectos todos que sólo parcialmente pueden medirse con facilidad.

3.2.2. Igualdad de oportunidades e igualdad de resultados.

El cuarto objetivo propuesto para el sistema educativo es la igualdad de oportunidades, que, junto con la medición del número de personas con disminuciones que se benefician de facilidades especiales para el acceso al sistema educativo normalizado, incluye un análisis de la igualdad formal de acceso, igualdad de contenidos recibidos e igualdad de resultados. Estos indicadores requieren, como es evidente, los respectivos indicadores de oferta disponible por niveles, con el detalle de dimensiones, localización en el territorio, tipologías, etc.

Para mejorar la calidad de la educación es necesario contar con dotaciones suficientes de centros educativos, equipados convenientemente con todo aquello necesario para enseñar mejor, entre otras cosas un personal docente preparado, motivado y con unas condiciones laborales y de trabajo en equipo satisfactorias; unos recursos que permitan la adecuación de la oferta a la demanda y necesidades educativas.

Aunque el factor humano (profesorado) es importante y el factor físico lo es igualmente (centros y equipamientos), éstos suelen depender de los recursos económicos. Los recursos económicos influyen en la existencia de plazas suficientes en los equipamientos existentes, y permiten ofrecer al profesorado una situación profesional digna, así como alternativas educativas para adultos.

La OCDE (1976) en su lista de preocupaciones sociales referidas al desarrollo de la personalidad por la adquisición de conocimientos, establece las siguientes:

1. Los medios organizados de los que dispone el individuo para adquirir, mantener y desarrollar los conocimientos y las competencias necesarias para el desarrollo de su personalidad y el futuro ejercicio de sus responsabilidades de ciudadano.

2. La utilización efectiva que hace de esos medios organizados.

Es decir, reconoce como fundamental la dotación de recursos, tal como se ha planteado en los párrafos precedentes, pero también del acceso a los mismos. Es evidente que la “utilización efectiva” depende de la igualdad de acceso, pudiendo analizarla también con los indicadores de accesibilidad estándar:

- a. *accesibilidad física*: distancia que separa al individuo de los diferentes tipos de medios de enseñanza (ubicación de los centros de enseñanza)⁷;

- b. *accesibilidad cultural*: preferencias culturales (religiosas, opciones educativas, etc.); y

- c. *accesibilidad económica*: su importancia es escasa en la enseñanza obligatoria, pero no en la secundaria y superior, en el caso de niveles educativos no gratuitos. Se deben considerar todo tipo de ayudas, becas, etc. que supongan la reducción de cargas financieras para las familias. Incluiría ayudas a centros y estudiantes.

⁷ Las distancias isócronas, es decir, la medida de los tiempos de desplazamiento.

La preocupación igualitaria respecto al sistema educativo y la calidad de la vida familiar exigen fijarse especialmente, en relación a la accesibilidad de los servicios, en la tasa de disponibilidad de servicios preescolares, bien sea mediante guarderías o escuelas infantiles. Ya se dispone de estudios muy fiables sobre la importancia de la asistencia a servicios preescolares en la diferenciación de las capacidades en los primeros años de la educación primaria.

La presencia de alumnos en los diversos niveles de estudio, es decir, la facilidad de entrada, se debe analizar -teniendo en cuenta los análisis referidos al segundo objetivo- a partir de las tasas de escolaridad y tasas de continuación a todos los niveles y para todos los tipos de enseñanza, por sexo, edad y clase social de origen. Menos conocidas son las informaciones sobre la igualdad de contenidos, el total de recursos monetarios por alumno según el sexo, edad y la clase social, a todos los niveles de instrucción, así como los niveles de capacitación del profesorado. La evidencia parcial disponible apunta a presupuestos de funcionamiento por alumno muy diferentes en las diversas Universidades, a sueldos medios más bajos entre los maestros del sector privado que del público y a accesibilidades físicas muy diversas a centros con gratuidad de la enseñanza (públicos o concertados).

En cuanto al estudio de la *igualdad de los resultados* obtenidos pueden utilizarse los índices de éxito, porcentaje de matriculados que superan cursos, que no coinciden con las tasas de continuación, distribuidos por sexo, edad, niveles de estudio de los padres y clase social de los padres a todos los niveles. Para medir la calidad de la enseñanza se pueden calcular los resultados educativos, entendiéndolo por tales la forma en que los alumnos han conseguido superar los niveles educativos. Se calculan los resultados finales de cada nivel, es decir, cuántos alumnos estaban matriculados en el último curso del nivel en un año determinado y cuántos han conseguido obtener el título al final del curso.

La discusión realizada hasta ahora sobre los indicadores educativos, nos ha dejado con la insatisfacción de saber hasta qué punto la mejora de los inputs en educación (incremento del gasto, incremento de la duración media de los estudios) lleva consigo o no una mejora del producto final educativo, es decir, de los niveles de conocimientos recibidos por los beneficiarios del sistema. La disponibilidad de datos en este sentido ha de resultar evidente cuando se ha producido una aceleración de la dedicación de inputs y cuando algunos de los indicadores mejoran como resultado de medidas cuyo impacto sobre la calidad es dudoso, como se ha constatado en el caso del aumento de los alumnos universitarios (aumento de los niveles altos de estudios vs masificación de la universidad).

Se trata de un tema importante, porque ese análisis de las causas de las diferencias de resultados puede dar precisiones sobre la mayor parte de los temas de organización de la enseñanza y sobre dónde debería realizarse el mayor esfuerzo si se quiere obtener una mejora.

Las medidas de igualdad en la distribución del total de años de enseñanza recibidos por una generación puede dar también indicaciones sobre el impacto del sistema educativo en la distribución personal de la renta de dicha generación. El estudio de la distribución generacional del producto educativo total está en la base de la explicación de las diferencias de renta entre personas, de modo que su carácter más o menos igualitario puede ser una de las grandes decisiones de asignación de recursos que puede tomar un Estado que intervenga en la provisión de educación. Las estadísticas disponibles, en especial los títulos obtenidos por generación y las tasas de escolaridad por edades, aunque antes no se han considerado como los indicadores más óptimos, permiten empezar a discutir la distribución de ese producto.

Una forma de presentación de la distribución del producto educativo equivalente a la anterior y algo más conocida consiste en la evolución de las tasas de continuación entre cursos de una generación a otra. En ellas pueden apreciarse las barreras que determinan la distribución de las personas por titulaciones y el posible desplazamiento de las mismas. Las tablas existentes permiten apreciar a principios de siglo tres barreras: el inicio de la primaria, que excluía a un 25% de la población infantil; el paso a bachillerato, al que sólo entraba un 4,7% de la población juvenil, y la entrada en la Universidad, a la que sólo llegaba un 1% de la población joven. A lo largo del siglo desaparece la primera barrera, pero se suaviza muy poco la segunda, al tiempo que se mantiene la tercera hasta finales de los sesenta. Fenómenos a su vez importantes son el incremento del número de abandonos a lo largo del bachillerato y ya en la Universidad, a medida que aumenta el número de alumnos. Será importante apreciar el comportamiento de estas barreras entre las últimas generaciones de éste siglo.

Toda propuesta de política educativa debe explicitar sus implicaciones respecto a la distribución de la educación y no sólo respecto al incremento del producto educativo. La reconversión a análisis de flujos de escolaridad por cohortes de los datos de enseñanza, de modo que, aun sin completar los estudios cada generación, se cuente con información al día sobre la persistencia o no de las barreras a la continuidad se inició con la elaboración del flujo de alumnado por cursos por parte del INCIE hace veinte años(1976), pero no se ha desarrollado de manera suficiente ni mejorado metodológicamente.

3.2.3. Preparación para el trabajo, capacitar para la integración en el proceso productivo

El análisis de la contribución de la educación a la adaptación de los trabajadores a la división del trabajo requiere una batería de estudios analíticos e indicadores numéricos muy fina. Dos propuestas cuentan ya con una cierta historia de aplicaciones: son las que se refieren al cálculo de las tasas de rendimiento internas de los diferenciales de ganancias entre profesiones y empleos. La existencia de tasas de rendimiento de los estudios muy diferentes entre profesiones indicaría un desajuste del sistema educativo, pues los criterios de guía de la asignación entre profesiones -salvo excepciones- habrían de ser la igualdad entre las tasas de retribución en los distintos niveles y la igualdad entre los rendimientos de la enseñanza y los de otros tipos de inversión (considerando en el cálculo los efectos del paro).

La realización de este tipo de estudios en España está limitada porque sólo disponemos de una estimación de los salarios medios por sectores de actividad y categorías profesionales, que únicamente en su categoría superior hacen referencia a su exacto contenido educacional, de modo que es imposible hacer comparaciones con las demás categorías a menos que se parta de ciertos supuestos arbitrarios... No se conoce con precisión la distribución de los salarios por edades, por tanto, no se ha llevado a cabo, en lo que se refiere a los costes, ninguna estimación capaz de servir a los propósitos del cálculo de los rendimientos de la educación. Puede apreciarse, en términos generales, la rentabilidad de los estudios, por ejemplo, y una relativa dispersión entre profesiones del mismo nivel.

Un indicador más directo consiste en la comparación de los datos de paro y puestos de trabajo vacantes en función del nivel de estudios y de la profesión. Los datos de parados y de población que busca empleo de la Encuesta de Población Activa permiten la distribución por edades y, sólo muy básicamente, por profesiones. Los cálculos de paro por profesiones se realizan, en ocasiones, por comparación de una estimación de plazas disponibles y graduados recientes o futuros, o por comparación entre las medias de

ocupación específica de cada titulación por período de tiempo posterior a la graduación; dichas comparaciones para contar con validez requieren un análisis de los márgenes de error respecto a cada uno de los supuestos.

Los restantes indicadores propuestos por la OCDE para observar la capacidad del sistema educativo para la adaptación de los trabajadores, se refieren a la medición del conjunto de la “educación permanente” -en especial la formación en el puesto de trabajo y la formación continua-, las diferencias entre el nivel medio de instrucción de las generaciones que entran en el trabajo y el nivel medio de la población activa y la frecuencia de entrevistas entre las personas encargadas de los servicios de información sobre el mercado de trabajo y los “usuarios potenciales” del sistema de formación para el trabajo. Debe señalarse que estos indicadores de ajuste deben situarse en el contexto de un sobrante general de conocimientos no utilizados, creados por el sistema educativo. Los analistas de las tasas de abandono voluntario de empresas y de las frecuencias de cambio de trabajo entre el personal más preparado, han señalado que ello se debe al desequilibrio entre las capacidades de las personas y las tareas que se les exigen.

3.2.4. Contribución al crecimiento

La contribución de los gastos de enseñanza al crecimiento económico es bien conocida, aunque se discuta la magnitud de sus efectos y preocupe poco a los profesionales de la educación. Partiendo de los indicadores propuestos por la OCDE se pueden formular las siguientes propuestas:

- a. cálculo de la diferencia entre el ingreso por habitante de un país o comunidad y el de un país o comunidad de referencia (medias europeas, p.e.) que puede explicarse por las diferencias entre su capital humano respectivo;
- b. medición del stock de capital humano como valor de los costes de educación y de los ingresos a que se renuncia durante el período de estudios, o bien actualización de la parte de los salarios superior al ingreso de la mano de obra no instruida;
- c. número medio de unidades de “hombre-eficacia” por “hombre-físico”, según la definición de Bowles.

Estos indicadores estrictamente económicos tienen un interés menor en este trabajo, por lo que sólo se plantea su necesaria consideración.

3.2.5. Otros indicadores

Por último, el sistema educativo debe satisfacer la demanda de conocimientos del ciudadano, de modo que debe contarse con información sobre el número de candidatos a cada carrera, habida cuenta de las candidaturas múltiples, en relación al número de plazas disponibles. Aun puede mejorarse el análisis de las preferencias de quienes finalizan el bachillerato. Si se quiere incluir en el estudio de la demanda el impacto que tendría el ajuste de las plazas sobre el rendimiento personal de la inversión en estudios, una vez conocido el efecto del incremento del número de profesionales sobre su retribución, habría que calcular la relación entre el número de candidatos, considerando las candidaturas múltiples, y el número de plazas para el que la tasa de rendimiento personal fuera igual a la tasa de rendimiento con que se aprecian las inversiones sociales. Aunque existen en nuestro país estudios empíricos sobre las retribuciones de los profesionales, no se cuenta con suficiente información como para estimar con plenas garantías de fiabilidad los efectos que este indicador requiere.

Como caso especial de estos estudios, muy importante para el análisis del sistema educativo, pues los profesores son también clientes del mismo, se pueden calcular los indicadores sobre la proporción de enseñantes que abandonan el sistema cada año (aparte de la mortalidad y la jubilación), por edad, sexo y tipo de servicio desempeñado. Quizá un indicador más importante en nuestro caso serían los problemas de la interinidad y del traslado continuado.

Si se quiere medir la aportación del sistema educativo a la capacidad para disfrutar de una mejor calidad de vida (Campbell y Converse, 1972), no es difícil observar hasta qué punto los hábitos de ocio adquiridos en el centro escolar (lectura, deporte activo, etc.) inciden en las preferencias y en las formas de emplear el tiempo libre, así como en la motivación y opciones culturales.

Los déficits de instalaciones y personal que presentaba crónicamente nuestro sistema educativo, reflejados en bajas tasas de escolaridad, han hecho que se prestara más atención a la cobertura de esos déficits que a otros objetivos de todo el sistema educativo. No ha de extrañar entonces que el aparato estadístico de recopilación y encuesta puesto al servicio del análisis de otros problemas del sistema educativo no permita responder a muchas de las preguntas que nos interesa plantearnos.

4. Metodología para desarrollar el sistema de indicadores

El proyecto de elaboración de un sistema de indicadores sociales sobre la educación, se puede desarrollar en tres fases.

4.1. Primera fase: la definición del sistema de indicadores.

En la primera fase se definirían las principales áreas en las cuales se puede dividir, en una primera aproximación, el conocimiento de la situación la educación; estudiando las dimensiones teóricas y sus contrapartidas prácticas en cada una de las áreas, contrastando las propuestas de indicadores con consultores externos (docentes, sindicatos, etc.) y con los indicadores que se calculan en otras comunidades autónomas y en los países europeos, y, finalmente, se debate la adopción del sistema de indicadores propuesto.

El modelo final debe ser el más sistemático y completo, proponiendo un conjunto de indicadores específicos en cada una de las áreas de preocupación identificadas. Por otra parte, y teniendo en cuenta que dicho modelo se establecerá a partir de las estadísticas y sistemas informativos existentes en la comunidad, su puesta en práctica permitirá valorar la calidad de ambos para medir la situación de la educación. Así, las deficiencias estadísticas observadas pueden servir de base para su mejora, realizando propuestas a los organismos competentes, que en la mayor parte de los casos implican únicamente leves modificaciones en la recogida y presentación de los datos. Además, la sencillez del modelo debe permitir organizar un sistema de comunicación de datos sobre indicadores y fuentes estadísticas de fácil comprensión para el personal del sector, los medios de comunicación, las asociaciones profesionales y de padres, etc.

Sin embargo, la contrapartida a la sencillez del modelo y su amplia aplicación en el ámbito de la comunidad autónoma no debe conllevar que el conjunto de indicadores propuesto sea excesivamente simple y elemental.

4.2. Segunda fase: prueba de la metodología para el cálculo de los indicadores.

En la segunda fase se obtiene una batería de indicadores sobre la educación, calculados a partir de las fuentes de datos disponibles, preparando y probando, previamente

las metodologías propuestas. La elaboración de la batería de indicadores se realiza, en una primera instancia, a partir de los indicadores estandarizados a nivel estatal e internacional, y de las listas de indicadores adicionales propuestas en la primera etapa de la investigación. El propósito de estas listas de indicadores adicionales es recoger aquellas peculiaridades de la situación autonómica, difícilmente reflejadas por los indicadores estandarizados, completando, pues, los vacíos no cubiertos en algunos aspectos. Esta claro que la escala de las unidades de análisis permite ampliar la propuesta de los indicadores y mejorar el detalle de la información.

La batería de indicadores y el *manual metodológico*, deben contener las especificaciones imprescindibles para la recopilación de la información básica acerca de los datos necesarios para elaborar el indicador, de forma sistematizada, con el fin de facilitar al máximo la recogida de datos para la obtención de series históricas. Es interesante también hacer constar en las observaciones todo tipo de información que contribuya a clarificar las posibilidades de su utilización en otros ámbitos espaciales, y para el establecimiento de comparaciones entre comunidades autónomas y a nivel internacional. A este respecto son importantes tanto el nivel de desagregación de los datos, como la definición precisa de las variables que se encuentran involucradas en el cálculo del indicador.

Por otro lado, la *definición de fuentes* estadísticas debe contener la descripción del sistema de registro que se utiliza, los controles que se desarrollan para mantener actualizada la base de datos, el carácter censal o muestral de la misma, el sistema de producción de los datos (soporte magnético, soporte papel, disponibilidad de una publicación homologada en la que se comunican los datos), el sistema de acceso a los mismos (base de datos disponible en una red informática, acceso limitado, etc.), así como todo el resto de la información que se considere relevante.

A grandes rasgos, se pueden distinguir dos tipos de fuente. La estadística propiamente dicha y las elaboraciones de la estadística, que generalmente se presentan en forma de publicaciones. Es importante tomar en consideración que la obtención de la información para la elaboración de series históricas sobre los indicadores sociales no requiere necesariamente acudir a la estadística propiamente dicha. Las publicaciones, sobre todo recientemente, contienen elaboraciones de los datos muy ricas en información. Además, en muchos casos el indicador deseado no supone únicamente la obtención de un valor, sino que hace referencia a una tabla de valores, en muchas ocasiones publicada con un formato adecuado a las necesidades. Por tanto, la tendencia general debe ser acudir directamente a las publicaciones, si bien es conveniente tener presente que las publicaciones no son homogéneas entre sí, ni tampoco lo son consigo mismas a lo largo del tiempo debido a cambios en la metodología empleada. Si el objetivo fuera la construcción de las series de cara al futuro, ello no plantearía excesivos problemas. Sin embargo, puesto que interesa conocer los antecedentes de la situación actual, los problemas pueden ser graves cuando se intenta ir hacia el pasado.

Así, pues, en la elaboración del fichero de fuentes estadísticas se utilizan mayoritariamente las publicaciones, y sólo en casos muy determinados se pone de manifiesto la necesidad de acudir a la estadística propiamente dicha, que contiene más información, pero que implica conocer la estructura del fichero informático. Posteriormente, tras un debate con profesionales e investigadores especializados en las diversas áreas sobre todo el material elaborado provisionalmente, se llega a la lista detallada de indicadores.

4.3. Tercera fase: coordinación con otros sistemas de indicadores.

En la tercera etapa se completa la propuesta considerando los sistemas de indicadores que aportan otros sectores, especialmente los indicadores demográficos, de mercado de trabajo, presupuestarios y sanitarios. Cuando se pueda disponer de indicadores culturales (consumo cultural, ocupación del tiempo libre, disponibilidad de instalaciones, distancias isócronas a las instalaciones, etc.), también se deberán considerar.

Bibliografía

- BLANCO, A. Y CHACÓN, F. (1990): "Indicadores de calidad de vida y evaluación de necesidades", en Quintanilla, I., *Actas del III Congreso Nacional de Psicología Social: Sociedad del Bienestar y Psicología Social. Vol. IV: Calidad de vida, educación, deporte y medio ambiente*. Barcelona, PPU, pp. 11-24.
- CAMPBELL, A. Y CONVERSE, PHE.(dirs.) (1972): *The Human Meaning of Social Change*, Nueva York, Russell Sage Foundation.
- CECS (1996): España 1995. Una interpretación de su realidad social. Madrid, Fundación Encuentro.
- COLOM, A. Y DOMÍNGUEZ, E. (1997): Introducción a la política de la educación, Barcelona, Ariel Educación.
- DELORS, J. (1971): *Les indicateurs Sociaux*, París, SEDEIS.
- GÓMEZ-OCAÑA, C. (1992): "La evaluación del sistema educativo: el problema de los indicadores". En Manzano, F. (coord.): *Educación para la salud: una propuesta de evaluación de programas*, Vinaròs, edición del Ayuntamiento de Vinaròs.
- HORN, R. V. (1980): "Social Indicators: Meaning, Methods and Applications", *International Journal of Social Economics*, 7 (8), pp. 421-460.
- IBAE (1992): *Cens de Població 1991. Vol. I. Resultats Generals*. Palma, Govern Balear-Funció Pública.
- INCE (1976): *Evaluación del sistema educativo, elaboración de indicadores*, Madrid, Departamento de Prospección Educativa del MEC.
- INE (1975): *España. Panorámica social 1974*, Madrid, Instituto Nacional de Estadística.
- INE (1977): *Problemas de la medición del bienestar y conceptos afines. Una aplicación al caso español*, Madrid, Instituto Nacional de Estadística.
- INE (1981): *Medida del bienestar social. Progresos realizados en la elaboración de los indicadores sociales*, Madrid, Instituto Nacional de Estadística.
- JOHNSTONE, J.N. (1981): *Indicators of Education Systems*, París, Unesco.
- LAND, K. C. (1975): "Theories, Models and Indicators of Social Change", *International Social Science Journal*. 1.
- MUÑOZ, F. Y TIANA, A. (coords.) (1997): *Indicadores educativos*. En *Cuadernos de Pedagogía*, marzo, nº256, pp 49-77.
- OAKES, J. (1986): *Education Indicators: a guide for policymakers*, Santa mónica, The Rand Corporation/Center for Policy Research in Education.
- OCDE (1976): *Indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- OCDE (1982): *La liste des Indicateurs Sociaux*, París, OCDE.
- OCDE (1992): *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. Un cadre d'analyse*, París, OCDE.
- ROKEACH, M (1976): *The Nature of Human Values*, Nueva York, The Free Press.

- RUGGLES, R. Y RUGGLES, N. D. (1974): Social Indicators and a Framework for Social and Economic Accounts. American Statistical Association, ed.: Proceedings of the Social Statistics Section 1974. Washington D.C.
- ZAPF, W. (1972): "Applied Social Reporting: A Social Indicators System for West German Society", Social Indicators Research, vol. 6, núm. 4, pp. 397-419.

**Autoconcepto y
adolescencia. Una
línea de
intervención
psicoeducativa**

Inmaculada Sureda
García

Educació i Cultura
(1998), 11:
157-170

Autoconcepto y Adolescencia. Una línea de intervención psicoeducativa

Inmaculada Sureda García

Resumen

Este artículo Autoconcepto y adolescencia . Una línea de intervención psicoeducativa, analiza dos aspectos. En primer lugar se exponen los enfoques teóricos que intentan explicar el proceso transicional de la niñez a la adolescencia, priorizando sobre la consolidación de identidad a lo largo de este proceso. En segundo lugar se estudian los factores críticos propios de la adolescencia, factores que pueden llegar a dificultar la conformación de la imagen de sí mismo de manera presente, y con repercusiones irreparables para el futuro del joven, sino se realiza una línea de intervención psicoeducativa.

Summary

In this article two different aspects are analysed: On the one hand, the theoretical focuses which hope to explain the transitional process from childhood to adolescence are stated, with priority given to the consolidation of identity throughout the former process. On the other hand, the critical factors characteristic of adolescence are studied, factors which can prevent the conformation of the present self-image with irretrievable repercussions on the future of youth, unless a psycho-educational interventional line is taken.

1. Introducción

Desde siempre, escritores y pensadores han señalado la importancia de los cambios que ocurren a lo largo de la adolescencia. Pero es a a partir de mediados del siglo XVIII y gracias principalmente a Rousseau y tras él a los autores románticos como Goethe, cuando la adolescencia es considerada como una etapa de desarrollo que merece un tratamiento aparte. Como ha señalado R.E. Muuss (1986), fue G. Stanley Hall (1904), considerado por muchos padre de la “psicología de la adolescencia”, el primer psicólogo que establece la psicología de la adolescencia como campo de estudio diferenciado, y que desarrolla métodos científicos para su análisis. Hall, se hizo especialmente famoso por el desarrollo y la utilización de cuestionarios como método de obtener datos objetivos. También, este autor se interesó en diarios personales como fuente de información particularmente apropiada para el estudio de la adolescencia. Una fuente de información cualitativa que sigue siendo de interés actual para el estudio de la comprensión de los adolescentes. (Phelps, P.H. 1992) .

Hall tomó el concepto darwiniano de la evolución biológica, aplicándolo al género humano para explicar el desarrollo de cada individuo. De esta manera, Hall entendía que el individuo vuelve a vivir el desarrollo de la raza humana desde un primitivismo animal, a

través de un período de salvajismo, hasta los modos de vivir civilizados más recientes que caracterizan la madurez. Hall suponía que ese desarrollo obedece a factores fisiológicos que están determinados genéticamente, mientras fuerzas directrices interiores controlan y dirigen predominantemente el desarrollo, el crecimiento y la conducta del joven. Este autor sostenía que algunos tipos de conducta socialmente inaceptables, característicos de fases históricas del pasado, deben ser tolerados por padres y educadores, puesto que son etapas necesarias del desarrollo social del individuo.

La definición clásica considera la adolescencia como la fase de transición entre la infancia y la edad adulta. Esta definición supone que se pueden describir dos estados psicológicos relativamente estables “la infancia” y “la edad adulta”. Sin embargo de acuerdo con H. Lehalle (1986), ni la infancia ni la etapa adulta pueden considerarse periodos de estabilidad psicológica y en definitiva debiéramos situar al individuo en continua evolución genética a lo largo de toda la vida. Es así como dicho autor concibe la adolescencia en un sentido positivo, más que una etapa conceptualizada en función de “un antes” o “un después”.

Una investigación reciente (Scheer, S.; Unger, D. y Brown, M.B. 1996), realizada con una muestra de ciento trece adolescentes de diferentes culturas occidentales, indica que un 78% de los jóvenes se percibe con status adulto alrededor de los 17'4 años. El estudio identificaba el final de la adolescencia a través de las atribuciones o presupuestos cognitivos que los jóvenes manifiestan, y no mediante las influencias del status social o los roles adultos. Particularmente, los jóvenes adolescentes que se perciben en un status adulto manifiestan altos niveles de autoestima y autoconfianza consigo mismos. Según estos resultados hay que considerar que son las variables personales e individuales las que determinan en mayor grado la transición de la adolescencia a la adultez.

Lehalle cita dos propuestas para acotar la adolescencia. La primera consiste en ligar esta etapa a la pubertad, es decir, considerar que la adolescencia se inicia con las transformaciones fisiológicas propias del crecimiento físico. La segunda concreta en unos límites de edad entre los cuales se da el periodo adolescente. Desde este último punto de vista, la psicología de los adolescentes comprendería los individuos de edades entre los doce y los dieciocho años.

Indiscutiblemente estas dos propuestas son simples y limitadas para definir correctamente el concepto adolescente. La adolescencia no se limita a una serie de cambios a nivel físico, ni a una determinada edad en concreto. Esta etapa evolutiva implica estudiar dimensiones cognitivas, sociales, psicológicas y afectivas, que varían para una mejor o peor adaptación del joven con su entorno.

Juntamente con los cambios fisiológicos que acompañan a la pubertad, está la formación de una identidad autónoma, de “desalienación” a las viejas dependencias. La adolescencia supone la búsqueda de otros objetos y nuevos lazos afectivos que favorecen el desvinculamiento parental, llegando a una independencia psicológica y económica. Otro cambio importante se establece a nivel cognitivo, esta etapa se libera de unas estructuras simples y apegadas a lo inmediato para desarrollar previsiones y seleccionar posibilidades entre el conjunto de las posibles. Por último y de especial importancia para esta tesis, el desarrollo adolescente permite la cristalización del autoconcepto, lo que suscitará la necesidad de reconocerse a sí mismo como sujeto único, desarrollando una verdadera identidad personal.

Distintos autores han marcado características o presupuestos propios de la etapa adolescente. De acuerdo con L. Rappoport (1986), J. Hall describía los años adolescentes de tormenta y tensión -”storm and stress“- . Más tarde, E.H. Erikson los caracteriza de

crisis de identidad. No obstante y de acuerdo con A.C. Petersen (1988); M.L. Pombeni, E. Kirchler, A. Palmonari (1990) existen investigaciones contrarias a considerar dicha etapa como tumultuosa, negativa y con un matiz generalizadamente tan negativo, como ya anteriormente exponía Lehalle.

Prueba de ello es el resultado obtenido por A. Caspi y T.E. Moffitt (1991), indicando que el proceso de maduración física de las jóvenes adolescentes correlaciona con un incremento en los problemas de conducta, estrictamente entre aquellas chicas que ya de niñas se caracterizaban por presentar dichos problemas. Si esto es así, cabría pensar que hemos de atender más a la historia individual de cada sujeto, y no podemos caracterizar la etapa adolescente como crítica de forma generalizada. Estas aportaciones, de acuerdo con F. Bariaud et al (1994), plantean la necesidad de desarrollar investigaciones sistemáticas sobre la adolescencia normal, no patológica, para disponer de un conocimiento más sólido sobre los cambios individuales y sociales que tienen lugar en estas edades.

2. Adolescencia. Enfoques teóricos

Las dos grandes perspectivas que han dado explicación a este periodo transicional son la teoría psicoanalítica y la sociológica.

En primer lugar y desde una perspectiva psicoanalítica, la gran aportación, ya clásica a la psicología de la adolescencia, es la de la teoría del establecimiento de la identidad del yo según Erik H. Erikson.

De acuerdo con E.H. Erikson (1950), la adolescencia se caracteriza por la rapidez del crecimiento físico, la madurez genital y la conciencia sexual. En palabras de Erikson, el joven se enfrenta con una “revolución fisiológica” dentro de sí mismo que amenaza la imagen corporal y la identidad del yo. Erikson continua explicando, que el adolescente empieza a preocuparse por lo que “parece ser ante los ojos de los demás”, en comparación con el sentimiento que tiene de sí mismo (Erikson, E.H. 1950, pág 228). Así, la adolescencia es el periodo durante el cual ha de establecerse una identidad positiva dominante del yo. Erikson continua afirmando que si la identidad del yo no se restablece satisfactoriamente en esta etapa, existe el riesgo de que el papel que ha de desempeñar como individuo se le aparezca difuso, cosa que pondrá en peligro el desarrollo ulterior del yo.

Desde perspectivas más recientes, S.T. Hauser y H. Smith (1992) indican como la teoría psicoanalítica explica las transformaciones somáticas de la pubertad como el origen de las transformaciones psicológicas de la adolescencia. Desde esta línea, la gran consecuencia de las transformaciones pulsionales será la búsqueda de nuevos lazos objetales que favorezcan el desarrollo de una nueva identidad. Para ello, será necesario la reorganización del “yo” a través de una serie de procesos como, elaboración de nuevas defensas, narcisismo, etc, que conducen a una nueva manera de percibir y comprender el mundo, dando significado a todo aquello que rodea al individuo. Hauser y Smith conceptualizan el periodo adolescente como un proceso de internalización de factores afectivos, cognitivos y sociales. Así pues desde una interpretación psicoanalítica, contribuciones teóricas y empíricas enfatizan la relación entre el campo afectivo y cognitivo del adolescente.

En esta misma línea de considerar que los cambios cognitivos están condicionados por los afectivos, se destaca el trabajo de K.W. Fisher et al (1990). Fisher

reitera la importancia de la percepción autoevaluativa de los otros significativos para el autoconcepto personal, y recoge esta idea con las palabras “respuesta contextual”. El adolescente da una respuesta cognitiva en función de la propia percepción afectiva que tiene del contexto.

Una nueva aportación teórica psicoanalítica proviene de A.E. Thompson (1986), este autor presenta el concepto de “reverso” como idea central de su modelo. Con este concepto, Thomson pretende diferenciar entre lo que es perceptivamente dado y lo que es mentalmente construido por el adolescente; resultado de una etapa con un mayor desarrollo cognitivo. No tan ecléctico como perspectivas psicoanalíticas más puras, este autor mantiene un enfoque intermedio entre la propia interpretación interna del joven: pensamientos, sentimientos, etc; y las variables externas o contextuales que condicionan la interpretación personal.

Junto a la teoría psicoanalítica, la otra gran aportación al conocimiento de la adolescencia proviene de la teoría sociológica o sociopsicológica. Esta teoría considera que las causas de la transición adolescente residen de manera primordial en el entorno social del individuo y su proceso de socialización.

La interpretación sociológica se opone radicalmente a la teoría psicoanalítica. Mientras que esta última se centra exclusivamente en el plano pulsional, la interpretación sociológica recurre a factores externos, sociales para explicar el fenómeno de la adolescencia. M. Mead (1950) y R. Benedict (1938) ofrecen una teoría explícita del desarrollo desde un punto de vista antropológico-cultural. De manera concreta, Mead formula cómo el “relativismo cultural” contribuye con nuevas e importantes ideas a la comprensión de los fenómenos de la adolescencia. Esta autora destaca la importancia de las instituciones sociales y de los factores culturales para el desarrollo humano, y describe los rituales de la pubescencia y las experiencias del adolescente en las sociedades primitivas. Por otra parte, Benedict establece como una antigua forma de conducta cultivada, llamada por él “cradle trait” (característica de cuna), puede haberse convertido en una institución universal. Benedict, a través de su obra, ofrece los medios teóricos necesarios para vincular el modo de vida de una cultura determinada con el crecimiento y desarrollo de la personalidad individual.

De manera específica, la teoría sociológica se centra en dos puntos principales. Un primer punto considera que los adolescentes tienen que enfrentarse a situaciones sociales, en la que la posición y los roles sociales son ambiguos y mal definidos. Mientras un segundo punto aborda cómo el contexto social condiciona al adolescente a actuar y a pensar de una determinada manera, al haber la sociedad tipificado una serie de actitudes, conductas e ideologías como propias de una etapa adolescente. Desde este enfoque se destaca que los adolescentes no son únicamente pubers, sino que la estructura social y cultural conforma el fundamento que explica y predice los comportamientos individuales de los jóvenes.

Resumiendo ambas teorías, psicoanalítica y sociológica, coinciden en plantear el desarrollo adolescente como un proceso madurativo en pro de una etapa adulta. No obstante, la dos teorías son diferentes al definir el motor de dicho proceso. La teoría psicoanalítica prioriza sobre las variables personales del joven, mientras la teoría sociológica insiste en la importancia del ambiente social y cultural, no contemplando los factores biológicos.

3. El autoconcepto en la adolescencia.

El período adolescente puede considerarse a través de una serie de características, “puntos de referencia” o “elementos críticos”. En conjunto, la literatura sobre la adolescencia indica estos elementos como posibles perturbadores del autoconcepto adolescente. No obstante, estos factores no deben ser conceptualizados por sí mismos como críticos, ya que lo sean o no dependerá de variables personales y contextuales del adolescente. Así pues, los cinco “puntos de referencia” vinculados a esta etapa evolutiva son: cambio fisiológico, relaciones familiares, relación con los pares del mismo y distinto sexo, crecimiento cognitivo o intelectual e identidad personal. Todos estos cambios, en el transcurso de la adolescencia, implican aumentos graduales de la conciencia de sí mismo. El joven debe ir reelaborando su propio autoconcepto para adecuarse a cambios físicos inesperados, y a una posición social diferente a la que tenía durante la niñez.

En primer lugar para los cambios fisiológicos, que tienen lugar durante la adolescencia, se reserva el término pubertad. Este término proviene del latín *pubertas* - “edad de la hombría”- y se refiere al desarrollo de las características sexuales primarias o secundarias: cambios glandulares, transformaciones en el tono de voz, pelo corporal y estructura del cuerpo. En definitiva, el cuerpo se modifica en su tamaño y forma, lo que hace que el joven deba adaptarse a los cambios físicos, así como a las tensiones emocionales y sociales que ocasionan tales cambios. La pubertad puede comenzar a una edad tan temprana como los diez años, aunque los límites normales son entre los diez y los quince años. Dentro de estos límites hay grandes diferencias que guardan relación con la herencia. Cabe interpretar, pues, que las diferencias de edad con respecto a la pubertad son semejantes a otras diferencias constitucionales que guardan relación con el tipo corporal, el peso de las glándulas y el metabolismo.

Estos rápidos cambios físicos configuran una nueva elaboración de la “imagen corporal”. Es así como; R.J. Havighurst (1972) sitúa a dicha tarea como una de las más importantes en el desarrollo adolescente. Rodríguez-Tomé et al (1994) indica como el adolescente medio no únicamente es sensible al cambio sino que, con frecuencia, está dotado de un gran sentido crítico respecto a su propia imagen física cambiante, que esta determinada en gran medida por la imagen “reflejada” por el otro. M. Bruchon-Schweitzer (1990) señala que la concepción de imagen corporal que establece el adolescente de una manera individual no es reflejo del cuerpo tal cual, sino una interpretación de éste. Y a la vez, esta interpretación está influenciada por factores individuales y contextuales que configuran valores y creencias sobre los estándares culturales de cuerpos perfectos.

En efecto el atractivo físico o la apariencia física tiene una importancia capital entre el joven que manifiesta continuos cambios fisiológicos, afectando, de igual modo, a ambos sexos. Así, y de acuerdo con B. Thornton y R.M. Ryckman (1991), la percepción positiva de atractivo físico se demuestra igual de importante para la buena autoestima de las chicas como para la de los chicos. En relación a la edad, Rodríguez-Tomé explora los efectos de una pronta o tardía maduración sobre la adaptación social de él y la adolescente. Los resultados indican:

Por una parte, los chicos que maduran más temprano se perciben más tranquilos, atractivos, populares y atléticos ante su nueva apariencia física, entre adultos e iguales, que los que maduran más tarde. Resultados similares a los que ya habían encontrado M.H. Tobin-Richards et al (1983) o P. D. Duncan et al (1985). De acuerdo con Rodríguez-Tomé, parece haber dos razones subyacentes de las ventajas de una maduración temprana:

En primer lugar, debido a que se asemejan más a los adultos son respetados por sus iguales, y más autorizados y apremiados por los adultos. En consecuencia su ambiente psicológico favorece la confianza en sí mismos, el orgullo y la fortaleza yoica.

En segundo lugar, la maduración primeriza del chico tendría la ventaja de superar más pronto que otros chicos las tensiones causadas por los cambios puberales. De esta manera las tensiones creadas por los cambios fisiológicos, ya superadas, no repercutirían sobre nuevos cambios en su contexto escolar, familiar y social.

En definitiva y de acuerdo con lo expuesto, el chico que madura temprano se halla en condiciones de enfrentar los diversos problemas de la adolescencia mucho antes, y con mayor eficacia que el chico que madura tarde contextuales que configuran valores y creencias sobre los estándares culturales de cuerpos perfectos.

Por otra parte, las chicas con una pronta maduración no parecen tener las mismas ventajas socio-personales que tienen los chicos. Las chicas, en este caso, manifiestan un malestar social y personal ante su nueva imagen.

Los resultados de primeras investigaciones (Jones, M.C. y Mussen, P.H. 1958) revelan que las adolescentes cuyo crecimiento es tardío están más aventajadas en las interacciones sociales, al contrario de lo que sucede entre los adolescentes del sexo masculino. Las adolescentes tardías son juzgadas más favorablemente tanto entre los adultos como entre sus pares, y ocupan posiciones de prestigio en las actividades escolares y extra-escolares. La interpretación a estos datos, de acuerdo con H. Lehalle, podría indicar que las adolescentes cuya pubertad es más tardía tienen tendencia a desarrollar una apariencia física más conforme a los estereotipos, cosa que facilita la adaptación social.

En resumen, tanto estudios previos como posteriores (Tanner, J.M. 1962; Crockett, L.J.; Petersen, A.C. 1988; Simmons, R.G., Blyth, D.A. 1987; Stattin, H; Magnusson, D. 1990; Caspi, A. y Moffit, T.E. 1991; Rodríguez-Tomé, H. y Bariaud, F. 1994; Martí, E. et al. 1997) concluyen que las ventajas sociales de un desarrollo más precoz parecen ser ciertas para los chicos pero no para las jóvenes. Los chicos adolescentes que tienen un desarrollo puberal más rápido, se sienten más satisfechos con su apariencia física. Este sentimiento de atractivo físico les favorece en las relaciones con el sexo opuesto, y en sus iniciales relaciones sexuales. Sin embargo con resultados no del todo concluyentes, las chicas con un desarrollo físico más temprano tienen una imagen menos favorable de su físico, predisponiéndolas a una peor interacción social. Los resultados indican que los cambios físicos, entre las chicas, no tienen una clara influencia positiva sobre los sentimientos de atractivo, o de percibir calidad de relación con el sexo opuesto. E indiscutiblemente, los disturbios ante una nueva imagen corporal pueden tener claros problemas para la adaptación emocional, escolar, social y familiar.

De acuerdo con las consecuencias de una negativa imagen corporal, I. Attie y J. Brooks-Gunn (1989) examinan un conocido trastorno actual en el y la adolescente: "la anorexia nerviosa". Un trastorno que tiene serias consecuencias sobre la actitud, conducta y salud de los adolescentes. Las primeras manifestaciones del trastorno suelen aparecer al inicio o mitad de la adolescencia y principalmente entre las chicas. Un primer supuesto entre los jóvenes que padecen este trastorno es el déficit en habilidades personales y sociales para hacer frente a nuevos sucesos biopsicosociales. El rasgo más importante del trastorno es un régimen dietético autoimpuesto con una pérdida de peso de un 25% o más del peso corporal total.

Así pues, y de acuerdo con A. Caspi et al (1991), se han de tener en cuenta tanto los factores disposicionales del joven, que facilitan o limitan la inestabilidad emocional

propia de los cambios fisiológicos, como los acontecimientos sociales y experiencias discontinuas del contexto, que acrecientan la inestabilidad afectiva a lo largo de la pubertad.

En resumen es importante que el joven, chico o chica, tenga recursos personales que permitan una adaptación psicosocial positiva a lo largo de la pubertad primeriza o tardía. Sin olvidar que es necesario que el adolescente tenga un contexto familiar y escolar que amortigue posibles conflictos propios de esta etapa evolutiva, y facilite o favorezca un autoconcepto más positivo y reorganizado una vez amortiguado el impacto físico de la pubertad.

En segundo lugar, J.P. Hill et al (1985) se preocupa por otra de las condiciones críticas por las que pasa el adolescente, el proceso de autonomía. En el largo periodo que va desde los doce a los dieciséis años, el joven se mueve en una especie de limbo social formal e informal, sin gozar de los derechos y privilegios del niño ni tampoco del adulto. Esta posición social es ambigua y genera impotencia, ya que se carece de la seguridad que acompaña al status de niño o adulto, y del poder para cambiar la situación. A causa de ello, el joven lucha por independizarse del control de sus progenitores y establecer nuevas relaciones familiares, buscando una imagen más clara de sí mismo.

Por un lado las teorías psicoanalíticas (Freud, A. 1969; aunque sustancialmente modificadas por Blos, P. 1979) conceptualizan el proceso de autonomía como de lucha y estrés constante entre padres e hijos adolescentes. Por otro lado, las teorías del aprendizaje social (Bandura, A. 1977; Montemayor, R. 1983) y las teorías cognitivo-sociales (Kohlberg, L. 1984) definen el proceso de autonomía del adolescente desde una perspectiva positiva, presentándolo como un cambio hacia la autorregulación y autogobernación de la propia persona al margen de las normas y reglas que hasta ahora le habían impuesto los padres. Así, el punto central de estas teorías es la común consideración de que no tiene porque haber conflicto entre padres e hijos-adolescentes en favor de una mayor autonomía para los últimos. Recientes investigaciones (Goñi, A. 1997), partiendo de modelos cognitivo-sociales, ponen de relieve la distinta forma en que padres y adolescentes interpretan las reglas, las expectativas y el sistema social familiar. En consecuencia estas divergencias provocan enfrentamiento entre la legitimidad de la autoridad parental y la demanda adolescente de autonomía.

Esclareciendo, en mayor grado, las relaciones padre-adolescentes, P. Etopa y J. Machargo Salvador (1997) han llevado a cabo un estudio, con una muestra de 802 adolescentes canarios de ambos sexos con edades comprendidas entre los doce y los diecinueve años, sobre cómo los adolescentes perciben y valoran el papel de los padres. Los resultados indican que, en general, las relaciones padres-adolescentes, desde la perspectiva de los últimos, son razonablemente buenas. Los jóvenes consideran a los padres como punto de referencia y de apoyo socio-personal. No obstante este estudio, también ofrece algunas diferencias en las variables: contexto, sexo y edad. Las relaciones entre padres-adolescentes se presentan más críticas en los contextos urbanos que en los rurales, entre las chicas que entre los chicos, y entre los adolescentes mayores que entre los más jóvenes, manifestándose los quince años como la edad más crítica.

En resumen, si las relaciones padres-adolescentes son buenas se favorecerá el desarrollo de la autonomía que el joven debe alcanzar como elemento necesario para la configuración de su autoconcepto y propia identidad. No obstante, independientemente de que el joven tenga una buena o mala relación con los progenitores, J. Hill (1980) indica como el adolescente pronto adquiere conciencia de que se halla sujeto a sus padres por una especie de "correa psicológica". El joven comprende que mientras permanezca unido a esta

correa no le será posible establecer un concepto de sí mismo relativamente “puro” y autónomo. La adecuada reorganización del autoconcepto exige al adolescente poner a prueba los límites de sus habilidades, capacidades y aptitudes para actuar por sí mismo. Pero si el concepto de sí mismo permanece estrechamente ligado a su familia; si su autoestima depende en grado considerable de la aprobación que le ofrecen sus progenitores, el joven estará limitado para desarrollar sus propias y peculiares potencialidades, dificultando su proceso de autonomía y de socialización.

Otro factor de cambio a lo largo de la adolescencia son las relaciones con amigos de mismo y distinto sexo. Estas relaciones se inician previamente cuando la persona toma conciencia de su propia identidad social, sobre “quién soy” y la abstracción progresiva de los “roles” familiares y las normas a seguir durante la socialización primaria. Este proceso sigue con una socialización secundaria, caracterizada por la interrelación no únicamente con la familia, sino también con otros agentes sociales: los pares de igual y distinto sexo. Así pues gracias a esta socialización secundaria, la popularidad, aceptación e integración que tiene el adolescente entre sus amigos constituyen logros necesarios para su desarrollo personal. Una idea ilustrada por L. Rappoport (1986) en el siguiente fragmento:

“...En algún comienzo de la adolescencia, el niño desarrolla conciencia de sí mismo como estímulo social, modificable por voluntad o intención. Entra en el mundo de la autoayuda, de los libros y las columnas sobre los modales y la etiqueta, las citas, el vestido, el maquillaje, la conversación social, en el mundo de los rituales y las resoluciones que tienen por propósito la construcción o la reconstrucción de sí mismo...Entra en la amistad con la ansiedad de hacer una impresión positiva, y con la condición de que el sí mismo pueda transformarse para el logro de tal propósito” (RAPPOPORT, L. 1986, pág 39)

Diferentes autores han apuntado las relaciones con el grupo de iguales como indispensables para la socialización de la agresión y sexualidad (Hartup, W.W. 1977), autonomía (Piaget, J. 1932/1965) o intimidad (Sullivan, H.S. 1953). En efecto, unos y otros autores indican como los amigos proporcionan un apoyo social tanto para reafirmarse en el concepto de sí mismo como fuente de comprensión ante un escaso entendimiento con los padres. Así pues, las relaciones positivas con los amigos sirven para contrarrestar las relaciones negativas con los progenitores y los propios autoconceptos no satisfactorios. De acuerdo con B. Laursen y W.A. Collins (1994), los jóvenes que mantienen relaciones íntimas y amigables con sus iguales tienden a minimizar la frecuencia de los conflictos, y usan en mayor grado estrategias positivas y constructivas en su interacción con ellos.

Así pues, M.L. Pombeni y E. Kirchler y A. Pamonari (1990) indican que los adolescentes reciben y aceptan menos atención de los padres, si el grupo de iguales ofrece un fuerte soporte; no obstante a menor soporte por parte de los iguales, mayor reclamo de atención a los padres. Rappoport indica como las relaciones de “compinches” entre los amigos, permiten discutir abiertamente muchas cosas que de otra manera permanecerían ocultas. Las amistades íntimas en estas edades son un medio de explorar y definir el propio concepto de sí mismo de una manera óptima y madura.

Un nuevo y cuarto elemento como punto de referencia en el estudio de la etapa adolescente es el desarrollo cognitivo. En general y de acuerdo con J. Piaget (1956), el adolescente presenta un pensamiento hipotético y deductivo en su último estadio del desarrollo cognitivo. A medida que el joven adquiere capacidad de realizar operaciones mentales formales y pensar en forma abstracta o hipotética se llega a un nuevo tipo de preocupación por sí mismo, descrito como “egocentrismo adolescente” y diferente al

infantil. J.C. Coleman (1987) fundamenta este concepto a partir de dos actitudes y conductas muy propias de los jóvenes, y que permiten estudiar el autoconcepto adolescente: “la audiencia imaginaria” y la “fábula personal”.

El adolescente, bien en situaciones sociales auténticas o en situaciones meramente fantaseadas, anticipa las reacciones por parte de los demás. Estas reacciones se fundamentan en la idea de que los demás le admiran o le critican de idéntico modo a como él se admira o se critica. Así pues se halla continuamente reaccionando frente a esa “audiencia imaginaria”. La conciencia fijada en sí mismo, el deseo de intimidad y largas horas frente al espejo son aspectos del comportamiento adolescente que se pueden relacionar con ese tipo de audiencia. Otro significativo aspecto del egocentrismo adolescente es la “fábula personal”. En este caso, el adolescente creó que él mismo reviste importancia para muchas personas, llegando a sí mismo a considerarse como algo muy especial, incluso único.

Un último punto de referencia adolescente es el logro de una buena identidad personal. Un concepto idóneo para resumir el patrón de comportamiento de un individuo es el de identidad; y una forma de concebir lo que psicológica y comportamentalmente sucede en la etapa adolescente es mostrando el desarrollo de tal identidad. El estudio de la identidad está fuertemente influenciado por el trabajo teórico, ya clásico, de E. Erikson (1950) a través de la teoría del establecimiento de la identidad del yo. La identidad se construye a lo largo del desarrollo evolutivo por la influencia de las propias experiencias de éxito y fracaso, y la interacción con personas significativas del medio social. Así pues, los padres, los amigos y los profesores son los tres agentes sociales más importantes para los jóvenes en el desarrollo y consolidación de su identidad. Identidad es, en términos de Erikson, la diferenciación personal inconfundible, la autodefinition de la persona ante otras personas, la sociedad, la realidad y los valores.

En la misma línea de Erikson, otros autores (Marcia, J.E. 1966; Loewinger, J. 1976 y L’Ecuyer, R. 1985) han profundizado y pormenorizado en sus análisis. De una manera más ambiciosa, L’Ecuyer presenta un modelo evolutivo general de estadios de identidad que aborda como se configura y cambia desde los cero a los cien años la imagen o el concepto de uno mismo. En él, L’Ecuyer (1985) señala seis etapas caracterizadas mediante descriptores muy generales y formales, que aluden a estadios del desarrollo real del autoconcepto: emergencia, aserción, expansión, diferenciación, madurez y longevidad. De manera concreta para el estudio de la identidad, R.H. Turner (1988) establece algunos de los mecanismos que conectan la persona con el contexto familiar, escolar y social, en donde el joven interactúa.

— El individuo reproduce en su persona lo que en su cultura y en su entorno social predominan.

— El individuo reacciona ante la situación que está viviendo. Dicha reacción puede ser de huida, aislamiento, automarginación o ruptura.

— El individuo se adapta a la situación, experimenta un nuevo reto, y desarrolla sus propios recursos lo más funcionalmente posible para llevar la situación de la forma más adecuada.

— El individuo desarrolla mecanismos de comunicación y predice la interpretación de los demás para ajustar su propia comunicación y conducta a lo que preve serán los significados de los otros.

Estos cuatro presupuestos condicionan que el joven desarrolle una u otra determinada identidad. Aunque la búsqueda de la identidad que se produce durante la adolescencia puede comportar costes importantes, llegando a la descarga de agresividad

tanto contra otros como contra sí mismo, es una necesidad básica en el desarrollo de la personalidad humana. Se trata de un proceso complejo que, como han indicado F. Bariaud y C. Bourcet basándose en los estudios de M. Reuchlin (1990) y H. Rodríguez-Tomé (1983), implica la maduración de capacidades y habilidades diversas.

“Les progrès qui se manifestent à l’adolescence dans l’élaboration du concept de soi se caractérisent par l’abstraction, la différenciation, l’intégration, et le développement du “soi psychologique” . (BARIAUD, F. y BOURCET, C. 1994, pág. 282).

En la adolescencia, la identidad personal aparece como “tarea” por delante, como proyecto de algo que está por construir y que hay que construir. La construcción de la identidad, que viene gestándose desde la infancia, ha de adquirir ahora un perfil no definitivo, pero sí maduro. Eso lleva tiempo y no únicamente tiempo; esa labor se lleva a cabo gracias a experiencias favorecedoras de la madurez, del proceso del hacerse y del devenir adulto. Y algunas de esas experiencias pueden y deben ser proporcionadas desde la educación formal.

Bibliografía

- ATTIE, I. ; BROOKS-GUNN, J. (1989): Development of eating problems in adolescent girls: a longitudinal study. *Developmental Psychology*, vol 25, nº 1, pp 70-79.
- BANDURA, A. (1977): *Social learning theory*. Nueva Jersey: Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- BARIAUD, F. y BOURCET, C. (1994): Le sentiment de la valeur de soi à l’adolescence. *L’orientation Scolaire et Professionnelle*, vol 23, nº 3, pp 271-290.
- BENEDICT, R. (1938): Continuities and cultural conditioning. *Psychiatry*, vol 1, pp 161-167.
- BLOS, P. (1979): *The adolescent passage..* International Universities Press. New York.
- BRUCHON-SCHWEITZER, M. (1990): *Une psychologie du corps*. P.U.F. Paris.
- CASPI, A. ; MOFFIT, T.E. (1991): Individual differences are accentuated during periods of social change: the sample case of girls at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol 61, nº 1, pp 157-168.
- COLEMAN, J.C. (1987): *Psicología de la adolescencia*. (2ªed). Morata. Madrid.
- CROCKETT, L.J. ; PETERSEN, A.C. (1988): Pubertal status and psychosocial development: Findings from the early adolescence study. *In Biological-psychosocial interactions in early adolescence: a life-span perspective*. Lerner, R.M; Foch, T.T. (eds). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- DUNCAN, P.D., RITTER, P.L., DORNBUSCH, S.M. et alt. (1985): The effects of pubertal timing on body-image, school behaviour, and deviance. *Journal of Youth and Adolescence*, vol 14, pp 227-235.
- ERIKSON, E.H. (1950): *Childhood and society*. W.W. Norton. New York.
- ETOPA, P.; MANCHARGO SALVADOR, J. (1997): Las relaciones padres-hijos vistas por los adolescentes. *VI Congreso Internacional de educación familiar*. 30 de Abril. Málaga.

- FISHER, K.W., Carnochan, P.y Shaver, P.R. (1990): How emotions develop and how they organize development. *Cognition and Emotion*, vol 4, pp 81-121.
- FREUD, A. (1958/1969): Adolescence. In the writings of Anna Freud: *Research at the Hampstead child-therapy clinic and other papers (1956-1965)*, vol 5, pp 136-166. New york: International Universities Press.
- GOÑI, A. (1997): Adolescentes y autoridad parental en el sentido de las discrepancias. *Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional de educación familiar*. 30 de Abril. Málaga.
- HALL, G.S. (1904): *Adolescence*. Appleton. New York.
- HARTUP, W.W. (1977): Adolescent peer relations: a look to the future. In J.P. Hill & F.J.Monks (eds), *Adolescence and youth in prospect*. Atlantic.Highlands, NJ: Humanities. Press.
- HAUSER, S.T. y SMITH, H. (1992): The developmental and experience of affect in adolescence. *Paper was supported in part by an NIMH Research Scientist Award, Harvard Medical School*, pp 131-165.
- HAVIGHURST, R.J. (1972): *Developmental tasks and education*. Davis. McKay. New york:
- HILL, J. (1980): The family. In *The middle school years*, Johnson, M (Ed). University of Chicago Press. Chicago:
- HILL, J.P., HOLMBECK, G.N., MARLOW, L. et alt.(1985): Pubertal status and parent-child relations in families of seventh-grade boys. *Journal of Early Adolescence*, vol 5, pp 31-44.
- JONES, M.C.; MUSSEN, P.H. (1958): Self-conceptions, motivations, and interpersonal attitudes of early- and late-maturing girl. *Child Development*, vol 29, pp 491-501.
- KOHLBERG, L. (1984): The meaning and measurement of moral judgment. En L.Kohlberg (Ed). *Essays on moral development*. New york: Harper & Row, II, pp 415-422.
- L'ECUYER, R. (1985): *El concepto de sí mismo*. Oikos-Tau. Barcelona.
- LAURSEN, B. Y COLLINS, W.A. (1994): Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological Bulletin*, vol 115, pp 197-209.
- LEHALLE, H. (1986): *Psicología de los adolescentes*.. Crítica. Barcelona.
- LOEVINGER, J. (1976): *Ego development: conceptions and theories*. Jossey-Bass. San Francisco.
- MARCIA, J.E. (1966): Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol 3, pp 551-558.
- MARTÍ, E.Y ONRUBIA, J.(COORD). (1997): *Psicología del desarrollo: El mundo del adolescente*, vol 8. Institut de Ciències de l'Educació. Barcelona
- MEAD, M. (1950): *Coming of age in Samoa*. New american. Library. New york.
- MONTEMAYOR, R. (1983): Parents and adolescents in conflict: all families some of the time and some families most of the time. *Journal of Early Adolescence*, vol 3, pp 83-103.
- MUUSS, R.E. (1986): *Teorías de la adolescencia*. 2ª edición. Paidós Studio. México
- PETERSEN, A.C. (1988): Adolescent development. *Annu. Rev. Psychol*, vol 39, pp 583-607.
- PHELPS, P.H. (1992): Understanding early adolescents through dialogue journals. *Teaching Education*, vol 4, n 2, pp 147-150.

- PIAGET, J. (1932/1965): *The moral judgement of the child*. Glencoe, IL: Free. Press.
- PIAGET, J. (1956): Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent. en J.Piaget, *Problèmes de psychologie génétique*, Denoël, Paris, 1972.
- POMBENI, M.L., KIRCHLER, E. Y PAMONARI, A. (1990): Identification with peers as a strategy to muddle through the troubles of the adolescent years. *Journal of Adolescence*, vol 13, pp 351-369.
- RAPPOPORT, L (1986): *La personalidad desde los 13 a los 25 años. El adolescente y el joven*. Paidós. Barcelona.
- REUHLIN, M. (1990): *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant*. P.U.F.Paris.
- RODRÍGUEZ-TOMÉ, H. (1983): La connaissance de soi á l'adolescence. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol 12, n 3, pp 203-213.
- RODRÍGUEZ-TOMÉ, H. Y BARIAUD, F. (1994): Changes in self-conceptions in adolescence. *Communication à la IV Biennial Conference of EARA*, Stockholm.
- SCHEER, S., UNGER, D. Y BROWN, M.B. (1996): Adolescents becoming adults attributes for adulthood. *Adolescence*, vol 31, n 121, pp 127-131.
- SIMMONS, R.G. Y BLYTH, D.A. (1987): *Moving into adolescence. The impact of pubertal change and school context*. Aldine de Gruyter. New York.
- STATTIN, H. Y MAGNUSSON, D. (1990): *Pubertal maturation in female development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SULLIVAN, H.S. (1953): *The interpersonal theory of psychiatry*. Norton. Nueva york.
- TANNER, J.M. (1962): *Growth at adolescence*. 2nd edition. Oxford. Blackwll.
- THOMPSON, A.E. (1986): An object relational theory of affect maturity: applications to the thematic apperception test. *In Assesing Object Relations Phenomena*, ed M. Kissen. Madison. Conn: Int. Univ. Press.
- THORNTON, B. Y RYCKMAN, R.M. (1991): Relationship between physical attractiveness, physical effectiveness, and self-esteem: a cross-sectional analysis among adolescents. *Journal Personal Adolescence*, vol 14, pp 85-98
- TURNER, R.H. (1988): Personality in society: social psychology's contribution to sociology. *Social Psychology Quarterly*, vol 51, n 1, pp 1-10.

**Noves perspectives
de la formació
permanent del
professorat**

Miquel F. Oliver
Trobat

Educació i Cultura
(1998), 11:
171-184

Noves perspectives de la formació permanent del professorat

Miquel F. Oliver Trobat

Sumari

En aquest article fem una aproximació a les noves tendències de la formació permanent del professorat. El punt de partida d'aquesta anàlisi és l'informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI (Delors, 1996), ja que entenem que és un document aglutinador de les aportacions de molts especialistes que durant els darrers anys han anat perfilant aquests nous plantejaments de la formació permanent del professorat.

De les propostes de l'informe Delors, analitzam les que ens apropen a les perspectives més noves de la formació permanent del professorat: (a) increment del nivell de competència dels ensenyants, (b) sistema formatiu basat en una «organització que aprèn», (c) la «qualitat total» aplicada a l'educació i a la formació permanent del professorat i (d) tècniques d'ensenyament a distància mitjançant noves tecnologies de comunicació.

Summary

This article outlines recent trends in the field of in-service teacher training. The analysis takes as its starting point the UNESCO report of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (Delors, 1996). This document gathers together the contributions of many specialists who, in recent years, have developed new approaches to in-service teacher training.

We have analysed those proposals of the Delors report which are relevant to in-service teacher training: (a) increased levels of competence for teachers, (b) a training system based on the "learning organisation", (c) "total quality" applied to education and in-service teacher training and (d) distance teaching techniques using new communication technologies.

Són molts els autors que en les darreres dècades ens han fet arribar les seves aportacions sobre una nova perspectiva a l'hora d'afrontar la Formació Permanent del Professorat (FPP). Només per mencionar uns quants exemples, cal recordar la publicació del llibre *Inservice training and educational development: An international survey* (Hopkins, 1986), així com les aportacions de Faure (1975), Edelfelt i Johnson (1975), Lynch (1977), Feiman-Nemser (1990), Ferry (1991), entre molts altres.

Nosaltres, per fer un repàs a aquestes noves perspectives de la FPP, hem optat per seguir, com a punt de referència, l'informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI (Delors, 1996), ja que es pot considerar com un document aglutinador de les més importants aportacions realitzades durant els darrers anys.

L'esmentat informe parla de la necessitat de millorar la qualitat i la motivació dels ensenyants i proposa, entre d'altres, les següents mesures per aconseguir-ho:

«— Formació contínua: desenvolupar programes de formació contínua, de manera que cada ensenyant pugui tenir-hi accés freqüentment, mitjançant, per exemple, les tecnologies de comunicació apropiades. Aquests tipus de programes podrien ser utilitzats per familiaritzar els ensenyants amb els darrers avenços de la tecnologia de la informació i de la comunicació. De forma general, la qualitat de l'ensenyament depèn més de la formació contínua dels ensenyants que de la seva formació inicial. Recórrer a les tècniques d'ensenyament a distància pot ser una font d'estalvis i pot permetre que els ensenyants continuïn la seva feina, com a mínim a temps parcial» (Delors, 1996, 133).

«— Professorat de la formació pedagògica: cal dedicar una atenció especial al reclutament i al perfeccionament del professorat de la formació pedagògica, perquè pugui contribuir a la renovació, en un termini determinat, de les pràctiques educatives» (Delors, 1996, 133).

Així mateix, en el capítol en què parla d'«Aprendre el que s'haurà d'ensenyar i com ensenyar-ho», matisa algunes qüestions de la FPP:

«Una de les missions essencials de la formació dels ensenyants, inicial o permanent, consisteix a desenvolupar les qualitats ètiques, intel·lectuals i afectives que la societat espera d'ells, perquè després puguin cultivar en els seus alumnes el mateix ventall de qualitats.

»Una formació de qualitat vol dir que els futurs ensenyants estiguin en contacte amb professorat experimentat, i amb investigadors de les seves disciplines. [...] Atesa la importància de la recerca per a la millora qualitativa de l'ensenyament i de la pedagogia, la formació dels ensenyants hauria d'incloure un major component de formació per a la recerca i els lligams entre els instituts de formació pedagògica i la universitat s'haurien de reforçar encara més» (Delors, 1996, 135).

Finalment, el capítol «Els ensenyants en acció» parla de l'administració escolar, la necessitat de fer participar els ensenyants en les decisions que afecten l'educació, entre d'altres:

«Els ensenyants s'haurien d'associar més estretament a les decisions educatives. L'elaboració dels programes escolars i dels materials pedagògics s'hauria de fer amb la participació d'ensenyants en actiu, en la mesura en què l'avaluació dels aprenentatges no es pot dissociar de la pràctica pedagògica. A més, el sistema d'administració escolar, d'inspecció i d'avaluació dels ensenyants se'n beneficiarà si el professorat participa en el procés de presa de decisions» (Delors, 1996, 137).

De les propostes de l'informe Delors, podem extreure'n algunes conclusions que ens apropen a les perspectives més noves de la FPP: (a) increment del nivell de competència dels ensenyants, (b) sistema formatiu basat en una «organització que aprèn», (c) la «qualitat total» aplicada a l'educació i a la formació permanent del professorat, i (d) tècniques d'ensenyament a distància mitjançant noves tecnologies de comunicació, que tot seguit analitzarem.

1. Increment del nivell de competència dels ensenyants

Podem definir la competència com el conjunt de coneixements, d'aptituds, d'actituds i d'intencions que fan que hom sigui capaç de portar a terme un treball eficaç, àgil i operatiu.

Aquesta definició, breu i concisa, suposa moltes implicacions personals, de l'individu que vol ser competent i de l'equip de formadors que l'han de fer competent.

D'entrada ha de quedar clar que competència no és sinònim de coneixements adquirits durant la formació. «La competència té lloc quan els exalumnes saben transferir al lloc de treball, de manera efectiva i quan és hora, els coneixements que han adquirit durant la seva formació. Haver assolit unes capacitats no significa necessàriament ésser competent» (Le Boterf, Barzucchetti i Vicent, 1993, 105).

D'acord amb els mateixos autors, la competència suposa:

Saber integrar habilitats i coneixements perquè l'esforç invertit en la feina resulti rendible.

Saber transferir els coneixements adquirits al lloc de treball, en el moment oportú i de manera eficaç.

I també una reiteració d'accions positives i eficaces; un individu demostra la seva competència quan és àgil i operatiu, no quan ha realitzat bé una tasca determinada.

Le Boterf (1991, 16) afirma que competència és el «conjunt de sabers, tècniques i aptituds que són directament útils i aplicables en el context particular d'una situació de treball. Materialitza una o més capacitats posseïdes pel subjecte».

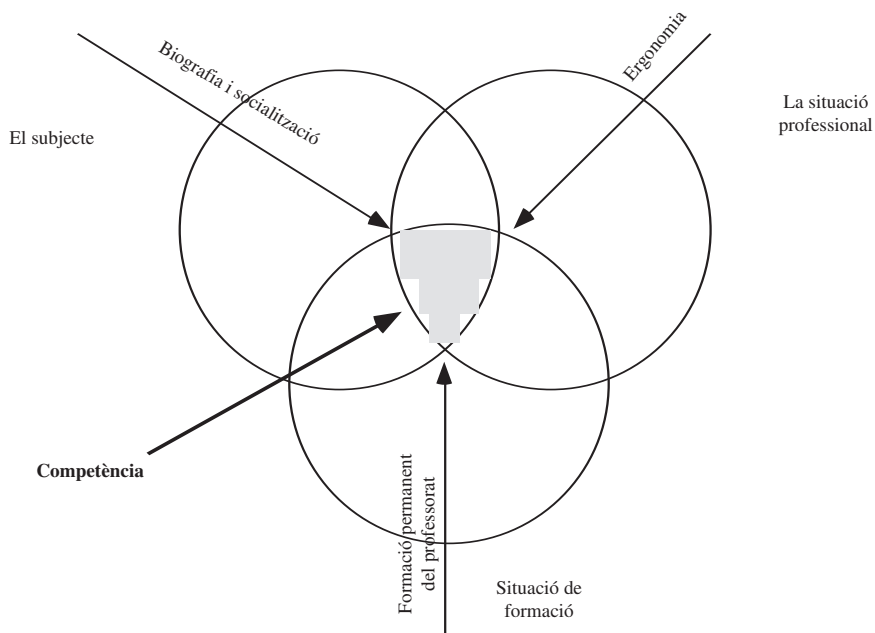
El National Council for Vocational Qualification defineix la competència com «les capacitats de transferir destreses i coneixements a noves situacions dins l'àrea ocupacional de cada individu. Abraça l'organització i la planificació del treball, la innovació i la capacitat per afrontar activitats no rutinàries. Inclou les qualitats d'eficàcia personal que siguin necessàries en el lloc de feina per relacionar-se amb els companys, els directius i els clients».

La competència necessita l'acció per manifestar-se; d'aquesta manera es diferencia del saber. La competència és saber fer, saber actuar. «La competència no preexisteix. No té lloc més que en l'acció. [...] No hi ha altra competència que la competència en acte» (Le Boterf, 1995, 16).

Així com una sala d'operacions amb tot l'instrumental a punt no suposa una operació quirúrgica, saber moltes coses no suposa ser competent. «La competència professional es desenvolupa en una pràctica de treball» (Le Boterf, 1995, 16).

Entesa d'aquesta manera, la competència se situa a la cruïlla de tres àmbits: el subjecte (biografia i socialització), la situació professional (ergonomia)¹ i la situació de formació (formació del professorat) (vegeu el quadre 1).

¹ D'acord amb Goodyear (1997, 9-10), entenem per ergonomia «l'estudi de les relacions entre els treballadors i el seu ambient. És una ciència aplicada que pretén produir teoria i principis generalitzables però també intenta ajudar a resoldre problemes pràctics específics».



Quadre 1. La cruïlla de la competència

Font: Basat en Le Boterf, 1995, 17.

Els coneixements, les aptituds, les actituds i les intencions de la definició que encapçala aquest apartat són els requisits indispensables perquè hi hagi competència, però tot aquest conjunt de recursos no impliquen que l'individu que els posseeix sigui competent. Allò que fa que la competència esdevingui un fet palès és la mobilització d'aquests recursos, la transformació del potencial. «El concepte de competència designa una realitat dinàmica, un procés més que un estat» (Le Boterf, 1995, 18).

La competència necessita un camp d'acció concret: som competents a l'hora de fer la nostra feina diària, però no per fer la d'un company. El terme «competència» sempre necessita quelcom que el concreti: «competència de» o «competència per a». Etimològicament deriva del mot llatí *competens*, 'allò que va amb', 'allò que és adaptat a'.

Bordieu (1984) manté que no podem dissociar competència d'acció; és el cas de la realitat lingüística, que no és una simple producció d'un discurs, sinó la producció d'un discurs ajustat a una situació determinada; hi ha una lògica específica de l'execució.

Mandon (1990) també fa referència a aquest dinamisme dels havers quan defineix la competència com el fet de saber mobilitzar els coneixements de cadascú per enfrontar-se a un problema determinat, és a dir, les competències designen els coneixements i les qualitats posades en situació.

Actualment la competència comença a ser tinguda en compte a l'hora de planificar la formació permanent del professorat. Gairín (1995) afirma que en els cursos de formació que promou el Departament d'Educació al País Basc el model de competència és de cada vegada més utilitzat.

«Podríem definir-la com el resultat de la interacció dinàmica del conèixer, del fer i del sentir, que es concreten en la formació de directius a partir del respecte a tres elements:

»Coneixement: allò que el director sap.

»Actitud: allò que el director sent.

»Comportament: allò que el director fa» (Gairín, 1995, 185).

2. Sistema formatiu basat en una «organització que aprèn»

En els darrers anys el concepte d'organització cobra cada dia més importància. *Organització que aprèn* —entesa com un col·lectiu l'aprenentatge del qual és superior a la suma aritmètica dels aprenentatges dels individus que l'integren— és un element que cal tenir en compte a l'hora de parlar de formació del professorat.

Una organització que aprèn és conscient que el seu aprenentatge depèn de l'aprenentatge individual dels seus membres. I aquest creixement ha de ser conscient i continuat. Perquè el conjunt avanci, calen unes premisses; la formació individual dels subjectes que conformen el conjunt, tot i ser indispensable, no és suficient. Per això:

— Es fa necessari el foment d'un ambient favorable al creixement. L'establiment d'uns objectius comuns i d'una manera similar d'encarar els problemes i de resoldre'ls.

— La gestió del col·lectiu ha d'incloure l'autonomia dels treballadors, l'intercanvi de parers, la col·laboració i la implicació de tots en un projecte comú.

— S'estableix la necessitat d'una comunicació clara i oberta. Calen anàlisis i proves objectives, deixant de banda rumors i comentaris sense fonaments.

Treballant d'aquesta manera, comptarem amb una organització flexible, que pot atendre les demandes de l'entorn, capaç d'adaptar-se als canvis, de rectificar conductes errònies i d'establir pautes d'actuació efectives i eficaces.

L'escola suposa una institució idònia per esdevenir una organització que aprèn, perquè el professorat —almenys en teoria— sempre ha estat molt motivat per aprendre i perquè tradicionalment els centres educatius sempre han treballat en equip —reunions de cicle, claustres, departaments, seminaris... Els professionals d'un mateix centre educatiu pretenen objectius comuns i l'èxit del centre és l'èxit de tots.

Tenint el marc adequat per a l'aprenentatge institucional, s'estableix la importància de la formació permanent.

El grup ha de tenir clar el seu objectiu comú i el de cadascun dels membres que l'integren per aconseguir uns resultats positius des del punt de vista quantitatiu i qualitatiu. Es tracta de mobilitzar el capital —humà, recursos materials...— per, amb una planificació adequada, assolir els objectius plantejats, i fer rendibles els esforços al màxim.

La motivació suposa un factor determinant de l'aprenentatge; només aconseguint que els individus facin seus els objectius comuns l'aprenentatge serà efectiu. En definitiva, el «pes de les decisions sobre la formació recau sobre els seus propis subjectes i es dona un suport molt important a la iniciativa, l'autonomia i l'autoformació» (Font, 1997, 32).

3. La «qualitat total» aplicada a l'educació i a la formació permanent del professorat

Una vegada superat el model organitzatiu empresarial de Frederick Winslow Taylor, basat en el principi de la divisió del treball i de l'especialització tot menyspreant el potencial humà dels treballadors, Deming, Juran i Feigenbaum apostaren pel concepte de

«qualitat total», entès com un *«método de gestión cuyo objetivo es mejorar la empresa, los productos y como consecuencia la satisfacción del cliente y de los participantes que actúan como tales. Es decir, la calidad deja de centrarse sólo en el producto en sí mismo para convertirse en una exigencia de toda la organización»* (Orbañanos, Otxoa, González, 1997, 172/87).

El terme prové de l'anglès *Total Quality Management* (TQM), és a dir, gestió de la qualitat total, i ha arribat a les empreses occidentals a partir de les empreses japoneses.

A la dècada dels vuitanta algunes empreses americanes i europees començaren a posar en pràctica aquest model i per a cada cas crearen el seu propi model adaptat a la seva realitat. Així varen néixer el model americà (Malcolm Baldrige) i l'europeu, amb la Fundació Europea per a la Gestió de la Qualitat (European Foundation for Quality Management-EFQM). Actualment aquesta darrera associació compta amb més de 550 associats de tots els sectors empresarials. Actualment algunes comunitats autònomes també han apostat per aquest model, com és el cas de la Generalitat de Catalunya, que ha creat el Centre Català de la Qualitat.

Aquest fet ens demostra que la qualitat del servei al client, comptant amb els recursos humans de l'empresa, té de cada vegada més importància dins la nostra societat, ja que entrem gradualment en una «economia de serveis», i les característiques que abans eren pròpies només del sector terciari es fan extensives també als sectors primari i secundari, com ara els conceptes de servei i de qualitat.

El món empresarial ha fet extensiu el model de gestió de la qualitat a la gestió de la formació permanent, ja que consideren que està totalment vinculada a l'augment de l'economia de serveis.

En aquest context, l'adaptació i l'apropament teòric al model de gestió de la qualitat total (TQM) als centres educatius fou introduït per Bonstingl i comença a ser una realitat arreu d'Europa, alhora que ho és en el camp de la formació permanent del professorat.²

A l'Estat espanyol es comença a parlar de qualitat en educació a partir de la LOGSE,³ la qual hi dedica tot el títol quart, denominat «De la qualitat de l'ensenyament». Entre els aspectes d'atenció prioritària per afavorir la qualitat i la millora de l'ensenyament, es destaca «la qualificació i formació del professorat». Així mateix, l'article 56 aprofundeix en aquest aspecte amb els termes següents:

«La formació permanent constitueix un dret i una obligació de tot el professorat, i una responsabilitat de les administracions educatives i dels centres mateixos. Periòdicament el professorat haurà de realitzar activitats d'actualització científica, didàctica i professional als centres docents, en institucions formatives específiques, a les universitats i, en el cas del professorat de formació professional, també a les empreses» (LOGSE, 1990).

² Vegeu MEC (1997).

³ Posteriorment a la publicació de la LOGSE, el MEC i algunes entitats privades varen realitzar iniciatives emmarcades en el model de qualitat total, com ara la publicació del document *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Síntesis del debate* (MEC, 1994), que es va acompanyar de 77 mesures per fomentar la qualitat dels centres educatius, la creació del Centre Nacional d'Avaluació i de Qualitat i, més recentment i a partir de la LOPEGCE, la creació de l'Institut Nacional de Qualitat d'Educació (INCE). Així mateix, el tema de la qualitat total ha estat tema central als congressos de la CECE de 1994 i 1997 i d'ACADE de 1994. Finalment, destacam l'adaptació del model de l'EFQM per al sector de centres educatius o formatius no universitaris (CECE, 1997).

Una altra cosa és que aquest model s'apliqui actualment en el nostre sistema educatiu.

Per a Bonstingl (1992, 4-9), cal destacar quatre factors essencials de la qualitat en educació:

1. L'organització se centra en els proveïdors i els consumidors. En educació els proveïdors són els docents i els consumidors, els alumnes.

2. Totes les persones d'una organització s'han de dedicar a la millora contínua, al nivell personal i al nivell col·lectiu, per crear «cercles de qualitat» a les organitzacions educatives.

3. L'organització és un sistema i la feina de cada membre de l'organització és una aportació al sistema. L'organització educativa utilitza recursos per millorar l'aportació de cadascú al sistema.

4. La gestió de la qualitat total en educació ha de facilitar contextos en què els alumnes aconseguixin desenvolupar al màxim les seves potencialitats mitjançant la millora contínua del treball conjunt entre professors i alumnes.

L'aplicació dels models de gestió de la qualitat total a la FPP ens ha d'aportar una gran quantitat d'avantatges, com veurem més avall, però cal també tenir present que la complexitat i les característiques pròpies de la formació dels professors ens han de fer anar amb compte amb una transferència massa estricta de models industrials de producció al camp educatiu. Le Boterf, Barzucchetti i Vicent (1993, 112-113) ens presenten tot un llistat de perills que pot suposar aquesta transferència, tot referint-se a la formació en general, entre els quals nosaltres destacam els següents com a més representatius de la FPP:

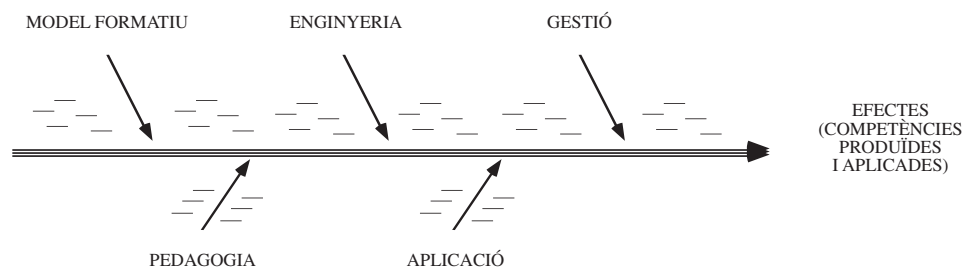
- Oblidar la dimensió humana dels alumnes.
- Tenir una visió mecanicista del procés de formació i negar el grau de variabilitat dels actors (formadors, alumnes, planificadors...).
- Concebre idealitzadament la garantia de qualitat com a inaplicable a la realitat de la formació.
- Sobreestimar els aspectes vinculats a l'enginyeria de la formació en relació amb el desenvolupament real de les activitats formatives, així com subestimar el paper del factor humà i les relacions entre l'alumne i el grup de formadors.
- Sobreestimar l'índex de satisfacció dels alumnes i confondre'l amb l'avaluació de la qualitat de l'acció de formació. Aquest índex no es pot substituir per una valoració de les competències adquirides.
- Donar excessiva importància a les evolucions fluctuants dels alumnes als efectes de modes..., és a dir, confondre anàlisi rigorosa de les necessitats i recopilació d'opinions.

Per no caure en aquests perills es defineix la garantia de qualitat d'un sistema o d'una acció formativa com «*el conjunto de las condiciones que hay que reunir y poner bajo control para maximizar la posibilidad de obtener la calidad prevista de las competencias que se han de producir*» (Le Boterf, Barzucchetti, Vicent, 1993, 121). Segons aquests mateixos autors, les condicions que hem de tenir en compte a l'hora de planificar accions educatives d'acord amb la garantia de qualitat, a grans trets, són les següents:

1. L'elecció i formulació dels objectius que volem assolir.

2. La delimitació del grup de persones que volem formar.
3. La transferència dels coneixements, actituds i destreses adquirides mitjançant les accions formatives.
4. La coherència entre els objectius dels alumnes i les ofertes formatives de les entitats de formació.
5. Els factors de motivació dels alumnes.
6. Les implicacions de l'organització i dels alumnes.
7. La coherència amb la política de recursos humans.

Com veiem, la qualitat en la FPP no es pot reduir a aspectes pedagògics, sinó que afecta tot el conjunt del sistema de formació i tot el sistema del centre educatiu, els quals s'han de posar sota el sistema de garantia de qualitat. Per analitzar les relacions que produeixen tots i cadascun dels elements del sistema formatiu sobre els efectes produïts a l'alumne (competència produïda i aplicada), adaptarem a la FPP el diagrama d'Ishikawa o d'«espina de peix» a partir de l'adaptació que Le Boterf, Barzucchetti i Vicent (1993, 138) en fan respecte a la formació en general. Aquest diagrama ens permet relacionar les causes existents entre diferents factors explicatius d'un dèficit de qualitat (vegeu el quadre 2).



Quadre 2. Adaptació del diagrama d'Ishikawa com a factor explicatiu de dèficits de qualitat en la gestió de la formació

Font: Basat en Le Boterf, Barzucchetti, Vicent 1993, 138.

En el camp de la FPP podríem, per tant, tenir en compte les causes següents:

- *Estratègia formativa*: establiment d'una estratègia formativa d'acord amb una política de formació articulada amb la política global.
- *Enginyeria*: identificació de necessitats, formulació d'objectius, planificació...
- *Pedagogia*: elaboració de les progressions, direcció i animació de la formació, modalitats pedagògiques, proves d'avaluació...
- *Gestió*: informació, elaboració i gestió dels pressuposts, ajuda logística, procediments d'inscripció, gestió de base de dades, fitxers...
- *Aplicació*: transferència dels coneixements, actituds i destreses adquirits durant la formació, seguiment dels exalumnes, manteniment de les competències adquirides...

Així mateix, aquests autors, en un intent de classificar els indicadors de qualitat en el procés formatiu, ens proposen quatre aspectes:

1. Política: consisteix en el conjunt de decisions i accions que determinen una orientació política concreta de la formació. A aquest moment correspon la *qualitat*

d'orientació, que ens expressa la major o menor adequació i consistència d'una política de formació en relació amb les necessitats dels professors.

2. Enginyeria: és l'hora de traduir les metes polítiques en objectius avaluables, detectar necessitats formatives, planificar, contractar i formar els formadors, seleccionar el grup de persones a formar, decidir la durada i el període més adequats, el tipus de material o d'equipament... A aquest moment correspon la *qualitat de concepció*, que ens expressa en quina mesura s'han traduït bé les orientacions de la formació en plans, programes, projectes, activitats.

3. Realització: després de la planificació, cal realitzar les activitats formatives. Els autors ens proposen utilitzar la terminologia que s'utilitza en l'anàlisi de la qualitat dels serveis: «*interfície*» *d'aprenentatge* (connexió d'aprenentatge), referint-se al lloc i el temps en què la formació entra en contacte amb els alumnes o professors en formació. La qualitat que correspon a aquest moment és la qualitat d'interfície pedagògica. Els principals indicadors són la qualitat de relacions pedagògiques, els mètodes i arguments que s'apliquin, els nivells de motivació que es creïn, la realització dels objectius pedagògics...

4. Aplicació: l'aspecte fonamental de la formació permanent del professorat, seguint aquest model, serà la seva capacitat per produir competències que siguin transferides de forma efectiva al lloc de feina, és a dir, al centre educatiu. Per tant, l'aspecte fonamental serà la qualitat d'utilització i consistirà en la transferència dels coneixements que s'han adquirit. Per tant, la qualitat d'aquest apartat serà la *qualitat d'aplicació* i els indicadors més importants seran la transferència, l'eficàcia i el manteniment de les competències.

En definitiva, la gestió de la qualitat total pot aportar elements fonamentals perquè els aspectes materials i humans ajudin a configurar un entorn de qualitat, aspecte que es podrà considerar assolit si «*contribuye a alcanzar sus objetivos, despierta el deseo de aprender entre los alumnos, reúne las condiciones propicias para que aparezca y se mantenga su motivación hacia la formación*» (Le Boterf, Barzucchetti, Vicent, 1993, 170).

4. Tècniques d'ensenyament a distància mitjançant noves tecnologies de comunicació

La UNESCO, conscient de la importància del tema, com hem vist a l'informe Delors, va decidir que aquest aspecte seria d'especial atenció des de l'exercici 1996-97. De fet, així ho demostren programes com *Aprender sense fronteres*, i més concretament el centrat en l'ensenyament superior *UNITWIN/Cátedras*, per potenciar la solidaritat i la cooperació interuniversitària (Mayor Zaragoza, 1997, 22).

Els centres educatius i els seus protagonistes es veuen superats per l'impacte dels nous recursos tecnològics: ordinadors multimèdia, discos compactes, CD-ROM, discos compactes interactius, quaderns de notes electrònics, imatges digitals, videoconferències, correus electrònics, videotextos, xarxes telemàtiques...

Aquests nous recursos han provocat un trasbalsament important en els plantejaments de la formació del professorat tant inicial⁴ com contínua⁵

⁴ En són exemples la Universitat Oberta de Catalunya i el projecte d'educació inicial a distància per a les illes de Menorca i Eivissa, que, amb el nom de Campus Extens, s'ha posat en funcionament el curs 1997-98.

⁵ Cal destacar iniciatives com el Servei d'Autoformació en Llengua Catalana (SALC) de la Universitat Pompeu

Aquestes noves tecnologies suposaran, com a mínim, els avantatges següents a l'hora de planificar i realitzar la formació contínua del professorat (Oliver, en premsa):

1. Realitzar una classe presencial a diferents grups situats en diferents indrets geogràfics simultàniament (videoconferència).
2. Fer tutories presencials amb les tutories a distància (correu electrònic mitjançant xarxa telemàtica o videotext).
3. Accedir a unitats didàctiques i fitxes d'exercicis i activitats (textuals i auditius), sempre actualitzats (mitjançant xarxa telemàtica).
4. Accedir a una correcció automàtica dels exercicis i/o activitats (mitjançant xarxa telemàtica).
5. Simultaniejar la consulta d'unitats didàctiques i la realització d'exercicis amb la consulta de fitxes d'informació i documents de suport (mitjançant l'hipertext en xarxa).
6. Crear grups de treball situats en diferents punts de la geografia mundial comunicats (mitjançant xarxa telemàtica).
7. Tenir sempre actualitzat i disponible, tant per als membres en formació com per a la resta de la comunitat educativa, el material creat pels distints grups de treball d'un projecte de formació (mitjançant xarxa telemàtica).
8. Crear grups de discussió i debat en xarxa sobre determinats continguts formatius (mitjançant xarxa telemàtica).
9. Crear un nou concepte de Centre de Professors o Centre de Formació (lloc de reunió de grups de treball, facilitar la connexió telemàtica, centre de tutories...).

Zapata (1997, 58) assenyala que aquest nou tipus de formació potencia en els alumnes aspectes com:

- L'autonomia personal.
- L'autoaprenentatge i l'autoformació.
- L'autoregulació.
- L'autoavaluació.

D'altra banda, quant als professors i al procés d'ensenyament, destaca que:

- Afavoreix la feina en grup.
- Potencia l'elaboració i la qualitat dels recursos educatius.

Vistes totes aquestes possibilitats, creiem interessant aprofundir en els dos recursos tecnològics que, com hem vist, possibiliten en gran mesura aquesta revolució formativa: la videoconferència i les xarxes telemàtiques.

La videoconferència (Pérez, 1995, 72) consisteix en la connexió, mitjançant missatges visuals i auditius, enviant i rebent al mateix temps senyals de vídeo des de distintes càmeres situades en tots els llocs on es realitza i on es veu la conferència, a través

Fabra, el Developing the Social Sciences Curriculum de les universitats de Gales, Finlàndia, Escòcia i les Illes Balears, així com el projecte de Cursos de Llengua en Xarxa (CLEX) de la UIB i el projecte Culture and the Arts in the Regions of Europe, sobre formació contínua del professorat, de la University College of North Wales, la Universitat de Bangor i la Universitat de les Illes Balears.

de la xarxa telefònica. D'aquesta manera és possible que al mateix temps que els alumnes, situats en un lloc llunyà, reben les imatges de la conferència, puguin intervenir-hi de forma activa i quasi presencial.

Les xarxes telemàtiques (Medina, 1996, 377) són un sistema d'interacció comunicativa amb una gran capacitat de recollida i flux d'informació, amb costos de cada vegada més baixos i amb possibilitat de relació humana en tots els codis (escrit/verbal-icònic, gestual...).

Per acabar, intentarem fer una aproximació als canvis que poden introduir les noves tecnologies en la concepció del Centre de Formació de Professors. Segons Pérez i Calvo (1994, 52), les seves característiques podrien ser les següents:

- Facilitar l'accés a la informació.
- Proporcionar altres serveis, com tutories...
- Oferir informació sobre possibilitats d'aprenentatge.
- Oferir una guia d'estudis o classes presencials tradicionals.
- Servir com a centre de trobada de professionals experts o lloc de reunió per a grups d'aprenentatge específics.
- Facilitar l'accés a materials didàctics i altres recursos per a la formació amb servidors multimèdia en línia.
- Facilitar l'accés a la formació en grup: grups d'usuaris es poden connectar de forma telemàtica amb altres grups d'estudiants tant al nivell local com a llarga distància.

Bibliografia

- BONSTINGL, J. J. (1992). «The Quality Revolution in Education». *Educational Leadership*, 50 (3) 4-9.
- BORDIEU, P. (1984). *Homo academicus*. París: Éditions de Minuit.
- CECE (1997). *Guía de autoevaluación. Centros educativos o formativos no universitarios. Modelo europeo de Calidad Total en la Gestión. 1997*. Madrid: ITE-CECE.
- DELORS, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya (edició original en anglès, 1996).
- EDELFEIT, R.; JOHNSON, M. (1975). *Rethinking In-Service Education*. Washington: National Education Association.
- FAURE, E. (1975). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universidad (edició original en francès, 1972).
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990). «Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives». A: R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Nova York: Macmillan.
- FERRY, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes ante la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós Educador.
- FONT, A. (1997). «Les organitzacions que aprenen». *Perspectiva escolar*, 216, 30-37.
- GAIRÍN, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: CIDE-MEC.
- GOODYEAR, P. (1997). «The ergonomics of learning environments: learner-managed and new technology». A: *Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías. Edutec'97-Actas*. Málaga: ICE de la Universidad de Málaga.

- HOPKINS, D. (ed.) (1986). *Inservice training and educational development: An international survey*. Londres: Croom Helm.
- LE BOTERF, G. (1991). *Ingeniería y Evaluación de los Planes de Formación*. Bilbao: Ediciones Deusto-AEDIPE.
- LE BOTERF, G. (1995). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. París: Les Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G., BARZUCCHETTI, S.; VICENT, F. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: AEDIPE.
- LYNCH, J. (1977). *La educación permanente y la preparación del personal docente*. Hamburgo: Instituto de la Unesco para la Educación.
- LOGSE (1990). *Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE)*. Separata *Guix* (edició original en espanyol, 1985).
- MANDON, N. (1990). «Un exemple de description dese activités et des compétences professionnelles: l'emploi-type secrétaire de vente». A: *Les analyses du travail*. París: CEREQ.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (1997). «La enseñanza superior y las nuevas tecnologías». *Diario de Mallorca*, 4-7-97 (pàg. 22).
- MEC (1994). *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Síntesis del debate*. Madrid: MEC.
- MEC (1997). *Formación Permanente del Profesorado. Plan de actuación curso 1997-1998*. Madrid: MEC.
- MEDINA, A. (1996). «Implicaciones pedagógicas de las redes en la formación y el perfeccionamiento de los profesores». A: *EDUTEC 95. Redes de comunicación, redes de aprendizaje*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- OLIVER, M. F. (en premsa). *Cursos de lengua en red (CLEX)*. Comunicació presentada a EDUTEC'97. Màlaga.
- ORBAÑANOS, I.; OTXOA, A. I.; GONZÁLEZ, M. (1997). «Implantación de un Plan de Calidad en un centro educativo». A: Gairín, J.; Darder, J., *Estrategias e instrumentos para la Gestión Educativa*. Barcelona: Praxis.
- PÉREZ, A. (1995). «La comunicación y los medios en la formación a distancia». *PIXEL BIT Revista de medios y educación*, 4, 69-76.
- PÉREZ, A.; CALVO, A. M. (1994). «Sistemas de formación ocupacional a distancia». *PIXEL BIT Revista de medios y educación*, 3, 47-56.
- ZAPATA, M. (1997). «Redes telemáticas: Educación a distancia y educación cooperativa». *PIXEL BIT Revista de medios y educación*, 8.

**Els reptes de
l'escola
comprensiva en el
tram de
l'ensenyament
secundari
obligatori**

M. Dolors Forteza
Forteza
Sebastià Verger
Gelabert

Educació i Cultura
(1998), 11:
185-200

Els reptes de l'escola comprensiva en el tram de l'ensenyament secundari obligatori

**M. Dolors Forteza Forteza
Sebastià Verger Gelabert**

Summary

In this article we try to analyse, briefly, the problems that comprehensive schools have to face. We do so it by taking into account that in the LOGSE attending to students' diversity is one of the main principles of the teaching process. As this concept is based on the comprehensive model of education that has been adopted in our country we understand that improvement of schools is not possible without the involvement and commitment of teaching staff. However, schools and teachers are conditioned by political, social and economical guidelines that, often, hinder plans of improvement and favour (explicitly or implicitly) adverse conditions against which many teachers have to work in their schools. In the way education policy is guided, being able to see that basic principles of the comprehensive school are wavering is something that worries us greatly. In this sense, we offer some questions to think about to all those who are worried, like us, about the current situation in schools and, especially, about compulsory secondary education.

El problema principal de la «plena escolaritat» és l'extraordinària heterogeneïtat dels usuaris, diferenciats quant a necessitats, expectatives, actituds, demandes, característiques socioeconòmiques/culturals, sexe, cultura, ètnia. Cal respondre a aquesta heterogeneïtat considerant-la un factor de riquesa i no pas un agreujament.

(G. Franchi, 1993, pàg. 24)

1. L'estructura i organització del sistema educatiu a partir de la LOGSE

Amb l'adveniment de la democràcia a Espanya, s'inicia un període de canvis generals en l'economia, en la cultura, en la distribució de la població, en les institucions polítiques, que tindran una projecció en el sistema educatiu (Gimeno Sacristán, 1995), i l'ascens del PSOE al poder marcarà una nova etapa de reptes i canvis sense precedents en tots els àmbits de la vida del nostre país, especialment en l'educació. La reforma de les ensenyances mitjanes serà un dels punts del programa electoral del Partit Socialista.

Si bé la reforma de 1970 —concretada en la Llei general d'educació, també coneguda com a Llei Villar Palasí—, apostava en favor d'una escola integrada i comprensiva i, com puntualitza Viñao (1992a), no sols fins a l'educació general bàsica sinó fins al batxillerat unificat i polivalent, una sèrie de discordances es concentraven en el tram

d'edat comprès entre els 11 i els 16 anys: el cicle superior de l'EGB complia una funció classificadora que remarcava la segregació sociocultural de l'alumnat, la cultura acadèmica i la professional estaven escindides, el caràcter selectiu i academicista del BUP i la marginació i degradació de la Formació Professional, discordances que, en una societat en profunda evolució i transformació, obligaven a revisar les finalitats de l'educació i de la mateixa institució escolar.

El Govern, el 1983, va encarar la reforma de les ensenyances mitjanes optant per la via de l'experimentació abans de l'entrada en vigor de forma generalitzada. La introducció i difusió de la reforma per via experimental tenia unes raons que el Ministeri d'Educació i Ciència mateix (1985, 7) al·legava:

«Para desarrollar adecuadamente la reforma, el Ministerio de Educación y Ciencia ha optado por un proceso de experimentación y difusión lento y controlado en razón de la complejidad e inercia del sistema educativo. Frente a las insuficiencias de las tradicionales reformas por decreto se fomenta la participación y el protagonismo del profesorado, así como su adecuado perfeccionamiento. Además, el plan adoptado permite un gradual estudio de los costos financieros y una paulatina armonización del conjunto del sistema educativo».

Finalment, a l'inici de 1990, es presentà l'avantprojecte de llei i s'obrí el tràmit legislatiu que es prolongà fins al setembre del mateix any, quan definitivament el Congrés de Diputats aprovà la LOGSE.

El discurs reformista incloïa la necessitat d'augmentar la qualitat de l'ensenyança, que es convertia en un objectiu prioritari de la política educativa. Així, per escometre aquest objectiu la Llei d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), que naixia després d'un llarg procés de debat social i polític, proposà una nova organització en les diverses etapes, des de l'educació infantil fins al batxillerat i la formació professional (vegeu quadre 1).

La LOGSE planteja uns punts decisius (Gimeno Sacristán, 1989) dels quals cal destacar:

- L'ordenació del nivell d'educació infantil.
- La perllongació de l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys.
- L'escurçament del batxillerat en dos anys i la seva diversificació en opcions (quatre modalitats).
- Una ordenació distinta de la formació professional, en cicles formatius de grau mitjà i superior.

L'estructura del Sistema Educatiu es concreta de la manera següent, reflectida en el quadre:

E. Infantil		E. Primària		E. Secundària			
				Obligatòria		Batxillerat	F. Professional
1r cicle	0-3 anys	1r cicle	6-8 anys	1r cicle	12-14 anys	Cicle únic (dos cursos)	Cicles formatius
2n cicle	3-6 anys	2n cicle	8-10 anys	2n cicle	14-16 anys		
		3r cicle	10-12 anys			16-18 anys	Duració variable

Quadre 1. Organització del sistema educatiu

En aquest marc de reformulació, l'educació secundària era, i continua essent, una de les qüestions més espinoses que ha de tractar el sistema educatiu, i el Govern que va encarar la reforma n'era conscient. En el Llibre Blanc (1989, 117) ja s'indicava:

«La configuración de la enseñanza de los alumnos a partir de los doce años, constituye una de las materias más controvertidas y complejas en la mayor parte de los sistemas educativos. En el caso de nuestro país, sólo un aspecto queda fuera de controversia: la urgencia de un cambio profundo en [...] el tramo de edad de los 12 a los 18 años. [...]. El compromiso de extender la educación básica y obligatoria no puede entenderse como una mera prolongación de la escolaridad sin cambiar la estructura actual del sistema educativo, sino que obliga necesariamente a una profunda renovación de este sistema, definiendo una etapa intermedia entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Postobligatoria que confiera sentido y coherencia a esta prolongación [...]».

Era i és, sens dubte, en aquest tram educatiu on es produeixen els canvis estructurals i curriculars de més envergadura. L'escolarització de tota la població fins als 16 anys, si bé suposà una conquesta històrica, plantejava, al seu moment, una visió crítica del que va ser l'experimentació, problemes que sembla que no s'han resolt quan estam en un període d'implantació definitiva. En aquest sentit, Gimeno Sacristán (1989) assenyalava algunes qüestions de caràcter general i específiques de l'educació secundària que, ara per ara, continuen essent vigents:

— La creença que les reformes s'implanten a través de bons documents, utilitzant un llenguatge tècnic.

— La necessitat de noves formes d'organització pedagògica no es genera amb disposicions legals sinó estimulant la seva experimentació.

— La pràctica pot començar a canviar quan s'aborden els seus problemes des de dins i no amb un esquema curricular suposadament nou (continguts conceptuals, d'habilitats o actituds, ben definits), que no té perquè modificar les pautes de comportament del professorat a les aules ni el contingut dels materials didàctics.

— Per reformar el sistema educatiu és necessari crear la infraestructura adequada per fer extensiva l'assistència als centres i professors, un treball previ de planificació i dotació de recursos, una infraestructura que potenciï dinàmiques d'innovació.

— Un dels principals canvis de la Reforma és la configuració de l'educació secundària, en la qual s'haurà de fer front a l'academicisme amb les necessitats d'un nivell obligatori amb validesa per si mateix.

— La coexistència en un mateix centre de dos tipus de professorat pot ser conflictiva per la diferent formació i retribució, pels horaris distints, igualment que per les seves possibilitats de perfeccionament diferents.

La nova etapa educativa ja patia una problemàtica des del seu inici, tal i com indicava Gimeno Sacristán (1989, 76):

«La mentalidad no se cambia con las leyes de la noche a la mañana, y en nuestro Sistema Educativo todos sabemos lo que supone la Enseñanza Secundaria actual, en cuanto a su orientación académica y "preuniversitaria", alejada de lo que deberá ser una educación para todos. Este es uno de los mayores retos de la Reforma que no se puede abordar

sino en el cómo se va a hacer la misma, al margen de su formulación legal y de su reglamentación».

Moltes eren les preocupacions que suscitava l'ESO, s'anunciava que l'èxit o el fracàs de la Reforma dependria de com es coordinassin i articulassin les diverses necessitats professionals, curriculars i organitzatives. La nova etapa havia d'afrontar nous reptes, tema que tractarem a continuació.

2. Els reptes de l'educació secundària obligatòria

En línies anteriors apuntàvem que l'extensió de l'educació obligatòria fins als 16 anys constitueix un avanç important en el nostre sistema educatiu. No obstant això, és a l'ensenyament secundari obligatori on resideix el desafiament principal. I no sense motius, perquè és en aquest tram educatiu on conflueixen unes exigències i demandes no exemptes de problemes, que intentarem concretar, malgrat la brevetat de l'exposició.

La Reforma de 1990 estableix una educació bàsica des dels 6 fins als 16 anys amb un objectiu: proporcionar una educació comuna a tota la població compresa entre aquestes edats. Per aconseguir aquest objectiu s'adopta un model d'educació comprensiva, que intenta evitar la segregació massa primerenca dels alumnes, que en molt casos podria ser irreversible.

Com es defineix l'etapa de l'educació secundària obligatòria? El Ministeri mateix, el 1987, en el Projecte per a la reforma de l'ensenyança, expressava (paràgraf que textualment es repeteix en el Llibre Blanc, 1989, 117):

«Este compromiso de extender la educación básica y obligatoria no puede entenderse como una mera prolongación de los años de escolarización en la estructura actual del sistema educativo, sino que obliga necesariamente a una profunda renovación de este sistema, definiendo una etapa intermedia entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria postobligatoria, que dé sentido y coherencia a esta prolongación. Esta nueva etapa educativa, la primera etapa de la secundaria, exige al mismo tiempo diseñar una ordenación curricular integradora, que sea capaz de mejorar la calidad de la oferta educativa gracias a la preparación del profesorado y a la existencia de suficiente diversidad, optatividad, orientación y recursos humanos y materiales que la hagan posible (pàg. 20)».

L'elecció d'un model d'ensenyança comprensiva com una de les característiques principals de l'educació obligatòria queda especificada en el preàmbul de la LOGSE, en referir-se a l'etapa de secundària obligatòria:

«Este período formativo común a todos los españoles se organizará de manera comprensiva y en el segundo ciclo existirá, en todo caso, una creciente diversificación que permitirá acoger mejor los intereses diferenciados de los alumnos, adaptándose, al mismo tiempo, a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes, con el fin de posibilitarles que alcancen los objetivos comunes de esa etapa».

El Llibre Blanc per a la reforma del sistema educatiu (1989, 118) aclaria el concepte d'ensenyança comprensiva sobre el qual s'articulaven els plantejaments educatius a l'ESO.

Així s'explicava que:

- *proporciona una formació polivalente con un fuerte núcleo de contenidos comunes para todos los alumnos dentro de una misma institución y una misma aula;*
- *reúne de ordinario a chicos y chicas de una misma comunidad rural o urbana;*
- *ofrece a todos ellos el mismo currículo básico;*
- *retrasa lo máximo posible la separación de los alumnos en ramas de formación diferentes que puedan ser irreversibles».*

L'ESO, a més del caràcter comprensiu —i la seva gratuïtat—, presenta una sèrie de característiques, que apareixen en el Llibre Blanc i en el Disseny Curricular Base de l'ensenyança secundària. De forma sintètica són les següents:

- organitzada en dos cicles de dos cursos cada un;
- possibilita diversificar l'oferta, que augmentarà progressivament al llarg de l'etapa;
- el currículum s'organitza per àrees de coneixement malgrat que algunes, cap al final de l'etapa, es poden reorganitzar en matèries o disciplines;
- la metodologia s'ha d'adaptar a l'alumnat, afavorint l'aprenentatge autònom i el treball en equip;
- l'avaluació ha de ser contínua i la promoció automàtica, amb la possibilitat de repetir un curs per cicle;
- la titulació final serà única: Graduat d'Educació Secundària.

En síntesi, l'ESO forma part d'una educació bàsica comuna amb una doble finalitat, terminal i propedèutica:

«La ordenación y organización de la Educación Secundaria Obligatoria está condicionada, entre otros factores, por la doble función que está llamada a desempeñar. [...] marca el final de la educación básica y es, por lo tanto, una etapa con un valor terminal claro; pero, al mismo tiempo, es también una etapa con un valor preparatorio o propedéutico por cuanto debe asegurar a los alumnos el paso a la educación postobligatoria sin discriminaciones de ningún tipo (Llibre Blanc per a la reforma del sistema educatiu, 1989, 118)».

Aquest doble caràcter de l'educació secundària obligatòria fa difícil trobar un equilibri entre dues finalitats que es presenten com a contraposades. Un equilibri que per complex pot fer moure la balança en un sentit o en un altre, tal com indica Ferrandis Torres (1992, 66): . O dit amb altres paraules, l'ESO forma part d'una educació bàsica comuna i obligatòria des dels 6 fins als 16 anys, però, al mateix temps, forma part d'una educació secundària que comprèn dels 12 als 18 anys. En conseqüència, és una prolongació de l'educació primària i, alhora, una etapa prèvia al batxillerat. Segons es posi l'accent en un o altre aspecte, l'ESO es configurarà com una educació primària prolongada o com un batxillerat anticipat (Viñao, 1997).

Segons assenyala Viñao (1995), és la naturalesa híbrida de l'ESO l'origen de molts dels seus problemes: (pàg. 12).

Destacaríem, en aquesta mateixa línia, que un dels problemes que ha de sortejar l'ESO, bàsicament en el segon cicle, és justament l'absorció i condicionament pel

batxillerat, el que alguns autors han anomenat *batxilleratització* de l'Educació Secundària Obligatòria, de la qual Viñao (1992b) ja parlava en referir-se a la segona etapa de l'Educació General Bàsica (Viñao, 1992b). Quan la balança tomba d'aquesta part s'expliquen molts problemes i dificultats de l'escola comprensiva, dificultats que s'agreugen quan les limitacions pressupostàries augmenten i canvia el rumb de la política educativa.

3. El segon cicle d'ESO: un període crític

L'Educació Secundària Obligatòria representa un nivell educatiu on conflueixen determinades circumstàncies que, tal vegada, es fan més crítiques quan es parla del segon cicle.

I resulta així perquè aquest segon període és el final d'una etapa que té una finalitat en si mateixa, però al mateix temps està condicionat per l'etapa posterior que, fàcilment, pot absorbir la finalitat educativa més global de proporcionar una formació bàsica general. Si fins fa pocs anys el BUP representava l'etapa orientada cap als estudis universitaris i el professorat d'ensenyances mitjanes rebia un alumnat prèviament seleccionat, en l'actual estructura del sistema educatiu, el professorat que abans treballava en una etapa selectiva ara ha de rebre un alumnat molt heterogeni (14-16 anys) que abans es repartia en dues vies de distinta orientació, segons la capacitat acadèmica i les seves expectatives (BUB o FP). Al professorat que generalment duu a terme la seva funció docent en el segon cicle d'ESO, amb la unificació dels estudis fins als 16 anys li ha estat canviada la composició de l'alumnat en termes de nivell acadèmic i de motivació.

La problemàtica a l'ESO, i concretament al segon cicle, passa per revisar els plantejaments formatius pel que fa al professorat de secundària. Crida l'atenció que el 1988, el director general de Renovació Pedagògica, Álvaro Marchesi, manifestà:

«La etapa de la educación secundaria obligatoria, tal como la hemos definido, exige un perfil del profesorado que no se ajusta exactamente a la actual EGB ni al actual Bachillerato. El profesorado de esta etapa debe unir a un sólido conocimiento científico del área que imparte un amplio dominio de la didáctica específica, de la organización de la diversidad, de la acción tutorial y orientadora, de enseñar y cómo plantear el proceso de aprendizaje. Aquí reside una de las grandes dificultades de esta etapa y uno de los retos fundamentales a que se enfrenta. Por estas razones, y a pesar de las dificultades que supone, no parece desaconsejable en este momento una convergencia de dos colectivos de profesores que tienen perfiles de formación muy distintos: el de EGB y el de secundaria (MEC, 1988, 112)».

Actualment, després de vuit anys de l'aprovació de la LOGSE i de sis que es va anticipar la implantació de l'ESO, sembla que aquesta problemàtica no s'ha solucionat.

Problemàtica que té a veure amb la formació del professorat de secundària i amb les iniciatives de formació permanent que s'han anat instaurant. D'altra banda, les pràctiques supeditades a una tradició academicista i disciplinar (en el BUP, i actualment al batxillerat) compliquen la pràctica a la qual s'enfronta el professorat al segon cicle d'ESO.

El professorat d'aquest cicle, llicenciat en..., continua essent un especialista d'una disciplina i no d'una àrea. Aquest és, en paraules de Yus Ramos (1995), un dels aspectes del canvi curricular que més problemes planteja als docents, pel desfament que suposa

respecte a les inèrcies professionals del sistema educatiu anterior. L'estructura per departaments reforça aquesta tendència i provoca el manteniment d'una visió parcel·lada del coneixement.

El professorat del segon cicle ha d'integrar el tutorial i el curricular. Superar l'escissió tradicional entre ambdós aspectes en l'ensenyança secundària és una tasca complexa quan en la cultura de la Reforma s'ha introduït amb força el tutorial però en paral·lel al curricular (Muñoz, 1995). D'altra part, les estructures organitzatives no faciliten aquesta integració. Sobre això, el mateix autor explica:

«Las tareas del profesorado, los órganos colectivos, las coordinaciones... tienden a reproducir esa escisión: lo uno queda en manos del profesorado más vocacional o pedagogo, se desarrolla en los órganos encargados de la orientación, la diversidad...; se aplica en las horas y actividades para-escolares y tiene sus siglas particulares, el PAT. Lo otro centra la atención del profesorado profesionalista, se desarrolla en los seminarios didácticos y ocupa las horas centrales del trabajo de alumnado y del profesorado, correspondiéndole sus propias siglas, el PCC y los PCA (Muñoz, 1995, 68)».

Un altre problema que apareix al segon cicle d'ESO és el dels dissenys curriculars sobrecarregats de continguts, objectius i criteris terminals d'avaluació. Un bon sector del professorat d'aquest cicle ha utilitzat el discurs del descens de nivell acadèmic per desqualificar la reforma de l'etapa secundària. La sobrecàrrega ha operat com a aliada d'aquells que han defensat aquest discurs i que han vist la impossibilitat de dur a terme programes tan amplis, reforçant la tendència a objectivar el saber, els continguts, els objectius i l'avaluació.

El plantejament de la interdisciplinarietat, com una manera més aconsellable de l'organització dels continguts de les àrees (amb la inclusió dels temes transversals) i l'existència d'objectius comuns d'etapa, obliga a projectar dinàmiques de treball col·lectiu. Com indica Yus Ramos (1995), aquesta exigència xoca frontalment amb les inèrcies individualistes de la tradició docent. Una altra anàlisi és si l'Administració promou el treball col·lectiu i de quina manera ho fa.

L'educació secundària, 12-18 anys, engendra un seguit de dificultats, perquè hi predomina l'influx de la darrera etapa —el batxillerat— com a referent (MRPs, 1997), influx que és més patent al segon cicle de la secundària obligatòria, en el qual el professorat ha de fer front a les pressions (que no sols procedeixen de les seves pròpies concepcions, sinó també de l'exterior, de l'entorn social i del sistema universitari) per respondre a la finalitat propedèutica de l'ESO.

L'heterogeneïtat en capacitats, interessos i motivacions de l'alumnat és la causa de moltes dificultats en la pràctica a l'aula. En el segon cicle d'ESO tal vegada es produeix un dels màxims desequilibris entre l'ensenyança del professorat de secundària i les necessitats i característiques dels alumnes, en un període evolutiu diferent i diferenciable de la seva vida. Alumnes que temps enrere abandonaven l'escola i ara hi romanen fins als 16 anys o més.

Tot plegat fa pensar en el segon cicle d'ESO com l'inici d'una etapa (postobligatòria) i no com el final d'una altra que ha de tenir la finalitat d'augmentar la formació de la població i no potenciar o reforçar l'excel·lència d'uns quants (Coll, 1997). El problema de fons és, en definitiva, el de la comprensivitat; un projecte social i cultural que allargant l'escolarització en dos anys, representa una via per donar més possibilitats

socials, personals, de desenvolupament... (Muñoz, 1997), projecte que requereix el compromís i les decisions polítiques en concordança amb el repte que això planteja.

Aquest darrer aspecte requereix una anàlisi del model comprensiu adoptat per la Reforma de 1990, i que té com a aspiració aconseguir el desenvolupament personal de la població adolescent a partir de la seva diversitat de necessitats, aptituds i interessos. Aspecte que tot seguit tractarem.

4. Els problemes que ha de sortejar l'escola comprensiva

El model d'escola comprensiva té una incidència important en l'educació secundària obligatòria i, per tant, cal desentranar els problemes que implica l'atenció a la diversitat en aquesta etapa. Això passa per entendre que el caràcter comprensiu de l'ensenyança obligatòria responia a una reforma política, d'acord amb la tendència global de tots els països occidentals, cap a la generalització i la democratització de l'educació i la igualtat d'oportunitats (Ferrandis Torres, 1992). I si la LOGSE era el reflex de canvis més profunds en l'àmbit social i cultural (Jiménez i Illán, 1997), no es podia deixar de banda la REFORMA en majúscules, aquella que, i no tímidament, havia d'afectar el professorat i li havia de procurar més suport per a la millora professional, tan necessària per als reptes que s'imposaven.

Si bé l'escolarització obligatòria fins als 16 anys té com a avantatge que retarda en dos anys la separació de l'alumnat en dues vies acadèmiques (abans BUP i FP), quan sempre es va considerar que prendre aquesta decisió als 14 anys era prematur, presenta alguns entrebancs. S'han de destacar les dificultats per al professorat, avesat a l'ensenyament postobligatori, amb clares intencions propedèutiques, que ara ha d'atendre un alumnat heterogeni, al qual se li ha de garantir una cultura comuna de qualitat i una formació diversificada que doni resposta als seus interessos, capacitats i ritmes d'aprenentatge.

L'escola comprensiva i les reformes educatives que aquest concepte va promoure sorgiren a diversos països europeus a la dècada dels cinquanta i principi dels seixanta, malgrat que hi ha un precedent en el model únic d'escola implantat a la URSS, després de la revolució de 1917.¹ La finalitat era que, a través de l'educació institucionalitzada, es poguessin reduir les diferències socials i tots els ciutadans tinguessin les mateixes oportunitats per aconseguir un determinat nivell cultural i una professió satisfactòria per a cada un d'ells.

La creença que el sistema educatiu podia ser un instrument d'igualtat i anivellació social fou el punt de partida per a la creació d'un nivell unificat o comú per a tot l'alumnat, en una escola polivalent o integrada.

El terme *Comprehensive School* es va utilitzar per primera vegada a Gran Bretanya en la reforma educativa de 1965. Entre altres coses, es pretenia eliminar la selectivitat existent per passar de l'etapa de primària obligatòria, comuna per a tots, a l'etapa de secundària, selectiva i diferenciada.

¹ Els orígens del terme «educació comprensiva» també es remunta a l'aparició de les High Schools nord-americanes, a mitjan segle XIX (Viñao, 1997).

Aquesta reforma tenia la intenció d'estendre les escoles de secundària a més població, sense que en aquestes hi hagués una selecció prèvia d'alumnes, en funció de la seva capacitat o intel·ligència.

A Suècia, el model d'escola integrada, *Grundskola*, és probablement el model més pur, perquè no agrupa l'alumnat per nivells de rendiment —agrupaments que sí introdueix el model anglès—, i estableix una discreta optativitat en el darrer cicle.²

Tal vegada, aquesta sigui la situació que més exactament descriu el terme d'escola *comprensiva*, és a dir, una escola que inclou tot tipus d'alumnat independentment de la seva situació social, dels seus interessos i de la seva capacitat.

Fernández Enguita i Levin (1992) assenyalen una sèrie de justificacions en favor de les reformes comprensives que es donaren a Europa:

— Evitar els efectes socialment discriminatoris que una selecció primerenca (10 o 11 anys) tenia sobre els alumnes d'origen social distint. Es tracta, doncs, d'igualar les oportunitats.

— En retardar la selecció, es poden detectar millor els alumnes més capaços i així l'escola contribueix a fomentar el progrés de la nació.

— Dilueix, en part, el conflicte social de classe i el substitueix per la competència interindividual.

— Podia col·laborar en la disminució de la pressió sobre els estudis universitaris, ja saturats, en valorar la branca professional i no sols l'acadèmica i aconseguir així que una part dels joves es passàs al mercat de treball o a estudis postobligatoris no universitaris.

La comprensivitat és eminentment un concepte que pretén un canvi en l'àmbit social i utilitza el sistema educatiu per dur-lo a terme. Així, es pot concretar el significat que per a l'educació té l'escola comprensiva (Ferrandis, 1988; Álvarez i Soler, 1996):

1. Parteix de la idea que les persones són diferents i que no s'han de classificar en funció de les seves aptituds, principalment en edats joves. Aquesta idea afecta directament l'etapa de secundària que, tradicionalment, havia anat adreçada a una elit d'alumnes en funció del seu nivell sociocultural i/o la seva capacitat acadèmica.

D'aquesta manera, es proposa eliminar la selecció existent per passar a secundària i deshomogeneïtzar els centres educatius i reconduir-los cap a l'atenció de la diversitat de l'alumnat en les mateixes escoles i aules.

2. Totes les escoles que formen part d'un mateix sistema educatiu treballaran un currículum comú vertebrat pels objectius d'un ensenyament general i bàsic.

Es pretén oferir un mateix programa a tots els alumnes sense afavorir cap grup social, exceptuant casos específics de col·lectius desafavorits, amb la finalitat d'apropar al màxim possible el currículum als interessos i motivacions de l'alumnat. Hi ha la possibilitat de brindar una determinada opcionalitat de matèries, principalment en els darrers cursos; aquesta és una manera d'atendre la diversitat treballant uns objectius comuns a partir de distints continguts.

3. La intenció de les reformes comprensives és educar en la igualtat, però respectant i fomentant les diferències. S'ha de proporcionar una resposta educativa adaptada a les característiques de cada individu, l'escola s'adapta a l'alumne i no l'alumne a l'escola.

² Enfront del model adoptat a Suècia, l'alemany i el francès, en paraules de Viñao (1997), són els més dèbils.

Per tot això, es pot concloure que la finalitat darrera de la comprensivitat és evitar que s'ofereixin distintes oportunitats dins un mateix sistema educatiu, amb la intenció de reduir desigualtats.

Així, l'etapa d'educació secundària obligatòria es constitueix en el període clau per aconseguir aquest propòsit (Jiménez i Illán, 1997), tant pel seu caràcter terminal dins l'obligatorietat educativa, com per l'interès de generalitzar una oferta educativa obligatòria fins als 16 anys, aspirant a evitar discriminacions i segregacions en edats primerenques, que en el futur poden resultar molt costoses per als alumnes.

Les reformes comprensives han tingut efectes igualitaris, Fernández Enguita i Levin (1992) indiquen els següents:³

— Sortir-se un poc de la mera custòdia que significaven certes formes de prolongació de l'escola bàsica i convertir-les en un període d'ensenyança i aprenentatge reals.

— Enfront de la unilateralitat anterior (capacitació en la formació professional, academicista en les branques «nobles»), s'ofereixen currículums millor adaptats a les capacitats personals i mètodes d'ensenyança més atents als interessos dels alumnes.

— Han aconseguit un millor nivell general sense danyar el dels alumnes més avançats.

— Taxes d'èxit i promoció més elevades.

— Una distribució més equitativa dels recursos.

— Més demanda d'accés als següents nivells d'educació fins a la postobligatòria i la superior, en elevar les expectatives i aspiracions escolars d'àmplies capes de la població; això sí, ha suposat un fracàs l'intent d'orientar els alumnes cap a estudis de tipus professional.

Malgrat tot, l'educació comprensiva ha rebut moltes crítiques, i principalment hi ha un aspecte que ha estat més criticat i qüestionat. Ens referim al fet que els alumnes amb més capacitat poden sortir perjudicats amb aquests plantejaments, ja que s'hauran d'adaptar al ritme dels seus companys. Sobre aquesta qüestió, coincidim amb López Hernández (1998) quan afirma que, en el fons, es tracta de la por que la mescla social provoqui un descens en les qualitats dels grups més afavorits. Temor del qual ja parlava Fernández Enguita (1986, 82): *«el terror a que la mezcla y la promiscuidad sociales hagan descender las cualidades medias de la élites es tan viejo como la sociedad, y no es más que el corolario afectado de la creencia ideológica, sincera o interesada, en que los que están arriba lo están porque lo merecen desde que nacieron y viceversa»*.

En la mateixa línia, Lerena (1989) afirmava que era absurd pensar en un descens de nivell. En paraules de l'autor: (Lerena, 1989, 509).

De qualsevol manera, el descens de nivell dels alumnes més dotats no s'ha demostrat en cap investigació (López Hernández, 1998), encara que pot ser lògic que la incorporació a una nova etapa educativa de grups socials més desfavorits i alumnes desmotivats provoqui un descens en la mitjana. Mitjana que, per altra part, es pot

³ Aquests autors, malgrat que apuntin aquests efectes, assenyalen que això no significa que les reformes hagin impedit a l'escola continuar exercint el seu paper en la reproducció d'una estructura desigual. Per a una lectura més acurada remetem els lectors a l'article referenciat. En aquesta mateixa línia, la lectura del llibre de Fernández Enguita, *La escuela a examen*, ofereix una anàlisi més profunda d'aquesta temàtica, en la qual reprèn algunes qüestions tractades en el seu article de 1988, .

interpretar en el sentit que explica Blanco (1992, 243): *hay más estudiantes y su procedencia es más variada, no cabe duda que los resultados habrán de ser malos para muchos si sigue utilizándose la “medida” creada y perfeccionada para unos pocos*. Però, també és cert que l'augment dels anys d'escolarització en tota la població és un fet enriquidor per a qualsevol societat.

És evident que aquesta crítica prové dels sectors conservadors, que rebutgen l'ideal comprensiu per legitimar i justificar un ordre social determinat, abanderant un discurs: el descens de nivell sacrifica els més capacitats. Fernández Enguita i Levin (1992) parlen dels mecanismes que han posat en joc els grups socials que gaudien d'una situació de privilegi per mantenir-la i, fins i tot, reforçar-la. Vegem-ne alguns:

— Diferenciació interna dels centres en el tram del tronc comú —assignatures optatives de distint valor acadèmic, agrupació per capacitats, etc.—, en ambdós casos apareix ràpidament el biaix social. En paraules dels autors:

«De un modo u otro, los nuevos sistemas integrados conservaron la huella de la vieja segregación en forma de división interna, pero ésta iba a resultar menos escandalosa que la anterior bifurcación abierta en ramas separadas y, por tanto, menos susceptible de provocar conflictos sociales en torno a la ordenación de la enseñanza» (Fernández Enguita i Levin, 1992, 56).

— Traslladar la diferenciació cap a l'ensenyança superior; així la subdivisió del batxillerat a Espanya o la creació de nous canals curts no conduents a l'ensenyança superior.

— Establiment de proves selectives per a l'accés a la universitat.

— Proliferació de la divisió dels estudis universitaris en dos cicles i consolidació del tercer cicle; amb això, si les barreres davant l'exterior no eren suficients, es posaven aquestes noves estacions de selecció. Així mateix, els màsters completarien la funció de diferenciació.

La Reforma educativa de 1990 presenta la comprensivitat com a continuació del plantejament de la Llei general d'educació de 1970, amb la particularitat que aquest fet s'accentua en augmentar l'obligatorietat de l'escolarització fins als 16 anys.

Ara, l'alumnat durant la secundària té la possibilitat de cursar un tronc comú on s'ofereixen matèries comunes i altres d'optatives que es poden ajustar millor als seus interessos, treballant els objectius generals de l'etapa i, al mateix temps, tenir més elements d'informació que li permetran poder decidir amb més seguretat l'opció que pensa prendre en finalitzar el període obligatori. En aquest sentit, Martín i Mauri (1996, 27) exposen: *«Cuando más tarde se ven obligados los alumnos a tomar una decisión que les obliga a optar entre una vía más académica y otra más profesional mayores probabilidades habrá de que esta decisión esté basada en criterios fundamentalmente académicos y no de naturaleza sociocultural»*.

Aquests plantejaments suposen que, principalment, l'ESO estigui vertebrada a partir del que implica l'atenció a la diversitat de l'alumnat.

En aquesta etapa, la necessitat d'atendre la diversitat de l'alumnat pot resultar més accentuada. Per una part, perquè la diversitat entre els alumnes d'aquestes edats és més elevada en comparació a anteriors etapes educatives i, per altra part, perquè aquesta diversitat afecta els alumnes en relació als seus aprenentatges i al seu entorn escolar (Onrubia, 1993).

L'atenció a la diversitat s'entén com un fet imprescindible per dur a terme els objectius de l'escola comprensiva, però, a la vegada, es valora com una condició necessària per aconseguir el que es podria considerar un ensenyament de qualitat.

No obstant això, una determinada política de caire socialdemòcrata o neoliberal pot entrebancar l'aplicació dels propòsits de l'escola comprensiva, per exemple, privatitzant el sistema educatiu (desplaçant fons públics cap al sector privat). Això, juntament amb la creença que l'escola pot fer poc contra les desigualtats socials, fa que es trontollin els ideals de l'escola comprensiva que, d'altra banda, ha d'afrontar una sèrie de problemes, que es poden concretar en els següents, seguint alguns arguments exposats per Viñao (1997):

a) Requereix pràctiques diferents. Si persisteixen continguts, mètodes, formes d'avaluació similars a l'educació secundària tradicional, les desigualtats socials es legitimen, i fins i tot augmenten, no tant per les portes que podria obrir l'escola (cosa que sempre es pot posar en dubte), sinó per les que pot tancar (Fernández Enguita, 1986).

b) Necessita un «nou» professor, ni el de primària ni el de secundària tradicional. L'escola comprensiva es desmembra quan el professor es manté en unes formes d'ensenyança i avaluació selectives, quan el professor es manté amb la seva tendència a l'aïllament o la seva manca d'hàbits per tractar amb classes heterogènies.

c) Reclama més recursos, formació i suport al professorat. Sense una inversió econòmica important (l'escola comprensiva té un cost més elevat) que afavoreixi l'augment del temps de preparació del professorat reduint els horaris de classe, que doni suport a una formació des dels problemes reals de cada centre, redueixi el nombre d'alumnes per aula, etc., l'ideal comprensiu es queda en la utopia.

5. En síntesi...

Per anar cap a un model d'escola comprensiva s'ha establert un currículum comú per a tot l'alumnat, cosa que té, sens dubte, repercussions en el pla pedagògic:

«El reto de articular unos parámetros de atención y actuación didácticos que permitan atender simultáneamente y con eficacia a unos alumnos que se van diferenciando progresivamente, como resultado de la propia escolaridad, de los contextos personales y familiares, de los nuevos intereses que se manifiestan en la adolescencia» (Rué, 1993, 8).

No és aquesta una tasca fàcil; la necessitat d'articular respostes educatives diferents per a grups d'alumnes cada vegada més heterogenis comporta dificultats i problemes que desemboquen en un interrogant: què fer amb la diversitat?

Un tema tan complex mereix un debat polític profund sobre el pressupost públic dedicat a l'educació, la distribució dels recursos humans i materials, les prescripcions curriculars, les condicions de feina del professorat, la formació inicial i permanent, etc. Si són els professors els que han de dur a terme els reptes que planteja l'escola comprensiva, no és menys cert que els condicionants exteriors (polítics i socials) poden ocasionar moltes dificultats en l'aplicació de la comprensivitat.

Educar en i per a la diversitat és un projecte molt ampli que requereix la implicació de tots els professionals d'un centre, però també reclama respostes d'una altra índole: la diversitat interroga les institucions polítiques.

En aquest sentit, compartim una preocupació amb Apple i Jungck (1990, 172): «*En una época en que a la derecha le gustaría convertir la educación en un bien de consumo y otra vez nuestras escuelas en fábricas, las respuestas dadas por los maestros pueden ser reinventadas de muchas maneras que nos permitan unirnos a ellos para desafiar las definiciones de las habilidades y el poder que hoy están vigentes*».

La participació del professorat en el sistema educatiu és essencial i qualsevol procés de canvi ha d'implicar-los activament. I per bé que aquesta afirmació pugui ser compartida per molts professionals de l'ensenyament, requereix una anàlisi profunda del rol del professorat, que es veu ampliat per afrontar nous problemes i tasques, requereix alhora analitzar les condicions en les quals treballen. Al cap i a la fi, tot plegat mereixeria ubicar la reforma de les escoles en el context social general en què operen —com indica Hargreaves (1996)— per comprendre la confrontació entre els sistemes escolars i les pressions socials i els canvis postmoderns: (Hargreaves, 1996, 30).

Per aconseguir el canvi qualitatiu de l'ensenyança és necessari atendre distints factors i elements, això és, el professorat, l'organització escolar i la pròpia administració educativa. El nou disseny legal deixava a l'aire diverses incògnites i Viñao (1992a) ja plantejava algunes qüestions en aquesta línia i presentava les ambigüitats i llacunes:

— Persisteix una doble titulació en acabar l'educació secundària obligatòria: la de graduat per a aquells alumnes que aconseguixin els objectius i un certificat acreditatiu dels anys cursats i de les qualificacions per als que no els aconseguixin. Aquests darrers tenen poques opcions de continuar la seva formació (programes de garantia social, una prova d'accés per a l'Educació Tecnicoprofessional de primer nivell).

— L'opcionalitat es pot convertir en un instrument de desigualtat i diferenciació.

— És probable un nou fracàs de les ensenyances tecnològiques o tecnicoprofessionals en l'educació secundària i el batxillerat.

— Els serveis d'orientació i tutoria es poden convertir en instruments de legitimació tecnocràtica.

— Persisteix la idea que l'educació secundària, fonamentalment el batxillerat, té per finalitat la formació dels que aniran a la universitat i aquesta idea s'imposa amb força sobre la secundària obligatòria.

— Sense un canvi de mentalitats (que no es poden modificar per llei) la reforma és inútil, perquè l'educació secundària i el batxillerat s'organitzaran en funció dels alumnes «bons» que han d'anar a la universitat. A hores d'ara, algunes d'aquestes qüestions continuen essent temes d'actualitat, o bé perquè encara no s'han resolt o perquè amb la política educativa actual s'han confirmat, però aquesta seria una altra història.

Bibliografia

- ÁLVAREZ, L.; SOLER, E. (1996). *La diversidad en la práctica educativa*. CCS. Madrid.
- APPLE, M.W.; JUNGCK, S. (1990). . *Revista de Educación*, 291, pàg. 149-172.
- BLANCO, N. (1992). *Las rendijas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia: Estudio de un caso*. Tesi doctoral. Universidad de Málaga.
- COLL, C. (1997). «Radiografía de la ESO». *Cuadernos de Pedagogía*, 260, pàg. 32-45.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986). *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Laia. Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988). . *Política y Sociedad*, 1, pàg. 23-35.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995). *La escuela a examen* (versió revisada). Pirámide. Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; LEVIN, H. (1992). . *Revista de Educación*, 289, pàg. 49-64.
- FERRANDIS TORRES, A. (1988). *La escuela comprensiva: Situación actual y problemática*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- FERRANDIS TORRES, A. (1992). «Presupuestos sociológicos del nuevo modelo de enseñanza secundaria». *Fundamentaciones Psicopedagógicas y Sociológicas del Diseño Curricular Base*, Colección Educación Abierta, vol. 96, pàg. 47-75.
- FRANCHI, G. (1993). A: MUÑOZ, E.; RUÉ, J. *Educació en la diversitat i escola democràtica* (pàg.11-28). UAB/ICE. Barcelona.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989). *Cuadernos de Pedagogía*, 174, pàg. 73-76.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). *Cuadernos de Pedagogía*, 232, pàg. 8-14.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata. Madrid.
- JIMÉNEZ, P.; ILLÁN, N. (1997). «La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria». A: ILLÁN ROMEU, N.; GARCÍA MARTÍNEZ, A. (coords.), *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Aljibe, Málaga, pàg. 37-49.
- LERENA C. (1989). *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación*. Círculo de Lectores. Barcelona.
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, A. (1998). «La escuela comprensiva: un valor progresista». *Boletín Informativo STEA-STEs* (Sindicatos de trabajadores/as de la enseñanza de Aragón), marzo, pàg. 10-11.
- MARTÍN, E.; MAURI, T. (1996). «La atención a la diversidad como eje vertebrador de la educación secundaria». A: MARTÍN, E.; MAURI, T. (coords.), *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. ICE / Horsori, Barcelona, pàg. 13-36.
- MEC (1985). *Hacia la Reforma. Documentos de Trabajo*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- MEC (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate* (Edición especial para Consejos Escolares y Claustros de Profesores). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- MEC (1988). *Papeles para el debate, nº 1*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- MESA DE SECUNDARIA DE LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (1997). «La escuela pública». *Cuadernos de Pedagogía*, 260, pàg. 18-22.
- MUÑOZ, E. (1995). «La respuesta democrática». *Cuadernos de Pedagogía*, 238, pàg. 64-69.
- MUÑOZ, E. (1997). «Radiografía de la ESO». *Cuadernos de Pedagogía*, 260, pàg. 32-45.
- ONRUBIA, J. (1993). «La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria». *Aula de Innovación Educativa*, 12, pàg. 45-50.
- VIÑAO, A. (1992a). *Revista Española de Pedagogía*, 192, pàg. 322-339.
- VIÑAO, A. (1992b). *Revista de Educación* (número extraordinari sobre «La Ley General de Educación»), pàg. 47-71.
- VIÑAO, A. (1995). . *Cuadernos de Pedagogía*, 238, pàg. 10-13.
- VIÑAO, A. (1997). «Educación comprensiva. Experimento con la utopía». *Cuadernos de Pedagogía*, 260, pàg. 10-17.
- YUS RAMOS, R. (1995). *Cuadernos de Pedagogía*, 238, pàg. 48-54.

**Adaptacion
curricular
individualizada
ACI**

Ferran Carreras
Tudurí

Educació i Cultura
(1998), 11:
201-218

Adaptación curricular individualizada ACI: El análisis de tareas como instrumento eficaz para la evaluación del NACC

Ferran Carreras Tudurí

Departamento Ciencias de la Educación
Facultat d'Educació

Resumen

El artículo analiza el enfoque conocido como 'Análisis de Tareas' (Gagné, 1.989) como instrumento para la realización de la fase de la Adaptación Curricular Individualizada ACI denominada como Evaluación de la Competencia Curricular NCC. Se defiende este enfoque, generado dentro de la perspectiva cognitiva de las Teorías del Aprendizaje, como un modelo realista para una evaluación rigurosa del NCC. Ello se justifica debido a que diferentes estudios (García Pastor, 1.996; Garrido.C. y Arnáiz, P.,1.995; Verdugo, M. y Rodríguez, S. 1.996; Giné, C.1.997) constatan el vacío existente en lo que se refiere a instrumentos de evaluación de la competencia curricular del sujeto con necesidades educativas especiales NEE basados en enfoques empíricos que permitan un ajuste eficaz y riguroso de la respuesta educativa que se debe dar en las escuelas de Primaria y Secundaria.

El artículo dedica una primera parte a analizar la información relativa a la estrategia ACIS, abordada desde las líneas de trabajo vigentes. En una segunda parte se fundamenta y propone un modelo de NCC basado en el enfoque de 'Análisis de Tareas', a).determinando los referentes en base a los cuales se ha de llevar a cabo la evaluación; b).diseñando un protocolo, y c). concretando el tipo de responsabilidad de los docentes en este proceso.

Summary

'A 'task analysis' (Gagné, 1989) approach as the basis for Individualised Curricular Adaptations, known here as Curricular Competence Evaluation, is analysed in this paper. This approach, generated from a cognitive perspective of knowledge theories, is seen as a realistic, feasible and practical method for a rigorous and exhaustive evaluation of Curricular Competence. This can be justified because different studies (García Pastor, 1996; Garrido C. & Arnáiz, P., 1995; Verdugo, M. & Rodríguez, s. 1996) verify the lack of existing approaches and instruments to evaluate the curricular competence of a person with special educational needs, which can provide an efficient and rigorous adaptation of the Individualised Curricular Competence given by primary and secondary schools.

In the first part of this article, the information related to individualised curricular adaptations strategies is analysed following current lines of work. In the second part, a model of curricular competence evaluation is provided and is examined following the task analysis approach.

1. Fundamentación

Parece indudable que la estrategia de trabajo individualizado conocida con el nombre de adaptaciones curriculares ACI's se ha convertido en el instrumento

metodológico más relevante para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales NEE en las escuelas de Primaria y Secundaria. Esta estrategia se manifiesta en la ayuda educativa que se pone al alcance de los profesionales de la educación mediante la cual poder concretar el suministro de ayuda adicional o suplementaria que ha de recibir un sujeto para que alcance un progreso adecuado en la mayoría de los aprendizajes escolares en igualdad de condiciones.

Esta ayuda puede afectar y afecta a aspectos muy relevantes y complejos del hecho educativo y su contexto, desde el proyecto curricular, la organización del centro, el nuevo rol profesional, la metodología a utilizar o la implicación de la familia, entre otros, de manera que el estudio de todo ello en su conjunto está suponiendo una transformación significativa de las prácticas educativas cuyo alcance está aún por conocerse en su totalidad.

Según el MEC (1.992, 89), la ACI está concebida como estrategia para posibilitar que el profesorado piense detalladamente qué tipo de ayuda adicional ha de recibir cada sujeto, como medio para generar respuestas concretas y eficaces a sus NEE. De este planteamiento se pueden obtener unas orientaciones básicas para el desarrollo específico de la estrategia:

- se ha de pensar como preguntas sobre qué y cómo aprende el sujeto
- refleja su carácter procesual, evaluativo y formativo
- es una estrategia de actuación y planificación docente
- es un instrumento de evaluación de la práctica educativa en general

Según García Pastor C. et al (1.998,103) la experiencia de utilización de la ACI en las escuelas de Primaria y Secundaria adolece de importantes aspectos, básicamente al perpetuar un modelo cuyo eje gira en torno al presupuesto tácito que ‘adaptar’ es básicamente ‘recortar contenidos’. Según la autora¹ y colaboradores existen varios focos problemáticos en el abordaje de las ACI en las escuelas:

- a). Existe una supervivencia implícita de un modelo técnico de enseñanza que enlazaría con los presupuestos utilizados para el diseño de los PDI.
- b). Existe una gran confusión entre lo prescriptivo y la flexibilidad necesaria para adaptar el currículum oficial².
- c). Existe una contradicción entre la posibilidad de un currículum común y la supervivencia de la idea de que no se puede enseñar lo mismo a niños diferentes.
- d). Existe una contradicción entre la pretensión de flexibilizar el currículum y su desarrollo dentro de un contexto organizativo con espacios y tiempos flexibles.

La ACI queda así reducida, Según García Pastor (1.998, 120) a una eliminación gradual de contenidos, y no revierte en nuevas fórmulas de organización escolar, sino más bien en respuestas individuales a través de la ACI, caracterizada en la práctica como un procedimiento lento y laborioso.

¹ GARCIA PASTOR, C. et al (1.998): Una visión crítica de las ACIS. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial, Oviedo. pp 103-125

² Al respecto, es muy interesante conocer la iniciativa legal, única en España, presentada y aprobada por el parlamento catalán. ORDEN 25 de agosto 94, por la cual se establece el procedimiento para la autorización de modificaciones de elementos prescriptivos del currículum en la etapa de Educación Infantil y en la etapa de la Educación Primaria. (DOGC nº1.947- 14/09/1.994)

El modelo está en experimentación desde que se empezó a implementar en las escuelas a finales de la década de los ochenta en España, y en menor medida en los noventa en los centros de Secundaria. La mayor parte de los estudios y análisis recogidos en diferentes publicaciones sobre su abordaje los podríamos clasificar en tres grandes bloques: a). el análisis interno del modelo, eficacia y particularidades de su uso como requisito para la concreción de estrategias de intervención, diseños y nuevas aportaciones; b). la ACI como generadora de experiencias didácticas individualizadas y la aplicación de éstas en la escuela inclusiva; y finalmente c). la ACI como estrategia de colaboración entre profesionales y generadora de procesos de cambio en las prácticas educativas.

Desde las publicaciones detalladas y desde la propia práctica profesional, los principales problemas derivados de la utilización y aplicación de la estrategia hacen referencia principalmente a:

Problemas derivados de la falta de asunción, clarificación y asignación de roles, y de colaboración entre los profesionales implicados. (Hanko, 1.993; Lieberman, A.1.988; Lieberman, A. 1.986, Parrilla, A. 1.996; Parrilla, A. et al 1.998).

Problemas en el abordaje e implementación del ACI a nivel de aula, referidos a la dicotomía existente entre lo que está escrito y lo que se hace en el aula ordinaria con alumnos con NEE incluídos en ella (García Pastor, 1.998; Ruiz, R. 1.997; Jurado, P. 1.993; Stainback, W y Stainbachk, S., 1992).

Problemas en el abordaje e implementación del ACI a nivel organizativo en Primaria y Secundaria (Monjas, I. 1.995; Escudero, J.M. 1.990) .

Problemas referidos a la ausencia de registros empíricos para el análisis del EA y la no traducción de la información resultante en NEE concretas y operativizables (García Pastor, C.1.996; Beltrán, J. 1.993).

Problemas referidos a la ausencia de registros empíricos para la evaluación del NCC (Garrido,C. y Arnáiz, P.1.995; Giné, C. 1.997; Coll,C; Martín, E., 1.993; Idol, L. et al, 1.997).

2. Planteamiento

El contenido de este artículo tratará, pues, de abordar el último de los problemas antes descritos, intentando ofrecer una propuesta de mejora al respecto. Este contenido se centrará en analizar la metodología conocida como análisis de tareas (Gagné, 1.989) como base para la realización de la fase de la ACI conocida como Evaluación de la Competencia Curricular NCC. Defendemos este enfoque como modelo ajustado, realista y práctico para una evaluación rigurosa y exhaustiva del NCC. Ello se justifica debido a que diferentes estudios (Coll,C. Martín, E.1.993; García Pastor, 1996; Garrido, C. y Arnáiz, P.,1.995; Verdugo, M y Rodríguez, S. 1.988; Giné, C. 1.997) constatan el vacío existente en lo que se refiere a enfoques e instrumentos de evaluación de la competencia curricular del sujeto con NEE para un ajuste eficaz de la respuesta educativa concretada en la ACI. Por ello en este artículo se propone: a).determinar los referentes en base a los cuales se ha de llevar a cabo la evaluación; b).diseñar un protocolo de registro ágil y eficaz, y c). concretar el tipo de responsabilidad del maestro y del psicopedagogo en este proceso.

La búsqueda se ha realizado en dos frentes. Por un lado analizando la información relativa a la estrategia de las ACI's abordada desde las líneas de trabajo actualmente

vigentes. Por otro analizando y proponiendo un modelo de registro del NCC basado en el Análisis de Tareas³.

3. El nivel de competencia curricular NCC en el alumno con NEE: marco general

Según el MEC (1.992, 32) se entiende por Evaluación de la Competencia Curricular la actividad sistematizada de conocer lo que el alumno es capaz de hacer con respecto a los contenidos de enseñanza que se recogen en el currículo oficial. Esta definición implica:

- se centra en un alumno con NEE concreto
- se evalúa éste en relación a los contenidos de un currículum oficial común para todos
- se analiza éste con respecto a capacidades básicas y no en términos de estándares o niveles.

Para el MEC, partir de los conocimientos que el sujeto ya tiene implica conocer o “*saber dónde están* los alumnos, cuál es su base de conocimientos respecto a contenidos y objetivos que se quieran enseñar, *antes* de programar las acciones a aprender: (...)” (MEC, 1992,32).

Para Puigdemívol I. (1.992, 64) de lo que se trata con el NCC es establecer cuál es el punto de partida para la ayuda. Según el autor, es de vital importancia evaluar concretando con exactitud y rigor ese punto de arranque. Para Ignasi Puigdemívol⁴ dicho punto de partida se caracteriza por ser fluctuante, no homogéneo, desigual y de compleja fijación.

En consecuencia, podemos entender por NCC aquel indicador académico que nos permite conocer con exactitud y rigor el grado actual de conocimientos que posee un sujeto en relación a una área determinada y a un grupo humano de referencia. Este indicador académico debe establecer la *línea de corte* cuyo establecimiento fijará el punto de partida desde el que iniciar una planificación adaptada de enseñanza para un sujeto con NEE y su correspondiente reflejo en la ACI.

Este indicador académico queda configurado a través de dos parámetros fundamentales:

- lo que el alumno sabe ahora y cómo lo sabe
- lo que el alumno debería saber o sabrá en un futuro próximo

Según la terminología anglosajona manejada, este eventual desfase o ‘*dicotomic intersection point*’, entre lo que debería ser y lo que es, explicita el punto de partida actualizado para el desarrollo de las propuestas curriculares adaptadas que se crean oportunas llevar a cabo. La evaluación permanentemente revisada y actualizada de este parámetro es lo que de ahora en adelante denominaremos como NACC.

Según Calvo A. et al (1.997,47) la evaluación del NACC permite para el docente y el alumno respectivamente dos propósitos claros:

³ El despliegue teórico del modelo está desarrollado exhaustivamente en la obra de GAGNÉ, R.M (1.965): *The conditions of learning*. Holt, New York. (trad: Hispanoamericana, México)

⁴ PUIGDELLÍVOL, I. (1.992): *Programació d'aula i adequació curricular*. El tractament de la diversitat. Graó, ed. Barcelona.

Por una parte, para el docente el NACC permite situar a un alumno en esa línea de corte simbólica que establece el punto desde el cual planificar desde ahí las medidas educativas a tomar para su mejora. En este sentido el NACC se descubre en sí mismo como un instrumento de autoevaluación del propio profesor, en el sentido esgrimido por Airasian, P. et al⁵ (1.998), al permitirle ajustar permanentemente sus prácticas de enseñanza en base al conocimiento actual, exhaustivo e individual de lo que el sujeto con NEE sabe y cómo.

Por otra parte, para el alumno el NACC permite hacerle ver a éste el tipo y grado de conocimientos que ya posee ahora, advirtiéndole de lo que le falta aun por adquirir y, si se da el caso, enseñarle los medios para conseguirlo. En definitiva, hace explícito su itinerario de aprendizaje, con sus altibajos y despegues.

Según Gómez Arbo (1.990), citado en Calvo A. et al (1.997,46), la evaluación del NACC posee un ‘carácter criterial’, por cuanto permite contemplar con detalle y bajo indicadores o criterios específicos las adquisiciones realizadas por el alumno en un momento académico dado y ser un *referente curricular* muy preciso. Ello permite:

— vehicular acciones instruccionales que posibilitan la intervención educativa inmediata, al contener una información precisa sobre aquellos aspectos que deben ser superados.

— establecer ‘niveles mínimos de dominio’ o ‘puntos de corte’ que están definidos en función de principios psicopedagógicos precisos en referencia a los objetivos generales de área OGA del currículum común.

— averiguar con precisión la posición de un sujeto respecto al dominio de determinada conducta a aprender.

Por todo ello creemos que dicha evaluación debe realizarse con el máximo rigor en todos los ciclos y etapas de la escolarización obligatoria. Convenimos con Garrido C. et al (1.995) en que existen importantes irregularidades y desajustes en la evaluación del NACC, que subsidiariamente revelan la ausencia de registros empíricos para la evaluación de dicho nivel de competencia⁶ con mínimas garantías.

Se ha constatado en algunos estudios⁷ sobre aplicación y seguimiento de ACI en sujetos altamente dotados, que al evaluar el nivel de competencia de éstos, académicamente *sumergidos* ante el aprendizaje en muchos casos, lo son también ante la evaluación del NACC al utilizarse inadecuada y negligentemente dicho instrumento. En consecuencia, es preciso identificar el procedimiento evaluativo más preciso y ajustado a los alumnos, ya que se confirma que puede darse el caso que los propios procedimientos de evaluación del NACC emmascaren capacidades o competencias del alumno. (ej. al utilizar procedimientos sesgados de evaluación únicamente orales o escritos, o basados en tareas inadecuadamente planteadas).

En la misma línea, Climent Giné (1.997, 6) constata la necesidad metodológica de generar instrumentos de análisis del NCC sobre diversas cuestiones de relevancia:

⁵ AIRASIAN, P. et alt (1.988): *Teacher self-evaluation tool kit*. Corwin Press, inc. (trad: ICE-DEUSTO, 1.988 Bilbao)

⁶ GARRIDO, C. ARNÁIZ, P (1.995): *La evaluación del nivel de competencia curricular en alumnos con NEE*. Revista de Educación Especial, nº 20

⁷ CARRERAS, F. (1.998): *Evaluación de las ACIS para alumnos con dotación excepcional*. Actas Congreso Internacional atención a la diversidad y superdotados. Zaragoza, pp- 56-63

a).determinar los referentes en base a los cuales se ha de llevar a cabo la evaluación; b).diseñar un protocolo de registro ágil y eficaz, y c). concretar el tipo de responsabilidad del maestro y del psicopedagogo en este proceso⁸.

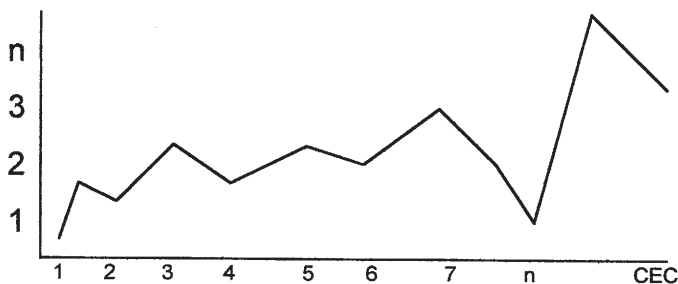
Por ello, creemos que esta evaluación debería hacerse de manera continua en cuanto al curso académico, sistemática en cuanto al rigor y método evaluativo utilizado, y global en cuanto a los aprendizajes curriculares analizados, teniendo en cuenta los objetivos educativos establecidos en cada ciclo y etapa.

Para evaluar el grado y tipo de conocimientos que tiene el sujeto en cada área caben dos posibilidades: Referir los conocimientos que posee el sujeto en base a a). los Objetivos Generales de área OGA, o b). los criterios de evaluación de ciclo CEC fijados en el proyecto curricular de cada centro PCC o, en su defecto, en el marco prescrito en el 1º nivel de concreción curricular, considerado aquí como la más desaconsejable al alejarnos del grupo y contexto de referencia.

En el supuesto de elegir la primera posibilidad, un buen indicador de detección referido a la competencia curricular del niño es el que se prescribe en el listado de Objetivos Mínimos para cada ciclo y etapa (Decreto de Currículum, 1.991), al establecer el 'nivel de corte' sobre lo que sabe y lo que no en relación a su edad y grupo de referencia, y permite conocer su potencial de aprendizaje (qué podría aprender y cómo si recibe una adecuada atención educativa).

En el supuesto de optar por la segunda posibilidad -que es la que se sigue en este artículo-, este nivel de corte académico NACC nos sirve, junto con otros elementos de análisis, para conocer exactamente *los picos* en las áreas en las que se produce un déficit o un superávit curricular -según la NEE del sujeto- sobre el grupo de referencia y en ningún caso sobre estándares o niveles preestablecidos. De manera que el NACC de un sujeto podrá tener asumidos criterios de ciclos distintos y se deberá evaluar según diferentes ciclos (Figura nº 0). De ahí que podamos afirmar que el NACC se caracteriza por ser siempre muy poco homogéneo y sí asimétrico. Esta justificación nos sirve para poner de relieve lo desacertado de algunos planteamientos contraviniendo este último sentido, ya que, al especificar el NACC, se viene a decir que un sujeto x posee un *nivel genérico* de primer o segundo ciclo de etapa (nivel de competencia de segundo o de tercero, etc.). No es honrado hablar de niveles por cuanto a). es improbable que sea así en todos y cada uno de los criterios del ciclo evaluados; b) iguala por lo bajo y no por lo alto, y c). nivela, homogeneiza y no tiene en cuenta detalladamente en qué sí tiene logros el sujeto.

ciclos



⁸ GINE, C. (1.997): L'avaluació de les NEE dels alumnes: la necessària col.laboració dels mestres i psicopedagogs. Revista Suports. Tardor nº1 pp 1-9. Eumo ed. Vic

En contra de la postura oficial⁹ (MEC, 1.992, 25 punto 1º) que mantiene que para el desarrollo de la estrategia ACI cabe preguntarse exactamente ‘lo que el alumno *no consigue* hacer’, en un enfoque cuasi exclusivamente centrado en el déficit, creemos fundamental partir inversamente de lo que el alumno sí es capaz de hacer (ahora ya y por sí mismo o con ayuda en breve o partiendo de mejoras contextuales de aprendizaje). Es un enfoque más positivista, al fijar el punto no como llegada sino como partida para que el aprendizaje efectivo pueda darse. En consecuencia es preciso saber:

- dónde está el alumno: cuál es su nivel actual de conocimientos
- cuál es su base de conocimientos respecto a los contenidos y objetivos que se pretenden enseñar antes de diseñar la ACI y aplicarla.
- en qué área o áreas se observan dificultades relevantes

En definitiva es preciso saber qué conocimientos previos posee y cómo los aprende el sujeto (Coll, C.: 1.992;42): qué son y cómo poder detectarlos en el sujeto con NEE.

4. La naturaleza de la competencia curricular

Según Coll, los conocimientos previos¹⁰ ‘son un conjunto de nociones, ideas, constructos mentales basados en la experiencia, la historia y el entorno de aprendizaje del sujeto, cristalizados en una manera concreta y subjetiva de percibir la propia realidad para comprenderla y comprenderse a sí mismo’ (Coll, C.: 1.992, 42). Los rasgos principales de la definición que más nos interesan son:

- son conocimientos que el alumno ya posee y reflejan *su nivel competencial*
- *se pueden agrupar por tipologías* y son compartidos por otras personas
- tienen un carácter implícito, *se descubren en las actividades*

Partiendo de este anclaje, para poder detectar los conocimientos previos del sujeto con NEE para especificar su nivel de competencia NACC es preciso saber:

- lo que el alumno ya *sabe hacer sólo*
- lo que puede saber a corto plazo y aún no sabe
- lo que el alumno sabe hacer con ayuda

Por tanto, cabe preguntarse del alumno qué destrezas, conocimientos y actitudes posee y cuál es el grado de comprensión de los mismos para dar por asumidos cada uno de los objetivos propuestos cada cada área y ciclo educativo. Resolver esta pregunta será la tarea que denominaremos como Evaluación Curricular, o evaluación de la competencia curricular. Las ayuda que proponemos para ello consiste en el enfoque basado de ‘Análisis de Tareas’.

5. Una propuesta para identificar la competencia curricular: el Análisis de Tareas

Dentro de la investigación sobre análisis, secuenciación y organización de contenidos, muy en boga en los años ochenta, podemos destacar las líneas principales de

⁹ MEC (1.992): *Adaptaciones curriculares*. MEC, Madrid, pp. 25

¹⁰ COLL, C. (1.989): *Psicología y currículum*. Laia, Barcelona

trabajo desde el paradigma cognitivo de Análisis de Tareas (Gagné, 1.987; Bennet, 1.979; Ausubel, 1.976; Coll, 1.987; Entwistle, 1.988).

Por ‘Tarea’ entiende Coll (1.987,93) a aquel conjunto coherente de actividades escolares que conducen a un resultado final observable. Una tarea pues es una producción de trabajo escolar, la actividad diaria del niño en clase con la que se sirve el docente para conseguir determinadas metas educativas. De ello podemos destacar que: a).- la tarea es un conjunto de actividades organizadas y coherentes entre ellas en forma de pasos, operaciones, elementos, secuencias lógicas (la tarea tiene una ‘lógica interna’, su ‘procedimiento’) b).- el desarrollo de la tarea conduce a un producto; y c).- éste es observable y en consecuencia medible a través de la producción del sujeto realizada sobre soporte físico -escrito- o a través de la observación directa -oral, conductual-.

La Tarea queda así reflejada como la ejemplificación de lo que se conoce en Didáctica como ‘actividades de aprendizaje’ o ‘experiencias de aprendizaje’, [skill learning] convertida en propuesta de trabajo a desarrollar por el alumno. Estas tareas no son o no deberían ser elegidas al azar, sino que son actividades planificadas, con unas pautas definidas y orientadas en base a una programación didáctica o meta de lo que se pretende que aprenda el niño en un período de tiempo (figura nº1).

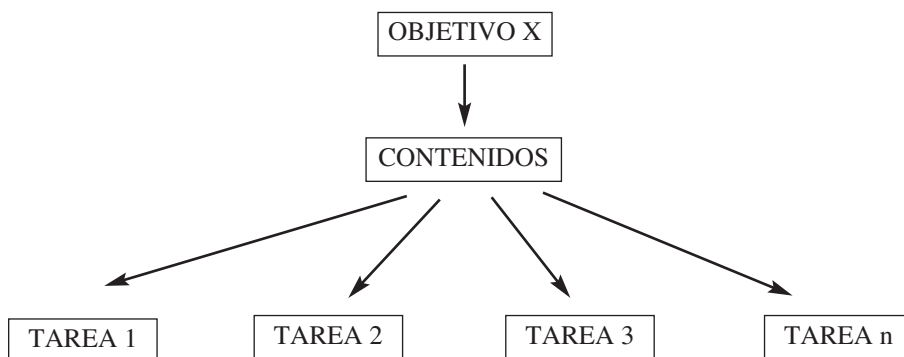


Figura nº 1 (fuente: elaboración propia)

Forman parte de una estructura compleja de aprendizaje, de la que la tarea es la pieza visible para el alumno. Para conseguir con éxito un objetivo pueden proponerse cuantas tareas se consideren necesarias para darlo por cumplido, según los ritmos y procesos individuales y grupales de aprendizaje. Las características principales son, según Coll (1.991, 87):

- la realización de una tarea se da en una secuencia(s) de ejecuciones
- puede haber *diferentes alternativas* posibles de ejecución
- aprender una *tarea consiste en dominar la secuencia* de ejecuciones

En consecuencia, podemos afirmar por ‘Análisis de Tareas’ AdT (‘Task analysis’) aquel sistema que nos permite identificar y describir la secuencia de ejecución que conduce al resultado correcto final. El AdT permite sustancialmente dos cosas, según Gagné (1.987): a) facilita secuenciar y concretar las intenciones educativas definidas como ‘tareas de aprendizaje’ -(‘skill works’ o ‘learning works’, como conceptos más manejados)-. y b) partiendo de la secuencia(s) de ejecuciones de las tareas es posible identificar subtareas (‘resultados intermedios’ en terminología de Gagné) y describir el orden o secuencia de dichos aprendizajes implicados (figura nº2).

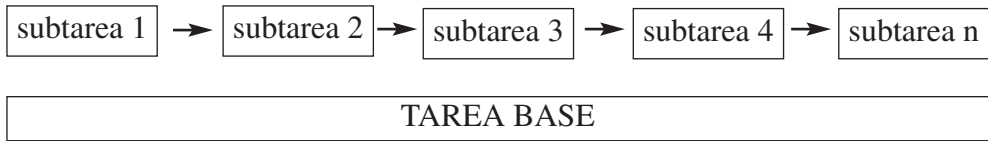


Figura nº2 (fuente: elaboración propia)

Según Coll (1.991, 87) el enfoque de Análisis de Tareas AdT descansa sobre dos supuestos supuesto básico, a saber:

— Los aprendizajes que el alumno hace de una área determinada son dependientes unos de los otros, y el aprendizaje de uno tiene alguna influencia sobre el aprendizaje de los demás.

— El aprendizaje de unos elementos facilita el aprendizaje posterior de otros. En consecuencia, es preciso identificar y establecer el orden de la secuencia(s) que utiliza el sujeto con NEE a la hora de realizar las tareas en clase.

En la tesis doctoral realizada por Del Carmen¹¹ L. (1.996) sobre análisis y secuenciación de contenidos, se conceptualiza como Análisis de Tareas AdT aquel “conjunto de procedimientos que permiten establecer secuencias de aprendizaje, que parten del análisis de las destrezas que el alumno ha de dominar al finalizar la enseñanza de un determinado contenido, de sus componentes de ejecución y de los procesos cognitivos implicados” (Del Carmen, 1.996, 84). Según esta definición en el análisis de tareas:

- la tarea de aprendizaje se concibe como *conjunto de procedimientos*
- interesa establecer las secuencias de aprendizaje que utiliza el niño al hacer la tarea
- del análisis de dichos procedimientos podremos observar y precisar:
 - los componentes de ejecución
 - los procesos cognitivos implicados

Por tanto, para conocer lo que sabe el niño nos interesará observar y analizar: la tarea, en mayor medida; la secuencia de ejecución implicada en su realización según el área curricular, el procedimiento cognitivo que utiliza el sujeto para abordarla y, en menor medida, su resultado o producto.

6. Aplicación del modelo de Análisis de Tareas para la evaluación del NACC

Aunque el modelo se ha concebido por psicólogos de la Educación -dentro de las Teorías Generales del Aprendizaje- como un enfoque útil a la hora de analizar y secuenciar contenidos para su mejor aprendizaje para los alumnos, en nuestro caso lo hemos elegido como sistema útil para el análisis de lo que sabe el alumno, en la medida que el modelo puede erigirse como instrumento eficaz para la evaluación del nivel actualizado de competencia curricular del alumno con NEE.

¹¹ DEL CARMEN, L.(1.996): *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*. Tesis Doctoral. ICE-Horsori. Barcelona, pp. 49-108

Coincidimos plenamente con Giné, C. (1.997) al constatar que si tenemos en cuenta que “un criterio de evaluación de ciclo no es en si mismo directamente observable”, resulta necesario para cada criterio de evaluación “escoger diversas actividades o ‘tareas’ referidas a los diversos contenidos implicados, que nos puedan informar del grado en que el alumno cumple los criterios de evaluación (objetivos terminales) señalados” (Giné, C. 1.997,6).

Partimos del supuesto, demostrado por su puesta en práctica en los colegios en los que hemos trabajado, que el modelo se revela con un excelente instrumento para la identificación de la competencia curricular del alumno al permitir fundamentalmente lo siguiente:

1. Si aceptamos como válido que cuando un objetivo curricular está concretado al máximo deviene en si mismo y en último término una actividad o tarea, en la línea apuntada por Giné, el modelo de Análisis de Tareas AdT puede permitir descomponer ésta en subtareas más pequeñas a partir de las cuales identificar el grado y tipo concreto de conocimientos que el alumno posee en un momento dado, y de qué modo se ha dado el mismo.

2. El modelo de Análisis de Tareas Adt permite analizar con gran rigor de detalle y concreción dos aspectos clave indisolublemente ligados:

a). los *procesos* mentales (entendidos en el sentido dado por Monereo, C. (1.994,92-106) como ‘habilidades cognitivas’) mediante los cuales los alumnos abordan las tareas diarias de clase

b). el procedimiento¹² interno correcto de resolución de la tarea según el área curricular.

3. Como consecuencia de lo anterior, el modelo de Análisis de Tareas AdT permite aislar, describir y secuenciar todas las subtareas necesarias que el alumno debe aprender para llegar a ser capaz de realizar correctamente la tarea objetivo del aprendizaje.

4. El modelo de Análisis de Tareas AdT proporciona una rica información sobre la complejidad de los aprendizajes escolares, y sobre los conocimientos previos del niño, facilitando su evaluación en los alumnos con NEE entendidos como ‘requisitos de aprendizaje’, esto es, como aquéllos ya aprendidos que han de ser recuperados para ser aplicados a nuevos contextos.

7. Evaluación de la competencia curricular por criterios de evaluación de área y ciclo

La prueba más eficaz según algunos autores¹³ para precisar que el alumno sabe o no un determinado contenido se advierte en la medida en que éste realiza o es capaz de realizar procesos de transferencia con dichos contenidos (Beltrán, 1993,167).

¹² Llegados a este punto, es preciso poner de relieve que nos centramos en tareas entendidas intrínsecamente como procedimientos de ejecución, con lo cual los contenidos que mayor fuerza de aprendizaje poseen son los contenidos procedimentales del currículum. Aunque esto es así en gran medida, cabe advertir que los demás contenidos conceptuales y actitudinales se analizan desde el mismo enfoque, simplemente tomándolos como procesos o procedimientos.

¹³ BELTRAN, J. (1.993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis, Madrid.

Por tanto diremos que ‘se ha producido un aprendizaje correcto’ cuando el sujeto sea capaz de recuperar el material aprendido en un contexto, y generalizarlo a otros iguales o distintos.

Un procedimiento útil a seguir para la obtención de las subtareas de cada criterio de evaluación es el manejado por Thiagarajan et al (1.974,32), que conciben este proceso siguiendo un guión más o menos establecido¹⁴:

a) especificación del tipo de tarea y área curricular determinada. Descripción exhaustiva de lo que se espera que eventualmente adquiera el alumno una vez acabado correctamente la tarea, enmarcando dicha tarea en el nivel y ciclo educativo correspondiente.

b) identificación de subtareas que preceden a la tarea objetivo en lo que respecta a su nivel de complejidad.

c) identificación de cada subtarea concebida como tarea objetivo, repitiendo el mismo proceso analítico.

d) Finalización del análisis cuando encontremos subtareas que coincidan con el nivel de aprendizaje actual del alumno o NACC.

8. Evaluación por tareas para determinar el NACC y modelo de protocolo de registro de información.

Giné, C.(1.997) apunta algunos de los requisitos que a su juicio debería recoger un protocolo para la evaluación del NACC, destacando que:

— el protocolo de registro de la evaluación del NACC debe ser simple y claro, recogiendo por un lado, los criterios de evaluación de ciclo y área seleccionados, y de otra, la información por la cual conocer si el alumno realiza la actividad o no.

— el protocolo de registro debe poder variar en función de la posibilidad que la evaluación de la competencia curricular pueda hacerse con carácter previo a la escolarización del alumno, o bien una vez el alumno ya asista regularmente a la escuela.

— el protocolo de registro debe ser ágil y eficaz, con *un referente teórico metodológico* en base al cual llevar a cabo la evaluación de lo que sabe o no el sujeto con NEE. (Giné, C.1.997,6-7)

Recogiendo esta línea planteada, el modelo de protocolo propuesto (figura nº5) se basa en el referente teórico metodológico de análisis de tareas, concretando los criterios de evaluación en subcriterios muy específicos (devenidos en tareas) para cada área y ciclo CGC. Estos criterios se recogen del PCC del centro o en su defecto del DCB. Los indicadores varían de entre 6 y 10 subcriterios para cada criterio genérico. Cada subcriterio especifica una tarea, que será abordada para su análisis por los profesionales encargados de su evaluación.

Lo que es básico de esta evaluación en el aprendizaje es que lo que se pretende no es tanto conocer, como usar aquello que se conoce, como prerrogativa para cerciorarnos que efectivamente se conoce. Para ello es preciso hacernos estas preguntas para cada sujeto (figura nº4):

¹⁴ Fuente: modelo adaptado de THIAGARAJAN, S. et al (1.976): *Instructional development for training teachers of exceptional children: a sourcebook*. Reston Va., Council for Exceptional Children. pp 32-54 (Trad: Ruiz, R.: *adaptaciones curriculares*. Cincel. Barcelona)

Figura nº 4

INDICADORES BÁSICOS DE EVALUACIÓN DEL NACC

-
- 0.- conoce, usa y utiliza el procedimiento en contextos
 - 1.- conoce y usa el procedimiento
 - 2.- conoce el procedimiento, pero no lo sabe usar
 - 3.- no conoce el procedimiento (o no lo recuerda), pero sabe usarlo
 - 4.- ni lo conoce ni lo sabe usar
-

Fuente: Adaptado de Mauri, T.:1.992;87.

Los elementos a tener en cuenta de las siguientes cuestiones son:

— Es preciso, como ya hemos dicho, identificar el procedimiento evaluativo más preciso y ajustado a los alumnos, ya que puede darse el caso que los propios procedimientos de evaluación emmascaren capacidades o competencias del alumno.

— Es preciso tener claro que a la hora de evaluar al alumno lo que sabe, se ha de tener presente que el aprendizaje se produce ‘gradualmente’, en ningún caso es una cuestión de ‘todo o nada’ (en la misma línea apuntada por MEC,1.992,33), al mismo tiempo que cabe asumir que el aprendizaje es recurrente (a veces parece que el alumno desconoce un contenido, y al cabo de un tiempo y contra todo pronóstico el aprendizaje se asume).

— Es preciso constatar que cuando se habla de instrumentos, procedimientos y criterios de evaluación, ha de entenderse por tales que lo que se plantea no es ‘rebajar’ (en el sentido dado por García Pastor et al, 1.998,105) o reducir el nivel de competencia o consecución esperado, sino buscar todos los procedimientos al alcance que puedan ayudarnos a discernir lo que el alumno sabe, ha aprendido y más exactamente cómo lo sabe y cómo lo ha aprendido.

— Es preciso saber muy bien lo que el alumno es capaz de hacer sólo y lo que es capaz de hacer con ayuda de otros (profesores o iguales), constituyendo así un objetivo prioritario de toda evaluación inicial para escrutar el NACC y eventualmente también reflejar la zona de desarrollo próximo ZDP.

— Es preciso conocer la secuencia(s) de aprendizaje de un contenido concreto para analizar la cadena e identificar la tarea que no sabe hacer el sujeto. Si cuando se le propone una tarea a un niño o un objetivo concreto, éste no es capaz de hacerla ni tan solo con ayuda, es muy probable que tal vez se le esté proponiendo una actividad demasiado alejada de sus posibilidades y en consecuencia es preciso detectar qué paso de la cadena ha quedado cortado.

— Es preciso, para los alumnos con NEE, no sólo saber qué saben y son capaces de hacer, sino y muy especialmente *cómo lo hacen*. Cabe detectar aquellos rasgos individuales y contextuales (estilo docente, variables aula, etc.) con los que el alumno se enfrenta a las tareas escolares, desde su propia perspectiva de aprendizaje (figura nº 5).

NACC BASADO EN EL ANALISIS DE TAREAS (FCT)								
AREA: _____ nivel: _____ Ciclo: _____								
n° CEC	Descripción del CRITERIO	SUBCRITERIOS	TAREA	0	1	2	3	4
1		1.1.						
		1.2.						
		1.3.						
		1.n						
2		2.1.						
		2.2.						
		2.3.						
		2.n						
3		3.1.						
		3.2.						
		3.3.						
		3.n						
4		4.1.						
		4.2.						
		4.3.						
		4.n						
n		n.n						

Figura n° 5. Modelo de registro propuesto

- CEC según PCC o Diseño Curricular autónomo propio, si es el caso, o DCB
- Figura n° 5: Fuente: elaboración propia
- leyenda:
 - 0.- conoce, usa y utiliza el procedimiento en contextos
 - 1.- conoce y usa el procedimiento
 - 2.- conoce el procedimiento, pero no lo sabe usar
 - 3.- no conoce el procedimiento (o no lo recuerda), pero sabe usarlo
 - 4.- ni lo conoce ni lo sabe usar

Los instrumentos de recogida de información pueden variar y varíen de acuerdo con la naturaleza de la tarea analizada, y del área curricular. Aunque puede haber muchos más, los más comunes que hemos utilizado son:

— instrumentos diseñados específicamente para evaluar cada subcriterio (Martínez, A. et al, 1.996)

— observación de aula (Antúnez, S.,1992)

— valoración de las tareas escritas del alumno (Airasian, P. et al, 1.998)

— hojas de registro o pautas guiadas

— controles escritos basados en pruebas objetivas

— evaluación de las respuestas orales del sujeto

10. La evaluación del conjunto de la ACI en referencia al NACC

La pregunta que cabe uno hacerse es detectar con exactitud la ayuda global que le presta al alumno con NEE, con vías a atenuar o reducir al máximo estas necesidades. La estrategia de las ACIS sólo tendrá sentido en la medida que su uso permita y garantice una mejora de la *atención educativa de todos los niños* y especialmente para niños cuyas necesidades educativas suponen para ellos un importante desajuste escolar y un potente factor discriminativo. Desde esta constatación, todos los esfuerzos de los profesionales implicados deben ir dirigidos a facilitar dicha resupuesta educativa con rigor para la mejora de la calidad educativa de estos alumnos, y eventualmente para el conjunto del grupo escolar beneficiado. Conocer y evaluar con exactitud el NACC dentro de la ACI supondrá hacerse algunas preguntas:

1. ¿Ha sido correcto el ‘punto de partida’ en cuanto al criterio de evaluación concreto para detectar el NACC?

2. ¿Ha sido correcto el ‘punto de partida’ en cuanto al ciclo elegido para detectar el NACC?

3. ¿Elegimos correctamente los subcriterios de evaluación, en el orden de dificultad correcto, y son fiables en cuanto a qué miden lo que han medir, esto es, el Criterio General de Ciclo?

4. ¿Elegimos correctamente el área curricular cuya competencia curricular es evaluada?

5. ¿Hemos identificado claramente en el análisis de tareas las lagunas de asimilación del niño en el aprendizaje del contenido que hemos evaluado?

A modo de conclusiones, mantenemos que la estrategia de la ACI debería respetar las siguientes pautas en cada una de sus fases de desarrollo y aplicación:

1. La evaluación del nivel de competencia debe servir para constatar hechos y generar cambios sobre propuestas de intervención educativa eminentemente prácticas. Recoger información y no utilizarla no sirve para nada. Por ello, cabe iniciar el diseño de la ACI partiendo de una amplia, sistematizada y rigurosa evaluación del sujeto y su entorno como factores determinantes en el proceso de aprendizaje y en su resultado reflejado en el NACC. Esta evaluación, con carácter continuo, ha de hacer incidencia en el análisis exhaustivo y cualitativo del Estilo de Aprendizaje EA, entendido como aquel conjunto cambiante y amplio de factores de aprendizaje concomitantes -variables cognitivas personales, estilo docente, variables organizativas y metodológicas, sociales y familiares- que definen la manera concreta y particular que tiene de aprender un alumno en un momento dado.

2. Se deduce de lo anterior que es preciso conocer a fondo *cómo aprende* el sujeto con NEE, evaluando el contexto y el docente, es decir, conociendo su estilo de aprendizaje EA. Esta evaluación del sujeto debe servir para constatar sus NEE, que deben ser referidas principalmente a las mismas variables consignadas en el EA (referidas a capacidades básicas, a áreas curriculares y a su entorno de aprendizaje). Cabe insistir en este aspecto ya que desde algunos estudios realizados se confirma que una parte nada desdeñable de NEE de los sujetos escolarizados se han originado en gran parte debido factores como a). una inadecuada o deficiente programación curricular, b). una inadecuada concreción del 3º nivel curricular y c). un incorrecto ajuste metodológico del docente a la hora de responder a la diversidad¹⁵.

3. Cabe ser realista y pragmático a la hora de plantearse la ACI, de manera que en su elaboración se garantice *la consecución de unos éxitos mínimos*, sin que ello quiera decir en absoluto reducirlo todo a un ‘currículum de mínimos’ en el sentido esgrimido por García Pastor (1.993,131). Queremos decir con ello que lo expuesto en la ACI debe ser materializable y poderse aplicar, evitando proponerse intenciones educativas para las cuales se necesiten de medios materiales, humanos o temporales de los que no se dispone a todas luces.

Bibliografía

- ARNAIZ, P. & ILLAN, N. (1.991): La elaboración de los planes de centro y adaptaciones curriculares: una propuesta de colaboración”. En LOPEZ MELERO, M. y GUERRERO, F: *Caminando hacia el siglo XXI; la integración escolar*, Málaga: Departamento de Didáctica y Organización escolar, pp. 17-25
- BUENO, J.(1.994): *Adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Revista de Educación Especial, nº 18
- COLL, C.; MARTIN, E (1.993): la evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista. En VVAA: el constructivismo en el aula. Graó, ed. Barcelona pp. 163-183
- ENTWISTLE, N (1.988): *Understanding classroom learning*. Hodder and Stoughton, London. Publicado en España por PAIDOS/Mec, 1.991. Barcelona.
- ESCUADERO, J.M (1.990): *El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración*. Congreso internacional de Organización escolar. Barcelona.
- GALLEGO, C.(1.998): *Grupos colaborativos de apoyo entre profesores para la atención a la diversidad*. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial, Oviedo, pp. 513-527
- GARCIA PASTOR, c (1.989): *La propuesta curricular desde la aproximación ‘una escuela para todos’*. Revista de Educación Especial, 0, pp.5-18
- GARRIDO, C. ARNÁIZ, P (1.995): *La evaluación del nivel de competencia curricular en alumnos con NEE*. Revista de Educación Especial, nº 20
- GENERALITAT CATALUNYA (1.995): *Modificacions i adaptacions del currículum*. Departament d’Ensenyament. Barcelona

¹⁵ CARRERAS, F. (1.998): *Mdificaciones del currículo y NEE. Una propuesta de análisis y secuenciación de contenidos del 3º al 4º nivel de concreción curricular*. Actas XV jornadas nacionales de Universidad y Educación Especial. Oviedo, pp-537-552

- GINE, C. (1.997): *l'avaluació de les NEE dels alumnes: la necessària col.laboració dels mestres i dels psicopedagogs*. Revista Suports. Tardor nº1 pp 1-9 Eumo Ed. Vic.
- GINE, C. (1.998): *la evaluación psicopedagógica y las necesidades educativas especiales*. En PUYUELO, M. (ed.): *Evaluación del lenguaje*. Masson, Barcelona.
- GONZÁLEZ MANJÓN, D.1.993:*Adaptaciones curriculares*. Guía para su elaboración. Aljibe.Málaga, pp.33 y ss.
- HANKO, G.(1.993): *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias*. *Profesores de apoyo*. Paidós/educación. Barcelona
- JOHNSON, L. et alt. (1.990): *profesional collaboration*, Teaching Exceptional Children, 9-11
- JURADO, P. (1.993): *La integración de alumnos con NEE en el nivel educativo de secundaria*, Revista de Educación Especial, nº 15
- LIEBERMAN, A. (1.986): *collaborative work: working with, not working on*, Educational Leadsrichip, February, pp. 28-32
- LUNT, I. et alt. (1.994): *Working together. Inter-school collaboration for special needs*. David Fulton Publishers. London
- MEC (1.992): *Adaptacions Curricular*. Caixes Vermelles. Ministeri de Educació y Ciencia. Madrid
- MONJAS, I (1.995): *la educación del alumno con NEE en la ESO. Un difícil y complejo reto*, Siglo Cero, 26 (4), 160, pp. 5-23
- PARRILLA LATAS, A. (1.996): *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Mensajero. Bilbao
- PARRILLA LATAS, A. et al (1.996): *La diversidad en el aula: una experiencia de apoyo colaborativo interprofesional*. Escuela en Acción, Vol IV, Enero
- PARRILLA LATAS, A. (1.998): *Creación de estructuras de colaboración en la escuela: grupos de apoyo entre profesores*. XV Jornadas nacionales de Universidad y Educación Especial. Oviedo, pp. 125-145
- RUIZ, R. (1.994): *ACI per a alumnes amb NEE derivades de discapacitats: propostes des d'una perspectiva inclusiva*. Tesis Doctoral. UAB. Facultat de Psicologia. Barcelona
- RUIZ, R. (1.997): *Les adaptacions curricular individualitzades*. Revista Suports d'Educació Especial i atenció a la diversitat. Eumo editorial, Vic, nº1 Tardor, pp 45-53
- VERDUGO, M.& RODRÍGUEZ, S (1.988): *Aspectos básicos de las adaptaciones curriculares en los centros de educación especial*. Revista de Educación Especial, nº3



Universitat de les Illes Balears