

i cultura

Revista Mallorquina de **Pedagogia**



educació

Universitat de les Illes Balears

12

Educació i Cultura

Revista Mallorquina de Pedagogia

12

Palma, 1999

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. 12. 1999

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, 1999

© 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:

ISSN: 0212-3169

DL: PM 523-1982

Sumari

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| El currículum per a la pau a Mallorca Sebastià Barceló Castillo | 7 |
| Aranguren: un nuevo humanismo social y cristiano Joan C. Rincón Verdera | 15 |
| L'avaluació educativa a museus i centres culturals M ^a Inmaculada Pastor Homs | 35 |
| Vejez, representación social y roles de género Joana M ^a Colom Bauzá | 47 |
| Els orígens de la Inspecció provincial a Balears, una mesura políticoeducativa del liberalisme moderat Francesca Comas Rubí | 57 |
| La necesidad de educación en el obrerismo mallorquín Cristina Martí Úbeda | 69 |
| La escuela de los socialistas de Lluçmajor (1909-1915) Rafael Garcerán Aulet | 87 |
| El modelo de trabajo colaborativo en grupos Ferrán Carreras Tudurí | 103 |
| La renovació educativa a les Balears. (Anàlisi bibliogràfica i situació investigadora) Antoni J. Colom Cañellas | 121 |
| L'aula com a espai per a la transformació del saber M ^a Isabel Pomar Fiol | 143 |
| La formació dels logopedes a les Illes Balears Miquela Sastre Vidal & Sebastià Verger Gelabert | 159 |
| Les actituds dels professionals envers les persones amb retard mental. Una experiència de formació Begoña de la Iglesia Mayol | 173 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| El procés de transició a la vida adulta en la persona amb discapacitat | 185 |
| Elena Ferrer Cerdà | |
| Formación para el desarrollo de la función directiva en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares | 195 |
| M ^a Rosa Binimelis | |

**El currículum
per a la pau
a Mallorca**

Sebastià Barceló
Castillo

Educació i Cultura
(1999), 12:
7-13

El currículum per a la pau a Mallorca

Sebastià Barceló Castillo

Llicenciat en Pedagogia. Membre del Grup del CPAP

Sumari

El CPAP és un projecte d'educació per a la pau sorgit a Mallorca. La seva finalitat és compilar coneixements, principis i mètodes des de tots els camps acadèmics per contribuir a la comprensió i resolució pacífica dels conflictes. Ha obtingut la col·laboració d'institucions com la UIB i de nombrosos individus. Les aportacions es publiquen a la Revista Acadèmica de Mallorca i per Internet.

Introducció

Presentam un projecte d'educació per a la pau elaborat a Mallorca, les seves característiques, finalitat, orientacions i evolució.

Les característiques que defineixen el projecte del Currículum per a la Pau¹ són: a) Centrar-se en la comprensió dels conflictes com a problemes susceptibles de ser resoltos amb diverses solucions amb conseqüències molt diferents; b) Assumir que el conflicte i la conciliació són susceptibles d'aprenentatge; c) Destacar el valor dels coneixements i mètodes científics per a l'anàlisi dels conflictes i la recerca de les solucions. La darrera característica és la que dona originalitat a aquest projecte.

La seva finalitat és promoure, reunir i sistematitzar coneixements, principis, mètodes i recursos per analitzar i comprendre els conflictes humans i facilitar-ne la resolució pacífica, evitant els efectes nocius de la violència. Aquest Currículum haurà de ser impartit en la futura Universitat Internacional de la Pau².

L'elaboració del Currículum està guiada per les Orientacions³ del projecte, que en garanteixen el caràcter acadèmic, no ideològic (no és pacifista), pluridisciplinari, transparent (la documentació és oberta a tothom) i sense ànim de lucre.

Un dels principis assumits és que el conflicte s'estén a tots els aspectes de la realitat i per tant *pot ser investigat i ensenyat des de totes i cada una de les especialitats acadèmiques*. Aquest principi s'ha constatat en el desenvolupament del projecte del Currículum. Les contribucions procedeixen dels més variats camps científics i artístics.

D'altra banda, l'estudi del conflicte suposa per a l'especialista de cada disciplina, a part d'un desafiament, l'adopció de noves perspectives i un valor afegit a la seva tasca (el

¹ *Enciclopèdia de Mallorca*. Promomallorca Edicions. Palma. 1992. Pàg. 227.

² Idem. Pàg. 382.

³ *Revista Acadèmica de Mallorca*. Servei de Publicacions de la UIB. Mallorca 1989. Pàg. 21-25.

de treballar per la pau). De fet, molts professors universitaris i d'altres nivells han respost motivats per aquest i altres valors.

Quan el nombre de col·laboradors sigui adient (com a mínim un per cada departament universitari) i la tasca realitzada hagi assolit prou extensió i nivell, *s'haurà de convocar un congrés per debatre, seleccionar i sistematitzar el Currículum i, si és necessari, dissenyar les investigacions per completar-lo.*

Els precedents

Revisarem a continuació quins han estat els precedents d'aquest projecte, la seva evolució, en quin punt de desenvolupament es troba i les perspectives de futur.

Mallorca ha estat el lloc de naixement del Projecte del Currículum per a la Pau (CPAP), que ha de servir de fonament a la instauració de la Universitat Internacional per a la Pau (UIPAP). A la nostra illa es donaven, i es donen, unes condicions propícies per a l'arrelament d'aquestes idees. Aquestes condicions es deriven dels següents fets:

— La situació geogràfica i la història: enmig d'una mar, la Mediterrània, carregada de civilització i també de conflictes, d'influències i d'invasions. En la línia divisòria entre el Nord desenvolupat i dominant i el Sud que reivindica sortir del desenvolupament.

— L'actualitat com un gran pol d'atracció turística: punt d'arribada de gent procedent d'arreu del món. La majoria hi passa poc temps, però una minoria creixent hi queda. Aquest fet dóna lloc a una accelerada evolució econòmica i cultural.

— La manifestació d'un seguit de conflictes derivats del fet anterior: immigració massiva, substitució lingüística i cultural, destrucció del territori, agressions al paisatge, abús dels recursos hídrics, producció excessiva de residus urbans, comerç i consum de drogues il·legals, blanqueig de doblers, difusió de la SIDA...

— L'alt grau de desenvolupament econòmic i l'intercanvi cultural faciliten l'arribada d'idees crítiques i innovadores i que els conflictes donin lloc a mobilitzacions i moviments ciutadans (Obra Cultural Balear, GOB, Amnistia Internacional, Plataformes de solidaritat...), campanyes, debats...

— La fundació d'una universitat, la UIB, que intenta estar a l'altura de les possibilitats i necessitats del país i donar respostes als problemes que es plantegen a la nostra societat.

Un altre precedent del CPAP, més proper, quant a iniciativa d'educació per a la pau, és la campanya per a la celebració del Dia Escolar de la No-violència i la Pau (DENIP) cada 30 de gener, aniversari de la mort de M. Gandhi. Aquesta iniciativa, llançada per l'inspector d'educació Llorenç Vidal, s'ha estès per molts de països.

Tots aquests fets contribueixen a fer que Mallorca sigui una terra fèrtil a l'arrelament d'idees com la que presentam.

Els orígens

El punt de partida del CPAP es pot situar l'any 1983. Aquest any, a la comunitat judeopalestina de Nevé Shalom, Richard Shaykin rep la idea mare del projecte del seu

amic Wellesley Pinchas Aron. La idea és que *així com hi acadèmies militars que preparen per a la guerra, és necessari crear institucions acadèmiques que preparin per a la solució pacífica dels conflictes socials que enfronten els éssers humans*. I, prèviament, s'haurà d'elaborar el programa d'estudis per a aquestes institucions. Aquest és l'objectiu final del CPAP.

Però què hi ha darrera aquests noms?

Nevé Shalom-Wahat al Salam⁴ i ⁵ significa 'Oasi de Pau' en hebreu i en àrab. Amb aquest nom es va crear als terrenys d'un monestir cristià prop de Jerusalem, un assentament laic on s'han instal·lat cristians, jueus i palestins per provar que és possible conviure en pau i cercar solucions als greus problemes de convivència que es plantegen a Israel. També s'ha creat l'Escola de la Pau, on es dissenyen, preparen i realitzen trobades de joves de les comunitats enfrontades per facilitar-los la comunicació i la recerca de solucions. Es pot dir que Nevé Shalom és un experiment en viu de convivència en una situació altament conflictiva.

Wellesley Pinchas Aron⁶ (Londres 1901, Nevé Shalom 1988), nascut en una família jueva, va participar del somni de crear la «llar dels jueus» al seu lloc d'origen. El 1920 se'n va anar a Palestina. S'uní a la Organització Sionista Mundial i es dedicà a ensenyar la llengua i la cultura hebrea als joves jueus de la Gran Bretanya. El 1939 s'enrolà a l'exèrcit britànic per lluitar contra el nazisme. Va aconseguir el càrrec de major. Acabada la guerra va ajudar l'emigració de jueus europeus cap a Israel. Amb tot és una figura en la història de la creació de l'Estat de Israel. Finalitzada la Guerra dels Sis Dies va manifestar el seu somni: crear una Acadèmia de la Pau a Jerusalem. Es va instal·lar a Nevé Shalom com un dels fundadors de la colònia. Participà activament en la recollida de fons per al finançament del seu desenvolupament i va promoure la creació de l'Escola de la Pau. Mort el 1988, la seva dona, Coral, continua la lluita pel seu somni.

Richard Shayki⁷ (Chicago 1933) va néixer en una família jueva que havia emigrat de Lituània fugint de l'Holocaust. Es llicencià en Dret a Chicago i exercí com a fiscal a Alaska. L'any 1964, influenciat per diversos fets, entre els quals el suïcidi d'un pilot que no va resistir les tensions derivades d'un plet, abandonà definitivament la carrera professional per dedicar-se a la seva vocació, la poesia, i a la recerca d'alternatives a la violència. Amb la seva família es va traslladar a Mèxic i, anys més tard, a Israel, on va entrar en contacte amb Nevé Shalom. L'any 1982 s'instal·là a Mallorca. El 1983 va fer una estada a Israel, on rebé l'encàrrec de Wellesley de preparar el Currículum per a la Pau. Tornà a Mallorca, on combinà la creació poètica amb la col·laboració amb l'emissora en llengua anglesa Radio International i amb el setmanari *The Reader*. En aquests mitjans exposà demandes de col·laboració per al seu projecte. A la seva crida respongueren alguns residents nacionals i estrangers (entre els quals l'autor d'aquest article). Richard ha dedicat i dedica molt de temps a exposar el seu projecte, a convèncer del seu valor i a demanar col·laboracions. El CPAP va començar a arrelar a la societat de Mallorca.

⁴ Article a *El País (Supl. de Educación)* «Neve shalom». Madrid 12-1-90.

⁵ <http://ourworld.compuserve.com/>

⁶ SILMAN-CHEONIC: *Rebel with a Cause*. Ed Vallentine, Londres 1992.

⁷ Article a *Diario de Mallorca*. Richard Shaykin, *un hombre de paz*. Mallorca 12-9-86 Pàg. 38.

Desenvolupament

L'any 1986 es forma el Grup del CPAP. La primera tasca del Grup és la traducció de les Orientacions per al CPAP, redactades en anglès per Richard, en català i en altres llengües (castellà, francès, italià, grec...).

L'any 1987 se celebra a Puigpunyent la Festa pel CPAP. És una festa popular a l'aire lliure on es combinen la poesia, la música i altres manifestacions artístiques amb l'exposició del projecte.

L'any 1988, gràcies a la col·laboració de diversos professors, entre els quals Francisco Díaz de Castro i Camilo J. Cela, s'inicien els contactes amb la Universitat de les Illes Balears. Richard i l'autor són rebuts pel rector Nadal Batlle, que ens obre les portes de la UIB a la col·laboració amb el CPAP i autoritza la utilització de les seves instal·lacions i recursos per difondre el projecte i guardar-hi la documentació que es generi.

A Puigpunyent se celebra la Segona Festa pel Currículum. L'Ajuntament s'hi adhereix oficialment. Puigpunyent es declara Municipi de Pau.

L'any 1989 es realitza a la UIB el seminari El llenguatge i l'home, organitzat pel Grup del CPAP. El tema és el llenguatge considerat com: a) mitjà de comunicació; b) element d'identitat, i c) camp de conflicte (llengua dominant/llengua minoritzada). Hi participen una dotzena de ponents i una trentena d'estudiants. Entre els ponents cal mencionar Abed El Salam i Ariela Bairey, vinguts expressament de Nevé Shalom. Exposen el conflicte entre l'àrab i l'hebreu a Israel i com l'intenten resoldre a la seva comunitat i a l'Escola de la Pau. Uns altres aspectes tractats foren: el conflicte entre el català i el castellà a la nostra illa; el Dret com a llenguatge; la Poesia com a dimensió especial del llenguatge; les Matemàtiques com a llenguatge i com a eina de resolució de conflictes mitjançant les funcions de síntesi de judicis; el paral·lelisme entre el codi genètic i la llengua... La utilització d'aquest *enfocament multidisciplinari* en el tractament d'un tema va tenir molt bona acollida i mostrà la seva validesa com a mètode per a l'elaboració del CPAP.

També el Servei de Publicacions de la UIB es va fer càrrec de la publicació i difusió de la *Revista Acadèmica de Mallorca (RAM)*, on es recullen les col·laboracions amb el CPAP.

A Puigpunyent se celebrà la Tercera Festa pel CPAP i es llançà la idea de la creació d'una Escola Secundària Mallorquina per a la Pau (ESMAPAU). Aquesta suposa un intent de fer una escola secundària d'iniciativa privada, finançada mitjançant concertació amb l'administració, on s'imparteixi una concreció del currículum previst per la LOGSE que combini les característiques i necessitats educatives de la nostra illa amb una formació específica per a l'estudi i resolució dels conflictes. El director d'Educació de la Conselleria d'Educació i Cultura de la Comunitat Autònoma es va interessar per les iniciatives del Grup del CPAP i ens va demanar col·laboració per al Model Educatiu elaborat per la Conselleria⁸.

Durant els anys noranta se succeïren els actes acadèmics i artístics: seminaris, taules rodones, conferències i les col·laboracions escrites a la *RAM*. Cal destacar:

— La conferència sobre la diversitat de procedència a Israel i la seva influència en la lluita política, impartida per Shlomo Ben Ami, aleshores ambaixador d'Israel a Espanya.

⁸ Direcció General d'Educació. Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear. *Línies bàsiques per a un Model Educatiu Propi*. Mallorca 1990.

— Seminaris sobre l'impacte del turisme, la drogoaddicció, la sobreutilització dels recursos hídrics, la gestió dels residus urbans, l'extensió i les repercussions de la SIDA... En general, els conflictes socials han estat tractat des dels seus diversos aspectes acadèmics.

— Exposicions, recitals poètics i musicals.

— La RAM ha acumulat prop d'un centenar de col·laboracions des de la majoria dels camps i especialitats acadèmiques. S'ha distribuït a una vintena d'universitats i a altres centres d'estudi. A partir de l'any 1997 s'ha començat a publicar a l'Internet.

En conjunt hi han participat més d'un centenar de professors, professionals i artistes. *Cada un ha aportat la seva contribució a la comprensió dels conflictes i de les seves repercussions des de la seva especialització, des del seu camp d'investigació i d'experiència.* Recordem que aquesta és una de les Orientacions del CPAP.

El present

Significa, aquest balanç, que ja s'ha realitzat el Projecte del CPAP? La resposta és no. S'ha avançat molt des del llançament de la idea, especialment en l'acceptació de la validesa del projecte i en les contribucions de professors dels diversos departaments de la UIB. Però d'altra banda, l'avanç ha estat desordenat, asistemàtic, sense pautes sistematitzadores. L'acumulació de les col·laboracions és més fruit del voluntarisme dels col·laboradors que d'un pla sistemàtic. Fa falta una revisió i una avaluació de la feina feta i replantejar la que s'hauria de fer. Això implica que una persona, o millor un equip o departament, es plantegi seriosament la realització d'aquestes tasques i hi aporti els mitjans necessaris.

El futur

Els temes de l'Educació per la Pau i la Resolució de Conflictes són camps emergents dins el món de la investigació i la docència. Pensam que continua essent vàlida la finalitat del projecte del CPAP establerta a les Orientacions: *Crear el fonament (el currículum) per a una universitat d'alt nivell acadèmic i moral, Completa, Independent, no Política i Internacional; que proporcionarà als estudiants, juntament amb la qualificació en l'especialitat acadèmica escollida, la preparació per a la comprensió dels conflictes i la conciliació. De manera que a més de ser competents en la seva especialitat, ho siguin en conciliació*⁹. També pensam que la UIB avança en la línia d'apropar-se a les característiques previstes per la Universitat Internacional de la Pau i que l'adopció de la finalitat del CPAP com a pròpia pot potenciar la seva contribució a la societat i la seva originalitat.

La pròxima fita, una vegada revisada la feina feta, és la preparació i realització del *Congrés per discutir, debatre i coordinar el currículum per a la Universitat de la Pau.*

⁹ *Revista Acadèmica de Mallorca.* Servei de Publicacions de la UIB. Mallorca 1989. Pàg. 21-25.

**Aranguren: un
nuevo humanismo
social y cristiano**

Joan Carles Rincón i
Verdera
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(1999), 12:
15-33

Aranguren: un nuevo humanismo social y cristiano

Joan Carles Rincón i Verdera
Universitat de les Illes Balears

Resumen

El hombre y la sociedad postmoderna se caracterizan por una profunda crisis de valores. Para poder salir de esta crisis, nos dirá Aranguren, es preciso la construcción de un nuevo humanismo inserto dentro de profundos cambios en los subsistemas económico, político y social. Sin tales cambios es del todo imposible hablar de remoralización. Para abordar el problema del humanismo nuestro autor retiene las condiciones de partida, entra en dialéctica con los humanismos imperantes y extrae de ellos lo que todavía tiene una cierta validez, lo reactualiza y lo usa como modelo transformador.

Summary

Man and postmodern society are characterized by a profound crisis of values. Aranguren tells us that to find a way out of the crisis it is necessary to construct a new humanism within the profound changes in the economic, political and social subsystems. Without such changes it is altogether impossible to speak of remoralization. In order to deal with the problem of humanism our author takes the initial conditions and begins a dialectical process with regard to the predominant humanistic approaches, by extracting from them what still holds some validity and updating and using it as a model for transformation.

1. Humanismos “inhumanitarios” y violentos

Para Aranguren el gran problema del hombre postmoderno es la crisis que le envuelve, la desmoralización ambiente en la que se mueve y vive. El hombre no se realiza a través del trabajo, ni tampoco lo hace por medio de la diversión, al contrario, ambos son motivo de alienación. Por otra parte, la juventud, base fundamental para una remoralización real, recibe, con más fuerza aún si cabe, los efectos de la desmoralización. La juventud se aboca, paulatinamente, en la erotización, la despolitización, el pasotismo, el desentendimiento de la cosa pública, el desinterés por los problemas sociales, refugiándose en la privatización de sus vidas, o bien, encerrándose en el endogrupo.

Para solucionar todos estos graves problemas es preciso construir, nos dice Aranguren, un nuevo humanismo pacifista y una nueva educación moral y crítica que sean capaces de transformar las actitudes de los hombres. El modelo educacional que nos propone el profesor Aranguren es el de una moralidad humanizadora, atenta a los problemas reales que rodean al hombre, problemas no sólo locales, sino sistémicos, mundiales. Humanismo y educación, por lo tanto, insertos dentro de unos cambios mucho

más amplios en el campo de lo económico, lo político y lo social, sin los cuales es imposible hablar de remoralización.

Nuestro autor, para abordar el problema del humanismo, retiene las condiciones iniciales, entra en dialéctica con los humanismos imperantes para poder extraer de ellos aquello que aún puede tener una cierta validez, reactualizarlo y usarlo como modelo transformador. Veamos todo ello.

Aranguren parte de la premisa de que son dos los problemas fundamentales que se suscitan en una reflexión sobre el humanismo¹: 1) la determinación de los diversos sentidos en que puede tomarse la palabra humanismo; y 2) las diversas posibilidades de concebir la relación de la actitud humanista con lo inhumano (por abajo) y con lo sobrehumano (por arriba). Para nuestro autor, a groso modo, hay dos tipos de humanismos: 1) el clásico/clasicista: el de quienes piensan que la culminación de lo humano aconteció en el pasado (el modelo a imitar se encuentra en una época histórica considerada como extraordinaria y magnificada hasta el grado de idealizarla); y 2) el moderno: el de los que creen que la perfección humana ocurrirá en el porvenir (como una tarea ilimitada, infinita, siempre pendiente y por hacer).

Dentro de la primera corriente, humanismo, nos dice Aranguren, en su principal y limitada significación, fue la actitud consciente en la estimación como perfectas de las letras clásicas (griegas) y, por lo tanto, el estudio de ellas. Humanismo, desde esta perspectiva, no es otra cosa que el cultivo de las *humanitas* (expresión de las virtudes, las artes y la filosofía tomadas como ejemplares). El hombre para alcanzar el ideal de perfección necesitaba ser educado y despojado de su connatural rudeza. El primer humanismo como tal, desde este enfoque, fue el romano. Los humanismos futuros, sigue diciéndonos Aranguren, el del Renacimiento y el de los neoclasicismos, se limitaron a seguirle, sin otra diferencia que la de poner, junto a lo griego, lo latino, como modelo de humanitas. Las características básicas que definen al humanismo clásico/clasicista son dos: 1) la exaltación de lo humano que, precisamente por su dignidad, es por lo que merece ser cultivado; y 2) la convicción de que este cultivo debe lograrse mediante las humanidades (letras clásicas)².

Con el cristianismo esta tipología humanista se mantiene. La actitud cristiana, en líneas generales y con ciertas limitaciones, aceptó los ingredientes básicos del humanismo clasicista. La principal novedad que aportó fue el concepto de lo sobrenatural (orden de la gracia), concepto que no destruía en nada el orden natural, todo lo contrario, venía a complementarlo y perfeccionarlo (el orden sobrenatural se edificaba a partir del orden natural). De este concepto novedoso se desprenden otros estrechamente ligados a las miras del humanismo cristiano: 1) la igualdad y fraternidad de todos los hombres ante Dios; 2) el amor de Dios por los hombres; 3) la dignidad de la persona; y 4) la educación integral (perfección natural/perfección sobrenatural).

El espíritu del cristianismo estará presente a lo largo de toda la Edad Media. Una Edad Media que conllevará un cierto grado de decadencia, sobre todo, por el olvido en el que cae la persona como individualidad, supeditada a una concepción teocéntrica del mundo y de la vida. Ahora bien, con el cristianismo hay una nota novedosa e importantísima a destacar en el marco de la educación. El concepto de perfección cristiana cambiará la relación existente hasta el momento con la *paideia* clásica greco-romana, sobre

¹ “Sobre el humanismo” en *La juventud europea y otros ensayos*, Barcelona, Seix Barral, 1961, pp. 88.

² *Ibidem*.

todo con la griega. Si la educación griega se encaminaba hacia la perfección del hombre a partir de su propia personalidad individual, la educación cristiana lo hará en función de su teocentrismo (antropocentrismo versus teocentrismo). Si una de las características básicas del mundo clásico era el ocio contemplativo (el saber por el saber), el mundo mediaval, gracias al cristianismo, pondrá el sentido ético-religioso en el centro de su vida, revolucionando con ello, los fines de la educación.

Con el Renacimiento el fin básico se centra en el predominio del hombre como individuo, éste se convierte en dueño y señor de su destino, volviéndose a los valores greco-romanos. Se intentó por todos los medios volver a las glorias del pasado, sin embargo, el modelo de ocio antiguo era imposible de recobrar. En el Renacimiento se da una nueva filosofía del trabajo, más práctico que teórico. El ocio, más que contemplativo, fue funcional u operativo. Quizás sea aquí interesante desmentir la tendencia generalizada a equiparar humanismo con Renacimiento, lo cual es un error grave. Es cierto que durante el Renacimiento se da el más importante de los humanismos clasicistas o neoclasicistas, sin embargo, éste no deja de ser, por decirlo de alguna manera, un mero contenido ideológico, mientras que el Renacimiento es un fenómeno total, un conjunto de aspiraciones que emerge desde el centro del hombre y busca la renovación de la vida.

Una nota importantísima a destacar en el humanismo del Renacimiento, nos dice Aranguren, es la de que se empieza a manifestar “[...] una concepción radical del humanismo que, frente al cristiano, se afirma como antropocéntrico e inmanente [...] Durante el período histórico del Renacimiento, este humanismo que prescindir de toda trascendencia porque erige como valor absoluto al hombre, es todavía una mera tendencia incoactiva que sólo al final de la época moderna alcanzará su completo desarrollo.”³ Esto es enteramente cierto, ahora bien, pensar, como en ocasiones se ha pensado, que el Renacimiento fué un movimiento antirreligioso o pagano es del todo discutible. El Renacimiento, en el peor o en el mejor de los casos, se alza enérgicamente contra la escolástica, pero no contra la teología. Por otra parte, incluso el cristianismo luterano, como bien nos hace ver Aranguren, no puede ser considerado como una consecuencia lógica del Renacimiento, sino fruto del talante personal y de la situación histórica en la que vivió Lutero.

Ciertamente, frente al humanismo cristiano de Santo Tomás, seguirá diciéndonos Aranguren, surge el antihumanismo luterano. Antihumanismo en un doble sentido: 1) porque rebaja la naturaleza humana, negando el orden entero de la moralidad, haciendo que la salvación dependa de una gracia superpuesta y extrínseca a la naturaleza; y 2) porque es totalmente anticlasicista⁴. Como la historia nos ha demostrado, el humanismo renacentista se impondrá sobre el antihumanismo luterano, hasta tal punto que, incluso el catolicismo (San Ignacio y la Compañía de Jesús) será mucho más humanista que, por ejemplo, en la época de Santo Tomás. Basta para ello observar el Programa Humanístico de la *Ratio Studiorum*. No cabe la menor duda que el catolicismo contrarreformador será, básicamente, humanista.

Con los jesuitas se llega al final de una era, y con ella, nos dice Aranguren, “[...] empieza a advertirse la posibilidad de disociar los dos ingredientes [...] constitutivos del humanismo clásico [...]. Se empieza a cobrar conciencia de que es posible ser] humanista en sentido profundo, [...] creer en la humanitas [...] sin aceptar el patrón “clásico” del

³ Ibidem, pp. 90 y 91.

⁴ Ibidem, pp. 91.

humanismo.”⁵ Ciertamente, el progresismo de finales del XVIII y del XIX dará lugar a un humanismo progresista que entenderá la historia como crecimiento e invención. De este humanismo surgirán los humanismos modernos: el marxista y el existencialista que, junto al humanismo planetario (es el humanismo propuesto por Grousset y Masson-Oursel que, junto a lo greco-romano, ponen los humanismos no europeos, en particular, los orientales) y al humanismo democrático progresista liberal, configurarán los cuatros humanismos que, según Aranguren, se proponen al hombre moderno⁶.

Una vez descifrados los distintos significados de los humanismos clásico/clasicistas y modernos, y de haber insertado el nuevo humanismo de Aranguren dentro de su correspondiente semántica social, es tiempo de poner de manifiesto las grandes limitaciones que nuestro autor ve en ellos. Podemos empezar por los humanismos clásico/clasicistas, en particular, la relación que éstos establecen con lo inhumano. Aranguren pone dos objeciones: 1) la primera, de carácter antropológico-histórico; y 2) la segunda, de carácter sociológico-moral:

1) *Antropológico-histórico*. Este tipo de humanismo establece un ideal pasadista. El humanista, rompiendo con la tradición inmediata, pretende remontarse hasta el origen cuya imagen declara ejemplar, paradigmática, perfecta. Se trata para él de volver al pasado idealizado y tomarlo como modelo a imitar. Esta actitud humanista es deliberadamente imitativa, poco creadora, reproductora, conservadora, contemplativa y totalmente acrítica. El humanista neoclásico tiene una idea del hombre muy limitada: “[...] piensa o bien que éste ya dió de sí cuanto podía, en el pasado clásico, o bien que el modelo del hombre está ya dado, si no en realidad, al menos en la Idea.”⁷ Sin embargo, como nos hace ver Aranguren, la modernidad y la postmodernidad no son pasadistas ni intemporalistas, todo lo contrario, están profundamente enraizadas en el tiempo real y orientadas hacia el futuro. Así pues, su primer gran inconveniente es su carácter pasadista.

2) *Sociológico-moral*. La forma clásica de existencia se basaba en una cultura del ocio contemplativo. A este tipo de cultura le era connatural, como inexcusable presupuesto, no la división del trabajo, sino la asunción por unos hombres de la totalidad del trabajo para que otros pudiesen desarrollar su ocio contemplativo. Lo verdaderamente humano era el ocio (*otium*). El trabajo era todo lo contrario, el negocio, es decir, la carencia de ocio (*negotium/necotium*). Ésta era una cultura curiosa. Se trataba, por una parte, de una cultura desinteresada de las preocupaciones inmediatas; y por otra, una cultura machista. No fue un humanismo del hombre, sino del varón, de unos pocos varones, de los varones ilustres (*paideia* para una élite aristocrática). Así pues, el presupuesto sociológico-moral sobre el que se sustentaba este tipo de humanismo era, ni más ni menos, que la *esclavitud* y el *elitismo*. Un humanismo tal, era ajeno al humanitarismo, era, precisamente, todo lo opuesto, inhumanitario. El bello ideal de la humanitas para su desarrollo precisaba inexorablemente de la inhumanidad (violencia ontológica en tanto que negación de la entidad y la condición humana). Con todo, nos dice Aranguren, lo más grave no era que hubiera esclavos o semiesclavos, sino que “[...] la esclavitud se [considerara] por todos como una institución perfectamente natural [...] Los griegos vivieron su injusticia sin

⁵ Ibidem, pp. 92.

⁶ Ibidem, pp. 96.

⁷ “Sentido sociológico-moral de las antiguas y las nuevas humanidades” en *Ética de la felicidad y otros lenguajes*, Madrid, Tecnos, 1988, pp. 63.

hacerse la menor cuestión de ella, con perfecta buena conciencia.” ⁸ Si grave era la violencia ontológica, mucho más lo era la aceptación natural de la inhumanidad, porque lo peor de la violencia no es que se ejerza, sino que, ejerciéndola habitualmente, se pierde la conciencia de su ejercicio.

Un humanismo de tal guisa, pone una alta muralla entre la teoría y la práctica. Hoy por hoy, este ideal ocio-contemplación es un absurdo. Las distintas filosofías modernas (marxismo, existencialismo, neopositivismo, utilitarismo o pragmatismo) apuntan, justamente, en la dirección contraria: la separación de la teoría y la práctica es un mero artificio ⁹. Además, la sociedad moderna no es una cultura del ocio, sino del trabajo (la postmoderna aún está tanteando nuevas formas). Sin embargo, aun en el supuesto de que pudiéramos hablar de una cultura del ocio y hacerlo en sentido antiguo, la entrega al ocio creador requiere unas disposiciones psíquicas e intelectuales de las que carecen la mayor parte de los hombres, además de requerir una disponibilidad para vivir desinteresada y descuidadamente de las preocupaciones cotidianas, urgentes, vitales e inaplazables, cosa del todo imposible a la mayor parte de los hombres. Sólo unos rarísimos privilegiados podrían ya dedicarse, de verdad, al humanismo en el sentido antiguo. Así pues, volveríamos a estar ante un humanismo de unos pocos, con la diferencia de que ahora no habría esclavos declarados y las mujeres, gracias a su progresiva liberación ¹⁰, podrían ejercerlo. La segunda gran limitación, por lo tanto, sería la violencia ontológica sobre la que se edificaba este humanismo y, desde éste, la separación de la teoría y la praxis.

Ya sabemos el porqué de la insuficiencia manifiesta del humanismo clásico/clasicista. ¿Cuál es el problema que ve Aranguren en los humanismos modernos? Hagamos una breve descripción de ellos, centrándonos en el existencialista, el marxista y el moderno progresista liberal, siempre según el punto de vista de Aranguren.

El humanismo existencialista, como todos sabemos, no es un humanismo de la esencia o naturaleza primera del hombre (talante), sino de la existencia y la libertad. El humanismo no está en el pasado sino en el porvenir, no es un punto de partida, sino de llegada, precisamente porque no hay una esencia dada al hombre sino que ésta ha de ser conquistada por cada cual a través de su existencia concreta. Ahora bien, el humanismo existencialista es eminentemente negativo en cuanto a su estimación de la humanitas. El existencialismo, por ejemplo de Sartre, lleva a cabo una desidealización, un empobrecimiento consciente del valor humano. El hombre ya no es un arquetipo, sino que es aceptado en su condición real, sea ésta grande o miserable. El existencialismo es, eminentemente, inmanente y antropocéntrico.

Estas notas las comparte con el humanismo realista o comunista, además de compartir, como veremos a continuación, la licitación del uso de medios violentos. El nuevo humanismo comunista o humanismo realista, proponiéndose como fin el pleno humanitarismo universalizado, considera que solamente puede alcanzar esa meta a través de la lucha y la violencia, es decir, por medios inhumanitarios. Para marxistas, al igual que para existencialistas, toda sociedad política se ha constituido a través de una lucha de

⁸ Ibidem, pp. 64.

⁹ Ver “Sobre el humanismo” en *La juventud europea y...*, op. cit., pp. 94.

¹⁰ Ver “La mujer y su liberación” y “Erotismo, juventud y moral” en *Talante, Juventud y Moral*, Madrid, Paulinas, 1975, pp. 175 a 204 y pp. 205 a 225, respectivamente.

clases, en la que ha habido unos vencedores (clases superiores) y unos vencidos (clases inferiores). Por otra parte, ciertas sociedades, como consecuencia del colonialismo o el imperialismo político-económico, se han impuesto a otras.

Muchas de estas sociedades comparten el ideal del humanismo moderno progresista liberal. El humanismo moderno progresista liberal es, según la concepción marxista-existencial y también para Aranguren, un humanismo inhumanitario, tanto por los medios que emplea, como por los fines que persigue. Se trata de un humanismo como injusto privilegio de una clase social, que se mantiene merced a la violencia y al terror, pero que se las ha arreglado muy bien para enmascarar racionalmente esa violencia y ese terror, y tranquilizar así la conciencia de la clase dominante, mediante una institucionalización de la violencia e incluso del terror a través del ordenamiento jurídico. Ahora bien, esta violencia no surge espontáneamente, sino que es fruto de la herencia del pasado, es, por lo tanto, pasadista y, consecuentemente, al igual que pasaba con los humanismos antiguos, privilegio de unos pocos montado sobre la esclavitud de los más.

De esta manera el humanismo revolucionario obtiene suficientes argumentos para justificar la violencia. Si la violencia se convierte en el punto de partida común a todo régimen, será preciso emplearla también para que la otra sucumba. Hasta tal punto es importante la violencia, que el humanismo revolucionario entiende que cualquier voluntad de no violencia es ya en sí una complicidad con la violencia establecida ¹¹. Vemos, por lo tanto, que los conservadores han preferido un humanismo del pasado, mientras que los marxistas y los existencialistas han elegido un humanismo del futuro. Así presentadas las cosas, al hombre sólo le quedan dos alternativas: 1) elegir entre la violencia institucionalizada y puesta al servicio del régimen de turno legalmente establecido (en este caso conservador); o bien 2) tomar partida por una violencia revolucionaria (marxismo-existencialismo) que, por el mero hecho de serlo, se perpetúa, a la vez que genera más violencia.

Ya hemos visto las limitaciones materiales que para Aranguren presentan los humanismos modernos. Veamos ahora, desde la relación que los humanismos establecen con la Trascendencia, cuáles son las limitaciones de carácter espiritual. Aranguren empieza su disertación interrogándose sobre la existencia de Dios. Para Aranguren Dios existe. Sin embargo, los nuevos humanismos, en particular el marxismo y el existencialismo, lo niegan. El marxismo, como ya sabemos, construye una escatología intramundana y transpersonal (sustitución de Jesús por el mesianismo del proletariado), mientras que el existencialismo es radicalmente ateo (en el mundo sólo hay hombres). Ambos humanismos son, por lo tanto, antropocéntricos e inmanentes. A esta posición antropocéntrica e inmanente hay que contraponer el antihumanismo luterano que, como hemos visto, según el profesor Aranguren, rebaja la naturaleza humana para resaltar de forma extrema la gracia divina. Así pues, la gran limitación espiritual de los humanismos modernos es la negación de la Trascendencia.

Entre una y otra forma radicalmente opuesta, nos dice Aranguren, se levantan otras posturas que, lejos de romper el nexo entre humanismo y Dios, realizan una aproximación. Se trata, lógicamente, de la concepción cristiana. La solución católica más generalizada, nos dice Aranguren, es “[...] el llamado “humanismo cristiano” que opera convergentemente, es decir, partiendo teológicamente desde arriba, y filosóficamente desde abajo, para confluir en una clásica articulación del concepto de humanismo y el

¹¹ “Sobre el humanismo” en *La juventud europea y...*, op. cit., pp. 100 a 102.

concepto de cristianismo."¹² Aranguren entiende, sin embargo, que es mucho mejor hablar de un humanismo abierto al cristianismo, porque, 1) la semántica de *humanismo cristiano*, parece dar a entender una cierta desconfianza hacia el humanismo; a la par que 2) parece también dar a entender que sólo el humanismo cristiano es válido, desechando el resto de humanismos. En definidas cuentas, para Aranguren, el verdadero humanismo no puede ser, de ninguna de las maneras, antropocéntrico e inmanente, todo lo contrario, "*En el verdadero humanismo, en el humanismo lleno se habrán de descubrir, siempre, sus componentes sobrehumanos [...] El análisis del hombre remite a un fundamento y una culminación que están más allá de él. "En el hombre hay más que el hombre".*"¹³ El hombre, nos dice Aranguren, que renuncia a los absolutismos, sean éstos humanos, científico-tecnológicos o político-económicos, se ve abocado a la búsqueda de un auténtico Absoluto como su verdadero fundamento, es decir, se ve remitido a buscar la Trascendencia que es Dios¹⁴.

2. Humanismo como humanitarismo social, pacífico y cristiano

Aranguren en ningún momento habla de crear un nuevo humanismo totalmente desvinculado del resto de los humanismos habidos, en particular, del humanismo clásico, porque "*La Antigüedad grecorromana no es sólo que esté en nuestro origen sino que es nuestro origen. Desde ningún punto de vista podemos ver mejor lo que somos hoy que remontándonos a nuestro origen.*"¹⁵ Así pues, el nuevo humanismo que preconiza Aranguren llevará en su interior el antiguo humanismo y también, como no, aspectos importantes reivindicados por los humanismos modernos, para, desde ellos, poder ir más allá de ellos. Ese ir más allá, no es otra cosa que lucha por la justicia social a través de la lucha por un humanismo humanitarista. Lucha, sí, pero con una diferencia sustancial sobre el resto de los humanismos modernos, lucha no violenta. El humanismo para Aranguren significa todo lo contrario que inhumanidad. Precisamente por ello, el nuevo humanismo debe proponerse ante todo la renuncia a la violencia, es decir, ser pacifista: "*El humanismo verdaderamente nuevo y verdaderamente humanitario será pues aquel que, por primera vez en la historia, lucha, sin apelar a la violencia, contra todas las violencias: contra las violencias establecidas y contra las violencias que se quieran establecer.*"¹⁶

Si, como antes he dicho, su humanismo debe estar abierto al cristianismo y ser pacifista, creo que es preciso enjuiciar el tema de la violencia y, en particular, la postura del cristiano ante ella. La violencia, nos dice Aranguren, atraviesa la escala entera de la vida, desde la animalidad hasta la divinidad. En el mundo animal, los etólogos la llaman agresividad¹⁷ y, en la especie humana, sigue diciéndonos, se torna en afán de poder, placer y propiedad. El hombre, en cuanto animal humano, se mueve empujado o arrastrado por estos tres impulsos animales debidamente sublimados¹⁸. La violencia, por lo tanto, es una

¹² Ibidem, pp. 107 y 108.

¹³ Ibidem, pp. 109 y 110.

¹⁴ "El intelectual católico del futuro" en Ibidem, pp. 55.

¹⁵ "Sobre el humanismo" en Ibidem, pp. 98.

¹⁶ Ibidem, pp. 104.

¹⁷ "Desde la competitividad hacia una Ética de la Paz" en *Moral de la vida cotidiana, personal y religiosa*, Madrid, Tecnos, 1987, pp. 87 a 90.

¹⁸ "Agresividad y violencia" en Ibidem, pp. 75.

realidad inscrita en la naturaleza misma de los animales y, consecuentemente, también en la naturaleza de los hombres. Ahora bien, si la violencia está en la propia naturaleza del hombre, ¿es posible hablar de no violencia, de humanismo pacifista? Como anticipo, podemos decir que sí, siempre y cuando la no violencia no se tome como punto de partida, sino como punto de llegada. La postura básica que plantea Aranguren es doble: 1) partir de que el hombre es violento; y 2) llegar a que es posible llevar a la práctica un programa para la paz, para no ser violentos.

Es precisamente desde esta premisa que Aranguren hace la sutil distinción entre no ser violento y ser no violento, prefiriendo la primera expresión por ser más realista y consciente de las limitaciones humanas: “*En fin, para mí, es preferible, como expresión, no ser violento, a la divisa usual de ser no violento. Todos, individual y colectivamente, empezamos -y continuamos- por ser violentos. Y debemos esperar llegar, no a ser no violentos, sino a no ser violentos. Esto es, a ser pacíficos, hacedores de paz, en nosotros mismos y, con ellos, en los demás.*”¹⁹ Al tratar el tema de la violencia es preciso hacerlo desde el plano de la pura realidad y nunca de la mera especulación teórica, nos dice Aranguren. Por ello, enjuiciar el tema de la violencia implica, de partida, tener presente la situación y la circunstancia en la que se desenvuelve el hombre, en particular el hombre violento. Jamás podemos llevar a cabo una valoración moral del hombre sin tener en cuenta su posición y su particular situación. La moral tiene unos condicionamientos y unos fundamentos económicos, y si las personas pueden ser morales es, en gran medida, porque tienen una subsistencia suficientemente asegurada²⁰. Ahora bien, esta subsistencia no siempre está asegurada, de hecho, dos de las grandes lacras de la sociedad contemporánea son la pobreza y el desempleo, las cuales tienen una nota en común: no tener cubiertas las necesidades mínimas. El hombre que no tiene asegurada su subsistencia es capaz y se ve, generalmente inclinado, a cometer actos injustos, entre ellos, actos violentos. Con ello Aranguren no quiere valorar como positiva la violencia que emana de una situación tal. Simplemente quiere aclararnos que, en algunos casos, la violencia puede tener un alto grado de comprensión.

Una vez aclarado este punto podemos retomar el hilo de nuestro tema. El hombre vive en sociedad y ésta se inscribe dentro de una superestructura política que es el Estado. Si el hombre es violento por naturaleza, es muy factible que el Estado, en cierta forma, sea la institucionalización superestructural de dicha violencia. Consecuentemente, nos dice Aranguren, el primer aspecto que se debe tratar es el de la legitimidad o ilegitimidad moral de las conductas de ruptura social a través del cambio de la superestructura política por medio de la violencia. Aranguren, como se ve, no plantea el problema desde la perspectiva de la violencia individual, sino desde aquélla que se lleva a cabo para el cambio social, para la transformación de una sociedad que se supone injusta²¹. Admitido el hecho de que toda sociedad, al igual que toda organización social, tiene una cierta dosis, mayor o menor, de injusticia, Aranguren establece tres cuestiones previas al planteamiento ético-moral del tema²²: 1) esclarecer la cuestión fáctica de si toda organización social y, en particular, el Estado no es ya de por sí violenta; 2) construir un modelo de origen del Estado libre de

¹⁹ Ibidem, pp. 78. Las negritas son mías.

²⁰ *Moral y Sociedad. Introducción a la moral social española del siglo XIX*, Madrid, Edicusa, 1966, pp. 79 y 80.

²¹ Ver “Violencia y moral” en *El futuro de la Universidad y otras polémicas*, Madrid, Taurus, 1973, pp.140.

²² Ibidem, pp. 140 y 141.

violencia (el Estado fundado en el pacto o contrato social); y 3) todo contrato consiste en la fijación de una situación y en la determinación de unos derechos y unas obligaciones. Veamos estos tres aspectos.

Para Aranguren toda forma de Estado es ya de por sí, en su génesis o en su desarrollo, violento. La historia realista pone de manifiesto que la violencia se halla en el origen mismo del poder del Estado. Al implantarse cualquier tipo de régimen, el poder es, simple y llanamente, violencia. Una vez que se ha establecido, el siguiente paso es su autolegitimización. La violencia, aparentemente, deja de ejercerse, puesto que el poder legitimado autoexcluye la violencia. Sin embargo, todos sabemos perfectamente que esto no es así. Violencia es el ejercicio de la pura fuerza. Poder legítimo es el ejercicio de la fuerza con arreglo a un orden jurídico dictado por quien, de modo violento, se hizo con el poder. Resumiendo podemos decir que en todo régimen hay 1) un primer momento de pura violencia, sobre el cual queda fundado; y 2) un segundo momento en el que la violencia se enmascara al institucionalizarse y legitimarse por la Ley, es decir, transmuta su violencia en poder legítimo. Vistas así las cosas, parece lógico concluir que la violencia es inseparable del poder, inseparable del Estado y, por lo tanto, inevitable²³.

Analicemos la cuestión del origen del Estado libre de violencia, a través del modelo de contrato social roussoniano. Rousseau entiende que la alienación de un pueblo es completamente absurda, es pura opresión. Frente a ella Rousseau propone un contrato social a través del cual la sociedad se proteja de toda tiranía, aceptando como norma suprema, por encima de la voluntad de cada uno, la voluntad general, es decir, el gobierno del pueblo por el pueblo. Es la democracia a la que se accede a través de una revolución violenta. Ahora bien, para que el contrato social pudiera seguir teniendo vigencia, necesitaría ser, nos dice Aranguren, radicalmente abierto, flexible, cambiante, dinámico, histórico, dialéctico y capaz de ponerse a sí mismo siempre en cuestión. Un contrato, para ser tal, ha de establecer con precisión unas relaciones. Si se considera que éstas no responden ya a la voluntad general, sería menester una renovación del contrato (lo cierto es que cuando la burguesía accede al poder, deja de ser revolucionaria y progresista para hacerse extremadamente conservadora). Esta renovación, esta adaptación a los cambios, en la sociedad actual, sigue diciendo Aranguren, se lleva a la práctica en lo accesorio, nunca en lo fundamental. Lo que sucede es un juego de negociaciones políticas, de cesiones y concesiones, para que el sistema siga funcionando bien, ficticiamente bien.

¿Qué sucede cuando el sistema no se autorrenueva y, en lugar de representar los intereses de la mayoría, lo que hace es preservar los intereses partidistas de una minoría? Acontece la violencia revolucionaria que aparece de nuevo como inevitable al servicio del cambio. Contra la violencia revolucionaria, al servicio del cambio, se levanta, como una consecuencia también inevitable, la violencia al servicio del inmovilismo que estará presto a defender sus intereses de clase. Así pues, aceptando que, más tarde o más temprano, se producirá un cambio revolucionario o contrarrevolucionario, en cualquier forma de poder establecido o por establecer, éste puede producirse de dos maneras diferentes²⁴: 1) desde fuera del sistema. Es la revolución propiamente dicha que irrumpe como una fuerza emergente y que siempre produce violencia; y 2) desde dentro del sistema. Es la violencia reaccionaria y contrarrevolucionaria. Puede y suele producir violencia. Se lleva a cabo por

²³ *Ibidem*, pp. 144 a 146.

²⁴ *Ibidem*, pp. 141 a 143.

individuos, grupos o instituciones que, de un modo u otro, directa o indirectamente, forman parte del Sistema o estructura del Poder. Esta segunda forma de buscar el cambio puede presentar, a su vez, tres modalidades: a) como titulares de un poder compartido que, mediante un golpe de Estado se hace con la totalidad del Poder; b) como instrumento de poder, supuestamente al servicio del Estado constituido, y que se rebelan contra él; y c) por grupos que conservan el poder socioeconómico, aunque hayan sido destituidos del político, y que reaccionan para recuperarlo, generalmente, movilizándolo al Ejército. Estos movimientos de ruptura por arriba, del orden jurídico-político establecido, son siempre meramente supraestructurales. La separación o contrarrevolución suele hacerse en nombre de unos valores tradicionales y en contra de los valores emergentes o revolucionarios. El orden establecido es el orden modélico y se subleva contra todo intento de sustituir ese modelo por otro, al que se considera anárquico. En definitiva, la segunda alternativa siempre se justifica como un conflicto de valores.

Hasta ahora, a través de lo analizado, extraemos la conclusión de que, se mire desde la perspectiva que se mire, la violencia parece que es un mal endémico propio de la naturaleza humana. ¿Existen posibles vías de solución al problema de la violencia? Sí. Aranguren nos propone, como posible alternativa, la no violencia activa, o mejor dicho, ejercer de *no ser violentos*. No ser violentos es una postura, en cuanto a los fines, idéntica a *ser no violentos*, no obstante, presenta algunas diferencias, aunque sólo sea de matizaciones, en cuanto a los medios. Tomar partida por *ser no violentos* implica admitir que todos los Regímenes habidos hasta la fecha se han fundado y sustentado en la violencia. Este aspecto lo suscribe Aranguren y creo que racionalmente lo suscribiríamos todos. Sin embargo, salvo en casos muy particulares, no se ha puesto nunca en práctica el método de radical lucha contra la violencia, es decir, el método no violento que, rompiendo el cerrado círculo de ininterrumpidas y sucesivas violencias, contesta a ellas con la supresión radical de toda violencia. Esta no violencia debería ser activa y radicalmente revolucionaria. La no violencia se presenta como una estrategia completamente diferente de las estrategias revolucionarias conocidas, clásicas o novísimas, pero no menos revolucionarias que ellas en cuanto a su objetivo final: está a favor del cambio social y, por lo mismo, predica la introducción de la no violencia como novedad revolucionaria radical. Aranguren nos advierte claramente que la no violencia puede rendir un resultado eficaz dentro de un contexto de *guerra cortés* que respete rigurosamente las reglas del juego de la resistencia activa (lo que hasta cierto punto sucedió en la India de Gandhi). Ahora bien, cuando un Régimen establecido está absolutamente decidido a perdurar, a la no violencia activa, en el momento en que se vuelve gravemente perturbadora, responde con la violencia legítima del Poder (léase el caso de King). Entonces pueden suceder dos cosas ²⁵: 1) cesar como resistencia; o 2) cesar como no violencia para pasar a la violencia. Es muy difícil no sucumbir ante una de las dos alternativas descritas, sólo, nos dirá Aranguren, “[...es] a través de una ascesis, un dominio psico-biológico de sí mismo y [...] una imperturbabilidad estoica para soportar la violencia, que podrán lograr algunas individualidades extraordinariamente dotadas y ejercitadas, pero nunca una colectividad, como no fuese tras una nueva educación colectiva para la no-violencia, lo que supondría una nueva política docente, esencialmente pacifista, y enormes inversiones que ningún Estado parece dispuesto a hacer.” ²⁶

²⁵ “Revolución, no-violencia y cristianismo” en *Ibidem*, pp.150 y 151.

²⁶ *Ibidem*, pp. 151 y 152.

¿Cuál es la postura de las Iglesias cristianas ante la violencia? Las Iglesias cristianas contemporáneas son opuestas al empleo de la violencia. En esta oposición entra, sin embargo, un cierto ingrediente de aburguesamiento y “[...] *por eso siempre son mejor consideradas por ellas las sublevaciones “respetables”, ordenadas, regimentalmente uniformadas, es decir, militares.*”²⁷ Ciertamente, la postura de las Iglesias cristianas, y en particular la católica, nunca ha sido muy clara ante el tema de la violencia, por ejemplo, de las guerras. Hoy por hoy toda Iglesia, cristiana o no, rechaza de partida la guerra y la violencia. No obstante, en el plano de la práctica, aquello tan evidente en la teoría, parece sucumbir ante un sinfín de intereses terrenales. Además, es del todo evidente, que en muchos países, la separación Iglesia-Estado aún no se ha producido, con lo cual la Iglesia difícilmente puede olvidarse de los intereses y favores del Estado. Ahora bien, en general, la reflexión teológica contemporánea de la Iglesia cristiana, sobre todo, en latinoamérica (ver la Teología de la Liberación), sigue diciendo Aranguren, tiende a ver como un compromiso la humanización del mundo, a la vez que a ligar el amor al prójimo con la responsabilidad social para que este amor se traduzca en implantación de la justicia con respecto a él. Hay un cierto acuerdo en pensar que es menester asumir el riesgo al cambio, como actitud más cristiana, que la aceptación pasiva de la injusticia establecida.

Ya hemos visto que la Iglesia, que las Iglesias cristianas, han recabado un cierto pacto para la lucha no violenta por establecer un orden moral más justo y, por lo tanto, abogar por suprimir la injusticia y establecer una postura abiertamente humanista. ¿Cuál debe ser la postura del intelectual cristiano ante un nuevo humanismo no violento? Una ética absoluta, vuelta de espaldas a la realidad antropológica de la existencia política, sería una pura abstracción, sin valor real. Por eso Aranguren se plantea el problema de la violencia y su relación con la actitud del intelectual cristiano, en los países del centro y sur de América, así como en algunos países asiáticos, ya que en ellos la cuestión se presenta en toda su problemática. En estos países, por lo general, unas oligarquías ejercen el poder al servicio del colonialismo económico, en medio de una enorme injusticia social, que mantiene en la miseria y la ignorancia a la mayor parte de la población. Es una situación pura y simplemente dictatorial o de democracia meramente jurídica, mantenida por la presión neocolonial, a la que no se ve salida auténticamente democrática. Es verdad que una mayoría de la población campesina yace todavía en la pasividad y el resignado conformismo. Pero, sin duda, se producirá, más pronto o más tarde, el pleno despertar de la conciencia social de opresión, y la confluencia, en tales países, de un empeño revolucionario-cultural de la élites universitarias. Y una lucha revolucionaria determinada socioeconómicamente, llevada a cabo por quienes viven sometidos a la injusticia, víctimas de la miseria, legitimará la violencia como el único medio posible de liberación (ver, como un fabuloso ejemplo, los no muy lejanos sucesos de México y la población indígena de Chiapas). La utopía se realizará entonces, según los pseudointelectuales²⁸, no por éticamente deseable, sino por dialéctico-históricamente inevitable. Éste no es, de ninguna de las maneras, el papel que Aranguren asigna al intelectual cristiano. El intelectual cristiano tiene como primera obligación la denuncia radical de toda injusticia y velar para que los derechos humanos sean respetados.

²⁷ Ibidem, pp. 153.

²⁸ Aranguren llama **pseudointelectuales** a aquéllos que, de una forma u otra, están al servicio del sistema; son los intelectuales que llevan a cabo su trabajo de una forma fría, desde fuera, sin involucrarse, asépticamente.

En los países desarrollados lo que dicen los intelectuales pseudoprogresistas es ya otro cantar: se sienten y se sientan en las estructuras del poder de las que dependen²⁹. Les urge exorcizar intelectualmente toda posibilidad de revolución, razonando que están fuera no sólo de la dirección, sino también del movimiento mismo de la historia, que son inútiles, imposibles, anacrónicas y utópicas: “*Lo que nos importa aquí [...] en primer lugar, [es] su modo cerradamente determinista, que deja fuera de la discusión todo enfoque moral, según un estilo paleomarxista de pensar; y, por debajo de esa argumentación, la función que cumplen, al servicio de la sociedad del bienestar por el consumo, en la que se encuentran plenamente integrados, como sus agentes del orden público intelectual.*”³⁰ Estos intelectuales se sienten plenamente identificados con la sociedad tecnológica. Es la suya, la que no cuestionan bajo ningún concepto. Gracias a ella viven bien.

Ahora bien, la crítica a la sociedad tecnológica³¹ no implica, de ningún modo, una repulsa de la tecnología. Sería un tremendo error, una involución total. Aranguren es plenamente consciente que no es posible el desarrollo sin tecnología y sin técnicos³². Lo que realmente denuncia Aranguren es el mecanicista peligro de caer, como está cayendo el mundo occidental, en una cultura unilateralmente tecnológica y consumista³³. En otras palabras, la tecnocracia, la peor de todas las dictaduras. Aranguren busca una síntesis moral, más social que personal, no antitecnológica, sino todo lo contrario, capaz de hacerla humana y humanitaria. Precisamente por ello podrá decir Aranguren que el acontecer plenamente humano es pensamiento en la acción, teoría a través de la praxis. Los intelectuales al servicio del poder niegan su función misma como intelectuales, puesto que lo único valioso, según ellos, será lo que posea valor productivo-material. El intelectual que actúa así se autorreduce a sí mismo a mero propagandista de la estructura del poder económico del Estado en el sector público y de los empresarios en el sector privado. El intelectual crítico es aquel que se coloca en una situación de *contestación global* como actitud personal crítica para la necesaria transformación de las estructuras sociales y las del poder, es decir, actitud intelectual³⁴.

Hemos visto cual debería ser el posicionamiento del intelectual cristiano, veamos ahora el posicionamiento del cristiano. Lo haremos, enfocándolo desde las cuatro perspectivas en las que Aranguren involucra al cristiano con la violencia:

1) *El cristiano, violento en cuanto hombre*. El cristiano es un hombre en esencia igual al resto de los hombres. El hombre se hace violento él mismo, y le hacen violento los demás, el ambiente, su propia historia a partir de su nacimiento, su herencia, su familia, la

²⁹ “La crisis del intelectual, crisis de Europa” en *El País*, 16-05-87.

³⁰ “Violencia, subdesarrollo y países desarrollados” en *El futuro de la Universidad y...*, op. cit., pp. 158 y 159.

³¹ Se entiende por sociedad tecnológica la organizada por medios rigurosamente racionalizados, en gran medida automatizada, que aplica saberes cibernéticos y de teoría de la información, y que posee una mano de obra sumamente cualificada por su alta preparación técnica. Ver *Entre España y América*, Barcelona, Península, 1974, pp. 31 a 36.

³² Ver “La experiencia de la vida” en *La experiencia de la vida*, Madrid, Alianza, 1969, pp. 25 a 50, donde Aranguren relaciona la vida y su experiencia en función de la técnica, la tecnología y la ciencia, denunciando abiertamente la catástrofe que supondría para la humanidad llegar a una total racionalización de la vida.

³³ Ver *La cruz de la monarquía española*, Madrid, Taurus, 1974, pp. 112 y 113.

³⁴ “Ambigüedad de la violencia y situación real” en *El futuro de la Universidad y...*, op. cit., pp. 170.

sociedad, la cultura a la que pertenece, la situación en la que se encuentra, el fin que él mismo se propone, o el que se le propone. El hombre, cristiano o no, lleva la violencia, vive en la violencia y la violencia es su medio. Lo que hace diferente al cristiano del resto de los hombres, sobre todo, a partir del Nuevo Testamento, nos dice Aranguren, es la caridad. Ahora bien, se pregunta el filósofo, ¿la caridad excluye toda violencia? O más contundentemente, ¿se ha de ser no violento por encima de todo? En cierto sentido sí, es decir, excluye toda violencia, sin embargo, si no la violencia, al menos la fuerza es siempre necesaria para resistir a la violencia, a la violencia exterior y a nuestra propia violencia. El advenimiento de la caridad, nos dice Aranguren, puede y debe ser preparado humanamente mediante la suscitación de movimientos de opinión, el rechazo de la guerra, la lucha contra la violencia ejercida por el poder público sobre los ciudadanos, etc. Sin embargo, no basta intentar renunciar a la violencia; es preciso evitar la violencia como metáfora³⁵.

2) *El cristiano, violento en cuanto cristiano*³⁶. Aranguren destaca tres aspectos fundamentales: a) el fanatismo que lleva a los hombres religiosos a introducir la violencia en el seno mismo de su fe (ver por ejemplo, en la cultura islámica, el problema del integrista); b) desposeer de una parte de sus derechos civiles y políticos a quienes no comparten la fe cristiana; y c) la violencia que consiste en conceder la libertad religiosa a los protestantes, a los judíos, a los musulmanes, que constituyen minorías muy pequeñas, y en negársela a los descristianizados, que forman la gran mayoría de los no católicos españoles. Aranguren acabará diciendo que la libertad es indivisible, y que la verdadera libertad religiosa demanda las otras libertades, reconocidas por la Iglesia. Un Estado que niega a las personas que no son religiosas una parte de sus derechos, y que crea, como consecuencia, un ambiente social de pertenencia religiosa obligatoria, mantiene la coacción o, dicho de otro modo, la violencia. Esta violencia sobre las conciencias se apoya en una violencia sobre la realidad misma, sobre el conocimiento de ella como tal³⁷.

3) *El cristiano, violento al servicio del poder temporal*³⁸. De la postura anterior (el cristiano, violento en cuanto cristiano), se pasa a otra que consiste en hacerse violento al servicio del poder temporal, pero pretendiendo seguir siendo cristiano. No tomar conciencia significa, muchas veces, no querer tomar conciencia. Es más cómodo violentar la realidad negando que cambia, fijándola, porque, al acomodar los hechos según nuestra conveniencia, se justifica el mantenimiento monolítico de la plena autoridad del gobierno. Se pasa así del espíritu de cruzada al totalitarismo católico. La religión sirve de eficaz instrumento de poder: “[...] se llega a creer lo que se quiere creer; y uno puede arreglárselas para vivir, al mismo tiempo, en la mala fe y con buena conciencia. La ficción del Estado católico, fundada sobre esta otra ficción: la de un país unánimemente católico [...] sirve para endurecer el poder hasta el absolutismo, y, al mismo tiempo, deja las manos libres para perseguir a los sacerdotes, a los intelectuales y a los obreros católicos.”³⁹

4) *El cristiano, cómplice de la violencia*. Al cristiano le queda todavía otra posibilidad, condenable también: la de no ser su autor, sino solamente su cómplice. Estamos acostumbrados a ver caer a la Iglesia, al menos a una parte de la jerarquía

³⁵ “El cristiano y la violencia” en *Ibidem*, pp. 174 a 178.

³⁶ *Ibidem*, pp. 178 a 181.

³⁷ *Ibidem*, pp. 179 y 180.

³⁸ *Ibidem*, pp. 181 y 182.

³⁹ *Ibidem*, pp. 182.

eclesiástica, en complacientes compromisos con el poder temporal, la mayoría de las veces por debilidad, por miedo o para seguir protegida. La preocupación por asegurarse, a cualquier precio, la protección del poder, nos dice Aranguren, le ha jugado a la Iglesia muchas y muy malas pasadas a lo largo de la Historia. El primer paso para evitar nuevos compromisos y futuras complicidades consiste en desentenderse definitivamente del poder, es decir, en su separación del Estado.

A las cuatro formas de relacionar cristianismo y violencia, Aranguren se levanta crítico y rechaza de lleno tomar partido por la oposición pura y simple, en la cómoda y fácil actitud de rechazo, sin tomar iniciativas, sin asumir responsabilidades positivas, sin intentar proporcionar respuestas válidas, sin ser verdaderamente dinámicos y eficaces. Una actitud de estas características no es que sea de por sí insuficiente, es que es del todo inadmisibile. Aranguren entiende que es condición indispensable 1) el desenganchamiento del poder eclesiástico, de la Jerarquía eclesial; y 2) un pleno compromiso de los cristianos en y con el mundo ⁴⁰. El cristiano no puede limitarse a ser mero espectador, todo lo contrario, debe ser activo actor comprometido en una lucha no violenta en pro de la justicia y la humanidad. El cristiano, nos dice Aranguren, siguiendo a Laín, puede adoptar dos posturas frente a los problemas de la civilización actual y la del porvenir: 1) *confinada* que, si se adopta de buena fe es muy correcta y respetable, pero que, bajo ningún punto de vista, puede ser llamada intelectual ya que ni puede ni quiere entender la realidad; y 2) *arrojada* (Aranguren la llama comprensiva) que es, eminentemente intelectual, ya que consiste en intentar comprender la realidad (realidad actual) y, a partir de su comprensión, mejorarla. Cualquier otra cosa significaría instalarnos y habituarnos al mundo que nos rodea. La transformación del mundo es, también y sobre todo, una tarea cristiana ⁴¹.

Sin embargo, nos dice Aranguren, la fe, la religión, se está viviendo, en los últimos tiempos, en cierta medida, de una manera neopositivista, es decir, de un modo escéptico, carente de fundamentación, a la que la gente se acoge, sencillamente, porque la consideran objetivamente viable, cómoda y acomodada a sus objetivos y conveniencias. La religión, así entendida, es puro razonamiento, conformismo y una manera más de consumismo ⁴². La fe con fundamento no puede ser vivida de esta forma y el primer paso a dar será el de tener muy claro que no hay un estatus y una ideología propia del católico, ni del cristiano. En una sociedad como la nuestra, avanzadamente secularizada, los cristianos y no cristianos, los católicos y no católicos, nos dice Aranguren, cada vez nos parecemos más (Aranguren se refiere al parecido en cuanto comportamientos, ya sean culturales, políticos o sociales). Será sólo a partir del abandono de esta falsa creencia de permanencia en una escala privilegiada desde donde nos podremos dirigir al segundo paso, el consistente, ni más ni menos, que en hacernos cuestión de los problemas sociales que nos rodean y empezar una verdadera tarea evangelizadora que se predique, no sólo desde los púlpitos, sino, en la calle, en el contexto real en el que se circunscribe el cristiano, es decir, en la apertura del cristiano a todas las situaciones, actividades e ideas ⁴³.

⁴⁰ Ver “Desconfesionalización, laicidad y postmodernidad” y “Postcatolicismo y postmodernidad” en *Moral de la vida...*, op. cit., pp. 165 a 175.

⁴¹ “Sentido sociológico-moral de las antiguas y las nuevas humanidades” en *La juventud europea y...*, op. cit., pp. 159 y 160.

⁴² Ver “El intelectual católico del futuro” en *Ibidem*, pp. 58 a 61.

⁴³ Ver “Los católicos en el tiempo de secularización” en *Ibidem*, pp. 65 y 66.

Si, como he dicho, para Aranguren es imposible una ficticia separación praxis-teoría, mucho más inviable es desempeñar el papel de cristiano sin absoluta libertad. El cristiano, el verdadero cristiano, ha de poseer absoluta libertad para poder llevar a cabo aquella mediación cultural que él considere mejor. La libertad, sigue diciéndonos Aranguren, debe ser una “[...] *opción temporal, pero también una libertad de adhesión personal al catolicismo.*”⁴⁴ Ello implica, necesariamente, plena libertad de acción, alejada de toda forma de dogmatismo u ortodoxia. La postura del humanismo cristiano que propone Aranguren, ha de ser abierta y no dogmática, ha de dejar lugar para la heterodoxia, para el inconformismo y la rebeldía. Sólo así puede tener valor moral una creencia. Desde la toma de conciencia personal de los problemas que nos envuelven es preciso avanzar en nuestras miras y tomar conciencia social de dichos problemas, pues, sólo desde lo social, es posible alcanzar el anhelado Estado de justicia que persigue Aranguren. ¿Está abogando nuestro filósofo por un cristianismo socialista? Creo que no. Lo que Aranguren persigue es nada más, pero también nada menos, que una empresa de reforma social que debe ser llevada a cabo desde un Estado moral (moralización del Estado) y en el que la Iglesia, claramente disvinculada del Estado se convierta en un espacio abierto a todos, desde el que se pueda llevar a cabo una labor de verdadera liberación personal y social⁴⁵.

A lo largo de este artículo estamos viendo, con bastante claridad, que la violencia, en el plano político, es siempre inevitable. Por lo tanto, para Aranguren, no se trata de decidir de forma simplificada sobre su legitimidad, sino de ver cuándo, en el plano de la realidad, es legítima y cuándo no, porque⁴⁶: 1) no se puede juzgar desde fuera de la situación en la que ocurre o puede ocurrir la violencia; 2) debe haber un verdadero esfuerzo por imaginarse a uno mismo incurso en la situación, lo que implica la adopción de una actitud que ha abandonado la pura, teórica, abstracta, neutral reflexión y toma partido a favor o en contra del cambio social que la violencia trata de producir; y 3) si se habla desde una postura de verdadero compromiso, la reflexión ha de esforzarse por poner en marcha, dialécticamente, un encaminamiento real del pensamiento, un proceso que se produzca imaginaria y dramáticamente, hasta el punto en que la imaginación pueda sustituir al acontecimiento real, la situación desencadenante de violencia, desde la que ésta ha de ser pensada si se quiere entender de verdad.

Aranguren enjuicia, a partir de las tres premisas anteriores, el tema de la violencia desde cuatro puntos de vista o perspectivas: 1) *la pragmática-realista*: una concepción puramente pragmático-realista de la política puede mantener, fría y calculadoramente, que cabe emplear la violencia al servicio de un fin que la justifique (teoría de los fines y los medios). Esta postura, intelectualmente, es insostenible. Se puede comprender, nos dice Aranguren, que desde el centro mismo de la situación dramática vivida se desencadene la violencia. Lo que es inadmisibles es el cálculo, la racionalización de la violencia, porque ello conduce irremisiblemente a la degradación fría del hombre a un simple medio que se usa o deshusa cuando hace falta. Es posible que la violencia pertenezca a la condición humana, en cuanto animal, jamás en tanto que racional, por eso, sigue diciendo Aranguren, es tan odioso dar apariencia racional a su irrupción⁴⁷; 2) *la cultural a posteriori*: es la que

⁴⁴ Ibidem, pp. 67.

⁴⁵ Ver “El porvenir del catolicismo español” en Ibidem, pp. 71 a 87.

⁴⁶ “Violencia, subdesarrollo y países desarrollados” en *El futuro de la Universidad y...*, op. cit., pp. 162 y 163.

⁴⁷ “Ambigüedad de la violencia y situación real” en Ibidem, pp. 164 y 165.

se enfrenta con la violencia una vez que ya ha transcurrido (por ejemplo, la Revolución Francesa o la Revolución Rusa), y juzga un Régimen violentamente instaurado por un resultado moral y cultural posterior. Lo que permanece es la obra cultural y la institucionalización moral realizadas a través de aquella revolución. Ello viene a corroborar el hecho de que no podemos entender la violencia en abstracto, ni antes ni después de ser ejercitada, sino que es preciso hacer el esfuerzo imaginativo-existencial al que antes aludíamos, de proyectarnos en la situación concreta de la que la violencia emerge⁴⁸; 3) *la interna a la violencia*: es su misma vivencia, su ejercicio y sufrimiento. Debemos tener en cuenta su carácter existencial. La violencia se desencadena de forma imprecisa y será, una vez dentro de ella, donde los implicados obren de una u otra manera, en función de las circunstancias y los acontecimientos⁴⁹; y 4) *la intelectual a priori y exterior a la violencia*: debe rechazar el desencadenamiento de la violencia, ya que, por ejemplo, lo que en la Revolución Rusa debía ser algo meramente provisional para dar paso a la plena libertad comunista, se convirtió en la prolongación de la burocratización del partido comunista, hasta que, a la vista de los actuales acontecimientos, el sistema ha caído por su propio peso y el del progreso tecnológico de la historia⁵⁰.

Una vez vistas las peculiares relaciones que se establecen entre las Iglesias cristianas, el intelectual cristiano y el cristiano en general, con respecto a la violencia, podemos retomar el tema del método de *no ser violentos*. La solidaridad, estrechamente ligada, a la cooperación, es esencial para conseguir una nueva concepción alternativa de *ser humano* que no sea violento ni competitivo, en el sentido que a lo largo de todo este artículo le estamos dando: “[...] una concepción cooperativa y solidaria de la existencia, que podría desarrollarse en toda una cultura. No sería ésta ya una cultura de la competitividad sino una cultura de la paz.”⁵¹ Ciertamente, para Aranguren el hombre podría orientarse hacia la paz y la solidaridad, sin embargo, como muy bien ve nuestro autor, lo más probable es que se dé, simultáneamente, una doble orientación: 1) una sociedad orientada hacia la paz y la solidaridad; y 2) una sociedad orientada hacia la competitividad; porque, como hemos visto, todos somos a la vez pacíficos y competitivos. El problema estriba en que sobre todo somos esto último. Precisamente por ello, porque el hombre es por naturaleza violento y competitivo, y dado que el superdesarrollo tecnológico, con todas las posibilidades destructivas que conlleva hoy, nos puede llevar al exterminio del planeta, Aranguren entiende que se hace apremiante dejar de lado la discusión teórica sobre los factores competitivos y solidarios que nos constituyen, y empezar a imponer la llamada de la razón práctica (prudencia) para fomentar una cultura de la paz. Tenemos que cultivar la paz. Se trata de una actitud ética que habrá de llevarse a cabo muy particularmente a través de la educación y del derecho. Ahora bien, Aranguren, siempre con los pies sobre la tierra, ya nos anticipa que la expresión derechos humanos es, más bien, desiderativa, una especie de candidato a alcanzar el estatus de derecho. Si entendemos por derecho, el derecho positivo, los derechos humanos no lo son, ya que les falta el poder real que los respalde⁵².

⁴⁸ Ibidem, pp. 165 y 166.

⁴⁹ “Moral política del marxismo” en *El marxismo como moral*, Madrid, Alianza, 1968, pp. 98 y 99.

⁵⁰ Ibidem, pp. 95.

⁵¹ “Desde la competitividad hacia una Ética de la Paz” en *Moral de la vida cotidiana...*, op. cit., pp. 92.

⁵² Ibidem, pp. 94.

Quienes aboguen por la paz, nos dice Aranguren, deberán ser activistas, guerrilleros de la resistencia civil, de la no violencia, en orden a presionar sobre los gobernantes poderosos y no pacíficos. El militante por la paz, debe ser, ante todo, consciente de la situación y de los recursos con que cuenta. De partida, sigue diciendo Aranguren, el pacifista puede ser consciente de apoyarse en algo de fondo humano; puede también contar con que algo de humano se encuentra en todo hombre y, por lo tanto, todo hombre puede descubrirlo⁵³. Sin embargo, lo cierto es que el hombre es un ser utópico y, por ello, la paz, como la utópica democracia como moral, es una lucha permanente, sin tregua ni descanso. El trabajo por la paz es una tarea inacabable por la cual siempre se puede hacer algo más. Sintetizando lo visto podemos decir que la hominización, que la superación del estadio animal consistió en el tránsito de la agresividad a una violencia que, renunciando a ejercitarse privadamente, fue otorgando, progresivamente, el monopolio de su ejercicio a lo que con el tiempo se ha llamado Estado. Surgió de esta manera una violencia estructural-institucional del poder civil. Así las cosas, veíamos que la violencia era la realidad y, consecuentemente, la no violencia, la utopía. El hombre no violento por naturaleza y el Estado pacífico son una pura contradicción. La relación entre violencia y no violencia es dialéctica histórica. La no violencia se construye lenta y progresivamente, con constantes recaídas sobre la violencia. Se trata de un largo camino. Una de las etapas fundamentales es la de la afirmación, establecimiento y defensa de los derechos humanos; la otra es la lucha por el desarme, lo cual significa, lógicamente, una solución política⁵⁴. Por lo tanto, el método que propone Aranguren no es otro que la militancia activa en todas las esferas de la vida, la contestación global, la actitud crítica en todos los ámbitos de la existencia, tanto en el plano personal como en el plano social, sobre todo desde este último. Ser, en definitiva, un intelectual. De ahí la radical importancia política y educacional que atribuye a los movimientos sociales de liberación.

El pacifismo de Aranguren tiene, no podría ser de otra forma, unas profundas raíces en la doctrina cristiana del amor incondicional a todos los hombres. El amor al prójimo es la fundamentación básica de su pacifismo. Este es el mensaje que Aranguren nos envía en el hermoso relato *Todos los hombres somos hermanos*: “[...] a pesar de cuantas cosas nos separaban [...] esta unión no era ficticia. Una grave alegría empezaba a invadirme el alma. Comprendía que si conociese la correspondiente palabra mágica [...] de la misma manera podría haber entrado en las sesenta o setenta casas donde ahora mismo hay alguien de cuerpo presente. Porque todos somos hermanos, pero no lo sabemos y necesitamos engañarnos, como niños, con el “pretexto” de un parentesco, y sólo en la letra cursiva de éste acertamos a leer nuestra hermandad. El parentesco nos devuelve a nuestro origen, despojándonos de cuanto nos separa, y la presencia de la muerte también. Frente al principio y frente al fin volvemos a ser lo que fuimos, lo que, por debajo de todo, seguimos siendo [...]: hermanos.”⁵⁵

⁵³ Ibidem, pp. 99.

⁵⁴ Ibidem, pp. 91 y 92.

⁵⁵ En *Crítica y meditación*, Madrid, Taurus, 1957, pp. 95.

**L'avaluació
educativa a
museus i centres
culturals**

M. Immaculada
Pastor i Homs
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(1999), 12:
35-46

L'avaluació educativa a museus i centres culturals

M. Immaculada Pastor i Homs
Universitat de les Illes Balears

Sumari

Entenem que l'avaluació educativa ha de formar part de la cultura de qualsevol museu o centre cultural que ofereix habitualment exposicions, ja que els fruits de les experiències realitzades al respecte en altres països són evidents. Per tant, des del món de la Pedagogia caldrà contribuir a vèncer la reticència que hi ha en certs sectors professionals i la desídia de molts estaments polítics, començant per aclarir el sentit, la utilitat i la naturalesa d'una tasca avaluadora seriosa i eficaç de les exposicions i programes educatius museístiques, empresa a la qual el nostre article pretén contribuir.

Summary

Educational evaluation must be an important part of culture in museums, galleries and cultural centres that offer exhibitions to the public. Since the benefits obtained from such experiences in many countries are evident, we shall try to contribute, from the field of education, to the task of clarifying the sense, nature and utility of evaluating educational programmes and exhibits in museums.

1. Un tema pendent

Sens dubte, als darrers anys, s'han fet esforços per millorar el grau de comprensió de les exposicions museístiques per part dels visitants, incorporant als muntatges alguns elements amb finalitat didàctica, consistents generalment en plafons informatius o materials audiovisuals, o bé elaborant guies, quadernets d'activitats i altres materials escrits de suport per tal d'ajudar el públic no entès —escolar, per ésser més precisos— a entendre i valorar l'exposició en qüestió. És lògic suposar que tots aquests recursos contribueixen a augmentar la comprensió o, si més no, la curiositat o interès de l'audiència; però, sabem amb una certesa raonable què és el que veritablement *aprenen* els visitants d'aquestes exposicions? Realment, exceptuant les dades estadístiques relatives a nombre de visitants i algunes dades demogràfiques d'aquests, no tenim gaire elements per respondre la pregunta. El cert és que aquestes iniciatives, engegades sens dubte amb la millor de les intencions per part dels responsables dels museus o centres culturals que programen regularment exposicions d'aquest tipus, no contempen gairebé mai l'avaluació sistemàtica dels efectes que aquestes exposicions provoquen en els visitants i del valor que aquests els donen. Probablement en són responsables diversos factors, com la precarietat econòmica i/o formativa del personal encarregat de la «part educativa», la mateixa dificultat de la tasca

avaluadora, la cultura dominant, que es preocupa més dels aspectes quantitius que dels qualitius, i també, per què no, la confusió que en el sector educatiu no formal hi ha entre oferta educativa i oferta publicitària, que, si bé no són ni tenen perquè ésser oposades, evidentment no són el mateix.

Entenem que l'avaluació educativa ha de formar part de la cultura de qualsevol museu o centre cultural que ofereix habitualment exposicions, ja que els fruits de les experiències realitzades al respecte són, com veurem, evidents i, per tant, des del món de la Pedagogia caldrà contribuir a vèncer la reticència que hi ha en certs sectors professionals i la desídia de molts estaments polítics, començant per aclarir el sentit, la utilitat i la naturalesa d'una tasca avaluadora seriosa i eficaç de les exposicions i programes educatius museístics.

2. Un poc d'història recent

En els darrers vint anys, bona part dels museus del nostre context europeu-occidental amb un cert grau de vitalitat han entrat en un període que podríem anomenar de «reflexió» o —parafraçant G. HEIN (1994)— «d'autocrítica». S'han començat a plantejar preguntes relatives a prioritats, programes, audiència, maneres de funcionar... Les reduccions pressupostàries i, en conseqüència, la manca de personal i precarietat dels serveis fan, la majoria de vegades, difícil o gairebé impossible de dur endavant tot allò que es voldria. Per tant, cal prendre decisions sobre quines activitats, programes, exposicions, etc. són més essencials i beneficioses per al museu i per a la societat. Per altra part, l'audiència augmenta, especialment l'escolar, i les «pressions» que reben aquests centres per part de la comunitat educativa i altres sectors socials generen preguntes i dubtes sobre l'ús eficient dels recursos de què es disposa. En tercer lloc, la creixent professionalització del personal que treballa a museus i centres culturals —que també va arribant a poc a poc als departaments educatius—, porta implícit el desig i la necessitat de desenvolupar un coneixement acumulatiu sobre la pràctica realitzada que permeti actuar amb rigor i eficàcia, fonamentar futures experiències i, en definitiva, establir un marc científic i professional per a l'educador que treballa dins el «món de l'oferta cultural» amb estàndards professionals àmpliament acceptats i procediments compartits.

La creixent necessitat d'avaluació de les institucions museístiques no és, per descomptat, un fenomen únic i aïllat. Altres institucions i professions dins el sector educatiu no formal han experimentat pressions semblants en els darrers anys. Com a conseqüència d'això, dins el món occidental europeu i, sobretot, nord-americà, es produeix una significativa proliferació de grups professionals d'avaluadors i un augment de les publicacions sobre el tema.

No obstant això, el canvi més important que s'ha experimentat durant aquests anys no ha estat el creixement quantitatiu d'activitat avaluadora, sinó l'ampliació dels enfocaments conceptuals entorn de l'avaluació. De fet, és lògic que, a mesura que l'oferta educativa ha esdevingut més àmplia i heterogènia i els professionals han hagut d'analitzar i justificar una gran diversitat de programes i activitats molt allunyats del món escolar, s'hagin adonat que investigar sistemàticament *com* succeeixen les coses i *si* succeeixen tal com s'havien planejat o desitjat requereix una àmplia gamma d'enfocaments i mètodes. Abans d'aquest període de creixement, l'avaluació educativa, restringida al sector formal, prenia com a model l'epistemologia i l'estil de les ciències físiques i aplicava el disseny experimental tradicional. Els models que han sorgit més recentment tenen una base

epistemològica diferent —etnogràfica, sociològica i antropològica—, tendeixen a ésser qualitatiu més que quantitatiu i utilitzen mètodes d'avaluació (documentació, observació, entrevista...) que permeten una profunda descripció de la pràctica (G. HEIN 1979).

Dins l'àmbit museístic, s'han dut a terme experiències avaluadores de distinta orientació. Pel que fa als Estats Units, als anys seixanta-setanta, cal destacar els treballs de H. SHETTEL, M. BUTCHER *et al* (1968) i de G. SCREVEN (1976), emmarcats dins el model experimental tradicional, i en anys posteriors —a partir de la dècada dels vuitanta— començam a trobar autors que apliquen mètodes antropològics i etnogràfics a l'estudi i avaluació dels museus, com és el cas de W. M. LAETSCH (s.d.), R. L. WOLF (1980) o B. ENGEL i G. HEIN (1981). Igualment cap als anys setanta, en un dels països europeus amb més tradició educativa dins l'àmbit museístic com és el cas de la Gran Bretanya, comencen a realitzar-se els primers intents seriosos de conèixer les característiques dels visitants que acudeixen a alguns museus i saber com valoren la seva oferta educativa. Entre els pioners, probablement el més conegut i citat sigui l'estudi de J. H. STEWART (1970) realitzat al Museu de Liverpool, a partir del qual extragué valuosa informació demogràfica del seu públic, però també dades relatives a la valoració que feia de l'adequació i qualitat de l'oferta educativa que el museu li oferia, i també molts suggeriments i demandes dels usuaris per tal de millorar-la. Des d'aleshores s'han dut a terme interessants experiències al respecte, generalment mitjançant convenis entre museus i universitats (a la publicació de P. SUDBURY & T. RUSSELL, 1995, es descriuen diversos projectes, com el de la Universitat de Liverpool i el consorci National Museums and Galleries on Merseyside, entre altres) o entre museus i autoritats educatives locals, serveis d'inspecció educativa, etc. (Un exemple il·lustratiu el trobam a S. D. TUNNICLIFFE, 1996).

S'ha de dir, com a comentari general, que a la Gran Bretanya, atès que l'activitat avaluadora dins els museus s'ha iniciat cronològicament més tard que als Estats Units, el que hi trobam són generalment experiències avaluadores de caràcter formatiu realitzades per determinar l'efectivitat d'exposicions temporals no totalment tancades —així qualsevol modificació o recomanació derivada dels estudis d'avaluació pot ésser implementada pel personal encarregat— i dutes a terme d'acord amb un enfocament qualitatiu. En general parteixen, i aquest és un fet que cal destacar, d'un compromís institucional previ: l'obligatorietat per part dels responsables del museu, a distint nivell i àmbit, de presentar al públic exposicions de qualitat sensibles a les seves necessitats. A partir d'aquí, es tracta de conèixer la forma en què es pot ajudar el visitant a desxifrar la informació presentada per l'exposició, tenint en compte, des d'un punt de vista constructivista, que aquest no s'hi acosta amb una actitud passiva, sinó a partir de les seves teories pròpies i, per tant, tendirà a fer interpretacions personals de les informacions que el museu tracta de fer accessibles.

3. Abast de l'avaluació educativa dins les institucions museístiques

Fetes totes aquestes consideracions generals sobre la necessitat d'avaluació educativa dins les institucions museístiques i vistes algunes de les experiències més significatives realitzades al respecte, caldrà plantejar-nos en primer lloc, i tal com diu el títol d'aquest apartat, la qüestió de l'abast de l'avaluació educativa dins el museu o, dit d'una altra manera, la delimitació del territori que aquesta pot abastar.

Generalment, els projectes que coneixem plantegen dos aspectes que s'han d'investigar dins el museu: d'una banda, les característiques del públic, tant real com potencial, i, en menor proporció, l'aprenentatge del públic. És en aquest sentit que J.

DODD i R. SANDELL (1998, 9) afirmen que per mantenir les audiències i, alhora, atreure nous públics, els responsables educatius del museu han de dur a terme dues tasques: la primera, que anomenen «investigació de mercat»¹, té com a objectiu identificar les característiques i necessitats dels distints públics, tant reals com potencials, i suggerir maneres de donar-los resposta. La segona és «l'avaluació», que mesura l'efectivitat dels projectes que s'ofereixen a aquests públics i suggereix maneres de corregir-los i millorar-los. A partir d'aquí, creim que pot ésser útil el següent esquema orientatiu:

Aspectes que s'han de tenir en compte en l'avaluació educativa dins les institucions museístiques

1. Característiques del públic:

1.1. Identificació i caracterització del públic real i potencial.

1.2. Identificació de les necessitats dels distints públics.

1.3. Identificació dels factors que determinen la decisió de visitar/no visitar el museu.

1.4. Identificació de les barreres que dificulten l'accés al museu (físiques, sensorials, intel·lectuals, financeres, culturals...).

1.5. Opinions dels visitants sobre la ubicació/serveis /instal·lacions/equipaments generals del museu.

2. Aprenentatge del públic:

2.1. Respostes del públic davant el disseny i presentació de l'exposició/programa (orientació, senyalització, il·luminació, accessibilitat, etc.).

2.2. Respostes del públic davant els elements constitutius de l'exposició/programa (interès de les obres seleccionades, claredat dels textos informatius, adequació de les activitats, etc.).

2.3. Interpretació que fa el públic del missatge de l'exposició/programa.

Tot i que consideram que és igualment necessari investigar els dos aspectes anteriorment assenyalats, i que ambdós no són en absolut incompatibles, en aquest article ens centrarem preferentment en l'avaluació de l'aprenentatge del públic, probablement perquè és una qüestió molt menys treballada i debatuda entre nosaltres.

Fins fa poc la investigació sobre l'aprenentatge al museu atreia poca atenció. Ara, antropòlegs, filòsofs, sociòlegs, psicòlegs i pedagogs estan interessats en el tema, ja que els museus són uns espais adients per investigar els processos d'aprenentatge dins contextos no formals i informals. La implicació de professionals aliens en principi al medi museístic

¹ Sobre el tema dels estudis de «màrqueting» en el museu, realitzarem algunes consideracions en un anterior treball nostre: PASTOR, I. (1998): «El papel de los museos en la educación permanente». A: *Actas del IV Congreso de Cultura Europea*. Centro de Estudios Europeos, Universidad de Navarra.

pot ser enormement enriquidora sempre que, com ja hem dit abans, el centre de gravetat de la investigació romanguí dins la pràctica museística. En tot cas, en aquesta empresa és necessari el concurs d'investigadors universitaris i d'altres nivells educatius, de professionals que treballen dins el camp de l'educació d'adults, dins els serveis a la joventut, dins l'educació comunitària, i també d'altres professionals (dissenyadors, arquitectes, documentalistes, etc.) que treballen dins les institucions culturals. Podem afirmar, doncs, que el sector museístic està prenent consciència que únicament pot retenir la seva credibilitat intel·lectual si es decideix per un canvi en la seva filosofia i pràctica investigadora.

4. L'avaluació de l'aprenentatge dins el medi museístic

La major part de publicacions sobre l'aprenentatge al museu provenen dels Estats Units i observam que, afortunadament, aquest tipus d'investigació forma part del treball quotidià dels membres dels serveis educatius i està molt connectat amb altres activitats, com l'ensenyament o la preparació de recursos per a l'aprenentatge, dins una línia d'investigació-acció. Així, a poc a poc, la naturalesa de la investigació sobre l'aprenentatge en el museu està canviant i s'està passant d'un model seqüencial i jeràrquic, fonamentat en la concepció de l'aprenentatge com a resultat de la transmissió al públic del coneixement atresorat pels experts, a un model que reconeix la singularitat de l'experiència del visitant i la seva implicació en el procés d'aprenentatge a partir de la seva interacció amb les col·leccions (D. ANDERSON 1997).

En conseqüència, com afirmen P. SUDBURY i T. RUSSELL (1995), investigar l'aprenentatge serà investigar el resultat de la interacció entre el coneixement previ de cada visitant i la nova experiència oferta pel museu. En aquest context, la finalitat de l'avaluació serà indicar la ruta *probablement* millor cap a la destinació volguda, que no és altra que augmentar les possibilitats del visitant d'aconseguir una comprensió significativa del contingut de l'exposició. Per tant, avaluant l'aprenentatge no pretenem «jutjar», sinó aconseguir una posició «empàtica» amb el que està passant per tal de poder destriar amb un mínim de rigor científic entre el que val la pena mantenir i reforçar de la nostra pràctica educativa i allò que no és útil o clarament equivocat en relació a les nostres expectatives.

Des d'aquest enfocament, consideram que les etapes d'un programa d'avaluació de l'aprenentatge en el museu podrien ser:

- a) En primer lloc, desenvolupar un conjunt de criteris significatius en base als quals avaluar les exposicions i programes, tant actuals com futurs. Aquests criteris estaran en funció de les «expectatives d'aprenentatge» que s'espera que compleixi una exposició i/o programa didàctic,
- b) en segon lloc, seleccionar la «forma avaluadora» més adient per obtenir informació i comprensió tan ajustada com sigui possible sobre el que aprenen els visitants i sobre si aquest aprenentatge respon a les expectatives anteriorment descrites,
- c) finalment, seleccionar aquelles propostes valorades com a vàlides i efectives per millorar l'exposició o programa actual o per dissenyar els que es faran en el futur.

Comentarem seguidament cada una de les etapes anteriorment considerades però, abans de començar la nostra anàlisi, creim necessari fer algunes consideracions prèvies respecte com entenem l'activitat avaluadora genèricament considerada, que esperam que serveixin per aclarir i justificar l'enfocament que adoptam respecte a cada una de les etapes.

En primer lloc, no podem oblidar que no hi ha avaluacions «pures» o «neutrals», sinó que, com qualsevol altra activitat educativa, la tasca avaluadora està mediatitzada pel punt de vista i les intencions d'aquells que l'encarreguen i/o executen. Això no implica restar valor científic o eficàcia a l'avaluació, simplement és un element que s'ha de tenir en compte.

En segon lloc, estam d'acord amb G. HEIN (1994, 308), quan afirma que «qualsevol forma d'avaluació pot ser útil». Efectivament, la gran diversitat de models i tècniques d'avaluació, que a moments ens pot semblar contradictòria, ens pot servir per afrontar l'estudi de situacions i casos molt diversos, ja que cadascun representa una aproximació diferent al coneixement i ens aporta dades que ens acosten a una valoració més precisa. No hi ha, per tant, formes d'avaluació «bones» o «dolentes» *per se*, sinó que l'elecció dependrà del tipus d'informació que ens interessa recollir o de l'audiència a la qual ens adrecem. En principi, doncs, qualsevol tipus d'avaluació ens pot permetre respondre qüestions relatives tant al procés de l'activitat com als resultats obtinguts, encara que els mètodes tradicionals d'avaluació estan habitualment associats a la mesura del grau de compliment d'objectius predeterminats i els mètodes basats en el treball de camp ens proporcionen informació descriptiva i són útils per donar-nos a conèixer resultats no prevists. El que cal, per tant, és tenir clar quin o quins tipus de qüestions ens interessa respondre i en, funció d'això, la forma o formes d'avaluació més pertinents.

La tercera consideració es refereix al fet que, sigui quina sigui la forma avaluadora escollida, és un error aplicar-la al marge del personal implicat en el programa o exposició avaluat. No entenem l'avaluació com una activitat aïllada de la resta d'activitats educatives, duta a terme «des de fora» per experts avaluadors. Al contrari, consideram que els estudis d'avaluació són útils en la mesura en què impliquen tot el personal educatiu del museu o centre cultural en cada una de les fases, des de la planificació a la recollida de dades i anàlisi d'aquestes. No hi ha avaluació sense objectius i aquests han de ser determinats per les persones que hauran d'utilitzar la informació que es derivi de l'activitat avaluadora.

Finalment, pensam que l'avaluació s'ha de portar a terme paral·lelament a la realització i/o muntatge del programa o exposició didàctica, i no quan ja ha finalitzat. Els avantatges d'una avaluació simultània a la realització de l'activitat que es pretén avaluar són encertadament sintetitzats per HEIN (1994, 309) en tres punts: a) l'avaluació simultània força els participants en una tasca determinada a contemplar el que fan d'una manera reflexiva, b) permet la modificació i correcció sobre la marxa dels components que no funcionen bé o permet canvis en fases posteriors a l'avaluada i c) possibilita la utilització dels components normals del programa (enregistraments, entrevistes, observacions, produccions dels participants, etc.) com a part de l'avaluació i minimitza així les despeses i molèsties per a tothom.

Fetes aquestes precisions, podem començar a comentar, com dèiem abans, cada una de les fases o etapes en què es pot ordenar el procés d'avaluació de l'aprenentatge en el medi museístic.

a) Primera etapa

Ja hem dit que tota exposició o programa educatiu museístic, per poder ser avaluat, ha de respondre a unes expectatives o «previsions» d'aprenentatge suficientment clares. Aquestes expectatives sobre els resultats de l'aprenentatge només es poden expressar en termes de probabilitats, més que de certeses, sobretot si tenim en compte que per les característiques especials de l'experiència educativomuseística, el visitant controla la qualitat i el grau de l'aprenentatge tant o més que l'educador. No obstant això, el responsable de l'avaluació ha de ser plenament coneixedor i conscient d'aquests «resultats probables» que s'espera aconseguir a través de l'exposició o programa en qüestió, abans de decidir sobre les estratègies i tècniques avaluadores que utilitzarà.

Malgrat que, com és lògic, aquests resultats probables d'aprenentatge seran específics i diferenciats per a cada cas, tal vegada sigui útil assenyalar algunes «expectatives generals» que, en l'aspecte educatiu, sigui raonable tenir respecte a qualsevol exposició o programa museístic i en base a les quals, per tant, convengui plantejar l'avaluació de l'aprenentatge.

Prenent com a punt de partida diverses propostes que consideram interessants, com la de T. RUSSELL (1995, 14), la de D. THOMAS (1995, 28) o la de S. D. TUNNICLIFFE (1996, 5) podríem destacar les següents «expectatives raonables d'aprenentatge» comunes a qualsevol exposició i/o programa educatiu museístic:

1. Atreu l'interès dels visitants envers la temàtica tractada.
2. És una experiència agradable i, fins i tot, divertida.
3. Provoca la participació activa dels visitants. És estimulant.
4. Explota de manera satisfactòria el potencial educatiu, tant de caràcter informatiu com formatiu, que el patrimoni exposat conté, d'acord amb les característiques i capacitats dels destinataris.
5. És sensible a les necessitats i preferències del/dels grup/grups de visitants als quals s'adreça pel que fa a:
 - a) la selecció, organització i presentació de la informació que ofereix;
 - b) els tipus d'activitats que promou i les condicions (especials, temporals, etc.) de la seva execució i
 - c) els recursos i suports que utilitza.
6. Estimula els sentits i capacitats cognitives dels visitants.
7. Evita que els visitants desenvolupin o reforcin concepcions errònies freqüents sobre la temàtica tractada.
8. Permet, sempre dins els límits del que es considera veritable o científic, que els visitants extreguin i elaborin autònomament un coneixement rellevant, útil i significatiu sobre la temàtica tractada.

b) Segona etapa

Una vegada aclarides les finalitats del programa i/o exposició didàctica i, en conseqüència, els resultats d'aprenentatge probable esperats, haurem de seleccionar les «fonts d'informació» més adients o significatives que ens permetin arribar a un grau de comprensió raonable respecte del que realment succeeix o ha succeït i valorar-ho en base a les expectatives inicials. La llista de possibles fonts d'informació pot ser realment molt

llarga; com a exemple orientatiu, vegem-ne la relació que figura a continuació i que hem elaborat a partir d'una proposta de G. HEIN (1994, 310).

S'ha de dir, però, que en el procés de selecció de les fonts d'informació més adients, hem de tenir en compte que no totes les fonts ens seran igualment útils per obtenir informació sobre cadascun dels diferents aspectes del programa que ens interessa avaluar i també que no totes ens seran igualment útils per als diferents grups de destinataris. Així, per exemple, si el que volem investigar és l'impacte o atracció que una determinada exposició o programa té sobre un grup de nins, ens serà útil entrevistar els nins, els seus mestres o el personal del museu, observar la seva conducta durant les sessions didàctiques o la visita, analitzar els productes que elaboren, etc. En canvi, si el que volem investigar és una altra qüestió, com per exemple la rellevància o adequació de l'exposició o programa respecte del currículum escolar, probablement necessitarem recórrer a altres fonts d'informació com poden ser, per exemple, l'anàlisi de les programacions didàctiques i dels components curriculars, de les actes de reunions entre professionals, els formularis elaborats *ad hoc*, etc.

«Possibles fonts d'informació per a una avaluació de l'aprenentatge en el medi museístic»

| <i>diaris i registres d'activitats</i> | <i>cròniques i relats</i> | <i>components curriculars</i> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • diaris personals • registres de reunions • registres d'activitats de classe • diaris de sortides • etc. | <ul style="list-style-type: none"> • actes de reunions • qüestionaris i/o escrits diversos d'avaluació realitzats pels professionals • qüestionaris i/o escrits diversos d'avaluació realitzats pels destinataris • etc. | <ul style="list-style-type: none"> • programacions de lliçons o unitats • descripció d'activitats • recursos • dissenys previs • espectacles audiovisuals • etc. |
| <i>observacions</i> | <i>entrevistes</i> | <i>productes elaborats pels destinataris</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • En el decurs de classes/lliçons/sessions didàctiques • En el decurs d'itineraris/excursions/ visites • En el decurs de reunions • etc. | <ul style="list-style-type: none"> • A mestres, educadors, monitors • A personal docent del museu • A personal no docent del museu • A destinataris (individuals o en grups) • etc. | <ul style="list-style-type: none"> • dibuixos, pintures • treballs escrits • objectes • fotografies • tests, qüestionaris • quaderns de camp • entrevistes • etc. |

En relació al que dèiem abans respecte a la selecció de cada una de les possibles fonts en funció de la informació que ens interessa obtenir, creim que és interessant la recomanació de G. HEIN d'utilitzar una matriu semblant a la que incloem a continuació, a través de la qual es poden interrelacionar de forma gràfica els diferents objectius del programa educatiu i cada una de les fonts possibles:

| OBJECTIUS | | FONTS D'INFORMACIÓ | | | | |
|-----------|--|--------------------|--|--|--|--|
| 1 | | | | | | |
| 2 | | | | | | |
| 3 | | | | | | |
| 4 | | | | | | |

c) Tercera etapa

Arribam, finalment, a la darrera i decisiva etapa del procés avaluador, que és, per altra part, la que justifica tot el que hem fet abans. És el moment d'examinar i valorar si aquelles assumpcions i expectatives en base a les quals hem elaborat la nostra oferta educativa s'han complert amb un nivell acceptable o no i, a partir d'aquí, reelaborar, modificar, ampliar o confirmar la nostra pràctica educativa actual i anar establint unes bases sòlides sobre les quals justificar les nostres accions futures.

A partir de la informació obtinguda respecte al grau de compliment de cada una de les expectatives que hem analitzat del programa o exposició, i també de totes aquelles informacions significatives sobre resultats no previstos, expectatives dels visitants, etc., es podrà elaborar un informe o document final en el qual s'incloguin les «recomanacions» pertinents sobre les accions que s'han de realitzar en endavant. Com a complement d'aquest informe, que no s'ha de considerar en cap cas un document tancat sinó una eina de treball, i tenint en compte que a vegades no totes les recomanacions són factibles de dur endavant o necessiten un temps per a la implementació total, es pot també incloure una relació d'actuacions encaminades a la consecució d'aquella situació ideal a la qual aspiram. En aquest sentit pot ser útil la matriu que proposa P. REES (1995, 47) i que reproduïm a continuació:

| | aspectes avaluats del programa o exposició | recomanacions | accions dutes a terme | millores constatades |
|----|--------------------------------------------|---------------|-----------------------|----------------------|
| 1. | | | | |
| 2. | | | | |
| 3. | | | | |

L'avaluació sistemàtica d'aquestes actuacions perfectives és la que, amb el temps, permetrà disposar d'un seguit de criteris o principis d'actuació que possibilitin afrontar el disseny i muntatge d'exposicions i programes didàctics en els museus amb unes raonables garanties d'èxit i satisfacció per a les institucions mateixes i per a la societat que els dona suport.

Bibliografia

ANDERSON, D. (1997): *A Common Wealth - Museums and Learning in The United Kingdom*. Department of National Heritage, London.

- CLARKE, P. (1996): *Improving Learning in museums*. Museums in the Midlands Group & Leicester University, Leicester.
- DODD, J.; SANDELL, R. (1998): *Building Bridges*. Museums & Galleries Commission, London.
- HEIN, G. (1979): «Evaluation in open education: Emergence of qualitative methodology». A: MEISELS, S. (ed.): *Special Education and Development*. University Park Press. Baltimore.
- ENGEL, B. S.; HEIN, G. E. (1981): «Qualitative evaluation of cultural institution/ school education programs». A: LEHMAN, N.; INGE, K. (eds.): *Museum School-Partnerships: Plans and Programs*. Center for Museum Education, Washington, D.C.
- HEIN, G. (1995): «Evaluation of museum programmes and exhibits». A: HOOPER-GREENHILL, E.: *The Educational Role of the Museum*. Ed. Routledge, London - New York.
- LAETSCH, W. M. *et al.* (sense data): *Naturalistic Studies of Children and Family Groups in Science Centers*. Lawrence Hall of Science, Berkeley.
- REES, P. (1995): «Recommendations and Implications from Evaluation Studies». A: SUDBURY, P.; RUSSELL, T.: *Evaluation of museum and gallery displays*. Liverpool University Press.
- RUSSELL, T. (1995): «Collaborative Evaluation Studies Between the University of Liverpool and National Museums and Galleries on Merseyside». A: SUDBURY, P.; RUSSELL, T.: *Evaluation of museum and gallery displays*. Liverpool University Press.
- SCREVEN, C. G. (1976): «Exhibit evaluations: a goal referenced approach». A: *Curator*, núm 19, pàg. 271-39.
- SHETTEL, H.; BUTCHER, M. *et al.* (1968): *Strategies for Determining Exhibit Effectiveness*, Final Report, ED 026718 ERIC Document Reproduction Service.
- STEWART, J. H. (1970): «A Museum and its Visitors». A: *Studies in Adult Education*, 4 (1), pàg. 46-56.
- SUDBURY, P.; RUSSELL, T. (1995): *Evaluation of museum and gallery displays*. Liverpool University Press.
- THOMAS, D. (1995): «Evaluation, Staff Training and Development». A: SUDBURY, P.; RUSSELL, T.: *Evaluation of museum and gallery displays*. Liverpool University Press.
- TUNNICLIFFE, S. D. (1996): «How well we do? Assessing the quality of learning in museums». A: *GEM News*, núm. 63, pàg. 5-7.
- WOLF, R. L. (1980): «A naturalistic view of evaluation». A: *Museum News*, núm. 58, pàg. 39-45.

**Vejez,
representación
social y roles de
género**

Joana Colom Bauzá
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(1999), 12:
47-56

Vejez, representación social y roles de género

Joana Colom Bauzá
Universitat de les Illes Balears

Resumen

El envejecimiento de la población está asociado al progreso y al desarrollo. Un mayor nivel de desarrollo económico y social ha permitido llevar a cabo medidas sobre la salud -prevención y tratamiento-, la higiene, la nutrición y las condiciones socio-laborales. Este conjunto de factores ha desembocado en una mayor expectativa de vida y longevidad en el conjunto de la población, lo que ha planteado la necesidad de realizar estudios sobre la vejez desde diferentes ámbitos científicos, para obtener un mayor conocimiento de esta etapa del ciclo vital de todo ser humano, y, por ello, este tipo de investigaciones han aumentado considerablemente

Teniendo en cuenta que la estructura básica de la organización social se sustenta sobre la división de las personas según el sexo, asignándoles a cada uno unas características psicológicas, normas y expectativas sociales diferentes, nuestro objetivo es analizar qué se entiende por vejez, la representación social sobre las personas mayores y los roles sociales que van adoptando hombres y mujeres en el proceso de convertirse en personas mayores.

Summary

The population's ageing is associated with progress and development. A higher level of economic and social development has created a favourable atmosphere for promoting measures on health —prevention and treatment—, hygiene, nutrition and working conditions. The combination of these factors has resulted in longer life expectancy for the whole population, which means the need for research on old age in different scientific fields, to obtain greater knowledge of this stage of the life cycle, and this type of research has thus substantially increased.

Taking into account that the structure of social organization is based on dividing people according to sex, ascribing different psychological characteristics and assigning different rules and social expectations to each, our objective is to analyze what old age means for society, the social representation of the elderly, and the social roles that men and women follow in the ageing process.

1. Introducción

Los estudios sobre la vejez podemos decir que tienen una corta historia, desde el punto de vista científico. Sin embargo, a partir de la segunda mitad de este siglo, han ido cobrando una importancia relevante debido a varias causas. Por una parte, los descubrimientos médicos-científicos han permitido erradicar ciertas enfermedades reduciendo de forma considerable la mortalidad entre la población adulta. Por otra parte, el envejecimiento de la población está asociado al progreso y al desarrollo. Un mayor nivel de desarrollo económico y social ha permitido llevar a cabo medidas sobre la salud -prevención y tratamiento-, la higiene, la nutrición y las condiciones socio-laborales. Este

conjunto de factores ha desembocado en una mayor expectativa de vida y longevidad en el conjunto de la población. Se sabe que el hemisferio norte se encuentra más envejecido que el hemisferio sur, donde los índices de defunción temprana son más altos (VEGA y BUENO, 1995). Hay que tener en cuenta, no obstante, que el desarrollo por sí mismo no basta para posibilitar una mayor prolongación de la vida. Es necesario que exista la voluntad de utilizar la riqueza creada con el desarrollo económico con medidas combativas de la mortalidad (ALBA, 1992).

El incremento de personas adultas y mayores en la sociedad -se supone que los mayores de 60 años en el año 2000 supondrán el 25% de la población europea- planteó la necesidad de realizar estudios sobre la vejez desde diferentes ámbitos científicos, para obtener un mayor conocimiento de esta etapa del ciclo vital de todo ser humano, y, por ello, este tipo de investigaciones han aumentado considerablemente.

Cabe señalar, que los estudios sobre el desarrollo hipotetizaban que no había cambios a partir de la adolescencia. Se suponía que la adultez era un período de vida marcado por la estabilidad y no había, por tanto, un proceso de desarrollo; ésto hacía que los investigadores no tuvieran un interés especial por la adultez y la vejez.

Puede afirmarse que la psicología ha pasado de considerar la vejez como un período de involución y deterioro general, a describirla como una etapa de la vida en la que cada capacidad humana evoluciona de manera diferente. No tiene sentido, pues, analizarla desde un modelo de desarrollo universal (todas las personas cambian de forma semejante en relación con la edad), unidireccional (el cambio sigue una misma dirección que básicamente consiste en crecimiento, estabilidad e involución o deterioro), uniforme (los cambios, una vez producidos, y las etapas, una vez superadas, no pueden volver atrás) (LÓPEZ, 1996: 288). Así, diversos autores, principalmente los de la perspectiva teórica del ciclo vital -life span-, niegan el valor a los modelos explicativos globales y universales, aludiendo al aspecto multidireccional y multicausal del cambio. Entre las principales causas que producen el cambio podemos distinguir:

A) Causas normativas relacionadas con la edad. Son los factores de tipo biológico o social que están en estrecha conexión con la edad (escolarización, pubertad, menopausia, etc.). Estos factores pueden ser relativamente universales.

B) Causas normativas relacionadas con la generación o cohorte a la que el sujeto pertenece. Son aquellos estilos de vida que se van conformando en cada generación (vivir la posguerra, la democracia, etc.).

C) Causas no normativas. Se refieren a aquellos aspectos que influyen en determinados individuos, pero no guardan ninguna relación con la edad ni con la generación (una enfermedad, el paro, la profesión, etc.); estas causas son las responsables de las diferencias entre los sujetos. En la vida adulta y en la vejez, los factores más determinantes del cambio son los generacionales y los no normativos.

Desde hace un tiempo, los estudios sobre el género han sido muy prolíficos -y abordados por muchas disciplinas- poniendo a nuestro alcance gran cantidad de conocimientos que han puesto de manifiesto cómo se han ido articulando las relaciones entre los sexos. Esto hace, que al acercarnos a cualquier estudio no se pueda prescindir el tener en cuenta el sistema sexo-género, es decir, plantearnos una serie de cuestiones acerca de cuál es la realidad social, cultural, política y económica respecto a hombres y mujeres.

La estructura básica de la organización social se sustenta sobre la división de las personas según el sexo, asignándoles a cada uno unas características psicológicas, normas

y expectativas sociales diferentes, que actúan más a modo de atribuciones de género construídas a lo largo de la historia que a comportamientos inherentes según el sexo.

Otro criterio de organización social es el de la edad, pero éste ya está investido del significado de género, cobra una perspectiva diferente según el sexo. La edad cronológica, biológica y social está llena de connotaciones sexuales, la significación de cada una de ellas comporta unas diferencias según se trate de varones o mujeres.

En el prólogo a la edición española del libro *Relación entre género y envejecimiento* se señala que “El significado social de la edad está profundamente marcado por el género. No. No es lo mismo ser mujer mayor que hombre mayor” (FREIXAS, 1996: 7).

A partir de estas consideraciones sobre el género y la vejez, nuestro objetivo es analizar qué se entiende por vejez, la representación social sobre las personas mayores y los roles sociales que van adoptando hombres y mujeres en el proceso de convertirse en personas mayores.

2. Concepto de vejez

No es fácil establecer cuando se inicia la etapa de la vejez, puesto que es más una cuestión de aptitudes y actitudes, donde concurren dimensiones biológicas, psicológicas y sociales, que de asignación cronológica. Kalish (1983) indica que cada persona puede establecer su propio concepto de vejez, puesto que es cuando se tiene la experiencia vital de sentirse mayor.

El envejecimiento es un proceso biológico, inherente al ser humano, pero a la vez es un proceso diferencial en cada una de las personas. El desarrollo propio de cada individuo hace que el proceso de envejecimiento se adelante en unas personas y se retrase en otras. Si se concibe a la persona como una unidad biopsicosocial, es obvio que cada uno de estos elementos influyen en el proceso de desarrollo vital de los individuos y, por tanto, el envejecimiento será producto de su interacción.

Desde un punto de vista biológico se puede decir que atañe a los órganos y funciones. Tiene una característica multiforme, puesto que se produce a varios niveles: molecular, celular, tisular y orgánico y es, a la vez, estructural y funcional (MORAGAS, 1991).

La medicina utiliza como criterio las transformaciones del organismo que modifican el estado de salud y que disminuyen las capacidades físicas y psíquicas de los mayores para establecer el comienzo y las características de la vejez. Desde esta perspectiva se presenta como una transformación degenerativa, dando lugar a asociar la vejez con discapacidad.

Tal como señalan Vega y Bueno (1995) las definiciones generales consideran al envejecimiento biológico como una disminución en la competencia fisiológica o como un incremento en la vulnerabilidad a los cambios ambientales. Recogen de Cristofalo (1991) cinco características claras del envejecimiento:

- 1.- Los cambios en la composición química del cuerpo.
- 2.- Los progresivos cambios degenerativos (modificaciones en la capacidad vital y otras medidas de capacidad funcional)
- 3.- Estos cambios producen una reducción en la capacidad para responder adaptativamente.

- 4.- Incremento en la vulnerabilidad a muchas enfermedades.
- 5.- Aumento en la mortalidad.

Se puede decir que en estos momentos conviven varias teorías del envejecimiento biológico que se presentan como ideas independientes. Se trata de teorías que no son mutuamente excluyentes, pero se encuentran formuladas todavía a un nivel muy general.

Si bien es cierto que el envejecimiento conlleva unas reducciones biológicas y unas limitaciones de la capacidad funcional debidas al transcurso del tiempo, señala el profesor Pinillos (1994) que “la vida humana no sólo es biológica, sino que además es biográfica e histórica” (LIMÓN, 1997: 294). Cada persona mayor vive no sólo físicamente, sino que su vida se desarrolla en un plano psíquico y social, lo que le permite vivir, a pesar de ciertas limitaciones, una vida plena, con sentido, puesto que no se agota en su corporeidad, la afectividad, la razón y las interacciones sociales son aspectos muy importantes de la vida humana.

Teniendo en cuenta el aspecto más personal y psicológico, puede ser una etapa de integridad, de maduración personal, serenidad y sabiduría, es decir de autorrealización según la perspectiva humanista. Beck (1994) concibe el proceso de maduración humana como un progresivo “salir” de una unidad-seguridad lograda (in-sistencia) a una apertura-aventura exterior (ex-sistencia) para recuperar cada vez una mayor profundidad y un enriquecimiento personal. En cada etapa del desarrollo se ha de afrontar ciertos riesgos, pero a su vez, se puede alcanzar una madurez más plena. En la concepción teórica del ciclo vital, la vejez es reconocida como un período evolutivo con entidad propia, y que junto a algunas limitaciones, puede ofrecer potencialidades positivas diferentes debido a la experiencia y recorrido histórico de las personas que lo viven.

Según Simmons (1969), la vejez se refiere más a un acontecimiento social que a unas características fisiológicas, es decir, la vejez empieza cuando un grupo social o sociedad de la que forma parte lo reconoce como una persona vieja, produciéndose una situación en que la edad social que se estipula como determinante del inicio de la vejez nada tiene que ver con la edad cronológica. De alguna manera, son las sociedades que condicionan la cantidad y calidad de vida en esta etapa y que la situación de dependencia en que se encuentran los ancianos se debe a la política social.

En nuestro contexto social se entiende por vejez la etapa de la vida que va de los 65 años -momento de la jubilación oficial en España- a la muerte. Sin embargo, ésto puede variar de unas sociedades a otras -en Francia la edad oficial para la jubilación se sitúa a los 60 años y en Dinamarca a los 67- y de unos momentos históricos a otros. La vejez es, por tanto, una construcción social y cada sociedad la define de una determinada manera. Cada etapa del ciclo vital: infancia, adolescencia, adultez y vejez, son conceptos sociales que toman como referencia la edad y que de acuerdo con López (1996) esta regulación social en relación a la edad no se corresponde con los procesos de envejecimiento fisiológico.

En la etapa de la vejez hay una importante variabilidad personal, por lo tanto una persona puede encontrarse en buenas facultades físicas e intelectuales, así la categorización de viejo corresponde más a una concepción social que a un verdadero sentir del ser humano. El reto que tiene planteado la sociedad actual es, tal como dice Pinillos (1981), “dar más vida a los años” (citado en FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, 1991: 241) para una mayor calidad de vida e inclusión social de esta etapa de la vida.

3. Representación social

Toda una serie de estudios (BUTLER, 1977; SÁNCHEZ CARO, 1982; FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, 1992 y PINILLOS, 1994) han puesto de manifiesto un conjunto de mitos acerca de la vejez, que han sido descritos en el estudio de Limón (1997). A su vez, han evidenciado el carácter negativo atribuído a la vida de las personas mayores y han intentado restablecer la imagen social de este colectivo humano cada vez mayor.

Una de las causas del establecimiento de esta visión negativa la encontramos en la propia ciencia del envejecimiento al caracterizarla principalmente como una edad de déficits y pérdidas. A pesar de que las teorías más modernas parten de unos enfoques diferentes, parece que se han interiorizado unas creencias y valores que conllevan a una concepción negativa, de infravaloración de la vejez, incluso por las propias personas mayores. Fernández-Ballesteros (1991: 243) señala que:

“Los papeles sociales como los estereotipos que se manejan en un determinado momento histórico y en una sociedad concreta influyen -o incluso determinan- el autoconcepto, la autoimagen que el viejo tiene de sí mismo, así como también las expectativas que los ciudadanos en general -sobre todo, los adultos más cercanos a edades superiores- tienen en torno a la vejez. La consecuencia lógica de una imagen negativa de la vejez es su rechazo; es decir, lo que ocurre es que en nuestra sociedad existe un rechazo no sólo del viejo, sino de la propia vejez lejana o cercana”

Las investigaciones realizadas, con el fin de observar la imagen social que tienen los diferentes grupos de edad y en diferentes culturas, obtuvieron las siguientes conclusiones:

- 1.- Cuanto más primitiva es la sociedad investigada, en términos comparativos, con sociedades industrializadas, más positivas son las actitudes hacia las personas mayores.
- 2.- El prestigio de las personas está en relación directamente proporcional al número de habitantes que pertenecen a esta categoría.
- 3.- Los jóvenes tienen una imagen de los viejos más negativa que el resto de la población.

Se puede decir que la imagen de las personas mayores presenta una serie de características más negativas que positivas: incapacidad, lentitud, rigidez, enfermedad, etc. El estereotipo negativo está en íntima conexión con las normas y roles sociales que se prescriben a las personas mayores, entonces se puede concebir como un proceso interactivo en que roles y estereotipos se determinan recíprocamente e influyen en un autoconcepto negativo del propio anciano o anciana (FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, 1991), aspecto que puede redundar en su propio estado de salud, ya que se ha puesto de relieve la incidencia de los factores psicológicos y sociales sobre la enfermedad. De igual forma, se ha podido comprobar que los cambios bruscos o acontecimientos vitales como la pérdida de seres queridos o la jubilación pueden suponer cambios importantes en la salud física y psíquica.

Parece ser que el proceso de devaluación del envejecimiento se produce paulatinamente en las sociedades modernas con el desarrollo industrial, en que la productividad se convierte en el centro a partir del cual se van midiendo todas las cosas. Así”el concepto de vejez se relaciona con el de Productividad (de herencia o de hijos)”

(ALBA, 1992:18). En cuanto se deja de producir se considera la entrada a la vejez. En el caso de los hombres les llega por la jubilación, se deja la actividad laboral. En el caso de las mujeres por un hecho biológico: la menopausia, al dejar de tener la posibilidad de tener hijos la mujer pasa a ser vista como una persona mayor.

La representación social de la vejez tiene mucho que ver con el sistema de creencias y valores de cada cultura y varía a lo largo de la historia. Así, en las sociedades primitivas, los estudios antropológicos describen como las personas mayores gozaban de un mayor prestigio, siendo considerados como portadoras de conocimiento y experiencia. Su trayectoria de vida, más o menos extensa, les situaba en una posición de convertirse en transmisores de cultura y tradiciones, pudiendo asumir el rol de consejero, de guía e incluso de líder político. Sin embargo, ésto parece atribuirse a los varones mayores, de la mujer anciana apenas se hacen alusiones. San Román, en el libro *Vejez y Cultura*, señala que “ me ha sido poco menos que imposible encontrar datos sobre mujeres ancianas en la etnografía consultada, que no ha sido ninguna cantidad desdeñable” (SAN ROMÁN, 1990: 22). La escasez de estudios sobre hombres y mujeres en esta etapa de la vida ha sido puesto en evidencia en obras más recientes: “ En general, necesitamos comprender cómo se relaciona edad y género con la distribución de poder, privilegios y bienestar en la sociedad, y en particular, cómo contribuyen a la creación de la identidad, en el sistema de valores, en el establecimiento de unas redes sociales, en la afiliación política y de otro tipo” (GINN y ARBER, 1996:17). Aunque si se sabe el papel secundario que han tenido las mujeres a lo largo de la historia y la división de roles en función del sexo en todas las sociedades.

Los intentos de alcanzar una mayor calidad de vida y que la “tercera edad” no sea una “vida de tercera”, tal como indica el profesor Pinillos, debe incluir, además de medidas sanitarias, económicas y sociales, la erradicación de la imagen devaluada de los ancianos y ancianas, adoptar una visión realista y, de acuerdo con los estudios más actuales sobre el envejecimiento, concebir esta etapa de la vida con una mayor capacidad dialógica, creatividad y sabiduría.

4. Roles de género en la vejez

Respecto a los roles de género en la vejez, se dice que éstos tienden a ser más flexibles y que en general se produce un debilitamiento, puesto que existe una mayor preocupación por la salud y el poder llevar a cabo una vida cotidiana normal que por las relaciones de poder y la expresión de la masculinidad, en el caso de los varones.

Si bien es cierto, que los hombres pueden desarrollar algunas actividades en el ámbito doméstico, como ir a comprar, en general son las mujeres que asumen la responsabilidad de esta actividad desarrollada a lo largo de su vida y la preocupación reside en no poder realizarla a causa de una mala salud.

En la sociedad, la norma general en las relaciones de pareja o en los matrimonios, es que la mujer sea más joven que el hombre y, además, las mujeres tienen una expectativa de vida unos siete años más que los varones, ésto hace que ellos confían recibir los cuidados de la mujer, mientras que ellas no pueden confiar que sean ellos que las cuiden; deberán confiar en los hijos o hijas o, en algunos casos, en las amigas. Sin embargo, ellas han sido las cuidadoras de la salud de los demás y todavía en la vejez pueden ayudar al cuidado de los nietos y nietas.

Por otra parte, los estudios señalan (WILSON, 1996) que las mujeres tienen una vida social más activa que los hombres, así participan en asociaciones, colaboran en las

actividades desarrolladas en su comunidad, acuden a los hogares de las personas mayores y asisten a las clases para personas adultas. En cambio, parece que los hombres se quedan más en casa, participan menos en las actividades locales, es decir, tienen una vida social menos activa. Uno de los factores que influyen en la vida de los hombres en tener una vida menos activa a nivel social parece ser que es el dejar de conducir, actividad típicamente masculina, les representa un recorte importante de su vida social, es por ello que, en muchas ocasiones, los hombres aunque estén jubilados realizan trabajos a tiempo parcial para mantener un cierto nivel económico que les permita poder seguir manteniendo el coche. Cuando ésto no puede realizarse, parece que supone un cambio importante en la vida del hombre.

Entre las mujeres ancianas viudas, puede resultar que sea en este momento cuando pueden disfrutar de una mayor libertad y llevar a cabo un estilo de vida diferente al que tenía cuando estaba casada, mucho más pendiente del marido y de las responsabilidades del hogar; entonces su vida puede transcurrir de una manera diferente acercándose a un estilo de vida más próximo a las mujeres ancianas solteras que, aunque han tenido que hacerse cargo de su padre y madre, han podido tener una vida más independiente.

Respecto a la viudedad de las mujeres y su mayor libertad, hay que tener en cuenta un aspecto muy importante, el socioeconómico, ya que éste será básico y fundamental para poder adoptar una mayor independencia. En caso contrario, si no dispone de ciertos bienes materiales, puede pasar a depender de los hijos o hijas, pasando a ser éstos los que ejercen el control sobre su madre, así como el tener una influencia directa sobre su vida social en la medida que tengan una mayor o menor aceptación de las actividades que realiza.

La mayor precariedad económica que padece el colectivo de las mujeres puede tener varias razones: las mujeres asalariadas tienen retribuciones menores que la de los varones, esto significa disponer de unas pensiones más bajas. Por el hecho de tener que combinar su vida familiar y laboral, o bien han trabajado un menor número de años o bien lo han hecho a tiempo parcial, por lo tanto, su retribución también será menor. Otro aspecto muy importante es la menor acumulación de riqueza (tres de cada cuatro personas pobres en el mundo son mujeres).

En cuanto a las relaciones afectivas se puede decir que, si bien se ha llegado a un mayor grado de compenetración entre los matrimonios, son los hombres ancianos los que se sienten más satisfechos (ASKHAM, 1996). Un dato importante que recogen los estudios entre viudos y viudas, es que si bien tanto unos como otros buscan tener relaciones de amistad y cariño, entre las mujeres viudas no hay el deseo de querer casarse, mientras que entre los viudos se presenta con mayor frecuencia la opción de volverse a casar.

Los resultados obtenidos en las investigaciones no se pueden entender como concluyentes, puesto que es necesario que se lleven a término más estudios sobre los roles de género en este tramo de la vida.

Si el cambio es lo que caracteriza el desarrollo de los seres humanos a lo largo de su trayectoria vital, es de suponer que en la vejez se produzcan una serie de transformaciones en los roles sociales y en las relaciones de género, rompiendo, por una parte, con la imagen de conservadurismo e intransigencia que muchas veces se tiene de las personas mayores y, por otra parte, facilitando la adaptación a las nuevas posiciones personales y sociales de las personas que envejecen.

Bibliografía

- ALBA, V. (1992): *Historia social de la vejez*. Laertes. Barcelona
- ARBER, S y GINN, J. (1996): *Relación entre género y envejecimiento*. Narcea. Madrid.
- ASKHAM, J. (1996): Vida matrimonial de las personas mayores. En ARBER, S., GINN, J. (Eds.): *Relación entre género y envejecimiento*. Op. cit., pp. 127-140.
- BECK, H. (1994): El sentido de las etapas de la vida: Niñez-Juventud-Edad adulta-Ancianidad. *Revista Educadores*, vol. 36, nº 72, pp. 473-499.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R (1991): Hacia una vejez competente: un desafío a la ciencia y a la sociedad. En CARRETERO, M., PALACIOS, J., MARCHESI, A.(Eds.): *Psicología evolutiva. 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Alianza: Madrid, pp. 239-258.
- GINN, J. y ARBER, S. (1996) “Mera conexión”. Relaciones de género y envejecimiento. En ARBER, S, GINN, J. (Eds.): *Relación entre género y envejecimiento*. Op. cit., pp. 17-34.
- LIMÓN, M.R. (1997): La educación de las personas mayores. En PETRUS, A. (Ed.) *Pedagogía social*. Ariel. Barcelona. pp. 292-329.
- LÓPEZ, F. (1996): Reajuste sexual y de género en la vejez. En FERNÁNDEZ, J. (Coord.): *Varones y Mujeres*. Pirámide. Madrid. pp. 285-304.
- MORAGAS, R. (1991): *Gerontología social. Envejecimiento y calidad de vida*. Herder. Barcelona.
- SAN ROMÁN, T. (1990): *Vejez y cultura*. Fundación Caja de Pensiones. Barcelona
- VEGA, J.L. y BUENO, B. (1995): *Desarrollo adulto y envejecimiento*. Síntesis. Madrid.
- WILSON, G. (1996): “Yo soy los ojos y ella los brazos”: cambios en los roles de género en la edad avanzada. En ARBER, S y GINN, J. (Eds.) *Relación entre género y envejecimiento*. Op cit., pp. 141-161.

**Els orígens de la
Inspecció
provincial a les
Balears, una
mesura
politicoeducativa
del liberalisme
moderat**

Francesca Comas
Rubí

Educació i Cultura
(1999), 12:
57-67

Els orígens de la Inspecció provincial a les Balears, una mesura politicoeducativa del liberalisme moderat

Francesca Comas Rubí
Universitat de les Illes Balears

Summary

The goal of this document is to enhance current data, with the main objective of reconstructing part of the Balearic Provincial Inspection. We are aware that this position was established in 1849, as part of the political goals of the moderate liberals, and hence answering to their objectives of centralization and full control. The first inspector in the Balearics was José Ignacio Margues Mata, a person unknown until today. But the continuous political uncertainty of the 19th century did not allow full consolidation of the position of Education Inspector, and not until the beginning of the Restoration (of the monarchy) did this happen. Origins and further events are fully covered in this document.

La Inspecció provincial d'Instrucció Pública a casa nostra és un dels grans temes sobre els quals encara no s'ha realitzat un estudi historicopedagògic exhaustiu i complet.

Tenim notícia d'alguns professionals que exerciren aquest càrrec a les Balears entre els segles XIX i XX, fins i tot gaudim d'estudis biogràficoprofessionals d'alguns d'ells,¹ però la història de la Inspecció provincial a les Illes no s'ha reconstruït a hores d'ara, entre altres motius, per la manca de fons arxivístic sobre aquest tema. Tampoc no ho farem nosaltres, puix aquesta seria una tasca d'investigació extensa i complicada. La nostra contribució és molt menys pretensiosa: aportar algunes dades noves sobre els inicis de la Inspecció a casa nostra, basant-nos fonamentalment en dos supòsits:

¹ De tots els inspectors que han treballat a les Balears el més conegut és, sens dubte, el mallorquí Joan Capó i Vallsdepadrinas, el qual exercí aquest càrrec entre 1914 i 1936.

Sobre l'inspector Capó s'han publicat dues obres biogràficoprofessionals:

DEYÀ PALERM, M. (1988): *Joan Capó Valls de Padrinas. Inspector d'Ensenyament Primari*. Gràfiques Miramar. Palma.

COLOM CAÑELLAS, A. J. (1993): *Joan Capó Valls de Padrinas. Un temps, uns fets*. Palma. Servei de publicacions de la Universitat de les Illes Balears. Mallorca.

A més, gaudim d'un estudi inèdit sobre un altre inspector mallorquí: Francesc Riutort i Feliu, que exercí aquest càrrec durant la segona meitat del segle XIX. Vegeu: COMAS RUBÍ, F. (1998): *Francesc Jaume Riutort i Feliu. Activitat educativa i pensament pedagògic (1812-1885)*. Memòria d'Investigació dirigida pel Dr. Antoni J. Colom. Departament de Ciències de l'Educació. Universitat de les Illes Balears.

En primer lloc, que malgrat que l'inici de la Inspecció provincial a les Balears s'hagi associat sempre al nom de Francesc Riutort (fins al punt d'haver estat tractat, històricament, com el primer inspector de les Illes) hem aconseguit alguna documentació que demostra que no fou així. Quan es creà oficialment la Inspecció, el càrrec de les Balears l'ocupà un altre personatge gairebé desconegut fins ara: Josep Ignasi Moragues i Mata.

En segon lloc, tot i que a simple vista sembli contradictori, la Inspecció no fou inicialment una mesura educativa de progrés o renovació de l'ensenyança, sinó una eina de control i centralització potenciada des del liberalisme moderat.

Així doncs, passarem a analitzar els primers anys de la Inspecció a les Balears, conscients de les limitacions de la nostra aportació, però, alhora, motivats per l'esperança d'obrir pas a una investigació més exhaustiva i completa sobre la història de la Inspecció a casa nostra entre els segles XIX i XX.

Alguns antecedents

Anys abans de la creació oficial de la Inspecció, de forma puntual, ja s'havien duit a terme tasques semblants. Podríem anar molt enrere i ja trobaríem documents que ens demostren un cert interès per controlar l'ensenyança des del poder.

Bernat Sureda, en el seu estudi sobre la formació del professorat a Mallorca, ja destaca algunes iniciatives d'aquest tipus fins i tot abans dels primers intents polítics dels liberals. Així, doncs, cita alguns informes dels síndics personers sobre l'estat de l'ensenyança a Ciutat, com per exemple el de 1798, en el qual es destaca que «*casi no hay celda en los Conventos que no sea una escuela privada*».² Aquests informes no suposen realment un antecedent directe de la Inspecció, però demostren un cert control sobre l'ensenyança innovador en aquells anys.

Per Reial ordre de 3 d'abril de 1806 es crearen els primers organismes dedicats exclusivament a l'atenció de l'ensenyança elemental: les Juntes Provincials d'Exàmens de primeres lletres. Però no serà fins als inicis de la Regència de Maria Cristina, el 1833, quan, gràcies a la consegüent consolidació política, trobarem els veritables precedents del que serà després la Inspecció Provincial. Ens referim, en concret, a una sèrie de fites puntuals que tot seguit explicarem.

La centralització administrativa de l'educació fou un dels primers objectius del nou Estat. Per aconseguir aquest control, es constituí tota una xarxa d'organismes dedicats a la gestió educativa, tals com les Comissions d'Instrucció Pública de Província, Partit i Poble.³ El 17 de juliol de 1835, pocs mesos després de la creació de les esmentades comissions, dos representants de les dues primeres, juntament amb el comte d'Aiamans i el sr. Pere Andreu, ambdós comissionats pel Governador Civil, foren escollits per inspeccionar les escoles de primeres lletres existents a Palma.⁴ Aquest sí que podem dir que fou el primer antecedent del que seria la Inspecció, però no deixà d'esser un cas circumstancial.

² Sureda cita diversos d'aquests informes que el Síndic Personer de l'Ajuntament de Palma elevava a Sa Majestat el Rei. Vegeu: SUREDA GARCIA, B. (1984): *La formación del profesorado en Mallorca. Antecedentes y origen de la Escuela Normal*. ICE-UIB, Palma. Cit. pàg. 29.

³ Vegeu: *Boletín Oficial de Mallorca*, núm. 294, de 20 de gener de 1835. Pàg. 73-79.

⁴ Tenim notícia d'aquesta comissió perquè l'informe que redactaren ha estat reproduït a: LLABRÉS BERNAL, J. (1958): *Noticias y relaciones históricas de Mallorca*. Sociedad Arqueológica Luliana, vol II (1821-1840), Palma.

Els anys següents es caracteritzaren per un conjunt d'iniciatives educatives molt destacables, que evidencien, si més no, el creixent interès dels liberals per l'ensenyança. La Comissió Provincial d'Instrucció Pública seguí la seva tasca de supervisió de les escoles, sempre a través de persones escollides de forma puntual. Així i tot, des de la creació de les esmentades comissions fins al 1849, any en què s'establí oficialment el càrrec d'Inspector, la persona sobre la qual habitualment va recaure la responsabilitat de visitar les escoles de Ciutat fou Francesc Riutort. Tenim constància que aquest mestre, que arribaria a ser el primer director de la Normal de les Balears, el 1837 realitzà una visita d'inspecció a la Casa de nines òrfenes, vulgarment coneguda com Casa de Minyones, per encàrrec de la Comissió Provincial.⁵

Riutort era el mestre de l'escola de Sant Francesc, una de les dues escoles municipals que hi havia a Palma, on s'aplicava el sistema Lancaster. La seva relació amb l'ensenyança a la província fou constant.⁶ Per aquest motiu, el 1841 fou nomenat inspector en comissió de les escoles de les Balears, segons consta en un ofici que envià a la Direcció Provincial d'Instrucció Pública més de trenta anys després, i on especifica que l'esmentada comissió durà fins al 2 d'octubre de 1842, data de l'obertura de la Normal de les Balears, de la qual Riutort fou nomenat director.⁷ Durant aquest període, per R. D. de 25 d'abril de 1841, el Ministeri de Governació ordenà la visita a totes les escoles d'Instrucció Primària de la província, tasca que fou assignada, evidentment, a Francesc Riutort.⁸

Malgrat aquest clar intent d'introduir la Inspecció a les Balears, tant per part de la Diputació com pel Govern Central, el càrrec no es creà de forma permanent fins al 1849. Riutort, per tant, fou el primer inspector en comissió de les Illes, però no el primer que ocupà el càrrec en propietat, com es veurà a continuació.

Josep Ignasi Moragues i Mata, primer inspector provincial de les Balears (1849-1854)

El primer cop que, per Reial decret, es crearen les places d'inspector fou arran de la reforma de les Escoles Normals de 30 de març de 1849, durant el ministeri de Bravo

Cit. pàg. 556-564. El contingut d'aquest informe ha estat analitzat de forma exhaustiva per Sureda; hi destaca l'elevat nombre de nins que restaven sense escolaritzar i la necessitat d'establir noves escoles amb un mètode adient per resoldre aquest problema. (Vegeu: SUREDA GARCIA, B. (1984): *La formació ...*, op. cit.).

⁵ Vegeu: «Ofici de Francesc Riutort al Cap Polític de la Província sobre la visita a l'establiment de la Casa de Minyones de Palma, 21 de maig de 1837». A: *Instrucció Pública 1837*, sense paginar, manuscrit, a Expedients d'Instrucció Primària 1836-1838, llog. II-705/1 de la secció Ensenyança de l'Arxiu General del Consell Insular de Mallorca (AGCIM).

⁶ Juntament amb el prevere Nicolau Pons, l'any 1838 fou pensionat per la Diputació per visitar les escoles Normals de París, amb l'objectiu d'establir una Normal a les Balears, projecte que es no es féu realitat fins al 1842. Vegeu: COMAS RUBÍ, F. (1997): «Els primers viatges pedagògics per a la formació del Magisteri. Visita a les Escoles Normals de París (1838)». *Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans: La formació inicial i permanent dels mestres*, Eumo, Vic. pàg. 55-61.

⁷ Vegeu: «Ofici de Francesc Riutort a la Direcció General d'Instrucció Pública, 12 de maig de 1874», a *Expediente de Francisco Riutort y Feliu*, manuscrit, 1 fol, sense numerar, signat per F. Riutort, a caps 19990, de la secció Educació i Ciència, de l'Arxiu General de l'Administració (AGA).

⁸ Vegeu: *Ofici del Govern Superior Polític de les Balears a la Diputació Provincial, de 14 de març de 1841*. A Instrucció Primària 1841, núm. 89, 1 fol, manuscrit, signat per J.M. Triás, a Expedients d'Instrucció Primària 1839-1842, llog. II-706, de la secció Ensenyança de l'AGCIM.

Murillo. El liberalisme moderat incrementà la centralització i el control de l'ensenyança, retallant els pressuposts de les Normals i concedint progressivament més poder a l'Església. A través d'aquesta reforma la Normal de les Balears quedà limitada a la categoria d'elemental, agregant una Escola Pràctica, de la qual fou regent Bartomeu Álvarez.

Per aconseguir aquests objectius es crearen les places d'inspector, tant provincials com generals, amb la qual cosa es facilitava l'articulació del poder des de la Cort a tots i cada un dels indrets de l'Estat.

El títol tercer del decret de reforma de les Normals anava adreçat a establir de forma permanent aquests càrrecs:

*«Habrà en todas las provincias un Inspector de escuelas nombrado por el Gobierno. Para optar al cargo de inspector se necesita haber cursado los tres años en la escuela central, ó en cualquiera de las superiores, y ejercido el magisterio cinco años por lo ménos. En la actualidad tendrán esta opción todos los Directores y maestros de las escuelas normales existentes ó suprimidas [...] Habrá además seis inspectores generales, nombrados y pagados por el Gobierno...».*⁹

Així mateix, els inspectors provincials haurien de passar a formar part de les comissions superiors d'instrucció primària, i, si es feia necessari, haurien d'impartir alguna matèria a l'Escola Normal de la província.

Mentre Francesc Riutort seguí essent director de la Normal de les Balears per Reial nomenament, qui accedí a la Inspecció provincial de les Illes fou Josep Ignasi Moragues Mata, com ho confirma l'ofici que el negociat d'Instrucció Pública li féu arribar des de Madrid:

*«Ynstrucción publica = Negociado 3º = Atendiendo á las buenas circunstancias que en V. concurren, y de conformidad con lo dispuesto por el Real Decreto de 30 de Marzo último, la Reyna (q.D.g.) se ha servido nombrar á V. Ynspector de instrucción primaria de las Yslas Baleares, con el sueldo anual de ocho mil reales. De Real orden lo comunico á V. para su satisfacción y demás efectos, advirtiéndole que deberá tomar posesión de su destino el dia 1º de Setiembre de este año, si antes no recibe nuevo aviso. Dios guarde á V. muchos años. Madrid 26 de Mayo de 1849 = Bravo Murillo = Señor Don José Ignacio Moragues.»*¹⁰

Així, doncs, les tasques que provisionalment i puntualment havia desenvolupat Riutort, passaven a ser responsabilitat de Josep Ignasi Moragues.

Curiosament, malgrat que tinguem alguns estudis historicoeducatius locals d'aquest període, el nom de Moragues ha restat en l'oblit. La informació que en tenim sols ens

⁹ Vegeu el R. D. de 30 de març de 1849, insertat a *La Gaceta de Madrid* de dia 2 d'abril de 1849, i reproduït a: *Boletín Oficial Balear*, núm. 2558, pàgs. 1-3, de 18 de maig de 1849.

¹⁰ Vegeu: «Còpia de l'ofici del Negociat d'Instrucció Pública a D. Josep Ignasi Moragues, Madrid 26 de maig de 1849» a *Expediente de Francisco Riutord y Feliu*, manuscrit, 1 fol, sense numerar, còpia siganda per Pedro Juan Ferrer, a caspa 19990, de la secció Educació i Ciència, de l'Arxiu General de l'Administració (AGA).

permet una primera aproximació a la seva trajectòria professional, amb la qual cosa s'explica, alhora, un dels primers episodis de la Inspecció provincial a casa nostra.

Sabem que Josep I. Moragues, cavaller del Reial i Militar Orde de Sant Ferran, va néixer a Palma l'any 1819. Cursà estudis de Llatinitat, Filosofia, Matemàtiques, Geografia, Història i Idiomes, fou alumne del Seminari de Nobles de Madrid i visità nombroses escoles de França, Anglaterra i Itàlia. S'inicià en la carrera militar i arribà a ser tinent, fins que el 26 de maig de 1849 fou nomenat inspector provincial de les Balears.¹¹ No tenim constància, doncs, que fos alumne de la Normal Central, fet pel qual deduïm que arribà a la Inspecció gràcies als seus estudis superiors; suposam, però, que aquests es convalidaven amb els de Mestre, puix el seu expedient acadèmic es guarda a la secció d'Educació i Ciència de l'Arxiu General de l'Administració. De totes maneres, malgrat que sabem que havia visitat escoles de l'estranger, no consta que tingués experiència docent quan accedí al càrrec d'inspector, sinó sols militar.

Probablement exercí sense gaire complicació durant els cinc primers anys, coincidint amb el Govern moderat. Sabem que va haver de substituir Francesc Riutort en la direcció de la Normal el 1850, quan aquest passà a ser inspector general a Madrid, i que el 1853 publicà un llibre de lliçons escolars aprovat pel Consell d'Instrucció Pública com a llibre de text per a les escoles de tot l'Estat.¹²

Però el 1854 la corrupció interna del règim moderat provocà un pronunciament progressista, amb el consegüent canvi de Govern. S'inicià el Bienni Progressista, que es féu notar de forma sensible en la supressió de certs càrrecs públics. Possiblement en un intent de flexibilitzar el control centralitzador de Govern moderat vers l'educació, o senzillament per contrarestar el poder d'aquests, les conseqüències del progressisme, i en concret a les Balears, foren totalment contradictòries als que, per lògica, haurien d'haver estat els seus objectius.

El 2 de novembre de 1854 la Comissió Provincial d'Instrucció Primària, formada per nous membres de les files progressistes, manifestà al governador de les Balears la conveniència de suprimir la plaça d'inspector provincial: «*no solo por la escasez de recursos del presupuesto, sino también porque la provincia no tiene más que cincuenta y ocho pueblos con Ayuntamiento cuyas Escuelas no pueden ocupar una persona exclusivamente destinada á ellas*». ¹³ Així mateix, les altres tasques pròpies de l'Inspector, tals com impartir classes d'Història i Geografia a la Normal, o recollir les dades estadístiques de les escoles, es decidí encarregar-les als professors de l'Escola de Pràctiques i a la Comissió mateixa respectivament. D'aquesta manera, sempre segons la Comissió d'Instrucció Pública, «*se conseguirá el ahorro necesario dispuesto por la Junta provisional sin mengua alguna de la instrucción de los niños que jamás ni por ninguna razón debería quedar abandonada*». ¹⁴ Malgrat els motius exposats per la Comissió,

¹¹ Vegeu: *Expediente de José Ignacio Moragues Mata*, capsa 19331 de la Secció Educació i Ciència, AGA.

¹² Vegeu: MORAGUES MATA, J.I. (1856): *Lecciones de lectura para los niños*. Imprenta de la Vda. de Vilallonga, Palma. 3a. edició. (164 pàg.) No hi ha dubte que Riutort, aleshores inspector general a Madrid i membre de l'esmentat Consell, va possibilitar que l'obra de Moragues es publicàs.

¹³ Vegeu: «Còpia de l'Informe de la Comissió Provincial d'Instrucció Pública de Balears adreçat al Governador de la Província, Palma 2 de novembre de 1854», a *Expediente de José Ignacio Moragues Mata*, 2 folis, manuscrits, signats per J. M. Trias, capsa 19331 de la Secció Educació i Ciència, AGA.

¹⁴ Íbidem.

sembla que la veritable raó de la supressió del càrrec responia a motius purament ideològics. Els nous membres de la Junta Provincial Consultiva de les Balears s'afanyaren a suprimir alguns professionals de reconeguda tendència moderada, malgrat que això anàs en detriment del progrés educatiu. Sembla, doncs, que la política educativa dels nostres progressistes va respondre, sobretot, a l'objectiu de separar els moderats de possibles llocs de poder. Així i tot, els motius que adduïren per a la supressió de Moragues davant el ministre de Gràcia i Justícia es fonamentaren en l'argument que, suposadament, l'inspector no reunia les condicions necessàries per ocupar la plaça. No obstant això, des del Ministeri se sol·licitaren informes detallats sobre el nomenament i exercici de Moragues, amb la qual cosa la Comissió va haver de reconèixer el poc fonament dels seus arguments:

*«En cuanto a lo primero (sobre la forma com aconseguí la plaça) nada puede manifestar la Comisión de conocimiento propio, por haber sido renovados todos sus vocales, unos poco tiempo antes y otros después del pronunciamiento de cuyas resultas fué separado Moragues; pero examinando las actas y expedientes resulta que ha asistido con asiduidad á las Sesiones, ha girado las visitas anuales y las extraordinarias que han convenido a las escuelas de las tres Islas, ha presentado las memorias — dandole por ello las gracias distintas veces, ha desempeñado todos los demás servicios con exactitud, ha mostrado siempre celo por la instrucción y aun ha publicado una Obrita titulada Lecciones de Lectura que ha sido aprobada por el Gobierno».*¹⁵

Davant l'evidència que no hi havia irregularitats ni en el nomenament de Moragues ni en la seva pràctica professional, el Govern decretà que li fos retornada la plaça, i que no sols es reincorporàs al seu destí, sinó que la Província li abonàs els sous corresponents als mesos que havia restat separat del càrrec.¹⁶

Probablement Moragues tornà a exercir la Inspecció abans d'acabar el Bienni, ocupant la plaça fins que, per Reial ordre de 18 d'abril de 1857, fou nomenat secretari de la Junta provincial d'Instrucció Pública de les Balears.¹⁷ Observi's com canvià radicalment la situació de Moragues un cop el poder tornà a mans dels moderats, la qual cosa demostra, si més no, la inestabilitat de l'ensenyament a Espanya durant les primeres dècades d'Estat liberal, sempre a mercè dels interessos polítics.

El 1857 se signà la primera llei d'educació, la Llei Moyano, però encara mancaven molts d'anys perquè la Inspecció arribàs a una certa estabilitat, que no aconseguí fins ben entrat el període de la Restauració.

¹⁵ Vegeu: «Còpia de l'informe sobre J. I. Moragues elaborat per la Comissió Provincial d'Instrucció Pública, Palma de Mallorca 29 de desembre de 1854», a *Expediente de José Ignacio Moragues Mata*, 1 fol, manuscrit, capsa 19331 de la Secció Educació i Ciència, AGA.

¹⁶ Vegeu: «Còpia de l'ofici del Govern a la Comissió Provincial d'Instrucció Pública, Madrid 20 de gener de 1855», a *Expediente de José Ignacio Moragues Mata*, manuscrit, sense signar, capsa 19331 de la Secció Educació i Ciència, AGA.

¹⁷ Vegeu: *Expediente de José Ignacio Moragues Mata...*, op. cit.

Un llarg camí cap a la consolidació de la Inspecció provincial a les Balears

No sabem qui succeí a Moragues en el càrrec d'inspector provincial, però tenim documentació que demostra que entre 1857 i 1867 almenys dues persones ocuparen la plaça: Ramon Riutort i Feliu¹⁸ i Bartomeu Álvarez i Fiol¹⁹.

De Ramon Riutort, germà petit de Francesc Riutort, sols sabem que substituï l'inspector en diverses ocasions durant aquests deu anys, per la qual cosa és molt probable que fos Bartomeu Álvarez qui ocupàs la plaça. Això no obstant, no es descarta la possibilitat que algun altre professional hagués exercit aquest càrrec abans que ell.

El que és segur és que el 1867 l'inspector era Álvarez, puix ell mateix reclamà aquesta plaça uns mesos més tard, argumentant que li havia estat injustament arrabassada per Francesc Riutort:

*«Dn. Bartolomé Álvarez y Fiol, Ynspector cesante de primera enseñanza y en la actualidad Maestro en comision de una de las escuelas de Parvulos de esta ciudad á V.E. respetuosamente expone: Que en virtud de R. decreto de 2 de Enero de 1867, fué despojado injusta y arbitrariamente de aquel cargo en esta provincia. El exponente fué exonerado de dicho destino sin tener en cuenta que habia consagrado su juventud al servicio de la primera enseñanza, sin respetar veinte y seis años de buenos servicios distribuidos en el ejercicio del Magisterio en todos sus grados, en el cargo de Secretario de la Junta de Ynstrucción Pública y por último en el de Ynspector...».*²⁰

¹⁸ RAMON RIUTORT I FELIU. Palma 1816. Germà menor de Francesc Riutort, estudià, com ell, al col·legi dels Jesuïtes la primera i segona ensenyança, a més de la Llengua Grega. Al 1839 fou nomenat primer vigilant de Telégrafs militars de l'Exèrcit del Nord. Fou alumne de l'Institut Balear durant el curs 1841-1842, estudiant Llengua Francesa. Al 1844 (de dia 9 a 21 de setembre) fou examinat i aprovat pel títol de Mestre d'Instrucció Primària Superior. Un any més tard, treballà com a ajudant de professor del Col·legi Balear i de l'Escola Normal, de les quals fou secretari el 1846. Pel novembre de 1849 es presentà a les oposicions convocades per la plaça de regent de l'Escola de Pràctiques de la Normal i aconseguí el segon lloc. Del 13 de gener de 1852 fins al 24 d'octubre de 1856, Francesc Manuel de los Herreros el nomenà director substitut de l'Escola Normal de les Balears, on impartí totes les assignatures que corresponien al càrrec, menys les de Geometria i Dibux Lineal. Tornà a exercir la direcció de la Normal el 1864, quan el seu germà Francesc la deixà per passar a Madrid amb el càrrec d'inspector general. També substituï l'inspector provincial de forma esporàdica. El 1859 el Reial Consell d'Instrucció Pública l'autoritza per sol·licitar la plaça de regent d'Escola Normal sense oposició, ordre que féu extensiva a qualsevol tipus d'escola pública; però sembla que mai no aconseguí l'esmentat càrrec. Fou nomenat mestre de l'escola de pàrvuls de la Consolació el 1862. El 7 de gener de 1886, als 69 anys, Ramon Riutort va morir de congestió cerebral. (Vegeu: *Expediente de Ramon Riutort y Feliu*, capsa 19990 de la secció Educació i Ciència de l'AGA).

¹⁹ BARTOMEU ÁLVAREZ FIOI. Sabem que el 1849 aconseguí la plaça de regent de l'Escola de Pràctiques annexa a la Normal provincial. No tenim gaire informació sobre aquest personatge, a excepció de la seva difícil i complicada relació amb Francesc Riutort. En diverses ocasions va optar a les mateixes places que Riutort, però el prestigi i les influències d'aquest mai no li permeteren sortir del simple magisteri elemental. No serà fins a la mort de Riutort que pugui desenvolupar realment la seva carrera.

²⁰ Vegeu: *Ofici de Bartomeu Álvarez i Fiol a la Diputació Provincial de les Illes Balears, 18 de desembre de 1868*. A Diputación Provincial año 1868, núm. 7, 1 foli, manuscrit, sense numerar, signat per B. Álvarez, a Expedients d'Instrucció Primària 1868-1870, lleg. II-708 de la secció Ensenyança de l'AGCIM.

De fet, Riutort deixà la Inspecció General (plaça que ocupava per segona vegada des de 1864) per passar a ser inspector provincial de les Balears durant el mes de juliol de 1867. S'ha de dir que aconseguí el càrrec com a favor personal, passant primer per la destitució d'Álvarez, per la qual cosa no ens han d'estranyar les paraules de retret d'aquest. Si bé amb Riutort la Inspecció assolí finalment una certa estabilitat, hauria de passar encara una dècada més de trasbalsos polítics. El 2 de juny de 1868 s'extremaren les mesures moderades davant els imminents aires revolucionaris que vivia l'Estat i s'aprovà una nova llei d'Instrucció Primària que delegava la tasca de la Inspecció a l'Església. Riutort, en conseqüència, va haver de cessar. No obstant això, la revolució fou inevitable i esclatà el setembre del mateix any i s'inicià una nova època política coneguda com el «sexenni democràtic». Una de les primeres mesures del nou Govern fou anul·lar les darreres mesures moderades i decretar la llibertat d'ensenyança. Riutort recuperà el càrrec d'inspector, que exercí sense problemes durant gairebé tot el sexenni.

Tot i això, amb la proclamació de la República el 1873, es decretà un projecte de reclassificació dels inspectors segons els mèrits acumulats. Francesc Riutort, malgrat la seva dilatada experiència, no havia acumulat els mèrits suficients dins la Inspecció com per conservar la plaça a les Balears. Conseqüentment, fou destinat a Granada. Davant la impossibilitat de revocar la decisió del Govern republicà, Riutort optà per dimitir.

La plaça que deixà Riutort fou concedida a Igino Mateo Iranzo, el qual sols l'ocupà durant dos anys, puix el 1876 passà a possessionar-se d'una de les escoles públiques de la ciutat de València.

Amb la Restauració, malgrat que s'establí un torn de poder pactat i, per tant, poc democràtic, s'aconseguí una certa estabilitat política en una Espanya constantment trasbalsada. Aquesta situació repercutí, evidentment, en l'ensenyança pública.

A partir de 1876, primer de forma provisional, i després per Reial nomenament, Francesc Riutort tornà a ocupar la Inspecció Provincial a les Balears. Aquest cop ocuparia el càrrec fins a la jubilació, l'any 1881.²¹ Durant aquests anys la Inspecció d'Instrucció Pública assolí una necessària estabilitat i es consolidà un dels càrrecs que, amb els anys, hauria d'esser dels més influents per a la renovació de l'ensenyança a casa nostra.

A manera de conclusió

L'objectiu d'aquesta minsa aportació als orígens de la Inspecció Provincial a les Balears no era, com ja s'ha dit al principi, gaire pretensions. No s'ha presentat un estudi exhaustiu sobre el tema, sinó sols algunes dades interès per a possibles investigacions posteriors.

La Inspecció, que a partir del segle XX ha tingut una funció essencialment reformadora i dinamitzadora de l'educació, fou creada amb objectius de control centralitzadors. És fàcil caure en l'error d'interpretar la creació d'aquest càrrec des d'una vessant actual, però els esdeveniments exposats fins ara ens demostren que la necessitat d'uns professionals que inspeccionassin les escoles de totes les províncies va anar estretament lligada als interessos dels liberals moderats.

²¹ Vegeu: COMAS RUBÍ, F. (1998): *Francesc Jaume Riutort i Feliu. Activitat educativa i pensament pedagògic (1812-1885)*..., op. cit.

Molt lluny de possibilitar una llibertat d'ensenyança que permetés posar en funcionament les iniciatives més innovadores en matèria educativa, els primers liberals moderats s'afanyaren a evitar-ho. El seu projecte educatiu es fonamentava en una progressiva uniformització de l'ensenyança arreu de tot l'Estat, sempre articulada des del poder central. Evidentment, el Govern va haver de crear una xarxa de control de l'ensenyança, i aquí fou quan es creà la Inspecció.

El fet de nomenar dos tipus d'inspectors reforça encara més aquesta hipòtesi. Cada província havia de tenir un inspector que passaria visita a totes les escoles, realitzaria les estadístiques sol·licitades des de Madrid, i ajudaria a les tasques de la Normal provincial quan fos necessari. Però, a més, per sobre d'ells hi hauria un altre tipus d'inspectors, els generals, que serien un total de sis en tot l'Estat, i que s'encarregarien, entre d'altres afers, de controlar la tasca dels inspectors de província. Tot això, evidentment, al servei del Ministeri central.

Aquesta jerarquia resulta prou significativa, puix demostra que la Inspecció, tant pels motius de la seva creació, com per les tasques que dugué a terme, s'encarregà estrictament de vigilar el funcionament de les escoles i donar-ne part al Govern provincial i central.

Demostat això, no ens han d'estranyar les reticències dels liberals progressistes davant aquest càrrec. Pels qui defensaven la llibertat d'ensenyança, tenir un aparell de control i vigilància de l'ensenyament suposava un retrocés, i no pas un avantatge. Podrien haver aprofitat la infraestructura de la Inspecció per assolir objectius diferents als dels moderats, com farien dècades més tard durant el sexenni, però es limitaren a suprimir les places creades amb anterioritat al Bienni progressista.

S'ha d'afegir, per altra part, que a les Balears, com passà amb molts d'altres llocs de l'Estat, durant el Bienni progressista s'actuà per revenja personal. Moragues fou separat del càrrec sense motius legals. No es pot negar que l'única motivació que induí els progressistes a destituir-lo foren les seves conviccions ideològiques moderades.

Aquesta és, si més no, la conclusió a què hem arribat a través de les limitada informació de què disposam. És una interpretació discutible, cert, però pot explicar l'aparent contradicció de les actuacions dels progressistes decimonònics davant l'ensenyança. Tot i les possibles divergències que puguin sorgir respecte al que s'ha dit fins ara, queda prou demostrat quan es creà la Inspecció provincial d'Instrucció Pública i qui ocupà el càrrec per primer cop. Esperam, almenys, que aquestes dades siguin d'utilitat per a una futura investigació sobre la Inspecció educativa a les Balears.

**La necesidad de
educación en el
obrerismo
mallorquín**

Cristina Martí Úbeda
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(1999), 12:
69-85

La necesidad de educación en el obrerismo mallorquín

Cristina Martí Úbeda
Universitat de les Illes Balears

Resumen

El inicio de nuestro siglo en Mallorca viene marcado por la precaria situación a todos los niveles del colectivo obrero. En Baleares, además, los índices de analfabetismo de la época sobrepasan los ya altos de otras comunidades autónomas. Esta situación provoca, ya a mediados y finales del siglo XIX, la aparición de movimientos asociativos de carácter obrerista, también así en Mallorca. Uno de estos movimientos, el obrerismo socialista, adquirió a principios de nuestro siglo gran importancia en la isla, ya que defendió desde el primer momento los intereses colectivos frente al liberalismo burgués. Desde sus inicios este movimiento otorgó gran importancia a la educación y la instrucción de pueblo como elementos clave para la concienciación de clase. Así, puso en marcha todo tipo de iniciativas enmarcadas en el contexto de la educación no formal, con las que pretendía una verdadera transformación social.

Summary

The beginning of our century in Majorca comes marked by the precarious situation at all the levels of the labor community. In Balearic, also, the indexes of illiteracy of the time already surpass those high of other autonomous communities. This situation causes, already to half-filled and final of the XIX century, the appearance of associative movements of laborist character, also this way in Majorca. One of these movements, the socialist labor, acquired at the beginning of our century great importance in the island, since it defended from the first moment the collective interests in front of the bourgeois liberalism. From their beginnings this movement granted great importance to the education and the town instruction as elements key for the class understanding. This way, it started all type of initiatives framed in the context of the non formal education, with those that it sought a true social transformation.

El proceso de industrialización surgido en las Islas Baleares durante los siglos XIX y XX generó la aparición de dos importantes eventos: la configuración de la nueva sociedad burguesa y el nacimiento de un movimiento obrero de destacables dimensiones que se configuró desde el último tercio del siglo pasado mediante estrategias de tipo sindical, político y cultural. Las diversas corrientes históricas del obrerismo (sindicalismo católico, anarquismo, comunismo, socialismo, etc.) tuvieron en nuestras islas una presencia real, aunque desigual en el espacio y en el tiempo.

Debemos situarnos en Mallorca, en el período comprendido entre 1900 y 1902, totalmente inmerso en un segundo momento de auge del movimiento obrero en el que, a partir del sindicalismo de oficio, surge el socialismo político en la isla. En este momento el movimiento obrero se extiende, además de por Palma, por Inca, Lluçmajor, Manacor,

Felanitx, Sóller, Alaró y Esporlas. Éste fue desarrollándose en Mallorca en general de forma pacífica, aunque nunca llegó a asumir la importancia que tuvo en otros lugares del Estado Español.¹

Los socialistas mallorquines fueron los principales promotores del movimiento obrero de principios de siglo, impulsaron el desarrollo de sociedades obreras y trabajaron para conseguir mejoras para las condiciones de vida de la clase trabajadora. Finalmente en 1892 se fundan las primeras agrupaciones socialistas en Palma y Manacor, siempre vinculadas al asociacionismo obrero de resistencia.

Así, además de transmitir su malestar por la situación laboral injusta en la que se encontraban y la falta de políticas sociales de protección, se hace patente su inconformismo ante el difícil acceso a la cultura y la educación al que el gobierno, la Iglesia y las instituciones tenían sometidas a estas clases sociales. Como podremos comprobar, estas críticas del obrerismo se centran en dos frentes: el gobierno de la época y la Iglesia: *¿En qué os habrán dicho que somos unos ignorantes, que no tenemos educación? No es culpa nuestra. Nosotros ansiamos salir del envilecimiento moral e intelectual a que nos condena el régimen actual.*²

Estos ataques verbales a la indiferencia de los poderosos ante la necesidad de la clase obrera de una formación que se adapte a sus necesidades específicas se concretan en dos sectores sociales específicos: la burguesía y la clase alta, aposentadas en el gobierno de la nación, y la Iglesia Católica, que se encuentra a su lado.

1. La situación general

Durante los dos primeros años de nuestro siglo encontramos en España una democracia restringida basada en un sistema bipartidista entre liberales y conservadores. Este tipo de gobierno ignora o acalla las protestas de los movimientos obreros y sindicalistas que reivindican su derecho a unas mejores condiciones de trabajo y a una educación adecuada a sus necesidades.

El movimiento obrero es consciente de que la instrucción es un instrumento para conseguir sus fines, y ve en el gobierno un interés expreso en mantener en la ignorancia a la clase trabajadora, consciente de que ahí radica la debilidad de ésta: *Las clases directoras de la sociedad, estatuas que nos recuerdan aquellas abominables figuras de los Patricios, de los Señores y de los Amos, no han querido la instrucción para nosotros porque quieren vernos oprimidos, desarmados.*³

Así, para el obrerismo socialista balear la falta de instrucción será sinónimo de opresión y miseria, idea que se repetirá a lo largo de muchos de los artículos encontrados. Como vemos en el texto, parece que nos encontramos en un momento en el que la burguesía ha alcanzado sus más altas cotas de poder. Los medios y modos de producción

¹ Vease como a referencia esencial: GABRIEL, P.: *El moviment obrer a Mallorca*. Editorial Lavínia. Barcelona, 1973.

² UN PRIMARIO (ANÓNIMO): "Obreros y zánganos" Pg.2,3 de *El Obrero Balear*, nº3, Palma de Mallorca, 22 de diciembre de 1900.

³ ROCA, F.: "La clase obrera en Inca. Sus progresos" Pg.3 de *El Obrero Balear*, nº 18, Palma de Mallorca, 6 de abril de 1901.

se encuentran en sus manos, y reivindica el derecho a una educación que se adapte a sus necesidades y a sus intereses. El movimiento obrero ve en ella a su principal enemiga, ya que desde el poder y junto a las clases altas y la Iglesia, intentan acallar sus protestas y desatienden sus peticiones de una instrucción digna que se adapte a las necesidades de la clase trabajadora:” *En efecto, imposible es la instrucción popular bajo el imperio de la burguesía. Todo lo más que, por un esfuerzo colosal, pudieran enseñar los maestros en las presentes condiciones sociales, se quedaría reducido a leer, escribir y garabatear algunos números; con elementos tan escasos, se habrían formado conciencias y fundado opiniones; se habrían formado hombres libres (...)*”⁴

Vemos aquí que existe la conciencia de que la clase burguesa tiene un especial interés en que el proletariado siga en la ignorancia en la que se encuentra, y que esa es la principal arma que tiene el gobierno de la nación en sus manos de perpetuarse así y de seguir cumpliendo con sus intereses.

Queda patente pues que para los socialistas es el mismo gobierno el que imposibilita a las clases trabajadoras el acceso a una instrucción digna, promoviendo así una situación de precariedad que beneficia a las clases aposentadas. Para el movimiento obrero, la causa de esta situación de desigualdad es la práctica de un régimen capitalista que favorece las condiciones de la burguesía: “*Hallándose la clase obrera huérfana de medios con que instruirse por defectos del régimen capitalista(...)*”⁵

Este régimen capitalista conforma, para el socialismo balear, un tipo de sociedad que niega a la clase trabajadora el derecho que tiene todo hombre a recibir una educación digna, que le permita vivir libremente. Las ideas del socialismo las vemos pues plasmadas también en las reivindicaciones de tipo educativo. Estas protestas se refieren básicamente a la falta de sensibilidad con que desde los gobiernos se trata el problema de la educación, a la falta de sentido de igualdad y solidaridad al abordar esta necesaria tarea.

Los socialistas reclamarán entonces que cese la interesada no intervención del gobierno para conseguir que las masas sean instruidas, y no solamente la burguesía y las clases alta, como se venía favoreciendo: “*La sociedad no ha tenido siquiera un átomo de humanitarismo porque ha querido arbitraria é intencionadamente usurparnos el derecho que tenemos a ser instruidos.*”⁶

Como vemos, los socialistas baleares no ven en los poderes públicos intenciones de ofrecer al proletariado posibilidades de instrucción, y reivindican continuamente su derecho a recibirla. De hecho, cada año, para la fiesta del 1º de mayo, Día del Trabajador, se entregaban a los poderes públicos en Palma las conclusiones obreras que demandaban a éstos. Durante muchos años una de las máximas que se pidieron, además de la reducción de la jornada laboral o la unidad de los trabajadores, fue la instrucción para el obrero lo que evidencia una gran precariedad en este aspecto.

Uno de los frentes contra los que se ve desfavorecido el movimiento obrero es la Iglesia Católica. A principios de nuestro siglo ésta se encuentra en una situación privilegiada en España. El sistema educativo ha caído prácticamente en sus manos. Se

⁴ F.T.: “La plagas sociales. El maestro de escuela” Pg.1 de *El Obrero Balear*, nº 32, Palma de Mallorca, 13 de julio de 1901.

⁵ TIRIFILO: “Instrucción para el obrero” Pg.2 de *El Obrero Balear*, nº 33, Palma de Mallorca, 20 de julio de 1901.

⁶ROCA, F.: “La clase obrera en Inca. Sus progresos” Pg.3 de *El Obrero Balear*, nº 18, Palma de Mallorca, 6 de abril de 1901.

produce una rápida expansión de éste, donde asiste la mayor parte de la clase alta y la burguesía, quedando las iniciativas liberales como la Institución Libre de Enseñanza, de talante progresista, marginadas a las minorías.

Se pretende asociar la sociedad y la cultura españolas a la Iglesia Católica, a lo cual responden dos movimientos: la burguesía liberal y el proletariado. Ambos colectivos reclaman su derecho a recibir una educación de acorde a sus ideales. Son conscientes de que les es necesario un “instrumento” reproductor de su ideología. Pero el proletariado sabe la dificultosa tarea que le queda por realizar.

Las diferencias que separan a los socialistas de la Iglesia Católica son abismales; tanto en el campo del conocimiento como en el educativo estas diferencias se hacen más patentes. Defensores de una educación que otorgue al hombre libertad, paz y un profundo sentimiento de solidaridad hacia sus semejantes, rechazan toda instrucción eclesiástica por oponerse a sus valores: *“Y como es tan distinta la enseñanza racional de las enseñanzas religiosas de todos los tiempos, porque todas ellas favorecen el despotismo y son enemigas acérrimas de la libertad pública.”*⁷

Como podemos comprobar, no sólo hay una oposición de valores e intereses patente, sino también una profunda convicción de que la religión coarta la libertad del individuo, haciendo uso de los privilegios de poder que posee.

Sin embargo, no es la opresión ejercida en la época de la Iglesia sobre las clases bajas lo que más critican los pensadores socialistas. Nos encontramos en una época de fuerte oposición entre los descubrimientos de la ciencia y lo afirmado por la fe. Se trata de un conflicto ideológico que se revelará como una constante de diferencias entre el conocimiento aceptado por unos y por otros. Y eso se reflejará en los contenidos escolares, en la forma de enseñarlos, de adquirirlos, etc: *“Nada más que con los buenos compendios escolares; nada más que con el deseo universal de saber, con esta instrucción siempre en aumento, que gana al pueblo entero, los misterios se vuelven absurdos, los dogmas se desmoronan y nada queda en pie de la antigua fe.”*⁸

Esta oposición creará conflictos tanto dentro de la escuela como fuera de ella; conflictos acerca del conocimiento, y acerca de cómo llegar a él. En la siguiente anécdota encontramos un ejemplo de cómo los contenidos escolares podían llegar a ser contradictorios en algunas ocasiones enfrentando los dogmas de la fe con los últimos descubrimientos científicos: *“El Estado nombra profesores (...) y éstos profesores tienen por misión enseñar y probar que los fenómenos del mundo están regidos por leyes naturales(...)Sólo que al lado de estos profesores de Ciencias Exactas el Estado nombra también a profesores de Teología, que tienen igualmente la misión de enseñar(...) de afirmar que los hombres nacen con un pecado de origen;(...) que en muchas circunstancias las leyes naturales han sido suspendidas (...) El ciudadano sujeto á las leyes, que escuche sucesivamente una lección de Ciencias Naturales explicada por un profesor del Estado y la de un catedrático de Teología investido de la misma autoridad, ha de encontrarse en un extraño embarazo. (...) Las dos enseñanzas las recibe bajo la garantía del Estado. ¿A qué profesor debe dar crédito?”*⁹

⁷ M.T.: “El pecado original” Pg.2 de *El Obrero Balear*, nº 72, Palma de Mallorca, 19 de abril de 1902.

⁸ ZOLA, E.: “Ciencia y Religión”, Pg.3 de *El Obrero Balear*, nº3, Palma de Mallorca, 28 de diciembre de 1900.

⁹ NORDAU, M.: “La mentira religiosa” Pg.2 de *El Obrero Balear*, nº 24, Palma de Mallorca, 18 de mayo de 1901.

Estas situaciones de incongruencia son las que los socialistas denuncian. Atacan al dogmatismo y al oscurantismo con que la Iglesia sigue aferrándose a sus creencias, obviando evidencias que con el progreso y la ciencia quedan demostradas.

Como vemos, situaciones como la de la cita anterior pueden parecer ridículas pero parecen ser una constante en las instituciones educativas de principios de siglo. Evidencian un enfrentamiento ideológico importante entre la Iglesia y sus seguidores y los progresistas y liberales de la época.

Los que abogan por el conocimiento científico, entre ellos los socialistas, rechazan las creencias religiosas por falta de fundamentos científicos. Esos fundamentos significarán para ellos los cimientos de base en la construcción de una sociedad democrática y justa, por lo que son un camino a seguir: *“Que la ciencia formule pues su religión, si es que debe brotar una de ella. Porque esa sería la única religión posible para las futuras democracias, ó sea para los pueblos instruidos cada vez más, en los cuales la fe religiosa no es ya sino un montón de cenizas.”*¹⁰

Como vemos, nos proponen la sustitución de la hegemonía de la Iglesia que rige el país por unas nuevas formas, por unos nuevos valores sociales en los que prevalece ante todo el conocimiento científico alcanzable por todos, por todas las clases sociales.

Esta nueva sociedad instruida por la que abogan los socialistas será la que rechaza las enseñanzas religiosas, por lo que podemos comprobar que la Iglesia y la religión serán “el opio para el pueblo”, según las propias palabras de Karl Marx. Vemos en estos artículos que en esta nueva sociedad con la que sueña el socialismo no hay lugar para dogmas ni religiones, presentes en la época y, como vemos, en la escuela: *“Para que pudiera renacer el espíritu religioso sería preciso poder cambiar el suelo social. Pero esto no puede suceder porque el sentimiento religioso agonizante carece ya de la savia necesaria para el retoño de las formulas caducas que los laboratorios y las escuelas van secando día por día.”*¹¹

Es constante en las páginas del obrero Balear la alusión al control eclesiástico que se da en los contenidos escolares de principios de siglo. Ya hemos apuntado anteriormente que el control ejercido por la Iglesia sobre la educación a principios de siglo era notable. Esta situación no sólo disgusta a la burguesía liberal, sino y muy especialmente a la clase trabajadora que, consciente de que la instrucción es el único instrumento del que posee para su liberación, ve en la Iglesia un deseo expreso de mantenerla en la más absoluta ignorancia. Esa intención la ven expresada los socialistas en el currículo escolar, donde encontramos contenidos obsoletos, inútiles, contradictorios... Estos contenidos que ya hemos visto contradictorios, junto con otros de los que se imparten, son para el obrerismo una amenaza, ya que suponen el atraso educativo de un pueblo fácilmente así dominado al antojo de la Iglesia y de los poderosos.

Podemos así ver claramente que para el socialismo balear la ignorancia es sinónimo de pueblo oprimido, fácilmente manejable por los intereses de los poderosos. Nos hacen ver que esta situación beneficia a las clases altas ya que las perpetúan en su situación de privilegio: *“Convencidos de su impotencia científica, han virado en redondo, y se han dedicado a enseñar la sana ignorancia (...) Para esta obra nefanda, tenebrosa,*

¹⁰ ZOLA, E.: “Ciencia y Religión” Pg.3 de *El Obrero Balear*, nº 3, Palma de Mallorca, 28 de diciembre de 1900.

¹¹ ZOLA, E.: “Ciencia y Religión” Pg.3 de *El Obrero Balear*, nº 3, Palma de Mallorca, 28 de diciembre de 1900.

tienen mucho adelantado en España, donde el pueblo permanece en la incultura absoluta."¹²

Podemos concluir que no sólo hayamos un rechazo total a los dogmas de fe de la Iglesia Católica por parte de la clase trabajadora, sino la conciencia de que ésta intenta impedir el progreso de un país que se encuentra en la más absoluta de las miserias culturales, con altísimos índices de analfabetismo, que rozan el 80 % de la población. Este impedimento tiene un objetivo claro: perpetuar su situación privilegiada, y mantener desfavorecidas a las masas proletarias. Éstas son conscientes de estas intenciones y demandan educación e instrucción; éstas suponen una amenaza para las Iglesia: *"El móvil de sus enseñanzas, es obtener prosélitos que militen en sus filas de vanguardia, ó cómplices y sostenedores que debido a la oscuridad que reina en sus cerebros, inconscientemente son apoyos decididos y propagandistas ignorantes de las doctrinas que con tanta suavidad y refinamiento les supieron inculcar los enemigos de todo lo que tienda al progreso.*"¹³

Como vemos, el movimiento socialista balear está convencido de que la Iglesia es enemiga del progreso que éste tanto anhela. Ésta intenta impedir la extensión de la alfabetización pública y de la alfabetización general de las niñas; apoya el analfabetismo basándose en el argumento de que las personas ignorantes no se ven expuestas a doctrinas heréticas, liberales o socialistas, y así permanecen en "estado de gracia". En ello ven los socialistas la confirmación de que la Iglesia impide al obrero una formación digna con el apoyo de los gobiernos de la época, e intentará luchar con todas sus fuerzas contra esto: *"Aboga por la instrucción. El gobierno no la quiere. Alude a la frase del obispo Cervera "dichosos los tiempos en que las clases obreras no sabían ni leer ni escribir" y la arguye y combate.*"¹⁴. Estas palabras del Obispo Cervera a las que hace referencia la cita anterior pueden ilustrar perfectamente el sentimiento reinante a lo largo de las páginas de la publicación consultada en referencia al tema de la instrucción popular: tanto el gobierno como la Iglesia son reacios a paliar la situación de analfabetismo que encontramos en la España de la época, más acusada si cabe en el caso balear. Por otra parte el fragmento revela las que según los socialistas, son las intenciones de la Iglesia y del gobierno de la época: mantener a las clases obreras en la ignorancia para evitar su levantamiento y perpetuar así su situación privilegiada.

2. La necesidad formativa

Una de las primeras tareas que debe realizar el socialismo para conseguir un cambio social es concienciar al trabajador. Esto significa hacerle tomar conciencia de clase o hacerle saber que pertenece a un grupo social que está desfavorecido: *"Esa instrucción ha dado al obrero el criterio científico de la lucha y la conciencia de partido de clase frente al partido burgués.*"¹⁵

¹² ANÓNIMO: "Jesuitismo contra Socialismo" Pg.1 de *El Obrero Balear*, nº 30, Palma de Mallorca, 29 de junio de 1901.

¹³ BOSSÍO,B.: "Caridad clérigo-burguesa y el Socialismo" Pg.4 de *El Obrero Balear*, nº 24, Palma de Mallorca, 18 de mayo de 1901.

¹⁴ ANÓNIMO, Pg.3 de *El Obrero Balear*, nº 17, Palma de Mallorca, 30 de marzo de 1901.

¹⁵ UN OBRERO: "El capital y el trabajo" Pg.3 de *El Obrero Balear*, nº 41, Palma de Mallorca, 14 de septiembre de 1901

Se hace patente a través de las páginas de *El Obrero Balear* la necesidad que tiene el obrero de una formación adecuada, la cual le reportará concienciarse de la situación precaria en la que se encuentra y le impulsará a actuar para solucionar este problema de clase: esa solución se hallará en la asociación de todos los trabajadores. De ahí deriva la importancia que da el obrerismo a la instrucción como elemento que facilitará la concienciación del trabajador y le impulsará a participar en el movimiento obrero: *“A medida que la instrucción se ha ido extendiendo, el pueblo trabajador se ha ido dando cuenta de su situación y de los medios de que debía valerse para ir conquistando sus intereses y sus derechos desconocidos.”*¹⁶

Desde esos planteamientos, el obrerismo balear potencia el que el obrero se instruya, considerando la instrucción como un instrumento útil a la lucha, como un arma valiosa para el fin de un régimen que lo oprime y que no reconoce sus derechos. Y la única arma no violenta que puede poseer el trabajador para ganar su batalla contra el imperio al que le tiene sometido la burguesía, el capitalismo, es el acceso a la cultura y al conocimiento, los cuales han de reportarle en convencimiento de que debe sumarse a dicha lucha: *“¡Adelante obreros! Procuremos educarnos é instruirnos; pues el día que todos los obreros hayamos alcanzado un mayor grado de cultura y tengamos bien arraigadas nuestras convicciones revolucionarias nos citaremos todos para dar la batalla final al capitalismo, causante del envilecimiento moral é intelectual del pueblo.”*¹⁷

Sin embargo, no acaba ahí la tarea de la instrucción. Una vez alcanzada la meta de conseguir un obrero consciente de los problemas de su clase, asociado para la lucha por la mejora de su situación, llegará la hora de iniciar la lucha contra el sistema opresor en el que vive; ese fin último es el que persigue la instrucción del proletariado, ya que ese mismo es el objetivo final de las asociaciones obreras de la época. Se aspira a una abolición del capitalismo y el único medio del que es poseedor el obrerismo es la instrucción. Por ello, la cantidad y calidad de esa instrucción serán importantes en tanto en cuanto sus resultados serán proporcionales a éstas: *“(…) cuanto más instruidos sean los trabajadores mejor pueden trabajar por su emancipación.”*¹⁸

Esta máxima será la que lleve a la Federación Socialista Balear a lanzar una publicación como *El Obrero Balear*, uno de los semanarios socialistas más importantes de España, y a tener otras iniciativas de carácter educativo e instructivo como conferencias, talleres de teatro, mítines y, finalmente, a fomentar la asistencia de los obreros y sus hijos al Centro Instructivo Obrero. Estas acciones se llevan a cabo con el convencimiento de que un obrero instruido es un obrero que luchará por sus derechos. Y eso también significa para los socialistas que militará en sus filas.

Como vemos, la formación del trabajador irá siempre asociada a una toma de conciencia de su propia situación y a la consecuente acción. Esta toma de conciencia de su situación de clase debe llegar a todo un pueblo oprimido: *“A medida que la ilustración penetra en el cerebro de los trabajadores, el socialismo adquiere nuevos adictos; y, el día*

¹⁶ UN OBRERO: “El capital y el trabajo” Pg.3 de *El Obrero Balear*, nº 41, Palma de Mallorca, 14 de septiembre de 1901

¹⁷ ANÓNIMO: “La fiesta del 1º de mayo” Pg.1 de *El Obrero Balear*, nº 22, Palma de Mallorca, 4 de mayo de 1901.

¹⁸ TIRIFILO: “Instrucción para el obrero” Pg.2 de *El Obrero Balear*, nº 33, Palma de Mallorca, 20 de julio de 1901.

*no lejano, que merced á la propaganda de sus doctrinas conozca el pueblo sus verdaderos intereses, rodará inerte para no levantarse más esta sociedad caduca.”*¹⁹

Este pueblo oprimido que finalmente se da cuenta de su situación de desigualdad gracias a una instrucción acertada no dejará que ésta continúe, se levantará contra una sociedad capitalista que lo obliga a vivir en precariedad, que mantiene los privilegios a algunas clases sociales.

Por ello los socialistas se marcarán como una de las principales tareas la educación del obrero. Están convencidos de que con un proletariado concienciado, el cambio social puede producirse. Esa confianza en la educación como vía idónea para la liberación provocará en el socialismo y el obrerismo de principios de siglo en especial un interés notable por lograr una mínima instrucción para el proletariado a través de iniciativas como las antes nombradas.

Sin embargo, no encontramos ninguna relación entre la dinámica de los niveles de analfabetismo y el desarrollo del movimiento obrero²⁰; quizá estos datos señalen que estas iniciativas sólo llegaron a unos pocos, quedando la gran mayoría de las masas populares en la misma situación cultural en la que se encontraban. Aún así el obrerismo siempre otorgó un lugar destacado a la instrucción, pues encontramos a lo largo de las páginas de *El Obrero Balear* continuas alusiones a ésta, siempre animando al obrero a instruirse: “*Si queremos emanciparnos, si queremos ser libres, al propio tiempo que reformemos leyes reformemos nuestras costumbres, y para esto es preciso cambiar nuestras ideas, educarnos.*”²¹

Aquí vemos claramente dos de las acciones que quiere llevar a cabo el obrerismo de talante socialista: reformas legislativas, en las que se promueva la protección social de los sectores más desfavorecidos, la protección de los trabajadores, etc, y por otra parte la educación del pueblo, el cambio de costumbres, de ideas, para conseguir una masa de población consciente de su situación de clase que pueda exigir ese cambio de leyes. Estas dos acciones serán complementarias entre sí y se nutrirán la una de la otra, ya que sin una educación que camine hacia la concienciación de la clase obrera no se tiene la fuerza suficiente para exigir estos cambios legislativos, a la vez que esos cambios promueven un bienestar social que facilita a estas familias el acceso a la educación y la instrucción. Esta es la lucha pacífica que caracterizará al movimiento obrero de talante socialista frente a otros movimientos de carácter más violento, como el *anarcosindicalismo*, partidario de la violencia y de la huelga general.

Recogiendo la iniciativa de carácter republicano que se plasmó en Mallorca en la **Unión Obrera Balear**, creada en 1881, que pretendía la lucha por la conquista de los derechos democráticos, por el progreso y el avance hacia una nueva sociedad, los socialistas de las islas dieron una nueva propuesta obrerista que unía ese interés por la educación del pueblo a la lucha política y sindical.

La **Unión Obrera Balear** se definió durante muchos años como socialista, ja que defendía la propiedad comunal del capital, combinable con la propiedad individual de

¹⁹ L.: “Ignorancia” Pg.3 de *El Obrero Balear*, nº 5, Palma de Mallorca, 5 de enero de 1901.

²⁰ Consultado en TUÑÓN DE LARA, M.: *El movimiento obrero en la historia de España*. Vols. I, II y III. Editorial Laia. Barcelona, 1977.

²¹ VERDES MONTENEGRO, J.: “Conferencia” Pg.2 de *El Obrero Balear*, nº 61, Palma de Mallorca, 1 de febrero de 1902.

bienes de consumo. Pretendía una sociedad nueva, con una educación integral y gratuita para todos, sufragio universal imperativo, la abolición de la pena de muerte, la igualdad entre hombre y mujer, etc. Muchos de los militantes socialistas que conocemos hoy de principios de siglo empezaron su andadura en la Unión Obrera Balear.²² Aunque muchos de ellos rechazaron el modelo mutualista influenciado por Proudhon que ésta propugnaba, las escuelas y las bibliotecas abiertas para los obreros desde ésta, y sus iniciativas por lograr la instrucción para los obreros fueron un ejemplo de actuación en pro de la concienciación del pueblo: “*Si el pueblo estuviese medianamente instruido, si supiera el papel que desempeña en esta sociedad, el pueblo sería socialista. ¿Qué significa sino que el pueblo conoce sus intereses?*”²³

Por ello los socialistas, además de preocuparse por sus acciones y reivindicaciones políticas y sindicales, pusieron especial énfasis en conseguir que la clase obrera mallorquina alcanzase un nivel de instrucción tal que pudiese entender su condición de clase y la explotación a la que se veía sometida. Esa es la verdadera concienciación que quería el socialismo balear, la que provocase una verdadera toma de conciencia y una voluntad de lucha en pro de los ideales socialistas.

No podemos concluir finalmente este apartado en el que se asocian **instrucción** y **concienciación** sin hacer referencia a la siguiente cita; ésta ilustra a la perfección todas las afirmaciones anteriores: “*Reconocemos en alto grado su utilidad. Cuando más instruido está un obrero se halla más pronto de sublevarse.*”²⁴ Como podemos comprobar, la instrucción tendrá una importancia suma para el obrerismo socialista por considerarla un medio eficaz para conseguir el fin de la liberación del proletariado, el fin de una sociedad en la que existen desigualdades y privilegios.

3. La situación educativa del obrero

El Obrero Balear nos transmite a través de sus páginas la precaria situación instructiva y educativa que padece éste a principios de nuestro siglo. En ellas podemos apreciar el valor que otorga el movimiento socialista balear a la formación de los trabajadores y el sentimiento de impotencia y desazón que siente al ver que la burguesía en el poder no ofrece ningún tipo de interés hacia este tema.

¿Cuál es la situación del obrero de la época? ¿qué hay de su situación educativa? Veamos algunos datos que pueden ayudarnos a hacernos una idea de cómo vive el proletariado de la época, y en qué situación educativa se encuentra.

Hacia 1900 un obrero cualquiera gana, según el sector en el que trabaje, de 1'00 a 5'00 pesetas al día, con jornadas siempre superiores a las ocho horas diarias. Hay que señalar también que la mayoría de éstos no pasaban de 1'75 pesetas. Las mujeres y los niños alcanzan unos sueldos bastante inferiores, oscilando entre 1'25 y 1'75 pesetas, suponiendo un promedio real de unas 0'60 pesetas diarias. La jornada de trabajo es de duración muy variable en este período, y se establecía en función de la correlación de

²² Vease GABRIEL, P.: *El moviment obrer a les Balears (1869-1936)*. Edicions Documenta Balear. Palma de Mallorca, 1996.

²³ L.: “Ignorancia” Pg.3 de *El Obrero Balear*, nº 5, Palma de Mallorca, 5 de enero de 1901.

²⁴ DEVILLE: “Principios socialistas” Pg.4 de *El Obrero Balear*, nº 72, Palma de Mallorca, 19 de abril de 1902.

fuerzas entre obreros y patronos, en función del éxito de las huelgas, de la oferta y la demanda de trabajo, etc. Ésta oscila entre 8 y 14 horas diarias.

Comparando estas cifras con las de los precios de algunos alimentos y objetos básicos, podemos hacernos una idea de la situación cotidiana de la clase baja española de la época. Un kilo de arroz se situaba en 0'70 pesetas, uno de pan pasaba de las 0'50 pesetas, y un litro de leche estaba sobre las 0'50 pesetas. Un par de botas rondaba las 10 pesetas en el año 1900. Teniendo en cuenta estas cifras, podemos afirmar que las condiciones de vida podían ser infrahumanas en la mayoría de familias. Esta situación provocará que en muchas familias todos sus miembros sean activos laboralmente, incluso los niños, para poder subsistir. A consecuencia de ello, la mayoría no asistirán a las escuelas, por lo que el analfabetismo seguirá incrementando.

Los datos que tenemos apuntan a un índice de analfabetismo por encima del 75% de la población mayor de cuatro años, siendo el índice de las mujeres algo mayor tanto en Mallorca como en el resto de comunidades autónomas. Todo esto, a pesar de la Ley del 13 de marzo de 1900 en la que se prohíbe el trabajo de mujeres y niños los domingos y festivos. Pasemos ya a analizar con más detalle las temáticas encontradas.

3.1. Carencias en la formación del obrero.

A principios de nuestro siglo la formación de la clase obrera es muy deficiente; los sucesivos gobiernos esquivan una reforma de la enseñanza, que viene demandada tanto por la burguesía liberal como por el obrerismo español. La ansiada reforma pasa por un menor control de la Iglesia en los contenidos escolares, por un mayor rigor científico del conocimiento, por la renovación de métodos pedagógicos y, sobretodo, por la extensión “real” de la educación a toda la población. La clase social que más sufre estas deficiencias es la clase baja y con ella el proletariado. Éste vive hacinado en la periferia de las ciudades en situación precaria, negándosele cualquier tipo de educación. Por ello, estas grandes bolsas de población se encuentran en un analfabetismo total. El obrerismo socialista balear será consciente de esta situación y la denunciará: *“Todos sabemos por experiencia que la gran mayoría de la clase trabajadora está sumida en una gran ignorancia.”*²⁵

Esta ignorancia padecida por el proletariado que se denuncia en la cita anterior parece ser una de las principales preocupaciones del obrerismo balear. Encontramos en la publicación consultada continuas denuncias a esta injusticia social.

Así, además de ser consciente de que la educación del trabajador es insuficiente y a menudo inexistente, el socialismo balear cree que esta deficiente formación es la principal causa de la situación precaria del colectivo proletario. Esa situación no solamente se traduce en condiciones de vida a menudo infrahumanas, sino también en un bajo nivel cultural y moral. Para los socialistas será una de las principales causas de los males padecidos por la clase trabajadora: *(...)la carencia de instrucción en que nos hallamos; y de ahí emana nuestra deplorable situación moral y material.”*²⁶ Vemos pues que existe una clara conciencia de que la situación del proletario en términos educativos es deplorable. Pero, ¿cuál es la causa de esta situación? Y, sobre todo, ¿qué intereses hay detrás de ello? Las clases aposentadas conservadoras de la época giran la espalda a una reforma legislativa

²⁵ SANGUINETTI, J.: “Las bibliotecas obreras” Pg.1 de *El Obrero Balear*, nº 40, Palma de Mallorca, 7 de septiembre de 1901.

²⁶ TOMÁS, M./ ENGROÑAL, J.: Pg.2 de *El Obrero Balear*, nº 8, Palma de Mallorca, 26 de enero de 1901.

que proporcione cierto bienestar y protección social a las clases trabajadoras, demandada por el proletariado. También se niegan a promover una reforma del sistema educativo vigente que solicita la burguesía liberal, por lo que el acceso a una educación útil y digna para el proletariado se hace prácticamente imposible. Esta situación se perpetua en interés de la clase alta conservadora que, junto a la Iglesia, está interesada en mantener a grandes masas de población en la ignorancia y el analfabetismo para manipularlas a su antojo. Esta situación prolongará las condiciones de vida pésimas en las que vive la clase obrera.

A principios de nuestro siglo en España el proletariado carece de medios con los que mantener a sus hijos. Desde una pronta edad los niños son utilizados como mano de obra barata, para aportar un salario más a la economía familiar. Esto provoca la temprana ausencia a las escuelas por parte de estos niños, ya que las horas empleadas en acudir a ellas son más valiosas para la familia si pueden aprovecharse para facilitar la subsistencia: *“Los obreros manuales no pronunciamos discursos por la sencilla razón de que no sabemos hacerlos, porque nos falta instrucción y carecemos de ésta porque en nuestra infancia cuando debíamos recibir el pan intelectual nuestros padres carecieron de medios con que educarnos é instruirnos y nos utilizaron en los albores de la vida para el sostén llevándonos al taller ó á la fábrica en vez de ir a la escuela.”*²⁷

Esto provocará que los niños de la época de clase baja no acudan a las escuelas, creándose en España bolsas de analfabetismo en esta clase social verdaderamente alarmantes. Estos niños sin educación se convertirán más tarde en padres de otros niños que verán un igual difícil acceso a la escuela. Algunos de estos adultos, obreros en su mayoría, gracias al asociacionismo obrero podrán tener facilitado el acceso a una instrucción digna, aunque la mayoría seguirán en el analfabetismo: *“Escuchad lo que dice un obrero intelectual como el doctor Vera: “No son los hombres obreros porque son ignorantes; muchos son ignorantes porque son obreros.”*²⁸

Como podemos observar, no será la carencia de cultura la que provoque que la clase baja se configure en su mayoría como el proletariado, sino al contrario: la condición de clase obrera provocará una gran dificultad de acceso a la cultura. Esta será una de las reivindicaciones que hará el movimiento obrero a las clases asentadas y gobernantes. Éstas verán en la debilidad cultural de la clase obrera su principal fuerza: *“Hallándose la clase obrera huérfana de medios con que instruirse por defectos del régimen capitalista y por los errores y preocupaciones de los elementos intelectuales sólo le resta el recurso de instruirse a sí misma.”*²⁹ Estas afirmaciones delatan la grave situación educativa para las clases bajas en la España de principios de siglo. En Baleares, además, la situación de analfabetismo será más acusada. Los gobiernos no se preocuparán de paliar esta situación ni de otorgar al proletariado adulto la oportunidad de una educación que compense los déficits educativos de esta clase social.

Tampoco ninguna otra institución, salvo las asociaciones obreras, se preocuparán por su instrucción. Al obrero en esta situación sólo le queda una opción: instruirse por su propia cuenta, tanto en las sociedades obreras como por sí mismo:

²⁷ ROCA, F.: “La clase obrera en Inca. Sus progresos” Pg.3 de *El Obrero Balear*, nº 18, Palma de Mallorca, 6 de abril de 1901.

²⁸ UN PRIMARIO (ANÓNIMO): “Obreros y zánganos” Pg.2,3 de *El Obrero Balear*, nº3, Palma de Mallorca, 22 de diciembre de 1900.

²⁹ TIRIFILO: “Instrucción para el obrero” Pg.2 de *El Obrero Balear*, nº 33, Palma de Mallorca, 20 de julio de 1901.

*“Redactado por simples obreros manuales, sin más instrucción que lo que han podido adquirir a fuerza de voluntad.”*³⁰ Esta será la única vía para conseguir un proletariado formado, instruido, concienciado. Es de reconocer el mérito de estos obreros que, en condiciones adversas y, gracias a su tesón y a los intentos del asociacionismo obrero, consiguieron poner en marcha una iniciativa como la de la publicación consultada u otras tantas educativas. A través de ella, el obrerismo socialista se hacía eco de la imposibilidad de acceder a la instrucción, alertando al obrero de los peligros de seguir en esta precaria situación educativa: *“¿Os creéis que no significa nada permanecer en el estado de indiferencia en que os halláis debido a la mala y escasa instrucción que habéis recibido? (...) Pues si así pensáis, estáis en el más craso error, pues os hacéis con vuestra conducta cómplices de vuestro malestar y causantes del hambre y la miseria de todos.”*³¹

A pesar de ello, la gran masa de población de clase baja seguía en la más absoluta ignorancia, de lo que era consciente el obrerismo balear. El argumento que se empleaba para alertar de ello a los obreros era el de ser cómplices de las condiciones sociales de la época. Conscientes de que la tasa de analfabetismo era más acusada en nuestras islas que en la mayoría de comunidades, los socialistas de Baleares tomaron una serie de iniciativas para resolver este problema.

3.2. Promoción de la instrucción del obrero

Para el movimiento obrero en general, un obrero culto es siempre más problemático que uno analfabeto. Esto significa pues que la formación recibida por un trabajador es indispensable para alcanzar los fines por los que se constituyeron los movimientos obreros. Para ello, todas las asociaciones obreras y, en especial, la de talante socialista, pondrán especial énfasis en conseguir un proletariado instruido, consciente de su situación y dispuesto a luchar por conseguir una sociedad más justa para las clases más desfavorecidas. Pero no sólo para su propio beneficio quiere el obrerismo la instrucción; el ideal de hombre que promulga el socialismo de la época es un hombre ilustrado, libre gracias a la educación recibida, crítico con la sociedad que le rodea. Y para ello es necesaria la instrucción adecuada: *“(...)es preciso antes inculcar al obrero los principios de la instrucción, a fin de que llegue el día que con claro conocimiento pueda vislumbrar las ventajas que le reportaría el participar de tan hermoso don como es el de la instrucción.”*³² Por ello el obrerismo socialista se pondrá como objetivo primordial el promover y favorecer la instrucción de sus asociados. Intentará hacer ver al proletariado cuáles son los beneficios de la instrucción, estableciéndola como un valor esencial junto a las demás tareas que, como asociado, debe cumplir un obrero.

Asimismo, promoverá sin descanso el que el obrero no sólo se instruya por sí mismo o en los centros instructivos obreros, sino también asistiendo a las escuelas, por lo que así quedaría complementada su formación: *“Acude al mismo tiempo a las escuelas, aunque no sea más que una hora diaria; (...) y ten presente que el día que reúnas la instrucción necesaria, sepas tus derechos sociales y formes la unión con todos tus hermanos, serás respetado.”*³³ En consecuencia, se promueve desde el socialismo balear el

³⁰ C.B.: “Era necesario” Pg.1,2 de *El Obrero Balear*, nº1, Palma de Mallorca, 8 de diciembre de 1900.

³¹ COMITÉ CONSTRUCTOR DEL CALZADO: “La Igualdad. A los constructores del calzado”Pg.1 de *El Obrero Balear*, nº2, Palma de Mallorca, 15 de diciembre de 1900.

³² TOMÁS, M./ ENGRONAL, J.: Pg.2 de *El Obrero Balear*, nº 8, Palma de Mallorca, 26 de enero de 1901.

³³ OLIVER DE CALLE Y P.: “Instrúyete obrero” Pg.2 de *El Obrero Balear*, nº5, Palma de Mallorca, 5 de enero de 1901.

que el trabajador acuda a las escuelas para iniciar su instrucción o para completar la formación recibida. La educación es concebida como un instrumento de mejora personal y social, un valor enfrentado al del capital. Por ello trata de transmitirse que la instrucción ha de ser un elemento valioso para las clases desfavorecidas. Un elemento que le otorga a la clase obrera una nueva dimensión: la dignidad de pertenecer a esta clase social: *“Cuanto más instruido es el obrero mejor trabajará por su emancipación y más alta idea tendrá de su dignidad.”*³⁴

Esta idea de que la educación aportará a la clase obrera una calidad de clase, una dignidad que ve perdida con la situación en la que se encuentra, será uno de los argumentos que se emplearán para promover el que el proletariado acuda a instruirse. Incluso, llegados a este punto, se constituirá la educación como uno de los deberes que tendrá el asociado, unido a los de la lucha por la causa obrera y la colaboración en las actividades de la asociación.

Este deber tendrá tanta importancia como cualquiera de las demás tareas, y será valorado en tanto en cuanto los obreros más instruidos serán los más admirados y requeridos en los actos sociales y sindicales que se celebren. Esta valoración positiva del hecho de la instrucción será un importante elemento motivador que promoverá la instrucción del obrero: *“Dos deberes tienen los trabajadores que cumplir los cuales son de primordial necesidad: mejorar su estado económico é instruirse que es tanto como mejorar intelectual y moralmente.”*³⁵ Esta cita es significativa en cuanto a que nos da pistas acerca de qué entienden los socialistas por instrucción para el obrero. Podemos intuir que se trata de un proceso de maduración personal, de adquisición no sólo de conocimientos, sino más bien de adquisición de nuevos valores, de una moral. Parece más bien que se trata de un proceso integral, que abarca todos los aspectos del desarrollo personal, más que un simple proceso de alfabetización o adquisición de conocimientos.

Además ese proceso de perfeccionamiento integral se entenderá como un deber del obrero: *“Otro de los primeros deberes del socialista es el estudio, al que deben dedicarse con preferencia los escasos ratos que la labor ó indispensables atenciones permitan. Ya se entenderá que al hablar de estudio no es nuestro ánimo querer circunscribirle á la simple lectura y á la escritura, no; estudiar es observar, meditar, comparar y saber sacar deducciones lógicas, claras y cuanto más concretas mejor.”*³⁶

Coincidiendo con la línea de la cita anterior, este párrafo indica más claramente qué tipo de instrucción es la que desea promoverse. Ya vemos especificado en el texto algo que intuíamos antes: no se trata de una simple acumulación de conocimientos de lectoescritura, es más bien algo más general, un desarrollo de las cualidades personales, de un pensamiento crítico, se trata de un “aprender a pensar”. Ese tipo de instrucción ayudará al obrero a llegar a concienciarse de cuál es su situación, le ayudará a ser una persona crítica con la sociedad que le rodea, le ayudará a tener un criterio propio. Sin embargo, otras veces parece que ese proceso instructivo no se concibe como algo tan completo y general, sino que más bien se refiere a conocimiento más concretos y precisos, los que le son útiles al obrero en su lucha desde el obrerismo: *“Sí, el obrero debe instruirse. Debe*

³⁴ ANÓNIMO, Pg.3 de *El Obrero Balear*, nº 63, Palma de Mallorca, 15 de febrero de 1902.

³⁵ TIRIFILO: “Instrucción para el obrero” Pg.2 de *El Obrero Balear*, nº 33, Palma de Mallorca, 20 de julio de 1901.

³⁶ ANÓNIMO: “Para los socialistas” Pg.2 de *El Obrero Balear*, nº 43, Palma de Mallorca, 28 de septiembre de 1901.

*adquirir los conocimientos que le son precisos, debe perfeccionarse en su educación técnica y social puesto que de ello ha de obtener bastantes beneficios poniéndole a la vez en condiciones ventajosas para la lucha que está empeñada entre capital y trabajo.”*³⁷

Intuimos que habrá diferencias entre los diversos colaboradores en la forma de entender esa educación ideal para el trabajador. En este caso, parece demandarse un tipo de instrucción más concreta, de perfeccionamiento en el propio empleo y de conocimientos políticos y sociológicos, elementos que sin duda pueden ser de ayuda al trabajador en la reivindicación política y sindical.

Volviendo al tema general de este capítulo, deducimos finalmente que esa promoción de la instrucción en el obrero para el obrerismo socialista pasará por no sólo facilitarla, sino también por hacerla entender como un deber de todo trabajador, como una obligación importante dentro de las asociaciones obreras. Este carácter otorgado por el obrerismo a la educación hará que ésta adquiera un nuevo valor: *“No es sumiso ni resignado, sino revolucionario de veras, quien haciéndose cargo de que vive en un régimen de explotación, se une a sus compañeros para mejorar su condición económica, para educarse, para instruirse, para elevar su nivel moral.”*³⁸ El nuevo hombre en la lucha que se promueve, el modelo al que se quiere llegar es el definido aquí; se trata de un hombre que, además de participar en la lucha, además de unirse en asociación obrera, es capaz de sacrificar parte de su tiempo en perfeccionar su persona, sus valores, sus conocimientos, todo eso siempre en términos de asociación. Esta exaltación de un nuevo valor como es el de la educación en la configuración del hombre será algo nuevo en la sociedad de la época, algo por lo que también abogará la burguesía intelectual y liberal de la época.

Este nuevo carácter que se otorgará a la educación y al hombre instruido será un elemento más en la promoción de la educación entre la clase obrera, ya que ésta adquirirá un nuevo valor. Algunas de las acciones que, para promover el que el obrero se instruyera, realizó el obrerismo socialista balear fueron: conferencias, la publicación consultada, obras de teatro, mítins, etc...En todas ellas siempre se hacía alusión a las ventajas que reportaría a la clase obrera la instrucción: *“El compañero Vert expuso á la reunión las ventajas de la instrucción(...)”*³⁹, o también: *“El compañero Borrás (...) señaló las ventajas que al obrero reporta la instrucción y la higiene, de cuyos medios ha de valerse para conseguir su emancipación.”*⁴⁰; o si se quiere: *“Os recomiendo finalmente que para mejorar vuestra situación procuréis instruiros.”*⁴¹

Todos estos fragmentos, extraídos de la transcripción de conferencia realizadas, demuestran que era un aspecto a menudo tratado y exaltado. Como vemos, no quedó en una simple anécdota o en un hecho reservado a unos pocos; la educación fue un aspecto promovido por el obrerismo como la base fundamental para la lucha obrera, mostrándonos

³⁷ TIRIFILO: “Instrucción para el obrero” Pg.2 de *El Obrero Balear*, nº 33, Palma de Mallorca, 20 de julio de 1901.

³⁸ MORATO, A.J./IGLESIAS,P.: “Partido Socialista Obrero. El Comité Nacional á los trabajadores” Pg.1,2 de *El Obrero Balear*, nº 70, Palma de Mallorca, 5 de abril de 1902.

³⁹ ANÓNIMO: “Conmemoración de la Commune” Pg.1,2 de *El Obrero Balear*, nº 68, 22 de marzo de 1902.

⁴⁰ ANÓNIMO: “Conmemoración de la Commune” Pg.1,2 de *El Obrero Balear*, nº 68, 22 de marzo de 1902.

⁴¹ ROCA, F.: “La clase obrera en Inca. Sus progresos” Pg.4 de *El Obrero Balear*, nº 18, Palma de Mallorca, 6 de abril de 1901.

un nuevo concepto de hombre: un hombre interesado por los problemas y la sociedad que le rodea, culto, con una formación integral que le permite ser crítico y activo en la resolución de problemas sociales.

Conclusiones

Finalmente, a modo de conclusión, me gustaría resaltar algunos aspectos que me parecen importantes sobre el pensamiento educativo del obrerismo socialista de principios de siglo en Mallorca. Las duras condiciones de vida en las que se desenvuelve el colectivo obrero (salarios precarios, jornadas de trabajo interminables, explotación de niños, hambre y miseria,...) hacen de los movimientos obreristas un abanderado en la lucha contra estas condiciones. Para este movimiento, la falta de instrucción posibilitará a la burguesía la explotación del pueblo. Por tanto, hay una verdadera confianza en la educación como instrumento de liberación. La formación del obrero, para este movimiento, siempre irá ligada a una toma de conciencia y a un deseo de emancipación. No podemos olvidar tampoco la continua referencia que se hace también al fomento de la educación permanente y continua del obrero, así como el hincapié que se hace en que el obrero sea responsable de su propia formación.

Es destacable la importancia que concede el movimiento obrerista socialista a la educación popular como factor esencial de desarrollo. Detectadas las carencias en este aspecto, patentes en los altos niveles de analfabetismo, la instrucción será considerada como un elemento para que el proletariado alcance conciencia de clase i participe activamente en su emancipación, apoyando movimientos de este tipo. Para ello, y debido a la falta de recursos, este y otro tipo de colectivos obreros se decantará por tomar iniciativas educativas de carácter no formal como publicaciones, panfletos, mítines, conferencias, recomendaciones de asistir a las clases impartidas en el Centro Instructivo Obrero de Palma, a la biblioteca de la Federación... Este tipo de iniciativas responde a una imperiosa necesidad de conseguir la concienciación del obrero a través de su acceso a la cultura y a la ciencia.

A través de las páginas de *El Obrero Balear* podemos ver, además de las propias acciones educativas de la publicación, este tipo actividades que los socialistas mallorquines pusieron en marcha con el fin de lograr la concienciación del trabajador mallorquín de su propia explotación. Pero esto no quiere decir que el colectivo obrero participase activamente en estas iniciativas. Pronto vemos cómo la asistencia a las clases del Centro Instructivo obrero irá disminuyendo, e incluso la asistencia a conferencias y a actos de otro tipo. posiblemente las causas tengamos que buscarlas en las difíciles condiciones de vida de este sector social, así como en su bajo nivel de acceso a la cultura y a la educación.

El obrerismo de talante socialista considera, como se desprende de estas páginas, que su deber es transformar la sociedad a través de la educación. Las mejoras sociales, en gran medida, dependen de ello. Pero no sólo verá en la educación un instrumento para sus propios fines y beneficios; a lo largo de las páginas de esta publicación veremos qué especial valor se le concede a la educación, al acceso a la cultura como elemento de mejora de un pueblo, como elemento de progreso personal y social. Mediante la educación el socialismo balear persigue una sociedad donde los individuos participen críticamente de las decisiones. Por ello, no sólo dirigirá sus acciones y recomendaciones a los trabajadores sino muy especialmente a sus hijos.

**La escuela de los
socialistas de
Llucmajor
1909-1915**

Rafael Garcerán Aulet

Educació i Cultura
(1999), 12:
87-101

La escuela de los socialistas de Lluçmajor 1909-1915

Rafael Garcerán Aulet

La escuela de los socialistas se crea debido a una propuesta que realizara Joan Monserrat a la Agrupación Socialista de Lluçmajor¹ ante la inquietud de alfabetizar² — según su criterio y forma de ver las cosas— a un pueblo alienado por una Iglesia³ fiel servidora de la clase explotadora, o sea de los capitalistas. Este primer paso para la creación de la que luego se denominaría “Escuela de los Socialistas” queda solamente reflejada, aunque extensamente, en un artículo publicado en *El Obrero Balear*.

La idea de una escuela socialista no es original de nuestro maestro. Por lo visto, la idea no era la de crear un centro escolar, sino restablecer una escuela que ya había existido en años anteriores bajo otras condiciones⁴. De todas formas nos parece arriesgado el proyecto si pensamos en los pocos años con los que contaba el recién constituido Partido Socialista en el pueblo⁵. El fin del proyecto era, obviamente, la emancipación cultural del obrero, y por tanto, iba dirigida, coherentemente, a los hijos de los socialistas⁶. A tal fin, Monserrat ofrecía, a falta de bienes materiales, su disposición para regir y encargarse de dicha escuela⁷.

Para su creación, requería del apoyo de varias entidades de Lluçmajor, por lo que se creó una comisión con miembros de las sociedades obreras más representativas del pueblo, que en aquellos momentos eran las siguientes: “La Recompensa del Trabajo”, “La Unión Campesina y Agrícola”, “La Juventud Socialista” y “La Cooperativa”⁸, pilares del

¹ Extraído del artículo de IMP: “El obrero lluçmayorense y sus obras”, en el *Obrero Balear*, nº 453, pg 5, Palma, 12 de Noviembre de 1910.

² Véase a tal efecto GABRIEL, P: *Lluçmajor i les associacions populars i obreres, 1866 - 1916*, en el Pregó de Fires 1991, de las Fires de Lluçmajor 1992, pg 13. Imprenta Moderna. Lluçmajor, 1992.

³ MONSERRAT PARETS, J: “Falsa educación”, en *El Obrero Balear*, nº 380, pg. 2, Palma, 20 de Marzo de 1909.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Véase GABRIEL, P: *Lluçmajor i les associacions populars i obreres, 1866 - 1916*, en el Pregó de Fires 1991, de las Fires de Lluçmajor 1992, pg 18. Imprenta Moderna. Lluçmajor, 1992.

⁶ *Ibidem*. pg 13.

⁷ IMP: “El obrero lluçmayorense y sus obras”, en *El Obrero Balear*, nº 453, pg 5, Palma, 12 de Noviembre de 1910.

⁸ *Ibidem*.

socialismo de la Villa y en general del movimiento obrero⁹. Con su ayuda y la fuerza de la unidad veía factible poder reinaugurar, en poco tiempo, la que luego sería reconocida como la escuela de los socialistas¹⁰.

La Escuela de los Socialistas, nunca pretendió ofrecer a sus alumnos una educación política¹¹, ni tan siquiera filosófica¹² sino una educación neutra¹³, por lo que se adscribía en este sentido a lo que siempre había pregonado la Institución Libre de Enseñanza, y en general el movimiento escolar de carácter racionalista, que como es bien sabido había tenido años atrás su parangón en Palma, mediante la denominada Institución Mallorquina de Enseñanza (1880-1886) También cabe advertir que cuando Montserrat Parets crea su centro de enseñanza, en Mallorca existía otro —la escuela de Pollença, patrocinada por Guillem Cifre de Colonya— que también se fundamentaba en la neutralidad ideológica y religiosa.

Por otra parte no podemos dejar de mencionar las escuelas obreristas que se habían creado en Palma y aun en otros pueblos (Alaró, por ejemplo), así como las experiencias que en el campo de la educación también aportó la Unión Obrera Balear. Así pues, ni por su racionalismo ni por su sentido obrerista, la escuela de Monserrat no puede considerarse precursora sino en todo caso continuadora de una débil tradición entre nosotros de escuelas neutras e izquierdistas que apenas conocemos.

La escuela quedó fundada el 1 de Noviembre de 1909¹⁴, de cuyo momento nos queda como recuerdo una fotografía¹⁵, que nos ofrece una visión de los alumnos de la misma. En ella podemos ver varias de las características de este humilde colegio, tales como el ser un centro organizado a modo de escuela unitaria —es decir, un maestro para atender a niños de diversas edades y distintos niveles de enseñanza— lo que se denota pues enseguida salta a la vista que en ella hay niños de diferentes edades, con un único maestro: Juan Monserrat Parets¹⁶.

También cabe decir que el número de alumnos con el que se inició la experiencia era realmente aceptable, unos 23; otra característica que también se ve a través de la fotografía que comentamos es su línea o ideario moral pero no religioso, como demuestra la pancarta que sujetan los niños de la fila inferior¹⁷.

La escuela estaba situada, en su ubicación primitiva, en una sala de un tercer piso — en los porches— que no reunía las condiciones mínimas imprescindibles, en el inmueble 35 de la Plaza Mayor de Lluçmajor. Tenía techo de cañas excesivamente bajo, en una

⁹ Véase GABRIEL, P.: *El Moviment Obrer a Mallorca*.. Edit. Curial-Lavínia, Biblioteca de cultura catalana, Barcelona 1976. Pg 85 y 86. También véase GABRIEL, P: *Lluçmajor i les associacions populars i obreres*, 1866 -1916, en el Pregó de Fires 1991, de las Fires de Lluçmajor 1992, pg 19. Imprenta Moderna. Lluçmajor, 1992.

¹⁰ Véase IMP: “El obrero llucmayorense y sus obras” en *El Obrero Balear*, nº 453, pg 5, Palma, 12 de Noviembre de 1910.

¹¹ Véase MONSERRAT PARETS, J: “Carta abierta”. en *El Obrero Balear*, nº 505, pg 3, Palma, 18 de Noviembre de 1911.

¹² Véase IMP: “El obrero llucmayorense y sus obras”, en *El Obrero Balear*, nº 453, pg 5, Palma, 12 de Noviembre de 1910.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Extraída de la revista: *Lluçmajor, de Pinte en Ample*, nº 17, pg 11. Lluçmajor. Enero de 1983. Obra en posesión de sus familiares en versión original.

¹⁶ Véase la fotografía adjunta

¹⁷ *Ibidem*. La pancarta que sostienen los niños reza: “Los mejores amigos”

habitación oscura y antihigiénica¹⁸; no disponía, además, de material didáctico ni de enseñanza, pues los únicos enseres se limitaban al mobiliario imprescindible en cualquier clase, a saber, varios bancos, una pizarra y una grotesca mesa¹⁹. Quizás esta humilde situación sirvió a Monserrat para dar mayor valor e importancia a unos objetivos educativos que en su época apenas se tenían en cuenta y que normalmente eran relegados a un segundo plano, tal como sucedía con la higiene²⁰.

La escuela como decíamos no estaba estructurada en clases²¹ y costaba 90 céntimos al mes por alumno siempre que sus familias pudiesen pagar tal cantidad, pues nunca fue obligatorio este pago mensual de cuotas. En este sentido cabe decir que primaba la educación sobre el poder adquisitivo. Dicha cantidad mensual servía para mantener mínimamente y dar continuidad a la escuela²². Monserrat no daba excesiva importancia al dinero²³, máxime cuando la escuela recibiría, aparte de dichos pagos, una subvención por parte de las cooperativas durante, al menos, un semestre, según queda constancia²⁴.

Otra de las características, ya citada, de la escuela de los socialistas es, tal como dijimos, su organización en forma de escuela unitaria²⁵, o sea, un solo profesor para toda la escuela²⁶, lo cual es lógico si tenemos en cuenta la cuestión económica. Hay que pensar que otro tipo de organización supondría más espacio y evidentemente más profesorado; sin embargo, si que se daba, dentro de lo posible, una tendencia hacia la graduación pues hemos podido saber que se utilizaban libros de enseñanza basados en el método cíclico²⁷, o haciendo turnos en la enseñanza²⁸ por grupos de edades. La aplicación del método cíclico nos induce a pensar en la inspiración por parte de Monserrat de los libros del maestro Porcel, al igual que sucedía en otras muchas escuelas de Mallorca.

La escuela de los socialistas era, fundamentalmente, una escuela adaptada a las necesidades del obrero. Éste había sido el motivo de su fundación y consecuentemente su origen y su razón de ser, de tal manera que si el obrero precisaba de sus hijos para trabajar, la escuela se adaptaba a ello disponiendo de unas clases nocturnas, de las que desconocemos su horario, pero de las que queda constancia que eran más numerosas que

¹⁸ Véase IMP: “El obrero llucmayorense y sus obras” en *El Obrero Balear*, n° 453, pg 5, Palma, 12 de Noviembre de 1910.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Como luego se vería en sus intervenciones en el consistorio siendo él concejal. Defendió siempre una educación sanitaria y en la salud, algo parecido a lo que se pretendía hacer en las colonias escolares que también apoyó. Véase el resumen del acta del ayuntamiento del 28 de abril de 1917 y del 26 de mayo del mismo año.

²¹ Información facilitada en una entrevista efectuada a: MONSERRAT SALVA, M. en su hogar situado en la calle Bisbe Taixaquet, n° 80 de la localidad de Lluçmajor, desde las 10 horas a las 13'30 horas del 28 de Junio de 1994. Registrada a través de notas escritas.

²² *Ibidem*.

²³ Información facilitada en una entrevista efectuada a MONSERRAT MASCARO, J. en el colegio que este dirige en Lluçmajor, en la Calle Grup Escolar, s/n. de Lluçmajor, desde las 11 horas a las 12 horas del 25 de marzo de 1994. Registrada a través de notas escritas.

²⁴ Véase IMP: “El obrero llucmayorense y sus obras”, en *El Obrero Balear*, n° 453, pg 5, Palma, 12 de Noviembre de 1910.

²⁵ De la entrevista a MONSERRAT SALVA, M. Opusc. Cit.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Véase MONSERRAT PARETS, J: “Carta abierta”, en *El Obrero Balear*, n° 505, pg 3, Palma, 18 de Noviembre de 1911.

²⁸ Véase IMP: “El obrero llucmayorense y sus obras”, en *El Obrero Balear*, n° 453, pg 5, Palma, 12 de Noviembre de 1910.

las diurnas²⁹, las cuales, también se adaptaban a las necesidades laborales, pues terminaban antes de las once de la mañana³⁰. En total, entre diurnas y nocturnas, eran 9 las horas que nuestro maestro dedicaba a la enseñanza reglada³¹. Esta disponibilidad de horarios puede que fuera el origen del éxito de la escuela, que durante el primer año fue aumentando día a día de alumnado.

En este sentido cabe decir que el aumento del alumnado durante el primer año fue el siguiente³²:

| Fecha | Diurna | Nocturna |
|----------------|---------------|-----------------|
| Noviembre 1909 | 10 | 20 |
| Enero de 1910 | 24 | 36 |
| Mayo de 1910 | 36 | 44 |

Fue el primero, un año de prueba, tras el cual, vistos los progresos, se invirtió más en el proyecto educativo por parte de la comisión que se había creado a tal efecto un año antes, esfuerzo por supuesto proporcional al número de socios de las entidades que formaban la mencionada comisión³³, aunque ahora, en esta ocasión, se integraron también otras personas que se quisieron comprometer con el proyecto³⁴. Todo ello sirvió para ir adquiriendo material didáctico, del que cabe destacar los siguientes instrumentos: Globo terráqueo, esfera de Copérnico y esfera armilar, varios mapas de grandes dimensiones, compás, semicírculo, mesa ministro, y escribanía para el maestro³⁵; no en vano las materias que más dominaba Monserrat eran aquellas que podían ser experimentadas, como lo demuestran los primeros libros que pudo adquirir y leer, que trataban de geografía³⁶ y matemáticas³⁷; también era hábil en dibujo y en las artes manuales³⁸, en detrimento todo ello de la gramática y la lengua³⁹.

Ya por aquella época, y por tanto en los primeros cursos de ensayo de su escuela, Monserrat ya tenía en proyecto la creación de un edificio escolar más pertinente, higiénico y sólido, que albergara la escuela y donde se instalaría un jardín, un teatro para dos mil

²⁹ *Ibidem*

³⁰ Véase AMIC LLEAL: "Descubrimient sensacional", en *Lluchmayor*, nº 7, pg 2. Palma, 18 de mayo de 1912. Incluido en el anéxno nº 7.

³¹ Sacado de la única entrevista que he conseguido encontrar que le hiciesen a Juan Monserrat Parets y que se publicó anónima, como la mayoría de los artículos de la prensa crítica (La escoba, Lluchmayor,...). Véase "Los grandes políticos en la intimidad" en *La Escoba*, nº 15, pg 3. Palma de Mallorca, 25 de Octubre de 1912.

³² Véase IMP: "El obrero lluchmayorense y sus obras", en *El Obrero Balear*, nº 453, pg 5, Palma, 12 de Noviembre de 1910.

³³ *Ibidem*.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Véase a este efecto MONSERRAT PARETS, J: "Falsa Educación," en *El Obrero Balear*, nº 380, pg 2, Palma de Mallorca, a 20 de marzo de 1909.

³⁷ Véase MONSERRAT PARETS, J: "Carta abierta", en *El Obrero Balear*, nº 505, pg 3, Palma, 18 de Noviembre de 1911.

³⁸ Siguiendo la línea que había empezado a marcar Porcel y Riera y que era innovador en la escuela.

³⁹ De la que reconoce flaquear. Véase MONSERRAT PARETS, J: "Carta abierta", en *El Obrero Balear*, nº 505, pg 3, Palma, 18 de Noviembre de 1911.

personas, y un gimnasio para el recreo y la formación de los alumnos de su escuela⁴⁰. Como se ve el proyecto educativo apuntaba alto, y además a valores poco comunes en la sociedad mallorquina de la época y que incluso podían ser considerados como innovadores en ese momento; me refiero a cuestiones tales como la higiene, la educación física, la educación lúdica, etc... Sin embargo aquel proyecto se quedó en eso, en proyecto, y la escuela se mantuvo ubicada en la misma dirección, a saber, en el número 35 de la Plaza Mayor⁴¹.

También Monserrat y Parets, visto el avance conseguido, quiso mejorar e invertir personalmente en la calidad educativa que él mismo impartía, por lo que durante dos años estudió diversas asignaturas de magisterio para mejorar su método educativo⁴²; no pudo concluir sus estudios.

Algunas características

En primer lugar reiterar que era una escuela social abierta al pueblo y sensibilizada con el mundo y la cultura obrera, dirigida entonces y con plena coherencia a los hijos de los socialistas en busca de la emancipación cultural del obrero⁴³. Durante toda su existencia, y como muestra de su sentido pedagógico, participó siempre en los actos y actividades del primero de mayo⁴⁴.

Una escuela social que encuentra su camino educativo en valores éticos y morales que hicieran de sus alumnos, fundamentalmente, unas buenas personas⁴⁵. Son ejemplo de esas constantes, el lema que abandera la única fotografía del alumnado de la escuela que hemos conseguido y que reza “los mejores amigos”⁴⁶, o algún comentario que encontramos en las cartas que brindó a Francisco Mulet en donde se habla del respeto y la obediencia a los padres y superiores, como valores que se enseñan en la escuela⁴⁷, así como la tendencia a la virtud, al trabajo y el desarrollo de la inteligencia a través de la instrucción y la educación⁴⁸, como únicos fines de la escuela⁴⁹. Una escuela cuya intención queda muy bien definida en una frase del propio Monserrat: “No ignoramos que la escuela hace de cada niño un hombre honrado, de cada ignorante un ciudadano libre”⁵⁰.

⁴⁰ Véase IMP: “El obrero llucmayorense y sus obras”, en *El Obrero Balear* n° 453, pg 5, Palma, 12 de Noviembre de 1910.

⁴¹ Véase OLIVER, J: “Joan Monserrat i Parets i l’escola dels socialistes “ en *Lluçmajor, de Pinte en Ample*, n° 17, pgs 10 y 11. Lluçmajor. Enero de 1983

⁴² De la entrevista a MONSERRAT SALVA, M. Opusc. Cit.

⁴³ Véase GABRIEL, P: *Lluçmajor i les associacions populars i obreres, 1866 - 1916*, en el Pregó de Fires 1991, de las Fires de Lluçmajor 1992, pg 18. Imprenta Moderna. Lluçmajor, 1992.

⁴⁴ Véanse los números especiales de Crónicas “De la región de Lluçmajor”, en *El Obrero Balear*, n° 528, del 4 de mayo de 1912, n° 587, del 3 de mayo de 1913, n° 638, del 2 de mayo de 1914, y n° 696, del 30 de mayo de 1915..

⁴⁵ Véase MONSERRAT PARETS, J: “ Carta abierta”, en *El Obrero Balear*, n° 505, pg 3, Palma, 18 de Noviembre de 1911.

⁴⁶ Véase la fotografía de la Escuela.

⁴⁷ Véase MONSERRAT PARETS, J: “ Carta abierta”, en *El Obrero Balear*, n° 505, pg 3, Palma, 18 de Noviembre de 1911.

⁴⁸ “Virtud, trabajo, inteligencia, nuestras aspiraciones”, Ibidem.

⁴⁹ “Instruir, educar, este es nuestro lema”. Ibidem.

⁵⁰ Ibidem.

Durante la existencia de la Escuela Socialista correrán muchos prejuicios sobre esta. Se la tacha de antipatriota⁵¹, inmoral⁵², anticristiana⁵³, antisocial⁵⁴, y de una manera clara a todas luces, la ponen en contra de la enseñanza integral, de los trabajos manuales, oficios y asignaturas múltiples⁵⁵, encasillándola, además, de ferrerista⁵⁶.

Sin embargo, la escuela socialista de Lluçmajor no era ferrerista⁵⁷, por más que en alguno de sus puntos coincidan. Por ejemplo se aúnan en cuanto al tema o cuestión de la enseñanza laica y no supersticiosa⁵⁸, lo que no significaba que fuese una escuela anticristiana⁵⁹, prueba de ello es que Monserrat nunca se ensañó dentro de la escuela en contra del Catolicismo⁶⁰. Tampoco se trataba de una escuela antipatriótica ni antisocial, como explicará el propio Joan Monserrat⁶¹, pues que no se utilizase la moral católica no quería decir que se descuidase el tema moral⁶²; es más, la educación que se impartía

⁵¹ MULET, F: “Carta Abierta”, en *El Obrero Balear*, nº 507, pg 2 y 3. Palma de Mallorca, 2 de Diciembre de 1911, o también en MULET, F: “Carta Abierta”, en *El Correo de Mallorca*, nº 587, pgs 1 y 2. Palma de Mallorca, 2 de Diciembre de 1911.

⁵² Véase MONSERRAT PARETS, J: “Carta abierta”, en *El Obrero Balear*, nº 505, pg 3, Palma, 18 de Noviembre de 1911.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ MONSERRAT PARETS, J: “Carta abierta”, en *El Obrero Balear*, nº 510, pg 3, Palma, 23 de Diciembre de 1911.

⁵⁵ Así, Mulet en una de las cartas redactadas en la discusión con Juan Monserrat hace un comentario sobre Ferrer y la Escuela Moderna en el que dice: “a las que pide escuelas con grandes ventajas, enseñanza integral, trabajos manuales, oficios, asignaturas múltiples, etc,etc...”. y en consecuencia, también lo dice de la Escuela de los Socialistas que, según él, cumple todas las características de la Escuela Moderna. Véase MULET, F: “Carta Abierta”, en *El Correo de Mallorca*, nº 601, pgs 2 y 3. Palma de Mallorca, 16 de Diciembre de 1911.

⁵⁶ Es claro Francisco Mulet cuando en su segunda carta escribe: *Las escuelas que como la de usted son neutras en materia religiosa, como las ferreristas*, queriendo decir que la escuela de los socialistas es ferrerista, sin hacerlo de forma categórica, pero si de modo indirecto comparándola continuamente con esta. Véase a tal efecto MULET, F: “Carta Abierta”, en *El Correo de Mallorca*, nº 601, pgs 2 y 3. Palma de Mallorca, 16 de Diciembre de 1911.

⁵⁷ Y aunque no lo diga así, Monserrat, si afirma en su segunda carta a Francisco. Mulet que *no conozco a Ferrer ni como político ni como pedagogo*. Véase MONSERRAT PARETS, J: “Carta abierta”, en *El Obrero Balear*, nº 508, pgs 2 y 3, Palma, 9 de Diciembre de 1911.

⁵⁸ Idea que podemos leer en varios momentos, en la entrevista realizada a MONSERRAT SALVA, M. Opusc. Cit. o de sus propios labios y pluma en el artículo MONSERRAT PARETS, J: “Falsa Educación”, en *El Obrero Balear*, nº 380, pg 2, Palma de Mallorca, a 20 de marzo de 1909.

⁵⁹ *La escuela que como la mía (...) es cristiana, es antipatriótica y es social*. De MONSERRAT PARETS, J: “Carta abierta”, en *El Obrero Balear*, nº 510, pg 3, Palma, 23 de Diciembre de 1911.

⁶⁰ Bartolomé Prohens, en un artículo, después de haber hablado con testigos directos de la educación de Monserrat, escribe *segons m’han contat alumnes seus, mai no s’ensanyà dins l’escola amb el catolicisme*. Extraído del artículo de PROHENS, B: “Joan Monserrat Parets, socialista llucmajorer (I)” en *Lluçmajor, de Pinte en Ample*, nº 15, pg 11, Lluçmajor, Noviembre de 1982.

⁶¹ MONSERRAT PARETS, J: “Carta abierta”, en *El Obrero Balear*, nº 510, pg 3, Palma, 23 de Diciembre de 1911.

⁶² Dice el propio Monserrat en un artículo *que no hay más moral que la católica solo los imbéciles e idiotas pueden creerlo*, lo que presupone que el utiliza otro tipo de moral, que Mulet define como perro-gatuna. Así escribe Mulet después de un comentario de Monserrat sobre su moral, que dice es la moral universalmente admitida: *No me diga que en ellas se educa a los alumnos en la moral universalmente admitida, porque a esta moral no la conozco, pero me la imagino semejante a la de los perros que se roban uno a otro los bocados y a los gatos que arañan a quien aprieta su cola, es decir que me parece una moral perro-gatuna*. Del artículo MULET, F: “Carta Abierta”, en *El Correo de Mallorca*, nº 601, pgs 2 y 3. Palma de Mallorca, 16 de Diciembre de 1911. Mientras que el artículo de Monserrat en el que afirma que no se debe creer que no hay más moral que la católica es posterior. Véase MONSERRAT PARETS, J: “Carta abierta”, en *El Obrero Balear*, nº 510, pg 3, Palma, 23 de Diciembre de 1911.

ensalzaba siempre los valores humanos, por lo que la tendríamos que calificar de humanista. En este sentido, cabe decir que fue una escuela que siempre pretendió educar en la justicia, en la verdad y en el progreso⁶³; será pues una escuela racional y racionalista, que cree en la capacidad superior de los hombres y en sus posibilidades intelectuales. Por ello mismo será una escuela científica, en la que se pretenderá enseñar la verdad a la luz de la razón.

Y esto, su racionalismo, era lo que realmente chocaba con la iglesia y en definitiva con el pensamiento conservador, totalmente mediatizado por la religión. Una enseñanza racionalista era, automáticamente, una educación que se oponía a las verdades del catolicismo fundamentadas en la fe, en los dogmas; la escuela racionalista sólo explicaba lo evidente, lo confirmado por el conocimiento positivo y científico, con lo que implicaba tal definición, un choque difícil de digerir con la sociedad bienpensante de la época cobijada secularmente en el manto de la fe y la dogmática de la iglesia católica que se aceptaba sin ningún tipo de planteamientos.

Será, en definitiva, una escuela que ofrecerá una educación laica, objetiva y, eso sí, en castellano⁶⁴. Su objetivo básico era conseguir el desarrollo de la sociedad⁶⁵ hacia más altas cotas de dignidad humana y de libertad. Era en castellano, porque el catalán era en las islas, o bien la lengua de la iglesia, o bien la lengua del pueblo analfabeto, por lo que la luz, la razón, la verdad, llegaba mediante el castellano, lengua a su vez que permitía con mayor fuerza el logro internacionalista tan propio de los movimientos obreristas.

Junto con estas notas, el socialismo. Porque el socialismo es en concreto para nuestra escuela quien instruye a los obreros con el fin de librarles de la barbarie, los misticismos y los prejuicios religiosos; además, el socialismo es la cuna de donde emergen los valores humanistas y la moral del esfuerzo, de la verdad, de la ayuda y solidaridad entre los hombres y los pueblos, todo ello, como se puede suponer, en contra del capitalismo, pues fomenta la falsa educación supersticiosa y religiosa, y de los egoísmos; frente a todo ello el socialismo propugna una educación de justicia, de verdad y de progreso⁶⁶.

Metodológicamente, Monserrat i Parets, utilizará el material didáctico de tres autores que en aquel momento formaban parte del movimiento de renovación pedagógica; nos referimos a Miguel Porcel i Riera, al maestro Rufino Carpena y a Saturnino Calleja⁶⁷, siguiendo además las asignaturas de un programa que creemos sería el oficial⁶⁸. Con

⁶³ *La falsa educación supersticiosa y religiosa, defendiendo una educación de Justicia, Verdad y progreso, enseñanza lógica.* Véase MONSERRAT PARETS, J: "Falsa Educación", en *El Obrero Balear*, nº 380, pg 2, Palma de Mallorca, a 20 de marzo de 1909.

⁶⁴ Prohens escribe refiriéndose a la Escuela de los Socialistas: *Classes en les que, a pesar de l'educació laica que donava, procurava esser el més objectiu possible; classes en castellà (segons ell per ajudar als nins a prendre l'idioma necessari per poder desenvoluparse a la societat).* Del artículo de PROHENS, B: "Joan Monserrat Parets, socialista llucmajorer (I) ", en *Lluçmajor, de Pinte en Ample*, nº 15, pg 11, Lluçmajor, Noviembre de 1982.

⁶⁵ *Ibidem.*

⁶⁶ *Ibidem.*

⁶⁷ Véase MONSERRAT PARETS, J: ""Carta abierta", en *El Obrero Balear*, nº 505, pg 3, Palma, 18 de Noviembre de 1911.

⁶⁸ Lo que quería decir que seguía un programa educativo, aunque no nos quede recuerdo de éste de ningún tipo, pero sí sabemos que existió debido a una invitación pública que hizo Monserrat a Mulet para visitar su escuela. Así queda constancia en la prensa: *Podrá visitar nuestra escuela, donde examinando los textos y trabajos relativos a las asignaturas del programa.* Véase MONSERRAT PARETS, J: "Carta abierta", en *El Obrero Balear*, nº 513, pg 2, Palma, 13 de Enero de 1912.

Porcel pudo coincidir y conocer su obra en los años que dedicó a estudiar magisterio⁶⁹; en todo caso, era ya, por aquel entonces, un maestro reconocido, autor además de unos libros de texto que se editaban y vendían en Mallorca y que se aplicaban mayoritariamente en casi todas las escuelas de la época. De este educador extraerá las lecciones de los grados preparatorios, medio y superior así como los materiales o textos de lectura⁷⁰. Ello nos muestra una tendencia progresista en la educación que imparte Monserrat, que a pesar de poseer una escuela unitaria⁷¹, utiliza material didáctico propio del método cíclico⁷², y por tanto adaptado a la graduación.

De este seguimiento que hace del maestro Porcel pueden derivarse también sus intereses por la actividad manual, así como por la educación higienista, los paseos escolares y por el método intuitivo⁷³, aunque tanto la intuición como los paseos escolares, al ser prácticas esencialmente pestalozzianas, pudo haberlas conocido en la Escuela Normal en sus años de estudiante. Además, cabe recordar las experiencias “institucionistas” de Mallorca, que seguían a rajatabla la costumbre de los paseos escolares y la aplicación de la intuición para el aprendizaje de los nuevos conceptos.

Con Rufino Carpena Montesinos, no hay duda; sabemos que coincidió en fechas y lugar en donde ambos ejercían el magisterio⁷⁴. Cabe recordar aquí que Carpena fue maestro en la Escuela Nacional de Lluçmajor desde 1909 hasta 1916⁷⁵. Teniendo en cuenta el talante liberal y progresista de Carpena, muy próximo a las tesis del catolicismo social, es más que posible que no sólo se conociesen sino que hubiese incluso algún tipo de relación entre ambos. Tres son los motivos que nos llevan a pensar en ello:

El primero, ya comentado, se refiere a la utilización de los métodos y formas de hacer del maestro Carpena por parte de nuestro maestro, que debía venir acompañado, a todas luces, por una simpatía y conocimiento personal entre ambos, al convivir en el mismo pueblo⁷⁶, y poderse aprovechar, a la vez, de modo personal, de sus conocimientos y base pedagógica.

⁶⁹ Según su hijo, Juan Monserrat, estudió varios cursos de Magisterio, lo que debió suceder entre 1909 y 1912, época en la que D. Miguel Porcel y Riera regentaba la Escuela de Prácticas, aneja a la Escuela Normal de Magisterio de Palma, siendo el profesor de prácticas, y uno de los pilares de la renovación pedagógica del momento, por lo que sus clases no debieron pasar desapercibidas a los ojos de ninguno de sus alumnos, y tampoco de Joan Monserrat. De la entrevista a MONSERRAT SALVA, M. Opusc. Cit.

⁷⁰ Véase MONSERRAT PARETS, J: “Carta abierta”, en *El Obrero Balear*, nº 505, pg 3, Palma, 18 de Noviembre de 1911.

⁷¹ Se puede observar en la foto, como hay alumnos de distintas edades, lo que explica, obviamente, que su escuela era unitaria. Además de ello, se puede extraer de las entrevistas con su hijo y nieto, que Joan Monserrat era el único profesor que hubo de la Escuela de los Socialistas durante esta época. De la entrevista a MONSERRAT SALVA, M. Opusc. Cit. y de la entrevista a MONSERRAT MASCARO, J. Opusc. Cit.

⁷² Véase MONSERRAT PARETS, J: “Carta abierta”, en *El Obrero Balear*, nº 505, pg 3, Palma, 18 de Noviembre de 1911.

⁷³ Extraídas del libro de COLOM, A.J: *D. Miquel Porcel Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*. Centre d'estudis “Gabriel Alomar”. 1984. Palma de Mallorca.

⁷⁴ Rufino Carpena regentó la Escuela Nacional de Lluçmajor desde 1909 a 1916. Extraído de MONSERRAT I FERRER, M: *Itinerari urbà pel poble de Lluçmajor*. De pinte en ample, Lluçmajor, 1991. Pag 45.

⁷⁵ *Ibidem*. Rufino Carpena había sido destinado a Muro en 1896, y después de una corta estancia en el Colegio Hispano-Argentino de Buenos Aires fue nombrado, el 20 de Julio de 1909 director de la Escuela Nacional de Lluçmajor, cargo que mantuvo hasta el 30 de mayo de 1916. Véase para mayor información OLIVER, J: *Escola i Societat. L'ensenyament a les illes en el S. XX*. Palma de Mallorca, 1978. Ed. Moll.

⁷⁶ Véase la carta que Monserrat remite a Francisco Mulet, ya comentada donde habla de la utilización del método Carpena en la Escuela de los Socialistas. Véase MONSERRAT PARETS, J: “Carta abierta”, en *El Obrero Balear*, nº 505, pg 3, Palma, 18 de Noviembre de 1911.

El segundo de los motivos por los que creemos existiría una relación, es el interés de Monserrat, una vez que deja la escuela y es concejal del ayuntamiento de Lluçmajor, por la escuela del maestro nacional⁷⁷, y por sus peticiones al consistorio en 1916, único año en el que coincidieron uno en el ayuntamiento y el otro en la Escuela Nacional de la villa⁷⁸.

El tercer motivo es la alusión directa, aunque en clave, del apoyo que presta Carpena al movimiento socialista del pueblo y a su amigo Parets en el periódico local Lluçmajor⁷⁹.

El método que utilizaba Rufino Carpena Montesinos tenía como base una pedagogía activa que rechazaba el memorismo, que empleaba las excursiones, la educación moral y reflexiva⁸⁰. Este método, o forma de hacer escuela, venía acompañado en el caso de Carpena por la creación de una Mutua Escolar⁸¹, y por un concepto, a todas luces, activo de la práctica educativa, inspirada consecuentemente en las renovaciones pedagógicas, propias del movimiento de la Escuela Nueva, si bien en el caso del maestro de Lluçmajor, influenciado en concreto por las innovaciones procedentes de Inglaterra⁸². Pero sobre todo lo que más destacó de su metodología fue la elaboración de la revista “El Educacionista”, publicación quincenal que escribían y dirigían los niños de la escuela que él regentaba⁸³.

Cuando Monserrat hace referencia al “método Carpena” como uno de los métodos en los que se fundamenta⁸⁴, puede que haga referencia también a la obra de éste: Método de lectura y escritura simultaneas. Especial para el aprendizaje de la lectura y escritura en los párvulos⁸⁵, aunque hay que tener en cuenta que a partir de 1901 y hasta 1906 también editó siete cuadernos de enseñanza que pudo utilizar el maestro de la Escuela de los Socialistas⁸⁶.

⁷⁷ Monserrat Parets manifiesta que el maestro nacional Sr. Carpena acudió en cierta ocasión a esta corporación (Ayuntamiento) solicitando permiso para enlucir la fachada del edificio que ocupa su escuela. Extraído de los resúmenes de las Actas del Ayuntamiento del día 14 de mayo de 1916.

⁷⁸ El día 1 de Enero de 1916 Juan Monserrat cierra la escuela y pasa a formar parte del consistorio del Ayuntamiento. Véase el artículo “El nuevo ayuntamiento”, en *El Heraldo de Lluçmajor*, nº1, pg 1. Lluçmajor, 8 de Enero de 1916.

El profesor Rufino Carpena mantuvo su puesto en la escuela nacional de Lluçmajor hasta el 30 de mayo de 1916. OLIVER, J: *Escola i Societat. L'ensenyament a les illes en el S. XX*. Palma de Mallorca, 1978. Ed. Moll.

⁷⁹ El periódico *Lluçmajor* en un artículo que se encuentra en el anexo nº 7. publica el siguiente comentario: *Son a la cuenta amics d'en Parets, protectors decidits de tot lo seu, directors (ab las degudas reservas) del moviment socialista de lluchmajor, conseyers de FRONTET baix y correctors de gramática que no valen la PENA*. Véase AMIC LLEAL: “Descubrimient sensacional II (Continuació)”, en *Lluçmajor*, nº 8, pg 3. Palma, 25 de mayo de 1912.

⁸⁰ Extraído de los artículos que el propio Carpena escribía en *El Magisterio Balear*. Véase CARPENA MONTESINOS: En *El Magisterio Balear*, nº 15, del 13 de Abril de 1912. Palma. Tip. Bartolomé Rotger.

⁸¹ *Ibídem*.

⁸² *Ibídem*.

⁸³ Véase la entrada “Carpena Montesinos, Rufino”, en la Gran Enciclopèdia de Mallorca, pg 167. Volumen III. Palma. 1991. Promomallorca.

⁸⁴ Véase la primera carta de Monserrat a Mulet. MONSERRAT PARETS, J: “Carta abierta”, en *El Obrero Balear*, nº 505, pg 3, Palma, 18 de Noviembre de 1911.

⁸⁵ CARPEN MONTESINOS, R: *Método de lectura y escritura simultaneas. Especial para el aprendizaje de la lectura y escritura en los párvulos*. Tarragona. 1892.

⁸⁶ Son libros o cuadernos de CARPEN MONTESINOS los siguientes:

- *Cuaderno para aprender la tabla de multiplicar*. Palma 1901.
- *Preparación práctica al estudio de la gramática*. Palma. 1901.
- *Cartilla de conjunción y análisis*. Palma. 1901.

La influencia de Saturnino Calleja Fernández⁸⁷, vendrá dada por la editorial que este creará de gran contenido pedagógico y recreativo⁸⁸, lo que nos hace pensar que ella sirviera a nuestro maestro, no solo para ilustrar sus enseñanzas, sino para aumentar y trabajar de forma diferente la recreatividad de sus alumnos. Recordemos que gran mayoría de los textos publicados por Calleja estaban dirigidos al mejoramiento del profesorado de instrucción primaria⁸⁹ y dirigidos a fundamentar una sana moral, lejos de la religión, a través de las moralejas de los cuentos, y los deberes que se deben cumplir con Dios, la Patria, los Padres, con los maestros, con los animales y con las plantas⁹⁰, lo que por otra parte nos hace ver que no es necesario renegar de Dios ni luchar contra nadie para poder impartir una educación ajena a cualquier prejuicio religioso, como demostró Calleja, que en lo privado, cercano a Dios, no hacía de El el centro de sus enseñanzas.

Calleja que ya contaba con una ganada reputación, hacía 20 años había convocado una Asamblea de Maestros para discutir todo un programa de reformas. Con ello queremos remarcar la idea de que Monserrat utilizará el programa y apoyara y utilizará las nuevas reformas que con brillantez, años antes habían sido definidas por gran número de maestros de toda España en dicha asamblea. Por tanto debemos considerar a Monserrat un simpatizante más de la necesidad de renovar la educación de nuestro país y no un maestro diferente, distinto, imbuido de odios, tal como nos quieren presentar el conservadurismo recalcitrante del momento.

Años después Calleja publicó “El proyecto de reforma trascendental” en el que abogaba porque el Estado se declarase dueño de las obras literarias de dominio público para favorecer las letras patrias. Esto unido a su entusiasmo por la enseñanza pública nos darán una visión que nos puede sacar de dudas de las acusaciones que se le hacían de antipatriota⁹¹. Monserrat aunque no pregonó jamás un socialismo de Estado y siempre

— *Sobre el lenguaje, el diccionario y la gramática castellana en las escuelas de primera enseñanza*. Palma. 1901.

— *Ensayo de lecciones combinadas*. Inca. 1901

— *Cuadernos de Aritmética práctica*. Palma. 1902.

— *Cuadernos de escritura al dictado*. Buenos Aires. 1906.

Véase OLIVER, J: *Escola i Societat*. Opusc. Cit.

⁸⁷ Saturnino Calleja era el hombre que dio nombre a toda una editorial de libros de enseñanza muy reconocida en aquel momento en el ámbito educativo. Una de las reseñas encontradas sobre S. Calleja habla de ella como: *A la editorial mencionada se deberían añadir la Editorial Dalmau de Gerona, la conocidísima de los niños de estos años, Editorial Saturnino Calleja*. Nota extraída de GARCIA HOZ, V: *La Educación en la España del Siglo XX*. pg 236. Rialp. S.A. 1980. Madrid

⁸⁸ Recordemos que Calleja se dedicó a publicar gran número de cuentos, para el mejoramiento de la imaginación de sus lectores y para fomentar la creatividad de sus lectores. Es famosa la frase de que “tienes más cuento que Calleja, dirigida a nuestro personaje. Véase la Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana Espasa. Hijos de J. Espasa. Editores. 1930. Barcelona, pg 1001. Tomo 10.

También recogemos un texto que hablando de Calleja nos dice que “a sus 20 años, juntamente con Echegaray, movidos por su común interés por la pedagogía, es decir, por deleitar e instruir a los niños mediante cuentos, enseñándoles la sana moral y los deberes que debe cumplir con Dios, con la Patria, con los padres, con los maestros, con toda clase de personas, con los animales. Con las plantas, fundó una editorial. Véase a tal efecto BOFILL, E. y COMAS, O.: *Más cuento que Calleja*, de la pequeña Biblioteca Calamus Scriptorus, Volumen 1, pg 25. Barcelona – Palma 1979.

⁸⁹ *Ibidem*

⁹⁰ Véase BOFILL, E. y COMAS, O.: *Más cuento que Calleja*, *Ibidem*.

⁹¹ MULET, F: “Carta Abierta”, en *El Obrero Balear*, n° 507, pg 2 y 3. Palma de Mallorca, 2 de Diciembre de 1911, o también en MULET, F: “Carta Abierta”, en *El Correo de Mallorca*, n° 587, pgs 1 y 2. Palma de Mallorca, 2 de Diciembre de 1911.

planteó la solución cooperativista para sacar mayores rendimientos económicos al trabajo de los obreros, tampoco se opuso a una defensa de la enseñanza del amor a la Patria, tal como la utilización de los manuales de Calleja nos confirma.

Otra de las influencias que pueda ofrecer Calleja a nuestro profesor pueda ir dirigida a la obra que descuella entre sus textos y que es un original estudio titulado “Sobre el arte de enseñar a leer”⁹².

Las materias que enseñaba Monserrat eran las típicas de cualquier escuela de enseñanza primaria de la época, cambiando en todo caso algunas denominaciones: lógica, matemáticas⁹³, ética y moral⁹⁴, aritmética, geometría, geografía, historia, agricultura, comercio, ciencias físicas, ciencias naturales, gramática y sociología⁹⁵; efectivamente, y tal como se ve, no incluía la religión⁹⁶, que no la creía apropiada⁹⁷ ni tan siquiera en las Escuelas del Estado⁹⁸, ni menos aun en una escuela de clase como la suya, por las razones que ya hemos aducido. De todas formas su afán educativo era tal que, a pesar de este criterio, en alguna ocasión antepuso la necesidad de contar con centros de instrucción, aunque estos fuesen de carácter religioso⁹⁹, lo que por otra parte no significaba un cambio en sus preferencias, muy definidas y claras en cuanto a la necesidad de la educación neutra y aconfesional¹⁰⁰ y que pudiera, además, liberar al obrero de una falsa educación supersticiosa (no racionalista) y religiosa¹⁰¹; en definitiva, siempre defendió una educación

⁹² Véase la Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana Espasa. Hijos de J. Espasa. Editores. 1930. Barcelona, pg 1001. Tomo 10.

⁹³ Así lo expresa el propio Monserrat, en una alusión indirecta a la materia que enseña su escuela: *¿Será usted capaz de demostrar que es antipatriótico enseñar a un niño que una cosa no puede ser y no ser al mismo tiempo, que el espacio más corto entre dos puntos es la línea recta, que una parte es menor que el todo, que una cosa es igual a ella misma?*. Véase a tal efecto MONSERRAT PARETS, J: “Carta abierta”, en *El Obrero Balear*, nº 505, pg 3, Palma, 18 de Noviembre de 1911.

⁹⁴ Dice el propio Monserrat: *¿Es contrario a la buena moral decirle que si se aplica y estudia, será un buen trabajador en su esfera, un buen padre en su familia y un buen ciudadano en su patria? ¿Es anticristiano repetirle cien veces al día que debe obedecer y respetar a sus padres y superiores?*. Ibidem

⁹⁵ Mulet en su artículo, indirectamente, nombra las asignaturas del programa de la Escuela de los Socialistas, diciendo así: *Un vago temor me asalta ahora, y es el de que, engolfado usted en profundas explicaciones sobre aritmética, geometría, geografía e historia, agricultura y comercio; sobre Ciencias físicas y Ciencias Naturales y aún sobre Sociología sin descuidar la gramática*. MULET, F: “Carta Abierta”, en *El Obrero Balear*, nº 507, pg 2 y 3. Palma de Mallorca, 2 de Diciembre de 1911, o también en MULET, F: “Carta Abierta”, en *El Correo de Mallorca*, nº 587, pgs 1 y 2. Palma de Mallorca, 2 de Diciembre de 1911.

⁹⁶ Monserrat escribe, refiriéndose a este punto: *Entiendo que las del Estado (Que como decía Castelar, no tiene un átomo de sentimiento religioso), deben ser netras en materia religiosa*. MONSERRAT PARETS, J: “Carta abierta”, en *El Obrero Balear*, nº 508, pgs 2 y 3, Palma, 9 de Diciembre de 1911.

⁹⁷ *Nuestra escuela* -escribe Monserrat en una carta al Sr Mulet- *se limita a exponer la verdad científica, las cuestiones útiles para esta vida terrena, sin inmiscuirse en lo más mínimo en los misterios de la fe, ni combatirlos intento*. Ibidem.

⁹⁸ En la misma carta que Monserrat remitía a Francisco Mulet, la segunda de su polémica, también escribía: *Solo enseño a mis queridos discípulos lo que sé perfectamente*. Ibidem.

⁹⁹ Y así en la primera carta que le remitió a Francisco Mulet, aún no entrada la polémica, Monserrat llega a escribir: *Ojalá a cada paso hubiera un centro instructivo católico o no católico*. Véase, MONSERRAT PARET, J: “Carta abierta”, en *El Obrero Balear*, nº 505, pg 3, Palma, 18 de Noviembre de 1911.

¹⁰⁰ Escribe Mulet respondiendo a una de las cartas de Monserrat lo siguiente: *Se llamarán neutras, aconfesionales o lo que usted quiera, pero en realidad no pretenden otra cosa que la descatolización del pueblo*. Véase MULET, F: “Carta Abierta”, en *El Correo de Mallorca*, nº 601, pgs 2 y 3. Palma de Mallorca, 16 de Diciembre de 1911.

¹⁰¹ Véase MONSERRAT PARETS, J: “Falsa Educación”, en *El Obrero Balear*, nº 380, pg 2, Palma de Mallorca, a 20 de marzo de 1909.

basada y asentada en la justicia, en la verdad y en el progreso, junto con una enseñanza lógica que transformaría a la humanidad envilecida y perversa, en noble e inteligente¹⁰².

Todo ello convenientemente ajustado, tal como hemos citado anteriormente, en la tan necesaria educación higienista¹⁰³, en la que los modernos mandamientos suecos no tenían que ser ajenos¹⁰⁴.

También abogó por la coeducación¹⁰⁵, aunque en su escuela y presuponemos que debido al clima moral, tradicionalista y de religiosidad de la época, y más en un pueblo de no muy grandes dimensiones —en donde era por tanto fácilmente denunciabile cualquier infracción a la norma— solo estuvo frecuentada por chicos durante todos los años de su existencia¹⁰⁶.

La última de las características de la Escuela de los Socialistas, es la que se refiere a la educación en castellano, a la que fue fiel siempre ya que según Monserrat, de esta forma ayudaba al niño a aprender el idioma necesario para poder desarrollarse en la sociedad¹⁰⁷, por lo que, bajo este principio, consideraba asimismo necesario que lo supiesen hablar y pronunciar con toda corrección¹⁰⁸.

Por último, y tal como se puede ver por lo mencionado hasta aquí, cabe decir que los problemas que tuvo Montserrat con su escuela no fueron de índole legal, ni de falta de criterio pedagógico: El gran problema que tuvo, acaso el único, fue enfrentarse no con la Iglesia sino, mediante una crítica áspera y dura, poner en tela de juicio la educación religiosa. Y no sólo mediante la crítica, sino a través de la acción y de la práctica de su propia escuela. Él evidenció que era posible impartir una buena educación sin religión, formar personas axiológicamente pertinentes en un clima aconfesional y laico, y en fin demostrar que la religión no era precisa para lograr la bondad. Si a todo ello añadimos sus comentarios sobre la cuestión, en los que llegó a decir que la enseñanza religiosa produce una humanidad envilecida y perversa¹⁰⁹, o que la ignorancia del pueblo es producto de la enseñanza religiosa¹¹⁰, creo que tendremos suficientemente clarificado de donde provinieron las críticas sobre su actuación pedagógica.

¹⁰² *Ibidem*.

¹⁰³ El Amic Lleal escribe en un artículo de una serie dedicada a Joan Monserrat lo siguiente referente a la Escuela: *Per qualche motiu té a la vista dels atlots els manaments suecs que prescriuen coses molt bones d'higiene*. Véase AMIC LLEAL: “Descubrimient sensacional III (Continuació),” en *Lluchmajor*, nº 9, pg 3. Palma, 1 de Junio de 1912.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

¹⁰⁵ Prohens escribe en un artículo referente a Monserrat, su escuela y el socialismo de la época por la que abogaba Monserrat lo siguiente: *El Socialisme, basicament, és el que instrueix als obrers i els dona el producte del seu treball, reconeix igualtat entre home i dona i llibera de la barbàrie, misticisme i prejudicis religiosos*. Extraído del artículo de PROHENS, B: “Joan Monserrat Parets, socialista llucmajorer (II)”, en *Lluchmajor, de Pinte en Ample*, nº 16, pgs 12 y 13, Lluchmajor, Diciembre de 1982.

¹⁰⁶ Como se puede ver en la fotografía de la escuela, donde todos son niños.

¹⁰⁷ Prohens habla sobre lo que Monserrat piensa debe ser la educación en su escuela y escribe: *Per altra banda, com els nins necessiten parlar pronunciant bé el castellà, serà necessari impedir que parlin en mallorquí a classe*. Extraído del artículo de PROHENS, B: “Joan Monserrat Parets, socialista llucmajorer (II)”, en *Lluchmajor, de Pinte en Ample*, nº 16, pgs 12 y 13, Lluchmajor, Diciembre de 1982.

¹⁰⁸ Bartolomé Prohens escribe: *classes en castellà (segons ell per ajudar als nins a aprendre l'idioma necessari per poder desenvolupar-se a la societat)*. Extraído del artículo de PROHENS, B: “Joan Monserrat Parets, socialista llucmajorer (I)”, en *Lluchmajor, de Pinte en Ample*, nº 15, pg 11, Lluchmajor, Noviembre de 1982.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

¹¹⁰ *Ibidem*.

En definitiva, la educación de Monserrat no es nada original, al menos en su método, pues todas sus características, de un modo u otro ya se habían dado en distintas escuelas, tanto por lo que se refiere a la ideología (educación laica, racionalista...) como a su práctica escolar (intento de graduación, aportación de la intuición, etc...). Sin embargo, también cabe decir que por ser un “maestro intuitivo”, es decir sin los estudios pertinentes, fue capaz de elegir lo mejor de los modelos más próximos que tenía, fundamentalmente, de dos maestros de excepción y que son y forman parte de nuestra historia de la educación; en este sentido tuvo, al menos, el buen criterio de intuir la espléndida obra pedagógica que estaban desarrollando tanto Miguel Porcel como Rufino Carpena.¹¹¹

¹¹¹ *Ibidem*.

**El modelo de
trabajo
colaborativo en
grupos**

Ferran Carreras
Tudurí
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(1999), 12:
103-119

El modelo de trabajo colaborativo en grupos

Ferran Carreras Tudurí

Universitat de les Illes Balears

Resumen

Parece cada vez más notorio que el éxito de la diversidad reside en parte en la posibilidad de que se den estructuras internas de apoyo entre profesores para la asignación compartida de responsabilidades, para el diseño, implementación y evaluación de diseños curriculares adaptados, así como para la generación de forma más sistemática de cambios progresivos en la mentalidad del profesor ordinario, en su concepción de la enseñanza y del aprendizaje, en su metodología, etc. hacia estilos educativos más acordes y respetuosos con la diversidad.

En el presente artículo se revisan los fundamentos teóricos de este modelo resumido en el epígrafe de este trabajo y se proponen estrategias metodológicas para su aplicación práctica en las escuelas.

Summary

It seems quite obvious that the success of diversity depends partly on internal structures of support among teachers for the shared assignment of responsibilities, for the design, implementation and evaluation of adapted curricular designs, as well as for the generation of more systematic progressive changes in ordinary teachers' mentalities, conception of teaching and learning, methodology, etc. toward agreement with educational styles more respectful to diversity (Gallego, C.1.998, 513-426).

In this work I articulate and review this model's theoretical foundations and discuss methodological strategies for its practical application in the schools.

1. Concepto y fundamentos del modelo de apoyo colaborativo

La ayuda mútua entre iguales desde una estructura relacional parece ser un ingrediente fundamental de cambio en las escuelas. Este enfoque del trabajo del Apoyo tiene pocos años de vida, iniciándose hace seis años en Inglaterra, y hace tres en nuestro país promovido fundamentalmente por el grupo IDEA! como abordaje sobre lo que se conoce como '*trabajo colaborativo*' (Marcelo y Villar, 1.995, 235-243). Diferentes autores lo denominan como '*grupo colaborativo interprofesional*', '*grupo de apoyo entre profesores*' (Parrilla, 1.998), '*apoyo entre colegas*', o '*grupo de Apoyo entre compañeros*' [Peer Support Groups] o [collaborative work], dentro de un '*entorno de colegialidad y participación*' (Lieberman, 1.998b), como expresiones homónimas más utilizadas en la literatura especializada. Como consecuencia de la brevedad de su existencia, hay escasas investigaciones y publicaciones sobre este modelo (Parrilla y Daniels, 1.998, 203; Parrilla y Gallego, 1.998b,55-69).

Aunque hay autores que desde el área de Organización Escolar tratan el concepto de trabajo colaborativo dentro de la estructura organizativa del centro (Escudero, 1.990b;

López Melero, 1.991, 157-176; Santos Guerra, 1989, 24-27, etc.) no hay, sin embargo, un cuerpo teórico-práctico específico que integre el trabajo del Apoyo bajo este enfoque. Los trabajos más relevantes que seguiremos a continuación con un breve análisis sobre los mismos son los siguientes:

| Autores | Estudios |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| — Gallego (1.998) | Grupos colaborativos de apoyo para la atención a la diversidad |
| — Daniels, y Norwich (1.997): | Teacher supoport teams. An interim evaluation report |
| — Murillo; Gandul y Pérez (1.996): | Apoyo colaborativo interprofesional |
| — Zabalza (1.995): | Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa |
| — Parrilla y Daniels (1.998) | Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores |
| — Parrilla y otros (1.996) | Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración |
| — Staimback y otros (1.990): | Toward inclusive classrooms |
| — Hanco (1998,123-159). | Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias |
| — Creese, Daniels, Worwinch, y Norwich (1.992): | Teacher assistance five descriptive studies on 96 teams |
| — Thousand y Villa (1.992): | Collaborative teams. A powerful tool ini school restructuring |
| — Cuenca y Galán (1.998): | Cómo se inició y desarrolló el Grupo de Apoyo entre Profesores del CP Guadalquivir |
| — Ireson (1.992): | Collaboration in support systems |
| — Lieberman (1.998b): | Expanding the leadership team |

Fuente: elaboración propia

Según Escudero (1.990) se entiende por trabajo colaborativo

«[...] una determinada concepción de la escuela como organización educativa, una determinada concepción del curriculum y de sus procesos de planificación, desarrollo y evaluación, una determinada manera de pensar al profesor como profesional y las condiciones y procesos para su dignificación y desarrollo, y una determinada concepción de las relaciones entre teoría y práctica.»
(Escudero, 1.990, 202).

Los supuestos desde los que parte esta estrategia son, según León Guerrero (1.997, 420) los siguientes: 1. la formación permanente de los profesores es algo más que el aprendizaje, a título individual, de nuevos contenidos y procedimientos e enseñanza; 2. la institución escolar debe ser la promotora el cambio y 3. se parte de una idea del profesor que reconoce la profesionalidad del mismo, el conocimiento y experiencia que éste genera en su propia práctica, así como el carácter evolutivo de este aprendizaje vinculado al contexto donde se produce.

Hanco (1.998) plantea en sus trabajos sobre apoyo colaborativo entre profesionales las pautas básicas que a su juicio permiten un buen desarrollo práctico del modelo:

1. iniciar un grupo de apoyo entre maestros: a) primeros contactos con la institución, b) difusión del trabajo de apoyo al resto del profesorado

2. El trabajo en los grupos: a) primeras reuniones el grupo: papeles preestablecidos, expectativas acerca del papel del apoyo, b) estado de desarrollo en los grupos; c) seguimiento de casos, d) interpretaciones y evaluaciones previas, e) evaluaciones finales y seguimientos.

Parrilla Latas y colaboradores (1.998) plantean en un magnífico trabajo sobre el apoyo colaborativo en las escuelas de Sevilla, la definición de las características básicas de la estructura de un grupo de apoyo colaborativo entre colegas, citado en sus textos con la abreviatura GAEP, así como sus dificultades más relevantes.

Para esta autora, Grupo de Apoyo entre Profesores se define como un *'modelo de apoyo desarrollado desde el marco de las teorías del desarrollo organizativo, consistente en la creación de pequeños grupos de compañeros de un mismo centro, que colaborativamente trabajan sobre problemas planteados por sus colegas'* (Parrilla, y Daniels 1.998,15). Las diferencias central con respecto a los modelos de apoyo hasta ahora vigentes son las siguientes:

- Es un modelo de apoyo interno dentro de la escuela.
- Se estructura horizontalmente como un grupo de apoyo entre colegas formado por profesores sin énfasis alguno en su especialización, y huyendo de cualquier planteamiento terapéutico o asistencial.
- Se vehicula como un grupo de autoevaluación y autoformación docente.
- Su metodología se basa en la reflexión sistemática y estructurada basada en la acción.
- Se parte del presupuesto que todos los profesores poseen conocimientos y habilidades fruto de sus experiencias, útiles para atender a la diversidad, que pueden ser compartidos con los demás colegas y utilizados en su beneficio y en el conjunto de la institución escolar.
- La finalidad es resolver colaborativamente problemas entre colegas desde su discernimiento y análisis, como requisitos para la acción comprometida de sus miembros para promover cambios concretos y paulatinos.

Para Daniels (1.998,23) estos grupos se configuran en un foro articulado como equipo estable dentro del centro, en el cual los profesionales de la educación comparten, tratan y resuelven *problemas* inmediatos e individuales que surgen a los profesores en la realidad cotidiana de sus aulas. Se entiende aquí problema como aquel conjunto heterogéneo de situaciones escolares que un docente tiene que afrontar en su quehacer diario, cuya naturaleza puede variar desde la atención a alumnos cuyas necesidades exigen una atención preferente en algún momento de su escolarización, hasta dificultades metodológicas, de disciplina, de enseñanza de contenidos concretos, dificultades de coordinación entre colegas, etc., sobrepasando incluso las necesidades educativas especiales y ampliando su campo de acción a la escuela en su conjunto como foco de atención a la diversidad. La característica más notoria estriba en que mediante este enfoque colegiado del apoyo se proporciona ayuda inmediata desde dentro de la escuela por parte de los mismos profesores que advierten el problema (Thousand y Villa, 1.990).

Para Murillo, Gandul y Pérez (1.996) El Apoyo Interprofesional Colaborativo

«...Asume como foco principal del mismo una visión global de la escuela, entendiéndose ésta como una institución con capacidad para reflexionar, aprender y cambiar, que traslada su centro de atención en los Apoyos del niño a la propia institución, corroborando la idea que cuando un alumno tiene dificultades, éstas surgen de la interacción de un complejo rango de factores, que demuestran un problema institucional y se concreta en términos curriculares, siendo la escuela y su curriculum lo que ha de transformarse [...]». (Murillo y otros, 1.996, 157)

La idea clave que subyace a este planteamiento es que atender a la diversidad implica atender también a los profesores en sus desafíos cotidianos en la escuela, ampliando la atención no sólo a los alumnos con necesidades especiales sino a todo tipo de focos o situaciones escolares, concebidos por el grupo de apoyo como problemas cuya solución exige una respuesta colegiada (Muntaner, 1.998; Parrilla, 1.998, 54).

Este modelo de apoyo se inscribiría genéricamente en el tipo de Apoyo Indirecto, en el que *‘los agentes del apoyo no tratan de resolver por si mismos los problemas, sino que buscan formar a otras personas (implicadas en la propia situación a la que se dirige el apoyo) para que sean ellas mismas las que afronten el problema’* (Zabalza 1.996, 51). Se concibe como autoformación y preparación de los implicados para resolver las dificultades, y el enfoque de intervención implicaría la conjunción entre El Apoyo Indirecto y el Apoyo entre Colegas.

Para Davis y Thomas (1.992, 218) las principales categorías del trabajo conjunto de los profesores son:

- una observación de clase y unos procedimientos de formación mutua, recogiendo datos para posteriores análisis y comentarios.
- muchas escuelas activas constituyen grupos de trabajo de profesores que se reúnen semanalmente para discutir y solucionar problemas, y para planificar y adoptar métodos de enseñanza.
- los *centros de profesores* son un recurso utilizado con menos frecuencia que supone reuniones de grupo con un experto, un asesor, o sencillamente con compañeros para mejorar los métodos de enseñanza.

Para Zabalza (1.996, 54) el Apoyo entre Colegas se nutre de las diversas modalidades de Apoyo Indirecto, sin excluir necesariamente el Apoyo Directo más comúnmente utilizado hasta ahora en las escuelas. Las características más relevantes son a su juicio:

- El Apoyo entre Colegas no se contamina con diversas posiciones de poder, al partir de una estructura horizontal entre iguales.
- No trae consigo consecuencias negativas para quien es apoyado, no va a ser censurado o puesto en tela de juicio por lo que hace.
- Surge siempre a iniciativa propia.
- El rol del profesor de Apoyo no es actuar como especialista, técnico o asesor, sino ser uno entre más, compartiendo lo que sabe, y analizando ‘desde fuera’ junto con los demás colegas del grupo.

La novedad sobre otros modelos anteriores es que el grupo de apoyo surge como necesidad de entender que la solución a los problemas planteados pasa inevitablemente por analizarlos y darles respuesta bajo una visión corresponsable y conjunta entre todos los profesores y no sólo como responsabilidad exclusiva del profesor de Apoyo (Canto, 1.998).

Para Santos Guerra (1.989, 24) esta visión colegiada se concibe como una visión colaborativa del trabajo entre colegas que introduce una nueva manera de entender la escuela, asentada en una concepción participativa del proyecto educativo, en el desarrollo coordinado de la acción y en la revisión compartida de la actividad como una forma de potenciar la profesionalidad de los docentes y de mejorar la calidad educativa.

Este autor señala que lo que él llama '*el Paradigma de la Colegialidad*', como contraposición a la concepción tradicional individualista de la enseñanza, '*pone en entredicho el ejercicio actual de los profesionales*', ya que la planificación conjunta, la coordinación horizontal, la discusión y reflexión compartida, la investigación en equipo proporcionan en su conjunto '*un enriquecimiento no sólo para la obtención de unos fines sino para las relaciones intersubjetivas que se ponen en juego*'. Para que este paradigma se materialice en prácticas concretas de trabajo exige, por un lado una formación inicial colegiada, un desarrollo profesional comprometido mediante un modelo de apoyo en grupo y un perfeccionamiento profesional centrado en la reflexión permanente sobre la práctica vivida como una responsabilidad compartida.

Las bases conceptuales y metodológicas sobre las que se sustenta el modelo y que vamos a repasar a grandes rasgos, son a nuestro juicio las siguientes:

- La Atención a la Diversidad
- La Psicopedagogía de Grupos
- El desarrollo Organizativo
- La metodología de Acción-Reflexión-Acción
- Estructura de trabajo del grupo

2. La Atención a la Diversidad

Bajo este epígrafe genérico actualmente de uso muy extendido se entiende una nueva manera de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje que pasa por un tratamiento no homogéneo de éstos ni de los sujetos hacia los que se dirige. Pero no sólo eso, esta manera exige también entender una nueva forma de trabajo docente concebido bajo dos presupuestos (Parrilla, 1.998, 53-54): la '*atención a la diversidad*' como tarea de todos los profesores de un centro y no exclusivamente del Apoyo, y la '*atención a la diversidad*' no sólo como atención a alumnos sino también atención a profesores y a la institución como tal. Otro autor pone de relieve este énfasis en la diversidad del profesorado destacando que '*(...) no es posible analizar la diversidad en la escuela sin tomar en consideración la diversidad existente entre el propio profesorado.*' (Puigdemívol, 1.998, 16).

Esta innovadora y apasionante manera de entender la educación, requiere concebir ésta como una actividad polifacética con múltiples y complejos desafíos que sólo van a poder ser abordados con rigor y eficacia desde el reparto alícuoto de funciones, en un plano de igualdad entre colegas, pero en ningún caso desde la separación fragmentada de servicios, desde la especialización excluyente y mucho menos desde el abordaje individual de los profesores cada uno por separado. Para Parrilla (1.997, 36-65) el apoyo es un

proceso educativo cuya acción no sólo va a afectar a la estructura formal de la escuela, sino fundamentalmente a su cultura y sus valores.

3. La Psicopedagogía de Grupos

Trabajar de forma colegiada significa entender que la manera de intervenir en educación obliga a crear grupos humanos estructurados e informales cuya naturaleza, funciones, roles, factores de cohesión, liderazgos, redes comunicativas, empatía comunicativa, y procesos grupales de toma de decisiones exigen en su conjunto el aporte y los conocimientos del campo de la Psicología de Grupos desde una visión eminentemente educativa (Canto, 1.998). El grupo no es un fin en si mismo, sino un medio para conseguir unos objetivos muy claros cuya localización están fuera de él. Ese conocimiento y aporte es inevitable si lo que pretende es conformar estructuras de trabajo estables y con vocación de continuidad más allá de las temibles y pasajeras modas pedagógicas acostumbradas. Como dice Hanko, (1.998) *‘el conocimiento de la psicología y de las dinámicas de grupo muestra de que manera pueden reforzarse las influencias que contribuyen a la labor profesional al tiempo que reducen aquellas que la obstaculizan’* (Hanko,1.998,124)

La Psicopedagogía de Grupos se inscribe articulada conceptualmente dentro de la Psicología Social como una línea de análisis de ésta última, y concebida como aquel conocimiento que se deriva de las relaciones interpersonales estructuradas en un grupo relativamente estable y fijo de miembros (Canto, 1.998). Es lo que se conoce también como *estructura relacional* (Parrilla, Gallego y Murillo,1.996,169-217) o *redes relacionales* (Davis y Thomas, 1.992).

Por grupo de trabajo hacemos referencia aquí a un foro o espacio de encuentro entre tres-cinco personas sin distinción de procedencia, cohesionadas bajo ningún tipo de especialización, unidas en una tarea colectiva común donde tanto los objetivos como las responsabilidades y las decisiones se toman desde la propia experiencia de sus miembros (Murillo; Gandul y Pérez, 1.996,139).

Los factores básicos que tienen un relieve central en la creación y consolidación de los grupos pueden ser entre otros muchos los factores de liderazgo, factores de cohesión, articulación interna de objetivos y metas, códigos y sistemas comunicativos, surgimiento y resolución de conflictos o normas internas en el grupo.

Por tanto podemos concluir que el *Grupo de Apoyo Entre Profesores* es un grupo de trabajo cuya finalidad se dirige al apoyo entre colegas o ayuda mutua entre iguales que prestan sus servicios en un mismo centro, y que no va dirigido tanto a alumnos individuales como a profesores.

4. El desarrollo organizativo

Para Parrilla y Gallego (1.998a, 29-31; 1.998b, 55-69) las características organizativas básicas de un grupo de apoyo entre colegas son las siguientes:

— La relación entre los miembros está basada en la igualdad, sin diferencias por razones de posición o poder ni sujetas a ellas.

— La relación es colaborativa y en ningún caso decir al compañero *‘lo que ha de hacer’*. La misión del grupo no es dar recetas, tampoco es reflexionar y analizar sobre la

práctica sin más, lamentándose de lo mal que está todo, sino iniciar un ciclo colaborativo, articulado y resolutorio de los problemas que se van planteando, pactados con los profesores que solicitan la ayuda y que deberán intervenir personalmente en su resolución. De lo anterior se deduce el protagonismo activo del profesor que demanda ayuda, convertido en un participante en el análisis del problema y no un mero receptor de ayuda. Él es un activo buscador de soluciones con los demás miembros del grupo y en su aplicación posterior.

— El carácter práctico del grupo y comprometido con el proceso, promoviendo la responsabilidad de sus miembros a través de la toma de decisiones en grupo.

— La inmediatez de la acción de apoyo facilita la proximidad física y la disponibilidad del grupo al problema y a sus protagonistas para que dicha ayuda esté disponible dónde y cuándo éste se produzca en cualquier momento.

— La acción de apoyo no se dirige únicamente a alumnos, como ha sido habitual en las prácticas del Apoyo en las escuelas, sino sobre todo a profesores, concebido según este planteo más bien como Apoyo Indirecto a aquellos (Zabalza, 1.996,51). Este presupuesto de trabajo destaca el reconocimiento explícito del caudal de conocimientos y experiencias acumuladas a lo largo de años de trabajo de los mismos profesores en la resolución de sus propios problemas, como prerequisite para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos.

El trabajo colaborativo implica el predominio de unas relaciones personales basadas en el compartir, en la apertura y en la permeabilidad de los actores, que permitan y favorezcan el establecimiento de procesos de cambio institucionales y individuales. Se diluyen las fronteras entre el que apoya y el que es apoyado ya que todos participan de este proceso como actores y como receptores de ayuda simultáneamente. En la escuela de la diversidad no hay cabida para escenarios, procedimientos o técnicas especiales, sino sólo programas educativos adaptados al nuevo escenario de la diversidad (Parrilla, 1.997, 43).

El profesor de Apoyo en este marco no se concibe como un especialista, no es un técnico, tampoco un asesor; es más bien un asistente, un orientador, un profesional con conocimientos que pueden ser eventualmente compartidos, pero que no lo sabe todo sobre la diversidad, ni tiene fórmulas mágicas para despejar dudas o incógnitas sobre la mejor forma de llevarla a cabo. Más bien se deja ayudar y aprende de los demás. El profesional del Apoyo no es un operario que aplica técnicas específicas, rigurosas y científicamente fundadas sobre los alumnos. Es un profesional del cambio educativo que sabe enfrentarse a situaciones singulares, concretas y específicas que delimitan problemas y necesidades únicas, y que exigen respuestas adaptadas a las mismas. El nuevo Apoyo dentro de este contexto está más preocupado en situar sus esfuerzos en el diseño y desarrollo de procesos educativos abiertos, flexibles, con capacidad de respuesta ante las necesidades que puedan generarse en situaciones de diversidad educativa. (Parrilla, 1.997, 43). Algunas constataciones al respecto son las siguientes:

— El Apoyo entendido desde la estructura de un grupo colaborativo es una manera de percibir la cultura educativa, la institución escolar y las funciones de sus protagonistas como un proyecto colectivo cuyo finalidad última persigue el cambio de la escuela en su totalidad más allá incluso de la diversidad, en la medida que ella es concebir una escuela completamente distinta a la actual.

— Todos los profesores son conscientes de sus limitaciones y lagunas, aceptando esa realidad como un desafío profesional y personal. Ello conlleva una actitud susceptible

y atenta a los desafíos e incertidumbres, presta a las complejidades que plantea su trabajo, entendiendo que pueden ser superadas si se aúnan esfuerzos y proyectos desde su análisis y resolución en grupo.

— Lo importante es ir haciendo pasos, teniendo consciencia de los riesgos y limitaciones, y convenciéndose que este proyecto implica tiempo y cuyos resultados efectivos se dan a medio o largo plazo.

5. La metodología de Acción-Reflexión-Acción

El sistema de trabajo del grupo consiste en partir de situaciones educativas eventualmente contingentes que deben ser cambiadas o problemas que deben ser resueltos. Para ello es inevitable observarlas atentamente desprendiéndose de lo subjetivo y analizándolas tal y como se dan en la práctica cotidiana. La reflexión y el análisis en grupo de los factores determinantes que dificultan la diversidad escolar va permitiendo ofrecer el espacio de diálogo e intercambio colaborativo desde el que ensayar nuevas estrategias para encarar y modificar esas situaciones educativas indeseadas o inconvenientes.

Los profesores miembros del *Grupo de Apoyo Entre Colegas* analizan acciones educativas que son experimentadas como problemáticas o inaceptables en algunos aspectos, susceptibles de ser cambiadas mediante estrategias o adopción de decisiones colaborativas, observándose un paralelismo con los planteos metodológicos de la I-E de Kemmis y Hopkins y de la investigación colaborativa de Ward y Tikunoff (1.982).

Por investigación colaborativa [*collaborative Reserarch*] entiende Pérez Serrano (1.982, 153) una modalidad de investigación en la acción *‘que pone el énfasis en el trabajo conjunto entre investigadores y educadores sin excluir otros miembros educativos. Trabajan juntos en la planificación, implementación y en el análisis que se lleva a cabo para resolver problemas inmediatos y prácticos compartiendo la responsabilidad en la toma de decisiones y en la realización de las tareas de investigación’*.

Para War y Tikunoff (1.982, 5) los elementos configuradores de estos grupos de investigación colaborativa son:

a) un equipo formado como mínimo por un profesor, un investigador y un técnico en desarrollo.

b) Las decisiones hacen referencia a cuestiones de investigación, procedimientos de recogida de datos, desarrollo de materiales, etc. son fruto de un esfuerzo cooperativo.

c) Los problemas a estudiar emergen de lo que les concierne a todos y de la indagación realizada por el equipo, atendiendo prioritariamente a los problemas de los profesores.

d) El equipo trabaja al mismo tiempo en la investigación y en el desarrollo relacionado con la producción del conocimiento y su utilización, cuidando ambos aspectos desde el comienzo del proceso.

e) El esfuerzo de investigación y desarrollo atiende a la complejidad de la clase, y a la vez, mantiene su integridad.

f) Se reconoce el proceso de *‘investigación y desarrollo’* como una estrategia de intervención (para el desarrollo profesional) en tanto que se lleva a cabo una rigurosa y útil técnica de investigación y desarrollo.

Para Oja y Pine (1.983, 10), citado en Pérez Serrano (1.990, 155) las características que más nos interesan resaltar de este tipo de enfoque de investigación colaborativa son:

- a) Los problemas de investigación son mutuamente definidos por prácticos e investigadores.
- b) Los resultados de la investigación son utilizables y modificados en la solución de los problemas
- c) Los prácticos desarrollan competencias, habilidades y conocimientos de investigación en tanto que los investigadores se reeducan a si mismos con la utilización de metodologías de investigación de campo.
- d) Los prácticos, como resultado de participar en el proceso de adaptación, son más capaces de resolver sus propios problemas y renovarse a si mismos como profesionales.

Creemos que el enfoque de trabajo colaborativo en grupos se alimenta del modelo de investigación-acción y de investigación colaborativa, dejando de ser ambos y reformulándolos desde un marco educativo en la que todos y no sólo unos son autoevaluadores, centrándose en los problemas surgidos como consecuencia de la atención a la diversidad.

6. Estructura de trabajo de un grupo de Apoyo

Aunque el enfoque no se alinea con una metodología rígida determinada, se hace necesario insistir en estructurar las reuniones periódicas del grupo de apoyo con arreglo a un sistema (Hanko, 1.998, 124-159). Por *sistema* entendemos un método mínimamente protocolizado al que sujetar el orden temporal y temático de la sesión hacia una finalidad definida previamente. El grupo lo forman por lo general entre tres y cinco profesores estables, incluido el profesor de Apoyo. Participa dentro del grupo el profesor demandante de ayuda mientras se reflexiona y analiza el caso, y será ese profesor el que protagonice la estrategia de solución del problema. Para Cuenca y Galán (1.998, 94-96) las sesiones de trabajo se estructuran de la siguientes forma:

- 1º sesión: definición y acercamiento al problema
- 2º sesión: análisis del problema y propuesta de acción
- 3º sesión: evaluación y seguimiento

Otro método de trabajo del grupo de apoyo semejante a los dos anteriores es el seguido en una experiencia por los miembros de un colegio de Mallorca en el cual ha formado parte el autor del trabajo. Si bien no se ha seguido a rajatabla punto por punto, sí al menos se concibió como un referente metodológico sobre el que basar las sesiones de trabajo. Se entiende como un método o herramienta flexible que va creando cambios progresivos en el estilo de trabajo al analizar lo que pasa, allá donde pasa y con sus mismos protagonistas y reacciones con la finalidad de transformarlas. El grupo de apoyo tiene sentido en tanto que sus miembros se comprometen a promover cambios en sus propios estilos y en la escuela como institución a favor de la diversidad e incluso más allá de ésta. Como miembros forman parte de esta realidad y en consecuencia también van experimentando en si mismos estos cambios graduales.

Estos procesos de cambio pueden ser de distinta tipología, desde cambios metodológicos, resolución de problemas planteados, hasta cambios en la percepción subjetiva del propio quehacer profesional del docente, en la mejora de la autoestima profesional, o en una mayor colaboración del trabajo entre iguales, entre muchos otros

(Marcelo García, 1.997, 9-39). Se estructura en tres pasos, y las sesiones a razón de una hora por semana durante el horario de permanencia en centro, giran en torno a estos tres momentos: ver, analizar, y actuar:

- 1º sesión: ver el hecho objetivo
- 2º sesión: análisis exhaustivo del caso
- 3º sesión: propuesta de acción y seguimiento

1º sesión. Ver el hecho objetivo

Observación de un hecho, una situación concreta, personal o colectiva, una acción o situación educativa, o problema. Cómo es, dónde se produce, cuando, qué profesores, alumnos, o padres intervienen, cuáles son sus actitudes, reacciones o conductas, cuáles han sido nuestras reacciones, actitudes o conductas ante la situación educativa planteada, qué intereses o factores de poder entran en juego, qué factores institucionales lo condicionan, etc.

Profesores, alumnos o padres a quienes también les pasa lo mismo, hechos o situaciones nuestras que se parecen a lo que se está analizando.

Consecuencias que se siguen del hecho, acción o situación concreta en los demás profesores, alumnos o padres.

Causas: ¿por qué parece que pasa esto? A nivel personal, departamental e institucional.

Primera enunciación objetiva del problema.

Compromiso de búsqueda de más información sobre el caso.

2º Sesión: Análisis exhaustivo del caso

Qué pensamos del hecho, acción o situación educativa, de sus consecuencias y causas. Valoración positiva de los avances o retrocesos en los profesores o alumnos o situaciones educativas por pequeños que sean.

Comparación de las metas con la realidad vivida, a nivel personal, departamental e institucional. Contradicción entre los deseos y los hechos, entre las aspiraciones y los resultados, entre las expectativas y la realidad. ¿Se está de acuerdo con lo que se ha hecho hasta ahora? Por qué?

Identificación de las estrategias a seguir para la resolución del caso. Adopción de nuevas actitudes, métodos o conductas en relación a personas, situaciones o hechos. Identificación de los conocimientos o bagaje de experiencias previas que disponemos para encarar la situación.

3º sesión: propuesta de acción y evaluación

El grupo de Apoyo entre profesores toma decisiones compartidas sobre un compromiso de cambio. En este momento se explicita quién lo desarrolla, con quién, cómo, con qué medios, estrategias o métodos, con qué ayudas humanas o materiales.

Evaluación y seguimiento del caso.

El Grupo de Apoyo entre Colegas intenta —con todo ello— ser un medio o herramienta que permita a sus miembros y al resto de la escuela abrirse a la realidad educativa para abordarla con una nueva mirada, mediante la cual criticarla y analizarla, como requisitos para tomar decisiones entre todos e iniciar procesos de cambio y transformarla. Es un resorte de la propia escuela que da coherencia a la acción educativa, y

permite a sus miembros abrirse a los detalles más pequeños –y por ello a menudo inadvertidos- del quehacer docente.

Debemos dejar sentado que esta es una experiencia de trabajo colaborativo basado en la relación de igualdad entre sus miembros. El grupo no es un foro para contarse intimidades o un grupo de terapia o autoayuda. Tampoco nada tiene que ver con autoexámenes de conciencia moralista, ni una tertulia intelectual o un refugio para profesores *progres* incomprendidos, por utilizar una expresión común. Es una experiencia de autoformación permanente a través de la autoevaluación educativa reflexionada siguiendo la secuencia acción-reflexión-acción. Mediante el desarrollo de las sesiones estructuradas en orden a un modo se pretende que:

— El grupo de apoyo se articule en torno a unas pautas definidas para cada sesión y los miembros se vayan familiarizando dentro de una dinámica de grupo constante y similar.

— El grupo de apoyo vaya asumiendo prácticamente lo que comporta colaborar en equipo para solucionar problemas, integrándose en una dinámica de acción-reflexión-acción en la que todos sus miembros se integran en igualdad de condiciones.

— Seguir un método sin rigideces permite escaparse de sesiones poco estructuradas o anárquicas, en las que se podría degenerar en contarse intimidades o hablar sin arreglo a la temática que ha generado la demanda.

7. Algunas ventajas e inconvenientes del modelo

Entre los resultados positivos más comunes de la colaboración entre compañeros se destacan los siguientes (Bang-Jensen, 1.986, Little, 1.981, 1.987; Little y Bird, 1.984) citado en (Davis y Thomas, 1.992, 225):

- Niveles superiores de innovación, coherencia y vitalidad del curriculum.
- Mayor frecuencia y profundidad de los debates sobre temas de instrucción y gestión, es decir, mayor colegialidad.
- Niveles superiores de entusiasmo por la enseñanza.
- Un enfoque razonablemente tutorial para ayudar a los profesores nuevos.
- Unos mejores resultados demostrados en el rendimiento de los alumnos y en las áreas afectiva y social .

Little (1.987) citado en Davis y Thomas (1.992, 207) destaca los siguientes aspectos positivos sobre el trabajo colaborativo en sus resultados observados en el aula y en la planificación colegiada de la enseñanza:

- La planificación de la clase puede mejorar cuando las personas se obligan mutuamente a explicar con exactitud lo que hacen y por qué lo hacen.
- Al hacer visibles y públicos los principios y las prácticas docentes, se asumen las mejoras de ellas y se rechazan las más deficientes.
- Los problemas más arduos y persistentes del currículum, la instrucción y la gestión, cuentan con la ayuda de la experiencia de los compañeros.
- Se produce un mayor sentimiento de confianza y una mayor obligación de trabajar bien.

— Se produce una presión en la necesidad de enseñar bien, de cumplir con los acuerdos adoptados y de llevar a la práctica las ideas expuestas.

— La responsabilidad compartida, la mayor interacción, y la publicidad de los planes docentes y las actuaciones concretas, aumentan la influencia que los profesores ejercen unos sobre otros y sobre la escuela.

— El trabajo colaborativo puede favorecer el estímulo y la solidaridad, que se traducen en actuaciones entusiastas en el aula y en una reducción de la frustración y el cansancio.

Hanko (1.998) atribuye al trabajo en grupo unos efectos positivos tanto en la realidad de las tareas del profesorado, como del alumnado y del centro.

El efecto de haber compartido sus preocupaciones en una situación estructurada de grupo ayuda a *distanciarse* de la realidad, a *reconocer* su propia situación en la de los demás, y a redirigir su atención durante el proceso de preguntar y examinar, notando una evaluación en relación a la forma de percibir la conducta del niño examinado (Hanko, 1.998,149).

El grupo tiene la finalidad de ayudar a los maestros a descubrir medios de adaptar con sensibilidad las expectativas educativas de los niños a sus necesidades, *activando una comprensión más profunda de la necesidad del niño* y de las posibles maneras de influir en el contexto en el cual ésta se pone de manifiesto (Hanko, 1.998,174)

Las propias necesidades profesionales de los maestros *son reconocidas* desde el grupo, actuando como un servicio interno y rápido de apoyo.

Favorece una corresponsabilidad en la atención a la diversidad desde la base que todos son protagonistas de ella.

A nuestro juicio el modelo colaborativo conlleva una serie de ventajas, entre las que destacamos las siguientes:

—Exige una voluntariedad de participar en algo generado con ánimo de solucionar problemas planteados por los mismos profesores, y no sólo por los grupos apoyo externo.

—Su expansión y difusión depende de los miembros del grupo, así como su continuidad a lo largo del tiempo.

—Reflejan una voluntad de protagonizar con mayor énfasis los procesos de cambio y de apropiación de una cultura colaborativa incitada por los propios colegas.

—Se pretende desinstitucionalizar al máximo el grupo de apoyo entre profesores para hacerlo viable, útil y eficaz, es decir, no burocratizado ni sujeto a estructuras o relaciones de poder.

Por contra, existen también algunas limitaciones de los grupos colaborativos. Para Daniels y Parrilla, (1.998, 195-199) las posibles cuestiones, contradicciones o desafíos del proyectos quedan así enumerados:

Existe el riesgo de desarrollar recursos internos a costa de no dotar a la escuela de otros recursos.

Existe la contradicción de encontrarnos ante un contexto educativo que legisla y recomienda oficialmente la colaboración, pero luego la dificulta en su desarrollo práctico.

Existe la dificultad intrínseca de supervisar las prácticas de uno mismo frente a otros.

Para Hargreaves (1.996) la colegialidad subyacente al paradigma del trabajo colaborativo en grupos puede quedar en papel mojado si ésta es impuesta coercitivamente desde la administración, ya que al ser obligatoria se impide de entrada que uno de los resortes básicos constitutivos en la misma naturaleza de la colegialidad, que es su sentido cooperativo, pueda darse en las escuelas. (Hargreaves, 1.996, 220-222)

Little y Bird, (1.984), citados en Davis y Thomas (1.992, 226), advierten mediante una investigación desarrollada en la Universidad de Stanford que la mera constitución de grupos de trabajo no garantiza *per se* que el profesorado que participa en ellos vaya a alcanzar un nivel de sofisticación de la instrucción que no pudieran alcanzar trabajando solos.

A nuestro juicio entre los posibles limitaciones de los grupos colaborativos destacaríamos los siguientes:

— La no sujeción del grupo de apoyo entre colegas a unas estructuras formales e institucionales puede hacer peligrar su continuidad, o hacerla depender de la estabilidad de las plantillas de profesorado del centro, o del grado de compromiso de sus miembros.

— Eventualmente puede producirse un agravio o solapamiento de tareas en cuanto a las funciones que debe ejercer el Apoyo Interno (Grupo de apoyo entre profesores), y el Apoyo Externo (Equipos de Orientación psicopedagógica).

— Al ser algo creado espontáneamente a iniciativa de los propios docentes, se puede concebir el grupo de manera que sus miembros no se tomen demasiado en serio el trabajo de grupo, convirtiendo la experiencia en un episodio más de otra moda pedagógica.

Algunos autores ven, entre algunos posibles problemas potenciales de los grupos, la posibilidad que ante la insistencia en el trabajo en grupos se conduzca a éstos a la dedicación de mucho tiempo fuera del aula en detrimento del tiempo dedicado a aquella (Little, 1.987). Sin embargo, según estos mismo autores, en esa investigación se demostraba que

«[...] un grupo de profesores hábiles y bien organizados, que tienen claros sus objetivos y sus obligaciones, y trabajan por dar forma a sus trabajos y al producto del mismo, producirán sin duda unos resultados mucho mejores que los que pueda conseguir el profesor individual.» (Davis y Thomas, 1.992, 226)

En cualquier caso, nadie niega las dificultades que se derivan de la creación y desarrollo de grupos estables de profesores, al situar en relación tres o más personas trabajando conjuntamente en la resolución compartida de problemas en la escuela. Es una tarea ardua, compleja y de larga consolidación por diversos motivos.

El primero porque estamos hablando de situar en una órbita de relación a personas con sensibilidades diversas, con temperamentos, con maneras de ser y pensar obviamente distintos.

En segundo lugar porque trabajar conjuntamente es un aprendizaje que exige tiempo, voluntad de cambio e implicación personal, esforzándose por disociar lo personal de lo profesional en el trabajo colaborativo. Si a ello añadimos lo dicho anteriormente sobre la tradición individualista docente, las cosas no se presentan fáciles. Sobrada

experiencia se tiene de lo complejo y difícil que supone el funcionamiento de los equipos departamentales, de las reuniones de coordinación de ciclo, de los claustros docentes, a menudo tejidos bajo una soterrada red de recelos, enemistades y desencuentros mutuos arraigados en el tiempo, cuyo resultado tiene su evidente reflejo en el trabajo de estos grupos institucionalmente establecidos y ulteriormente en la calidad de la docencia impartida.

Pero a diferencia de estos grupos institucionales anteriormente citados, los grupos de apoyo interprofesional se caracterizan por ser informales, es decir, no exactamente institucionales, sino generados como una estructura de grupo creada y desarrollada a iniciativa de los propios profesores (Gallego, 1.998).

Bibliografía

- CANTO ORTIZ, J. M. (1.998). *Psicología de Grupos. Estructura y procesos*. Granada: Aljibe
- CREESE, A., DANIELS, H. y NORWICH, B. (1.997). *Teacher Support teams in Primary and Secondary Schools*. London: Davind Fulton Publ.
- CUENCA, C. y GALAN, M.L (1.998). Cómo se inició y desarrolló el Grupo de Apoyo entre Profesores del CP Guadalquivir. En A. Parrilla, y H. Daniels, *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. (pp.91-97). Bilbao: Mensajero
- DANIELS, H. (1.998). Las colaboración y el apoyo entre profesores. En Parrilla y Daniels, *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. (pp.21-48). Bilbao: Mensajero
- ESCUADERO, J.M. (1.990b). *El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración*. (pp. 189-222). Barcelona: Actas Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.
- GALLEGO, C. BALBAS, M.J. y PARRILLA, A. (1.996). *La colaboración como estrategia formativa de los profesionales del apoyo a la diversidad: una experiencia en la provincia de Sevilla*. Actas IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Tarragona: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- GALLEGO, C. (1.998). Grupos colaborativos de Apoyo entre profesores para la atención a la diversidad, En R. Pérez [Coord.], *Educación y Diversidad*. Actas XV Jornadas nacionales de Universidad y Educación Especial. (pp. 513-527). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, Vol. II
- GALLEGO, C. *et al* (1.998). El proceso de creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores. En Parrilla y Daniels, *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. (pp.71-105). Bilbao: Mensajero
- GANDUL, I. y PÉREZ, M.T (1.998). Una aproximación al impacto de los grupos de apoyo entre profesores. En Parrilla y Daniels [Coaut.], *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. (pp. 153-159). Bilbao: Mensajero
- HARGREAVES, A. (1.996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata
- HART, S. (1.991). The collaborative dimension. Risks and rewards o collaboration. En C. Mackaughlin y CM. Rose [Eds.], *Support schools*. London: David Fulton Publ.
- IRESON; J. (1.992). Collaboration in support systems. *British Journal of Special Needs Education*. 19, (2), pp. 56-58
- JOHNSON, L. *et al* (1.990). *Profesional collaboration*. Teaching Exceptional Children, 9-11

- JORDAN, A. (1.994). *Skills in collaborative classroom consultation*. London: Routledge.
- LIEBERMAN, A. (1.986). Collaborative work: working with, not working on. *Educational Leadership*, February, pp. 28-32
- LUNT, I. *et al* (1.994). *Working together. Inter-school collaboration for special needs*. David Fulton Publishers. London
- MUNTANER, J.J.(1.998). *Estrategias de intervención del profesor de apoyo en el proceso de atención a la diversidad en centros de primaria*. Departamento Ciencias de la Educación. Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca, Septiembre, 1.998
- MURILLO, P.;GANDUL, M.I. y PÉREZ LLORENTE, M.T. (1.996). Apoyo colaborativo interprofesional. En A. Parrilla, *Apoyo en la escuela: un proceso de colaboración*. (pp.139-168). Bilbao: Mensajero
- PARRILLA, A. *et al* (1.996). La diversidad en el aula. Una experiencia de apoyo colaborativo interprofesional. *La Escuela en Acción*, vol. IV, pp. 28-34
- PARRILLA, A.; GALLEGO, C. y MURILLO, P. (1.996). El Análisis del Aula: Una Propuesta Ecológica. En A. Parrilla [Ed.], *Apoyo a la Escuela: Un Proceso de Colaboración*. (pp.169-220). Bilbao, Mensajero
- PARRILLA, A. (1.996). *El Apoyo en la escuela. Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero
- PARRILLA, A. (1997). La Formación de los Profesionales de la Educación Especial y el cambio Educativo. *Educación*, (21), pp. 36-65
- PARRILLA, A. (1.998a). Los grupos de apoyo entre profesores en el contexto español: origen, sentido y justificación. En A. Parrilla y H. Daniels, *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. (pp.49-70). Bilbao: Mensajero
- PARRILLA, A. (1998b). Creación de estructuras de colaboración en la escuela. En R. Pérez [Coord.], *Educación y Diversidad*. Actas XV Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. (pp.125-144). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo
- PARRILLA, A. y DANIELS, H. (1.998). Cuestiones, contradicciones y desafíos del proyecto. En A. Parrilla y H. Daniels [coaut.], *Creación y desarrollo de grupos de Apoyo entre profesores*.(pp.195-204) Bilbao: Mensajero
- PARRILLA, A. y GALLEGO, C (1.998a). Grupos de Apoyo entre profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, (270), pp. 29-31
- PARRILLA, A. Y GALLEGO, C. (1.998b). Cómo pueden los profesores ayudarse entre sí: el desafío del trabajo compartido. *Revista Educación Especial. Diversidad y educación*, (25), 55-69
- STRINGER, P.; STROW, L.; HIBBERT, K.; POWELL, J. Y LOUW, E. (1.992). Establishing staff consultation groups ins schools. *Educational Psychology in Practice*. 8, (2), pp. 87-96
- ZABALZA, M. (1.996). Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa. En A. Parrilla, *Apoyo en la escuela: un proceso de colaboración*. (pp.21-76). Bilbao: Mensajero

**La renovació
educativa a les
Balears. (Anàlisi
bibliogràfica
i situació
investigadora)**

Antoni J. Colom
Cañellas

Educació i Cultura
(1999), 12:
121-142

La renovació educativa a les Balears (Anàlisi bibliogràfica i situació investigadora)

Antoni J. Colom Cañellas
Universitat de les Illes Balears

L'objectiu d'aquest treball és fer un diagnòstic de la bibliografia i del nivell d'investigació assolit per la temàtica que coneixem sota la denominació de «renovació educativa», referida en exclusivitat a les Balears. Es tracta doncs de dur a terme un treball historiogràfic, o si es vol, un «estat de la qüestió» per tal d'emmarcar en el seus pertinents límits uns vint-i-cinc anys de recerca dins el marc de la nostra història educativa. Ara bé, per fer palès el que hem anunciat caldrà abans delimitar què s'entén per «renovació educativa» a fi que la clarificació del marc conceptual ens ajudi a la definició de les coordenades temàtiques i temporals.

1. La renovació educativa. Marc conceptual i temporal

Entenem per renovació educativa un moviment pedagògic plural i conceptualment no gaire delimitat, que té per objecte la innovació de la pràctica escolar; en gran part centra el seu interès en la qüestió del mètode o en aquells aspectes amb capacitat de modificar l'ambient de l'escola. Correspon al que en la literatura especialitzada en llengua anglesa es reconeix com «New School», o en els països francòfons com «Education Active».

La denominació «New School», escola nova en català, és originària de Cecil Reddie, pedagog anglès que estudià amb J. Dewey als Estats Units, i que un cop de tornada a casa, inaugurà el 1898 a la finca familiar —Abbotsholme— un col·legi al qual posà el nom de New School. Fou doncs el nom de la primera escola a Europa el que serví per donar sentit i entitat al nou moviment pedagògic que havia sorgit als Estats Units, més concretament a Chicago, on J. Dewey, a partir de 1896, impulsà de forma experimental l'anomenada University Elementary School, que, associada al Departament de Filosofia del qual Dewey era catedràtic, serví per posar en pràctica els seus plantejaments educatius.¹

Anys més tard a França, un dels teòrics i sistematitzadors de la pedagogia pròpia de l'Escola Nova, Adolphe Ferriere, impulsà amb èxit en el seu indret cultural el nom

¹Vid. fonamentalment: F. SAINZ: *Las escuelas nuevas norteamericanas*, Public. de la Revista Española de Pedagogía, Madrid, 1928, pàg. 21.

d'Educació Activa, puix com hom sap l'activisme era si més no la característica determinant del nou moviment. En canvi, en castellà, o bé es traduïren respectivament les denominacions pròpies del francès i de l'anglès, o bé es popularitzà una mescla de les dues amb l'híbrid «*escuela activa*», que de totes formes també serví per clarificar el nou corrent educatiu que es gestava.

Doncs bé, a l'àmbit català, i amb posterioritat a l'extensió arreu de les anteriors denominacions, es va anar utilitzant el nom de «*moviment de renovació educativa*». Per tant, parlar d'educació activa (denominació en francès), d'escola nova (terminologia anglesa), d'escola activa (propi del castellà) o de renovació educativa, tal com s'anomena en català, és referir-nos al mateix fenomen pedagògic, és a dir, a la dinàmica d'innovació metodològica i escolar que, orientada en un primer moment per Dewey, aviat comptà amb altres autors de prestigi —Montessori, Decroly, Claparede, Ferriere, Washborne— que tots plegats donaren noves perspectives i ampliaren els conceptes i les pràctiques d'aquest nou corrent.

En síntesi s'ha dit que el tarannà de l'escola nova, o del moviment de renovació educativa, estaria definit a partir dels següents punts:

1. Més importància de l'educació que de l'ensenyament.
2. Pedagogia cada vegada més interessada per la psicologia.
3. Educació en funció del nen o paidocentrisme.
4. Autonomia i llibertat de l'infant.
5. Ambient natural a la classe i en general a l'escola.
6. Educació individualitzada en el si d'un esperit comunitari.
7. Atmosfera d'optimisme i confiança.
8. Tenir un coneixement precís de l'infant.
9. Mobilitzar l'activitat del nen.
10. El mestre ha d'esser més un guia que no pas un instructor.
12. Partir sempre dels interessos del nen.
13. Obrir l'escola a la vida, a la realitat social.
14. Fer de la classe una vertadera comunitat infantil.²

Aleshores, es considera renovació educativa qualsevol experiència escolar que contempli un o més d'aquestes punts.

Passant ara al tema de la seva concreció temporal podem dir que el moviment de renovació educativa s'inicià amb la ja esmentada University Elementary School de Chicago, intervenguda per Dewey a partir de 1896. Respecte al seu termini podem dir que gairebé tots els mètodes de l'escola nova estaven ja prou definits al voltant de l'any vint, essent potser l'excepció més paradigmàtica el mètode de l'escola moderna, propi de C. Freinet, que es pot donar definitivament sistematitzat l'any 1925. De tota manera, l'aplicació continuada d'aquests mètodes i el paper que varen tenir dins la vertebració de la Pedagogia d'aleshores, fa que puguem estendre la seva influència fins als inicis de la Segona Guerra Mundial. De fet, són doncs més de quaranta anys els que il·lustren la teoria i la pràctica d'aquest moviment pedagògic.

² Per a una ampliació i fonamentació d'aquests punts cal consultar: R. TITONE: *Metodología Didáctica*, Edit. Rialp, Madrid, 1981, pàg. 54 i sgs.

2. Els límits de la nostra recerca

Per dur a terme el nostre propòsit analític inclourem aquells treballs que estiguin integrats alhora dins les dues categories —temàtica i temporal— que tot just passam ara a definir:

a) Temàticament tendrem en compte aquelles aportacions que directament incideixin sobre els fenòmens, els aspectes o les característiques que a l'apartat anterior hem donat com a pròpies de l'escola nova, sempre que la seva aplicació s'hagi dut a terme a les Balears. Volem dir que no contemplarem els treballs que no entrin en relació amb la temàtica renovadora encara que siguin de l'època estudiada. També obviarem els treballs que si bé es refereixen a innovacions educatives no siguin innovacions orientades pel corrent objecte del nostre estudi.

b) Temporalment tendrem cura de les publicacions de la nostra historiografia educativa que es refereixin a esdeveniments propis de la renovació educativa entre 1896 —inici internacional del moviment— i 1936, any que començà la guerra incivil espanyola i que avortà definitivament qualsevol tipus de pràctica escolar que no s'adaptàs a les directrius emanades des de Burgos per l'Estat feixista que aleshores es gestava. Fa qui fa, quaranta anys importants i apassionants de la nostra pedagogia, que gràcies al moviment de renovació educativa s'identificà amb els corrents més avançats de la pedagogia europea i americana.

El perllongament fins a l'any 1936 té diverses raons d'esser; en primer lloc, perquè el clima polític permetrà aquestes innovacions metodològiques i escolars pròpies de la renovació educativa; en segon lloc, perquè alguns dels mètodes més paradigmàtics de l'escola nova s'aplicaran per primera vegada a les nostres illes en els anys trenta —el mètode de projectes de W. Kilpatric i el ja esmentat de l'escola moderna inspirat per C. Freinet. Finalment, cal dir que en temps de la Segona República fins i tot es reffrendaren amb més força les pràctiques pròpies d'aquest moviment renovador.

També cal dir que els anys de la primera dictadura (1923-1928), i a causa en part a la dinamització escolar que de forma oficialitzada desenvolupà Capó com a inspector en cap des del 1924, la possibilitat renovadora no es va veure molt afectada. Aleshores, temporalment, tendrem presents tots els treballs referits en sentit estricte a la renovació educativa entre 1896 i 1936.

Uns altres paràmetres no tenen cap mena de dificultat definitòria, com és ara el cas dels límits geogràfics, o els de la bibliografia que estudiam. En el primer cas, ens referirem als treballs sobre Mallorca, Menorca i Eivissa, i això no per cap tipus de discriminació geogràfica sinó simplement perquè ara per ara la bibliografia sols contempla aquests indrets. En relació a l'altra qüestió —els límits de la bibliografia emprada— direm que utilitzarem els treballs publicats des del 1971 —any en el qual s'inicià sistemàticament l'estudi del nostre passat educatiu— fins a la primera meitat de l'any 1996, (30 de juny) data d'entrega a la impremta del present article. Abans de la data esmentada comptam amb estudis d'història de l'educació referits a les Balears (fins i tot ja en el segle XIX) encara que cap no es refereix a la renovació educativa.

En resum, el que el lector trobarà a continuació és un estudi sobre la historiografia del moviment de renovació educativa en sentit estricte (entre 1896 i 1936) a les Balears fonamentat en la bibliografia publicada entre 1971 i juny de 1996.

3. Descripció general de la mostra historiogràfica

Hem trobat fins a 56 títols, entre llibres i articles, que compleixen les especificitats abans esmentades en referència al moviment de renovació educativa a les Balears.³ Els més antics corresponen a l'any 1971 (núm. 14 i 46), i el darrer publicat al 1996 (núm. 12).

Cal destacar que molts pocs fan referència implícita al moviment de renovació educativa, car és difícil trobar treballs que des del títol ens parlin de «renovació educativa», «escola nova», «activisme»... o altres paraules claus determinants de la nostra temàtica. En aquests sentit sols cal referir els treballs núm. 5, 6, 7, 8, 11, 12, 16 i 44. Els altres són treballs monogràfics que si bé es refereixen a la renovació no s'ha considerat pertinent concretar-los i contextualitzar-los dins el si del moviment.

Respecte a la metodologia emprada hi ha mostres per a tots els gustos, que van des de la seriositat i la dignitat fins a allò més pintoresc. Cal advertir també que tenim alguns treballs fets des del record, com és ara el cas de M. Deyà (núm. 14 i 15), de L. Duran (núm. 16) i de M. Rosselló (núm. 46), i també d'altres que deixen molt a desitjar (núm. 3, 26 i 49, per exemple).

En definitiva, els 56 treballs es poden dividir en quatre grups importants, a saber:

— de caràcter bibliogràfico-general, és a dir, publicacions de repertoris en els quals es contempen obres dedicades a la renovació educativa a casa nostra. Trobam dos d'aquests treballs (núm. 13 i 50).

— obres de caràcter general, que fan referència a èpoques més àmplies que la nostra, però que també contempen les qüestions renovadores, o aspectes que en un moment donat poden servir per a l'estudi de la renovació educativa. Són definitivament quatre llibres, en concret els numerats amb els núm. 9, 45, 51 i 52.

— treballs de caràcter general sobre el tema concret de la renovació educativa a les Balears. Es tracta de materials centrats en el moviment de renovació educativa, però que més que un plantejament monogràfic tenen una pretensió generalista sobre la qüestió. En concret són també quatre les aportacions d'aquests tipus, a saber, la núm. 5, 30, 31 i 37.

Això fa, que dels 56 treballs n'hi hagi 10 (els esmentats a les tres categories fins aquí assenyalades) que considerem obres de consulta, contextualitzadores o de caràcter general, sobre el tema que ens ocupa. Per acabar ens trobaríem amb el darrer grup:

— materials que aborden monogràficament temàtiques pròpies de la nostra renovació educativa. Formen el grup majoritari que òbviament contempla la resta de treballs, és a dir 46. La seva importància farà que el seu estudi es desenvolupi al següent apartat.

4. Temàtiques tractades

Les temàtiques que s'aborden poden estructurar-se a partir del següents grups:

³ Aquests 56 treballs es troben pertinentment citats al final del present article. El lector els trobarà a més numerats per així poder saber a quin article fem referència quan els citem mitjançant un número dins el text. D'aquesta manera cada material se citarà de forma numèrica perquè d'aquesta manera es pugui saber en cada moment el treball concret a què ens referim.

a) Sobre mestres, professors i altres professionals del món de l'educació. És el grup més nombrós entre les qüestions estudiades. En total hem comptabilitzat fins a 18 treballs (núm. 3, 4, 6, 7, 10, 14, 15, 16, 17, 19, 25, 26, 27, 33, 43, 47, 54 i 56), que alhora responen a la següent classificació:

— Estudis sobre mestres. Tenim 10 mestres d'ensenyament primari que han merescut recerca per part dels investigadors. Són els següents:

- Gabriel Comas i Ribas (núm. 3)
- Antoni Albert i Nieto (núm. 4)
- Llorenç Duran i Coli (núm. 6, 16 i 17)
- Miquel Porcel i Riera (núm. 7)
- Andreu Crespi i Salom (núm. 26)
- Miquel Buades i Ribes (núm. 27)
- Jaume Fornaris i Taltavull (núm. 43)
- Andreu Ferrer i Ginard (núm. 47)
- Francesc Pons i Pons (núm. 54)
- Joaquim Cadena i Fernández (núm. 56)

Deu mestres que han merescut 12 treballs. La nostra opinió, i sense fer ara gaire cas de la banalitat que diu que tot és millorable, és que mancaria retornar i completar l'estudi del mestre Gabriel Comas i d'Andreu Ferrer, ja que el llibre que estudia aquest mestre sols es refereix a l'època que exercí a Artà. La resta ens aporta una primera aproximació prou digna per avaluar les seves aportacions al moviment renovador. Destaca el cas de Llorenç Duran, que fins ara és el mestre que ha merescut més atenció entre nosaltres.

Cal dir que set d'aquests mestres foren mestres públics, i tres privats (núm. 4, 26 i 27). Per illes, sis són mallorquins, dos menorquins —Jaume Fornaris (núm. 43), si bé va exercir gairebé tota la seva vida a Mallorca, i Francesc Pons i Pons (núm. 54)— i altres dos eivissencs (Antoni Albert i Nieto, núm. 4, i Joaquim Gadea, de fet nat a Barcelona, però que desenvolupà gairebé tota la seva vida professional a Eivissa, núm. 56).

— Estudis sobre inspectors d'ensenyament primari. Tenim per ara tres treballs referits a dos inspectors: un de mallorquí, Joan Capó Valldepadrines, amb dos treballs (núm. 10 i 15), i un de menorquí —Joan Comas i Camps (núm. 33)— que no exercí mai a casa nostra, però que indubtablement fou un dels protagonistes de la renovació educativa a Espanya.

— Estudis referits a professors de secundària i d'Escoles Normals. Comptam també amb tres treballs que aborden aspectes concrets d'aquest nivell professional. Entre aquests cal mencionar l'aportació interessantíssima sobre Gabriel Alomar, polític i catedràtic de Literatura de l'Institut Ramon Llull de Palma (núm. 19), i les notícies que tenim sobre la família Viñas, (el pare, que fou catedràtic de Pedagogia de la Normal de Palma i dues filles —Encarna i Cèlia— que foren professores d'Institut (núm. 14 i 25). Cap d'aquests no es pot considerar definitiu.

Com es pot veure un 33% dels treballs dedicats a persones relacionades amb l'educació són de nivells diferents a l'ensenyament primari. L'altre 66% de treballs estan dedicats sols a 10 mestres, que no és sinó una minsa contribució que necessàriament s'hauria d'ampliar de forma molt significativa.

b) Sobre altres persones relacionades amb l'educació. És un altre grup relativament important ja que presenta set treballs. En total podem fer els següents subapartats:

— Metges. Tenim cinc treballs (núm. 23, 35, 38, 39 i 40) dedicats a quatre metges mallorquins, com són ara Guillem Oliver, Mateu Contestí, Ignasi Valentí i Emili Darder. El metge psiquiatre Ignasi Valentí amb dos treballs (núm. 39 i 40) és per ara qui ha merescut més interès, si bé val a dir que tenim prou coneixement del pensament pedagògic de Oliver (35). Aquesta línia de recerca està donant fruits ben interessants, per la qual cosa seria prou interessant donar a conèixer noves aportacions d'altres professionals de la medicina. El cas del metge Ferrer Pujol d'Andratx, per exemple, és paradigmàtic de la necessitat de continuar amb aquesta línia d'investigació.

— Arquitectes. Dos treballs (núm. 29 i 42) estan dedicats al que fou arquitecte escolar de les Balears Guillem Forteza. Consideram que amb aquests materials està prou investigada la seva funcionalitat i dedicació a la qüestió educativa.

— Capellans. Tenim un treball (núm. 37) que reflecteix les aportacions d'Andreu Pont de Lluçmajor dins el si del moviment higienista que tanta importància va tenir en el moviment de renovació educativa de les Illes.

En definitiva, sis personatges abordats a través de vuit treballs que consideram que són una bona fita en investigació, puix és sempre més difícil descobrir i estudiar aspectes educatius en persones que de principi no tenien perquè dedicar-se a la Pedagogia ni preocupar-se'n. En aquest sentit cal dir que hi ha un inici de recerca interessant que caldria anar continuant i encetant a les altres illes.

c) Treballs sobre mestres catalans en relació a les Balears. Es tracta d'una línia de treball encetada de forma molt minsa però que consideram que és d'importància cabdal per tal de veure els deutes i els dèbits de la nostra renovació respecte de la catalana. Cal dir que també hi ha treballs sobre la incidència de mallorquins sobre el moviment renovador a Catalunya que de tota manera no s'inclouen en aquest estudi perquè tanmateix les seves aportacions, tal com referim, es donaren en benefici de la pedagogia del Principat.⁴ Ara per ara comptam amb una estricta nota sobre Alexandre Galí en relació a Mallorca (núm. 34) i un esplèndid i ben documentat treball sobre Artur Martorell i els seus amics mallorquins, exemplar en tots els sentits (núm. 24).

d) Sobre escoles i centres escolars en general. Malgrat que sembli mentida, i a pesar del sentit tradicional que té dins la història de l'educació l'estudi de les institucions educatives, a les Balears, i en el període de la nostra renovació, podem dir que aquesta línia de recerca gairebé no ha merescut atenció investigadora. Sols tenim cinc treballs que es refereixen a dos centres; en primer lloc, dos articles referits a l'Escola Normal de Palma (núm. 32 i 46) molt parcials i dedicats a aspectes concrets que tanmateix no donen una visió ni tan sols general de la tasca duta a terme per la Normal de Palma en el si de la

⁴ Vegeu per exemple: A. J. COLOM: «Gabriel Alomar i la presència de Montessori a Barcelona», pàg. 55 a 69 de: *Materials per a una història de l'educació de la primera infància als Països Catalans*. Tom III de les Actes de les V. Jornades d'història de l'educació als Països Catalans, Edicions Eumo, Vic, Barcelona, 1984.

De tota manera sabem de conferències que Joan Capó va fer de forma reiterada en el si de les Escoles d'Estiu de Barcelona, convidat per Rosa Sensat i Eladi Homs, i de viatges de catalans a Mallorca per tal de veure l'obra renovadora duta a terme pels mestres mallorquins. En aquest sentit el Museu Pedagògic de les Balears, establert a Palma el 1918, propicià molts d'aquests intercanvis. De tota manera aquestes qüestions si bé són ben sabudes no han merescut encara cap tipus d'estudi, almanco publicat.

renovació educativa; per altra banda comptam amb tres treballs (núm. 1, 2, 44) encarregats d'estudiar l'Escola «*libre*» d'Alaior de Menorca, potser l'únic centre analitzat com cal dins la nostra bibliografia referida a l'Escola Nova. Destaca en aquest sentit el llibre sobre aquest centre (núm. 1) fruit d'un autor menorquí, P. Alzina Seguí, que demostrà una precocitat extraordinària i una afecció increïble a la història educativa, ja que cal dir que fou desenvolupat quan encara era estudiant de batxillerat, la qual cosa no va desmerèixer en absolut de la seva qualitat.

e) Sobre la temàtica de l'higienisme. Com hom sap el moviment de l'escola nova fou absolutament influït pel naturalisme biologicista, que en el seu sentit més social i humà donà lloc a l'higienisme escolar. Doncs bé, a les Illes comptam amb diversos treballs — fins a vuit— que es refereixen a les qüestions pròpies d'aquesta temàtica, per la qual cosa podem dir que avui per avui tenim un nivell de recerca en absolut menyspreable sobre tal qüestió. De tota manera, cal dir que molts d'aquests treballs han estat ja citats quan ens hem referit als metges que aportaren idees i realitats a la nostra educació, puix com hom comprendrà foren aquests professionals els més interessats per la temàtica higienista, que de fet entrava de ple dins els seus esquemes professionals. Aquests treballs ja esmentats són els núm. 23, 35, 36, 38, 39 i 40, si bé cal afegir-ne un altre (el núm. 22) referit a la política higienista i sanitària de l'ajuntament de Palma, i dos articles de caràcter més general (núm. 37 i 39).

Caldria aleshores iniciar unes altres línies de recerca paral·leles a la de l'higienisme per tal de tenir una visió més completa dels nuclis d'incidència que va tenir arreu la renovació educativa. En aquest sentit, seria important iniciar l'estudi de les línies psicologistes i sociologistes que així mateix influïren en el nostre moviment renovador.

f) Sobre arquitectura escolar. Potser uns dels temes més completament estudiats a partir de quatre treballs, tres dels quals ja citats quan parlàrem dels arquitectes (núm. 29 i 41), de l'higienisme del Dr. Mateu Contesti (núm. 38) i un altre que complementa les informacions anteriors (núm. 41).

g) Sobre la Segona República. Com que és un període perfectament delimitat dins la historiografia general i que a més va tenir una gran importància pedagògica, no ens ha d'estranyar que els autors hagin delimitat les seves recerques en el segon període republicà espanyol, formant aleshores una unitat temporal, possiblement l'única d'estudiada amb més o menys vocació sistemàtica.

Comptam amb 8 treballs que afecten directament aquest període històric, si bé molts d'aquests ja han estat citats en uns altres apartats, bé perquè parlen de centres escolars (núm. 32), o de personatges (núm. 33 referit a en Joan Comas; núm. 24 al mestre Buades), o dels aspectes higienicosanitaris (núm. 22 i 23). Ara bé, de fet tots destaquen en el títol el període republicà amb el nom de «segona república» o es refereixen a dates incloses dins l'etapa republicana.

La resta de treballs encara no citats estan dedicats a l'associació anomenada Joventut Escolar (núm. 20), a les missions pedagògiques (núm. 21), o a donar una visió general de l'època (núm. 28). De tota manera manquen obres de caràcter global que puguin donar-nos una visió acurada del que fou aquest període educativament parlant.

h) Sobre el Museu Pedagògic. Vet aquí una institució educativa d'incidència almanco teòricament balear, potser la més important de la nostra renovació educativa, i que

sols ha produït per ara dos treballs de caràcter ben diferenciat. Un d'aquests té una preocupació generalista (núm. 48), mentre que l'altre es dedica monogràficament a determinar els fets succeïts arran de l'organització per part del nostre Museu del Congrés Pedagògic Nacional de l'any 1920 (núm. 53). Esperem que amb el temps i mitjançant investigacions que ja estan en marxa es pugui anar completant l'aportació pedagògica del Museu, potser la millor eina i instrument que els mestres i la nostra escola tengueren per tal de desenvolupar i aplicar els nous postulats innovadors que arribaven a les Illes.

i) Sobre qüestions pròpies de l'educació no formal. Potser una de les línies que amb més intensitat destaca dins els camps que la darrera recerca històrica contempla. Aquí a les Illes, comptam amb tres treballs que incideixen en el desenvolupament de l'educació no formal en els anys en què es desenvolupà la nostra renovació educativa. Un d'aquests, ja citat en parlar de l'Escola Normal i de la Segona República, està dedicat a les colònies escolars (núm. 32). Dels altres dos, un presenta un tractament general de la qüestió (núm. 45), i l'altre es refereix a l'escoltisme (núm. 49). Val a dir que, malgrat aquests tres treballs, el tema de l'educació no formal està encara per fer i per sistematitzar. Són moltes les qüestions importants que mereixen esser estudiades de forma plena i completa. Cal dir, malgrat tot, que hi ha treballs inèdits, de caràcter universitari —memòries de recerca de doctorat— que incideixen sobre alguna d'aquestes qüestions, com és ara la memòria de Mateu Cerdà i Martín sobre l'escoltisme, encara inèdita.

j) Sobre el mètodes propis de la renovació educativa. Tal com vàrem veure a la introducció a aquest treball la qüestió del mètode és un tema que es considera cabdal, ja que de fet l'escola nova, o si es vol la renovació educativa, implica un canvi de mètodes escolars i l'aplicació d'uns altres de reconeguts pel seu activisme. Doncs bé, aquí ens trobam amb un altre important dèficit investigador ja que de fet sols comptam amb dos treballs que es refereixin en concret a la metodologia pròpia de la renovació. Es tracta d'un llibre sobre l'experiència decrolyniana a Campanet (núm. 27, ja citat en parlar dels mestres) i d'un altre treball de caràcter general, al qual, entre altres moltes coses, li falta una pertinent i clarificadora sistemàtica (núm. 5). És com hom pot comprovar un camp gairebé inèdit que requereix urgentment aportacions. En aquest sentit ens sembla bàsic una monografia sobre l'aplicació del mètode Montessori a les Illes i l'extensió d'altres pràctiques actives: treballs manuals, educació física, colònies, esports, etc.

k) Sobre les relacions entre la renovació catalana i balear. S'introdueix com a línia temàtica perquè no s'han de confondre els treballs referits als mestres, que òbviament també formen part d'aquest capítol, d'altres treballs que així mateix puguin incidir sobre la qüestió. De fet sols comptam amb tres treballs, dos dels quals (núm. 24 i 34) ja foren citats en parlar dels mestres; l'altre (núm. 8) és un intent de presentar el tema de forma general, per la qual cosa té més d'intent de contextualització que d'una altra cosa. Com es pot comprovar estam davant una altra temàtica que seria prou important investigar de forma més acurada

l) Sobre la influència de la psicologia en les qüestions escolars. Una línia de treball prou important que per ara sols ha merescut, dins l'època delimitada com a pròpia de la renovació, una sola i recent aportació (núm. 55) que pretén veure com la psicologia dóna camins per la innovació escolar. Com ja hem insinuat en un altre lloc és prou necessari continuar per aquesta línia de recerca, perquè sols coneixent les influències originàries de la Psicologia i de la Sociologia tendrem la justa mesura del paper exercit per l'higienisme.

m) Sobre altres qüestions. A més de les 12 línies de recerca ben clarificades que hem esmentat fins aquí ens trobam amb tres treballs de difícil classificació, per la qual cosa hem optat per incloure'ls en aquest darrer apartat. Fan referència en concret a la introducció de les teories actives a Mallorca (núm. 11), a la qüestió de la renovació educativa en un espai determinat, com és ara el cas d'Inca (núm. 12) i un estudi monogràfic sobre un fet en concret —la reacció en contra de l'escoles laiques (núm. 18). Treballs en definitiva que podrien servir per iniciar altres línies de recerca però que per ara queden sols com a manifestacions singulars sense cap tipus de continuïtat.

Conclourem aquest apartat fent una anàlisi de les temàtiques per illes. Recordem que sobre 46 treballs monogràfics (els altres deu tenen un caràcter generalista), Mallorca absorbeix fins a 38 publicacions, la qual cosa fa més del 82% del total de les publicacions sobre la nostra renovació educativa.

Potser interessi més per desconegut, ja que és ara per primera vegada que es fa menció a les altres illes, veure el nivell d'investigació assolit en les qüestions historicoeducatives per Menorca i Eivissa. La situació és la següent:

—Menorca: té per ara sis publicacions referides al seu passat historicoeducatiu, concretat en el tema de l'escola nova. Tres d'aquestes publicacions (núm 33, 43, i 54) es refereixen respectivament a l'inspector Joan Comas, al mestre Fornaris i al mestre de Sant Lluís Francesc Pons i Pons. Cal dir, respecte a aquests noms, que els dos primers no tengueren cap tipus de contacte professional amb Menorca, per la qual cosa les aportacions a llur estudi no s'integren tanmateix dins l'ambient escolar menorquí. Una altra cosa és la monografia dedicada al mestre Pons, veritablement centrada en un mestre que exercirà tota la seva tasca professional a Menorca.

Els altres tres treballs se centren en l'anomenada escola «libre» o «laica» d'Alaior (núm. 1, 2 i 44), i tot plegat conformen una unitat envejable de coneixement educatiu sobre un centre escolar, potser, ara per ara, el millor estudi sobre qualsevol escola o institució escolar protagonista de la nostra renovació educativa.

— Pel que fa a Eivissa, direm que ara per ara aporta sols dues publicacions —dos llibres— sobre uns altres mestres que indubtablement protagonitzaren el millor de la pedagogia que mai s'aplicà a les Pitiüses; faig referència als treballs sobre el mestre Albert i Nieto (núm. 4) i a l'estudi sobre el mestre Joaquim Gadea (núm. 55), que després d'una vida dificultada a causa de la guerra del 36 fou investit senador de nominació real en el primer parlament democràtic, una vegada finalitzada la dictadura.

5. Els autors

Els 56 treballs publicats sobre la renovació educativa a les Balears estan signats per 25 autors diferents. Ara bé, aquesta xifra no es correspon amb el nombre de persones implicades a dur envant la recerca sobre el nostre passat educatiu ja que hi ha dades inqüestionables al respecte. Així cal dir que d'aquesta nòmina d'autors, ara per ara, sols sis han publicat més de dos articles, dels quals per cert n'hem de descomptar un en vistes al futur pel seu traspàs (Miquel Deyà, autor dels núm. 14 i 15) i gairebé un altre perquè fa ja més de vuit anys que no ha publicat res referit ja no a la nostra temàtica en concret sinó en general a la història de l'educació, (P. Alzina Seguí, núm. 1 i 2). Tot plegat això fa que 4 autors hagin publicat fins ara 32 treballs. Són els següents:

- Colom Cañellas, amb nou publicacions (núm. 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 i 13).
- Janer Manila, amb sis publicacions (núm. 18, 19, 20, 21, 22, i 23).
- Oliver Jaume, amb 14 publicacions (núm. 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41 i 42).
- Sureda Garcia, amb tres publicacions (núm. 46, 47 i 48).

Si ajuntam els treballs del dos autors que més han publicat sobre el moviment de l'escola nova a les Balears (Antoni J. Colom i Jaume Oliver, amb 23 treballs) ens trobam que són responsables, ni més ni menys, de més del 46% —gairebé la meitat— de la nostra bibliografia, paràmetre aquest que creiem que parla clarament de la situació en què es troba quant a persones no sols la nostra temàtica sinó també el context del qual emergeix, és a dir, la recerca en història de l'educació.

Del total de treballs analitzats sols set estan firmats per més d'un autor (núm. 13, 39, 40, 41, 42, 51 i 52), els quals pertanyen com a primer firmant als següents autors:

- Colom Cañellas, un sols treball signat per dues persones (núm. 13).
- Oliver Jaume, dels seus 14 treballs quatre estan signats per més gent, en concret els núm. 39, 40, 41 i 42.
- Sureda Garcia, signa amb altres persones 2 dels seus tres treballs (núm. 51 i 52).

Vista la nostra estadística la publicació conjunta es dona o bé en autors que publiquen sovint sobre el tema (cas de J. Oliver i A. J. Colom), o en autors que no han tengut en la renovació educativa un eix important de la seva recerca educativa (cas de Bernat Sureda). En definitiva, podem concloure afirmant que no hi ha veritables equips de recerca estructurats, i que per contra, la investigació de caràcter educatiu a casa nostra es manté conjunturalment, gràcies a l'esforç d'autors voluntaristes i ocasionals que aporten una sola publicació a aquestes qüestions. Tant poca gent i encara fent feina per separat augura un futur preocupant al panorama investigador de la nostra història educativa, tant quantitativament pel que fa a les persones, com, el que és pitjor, qualitativament, ja que la manca de feina en equip o en grup, indubtablement, fa desaparèixer l'esperit crític i en conseqüència baixa el nivell qualitatiu de la recerca.

Pel que fa als autors i sobre el total de les 56 publicacions, ens trobam amb els següents grups professionals:

- Professors d'universitat
- Dr. Colom Cañellas, amb 9 treballs (del núm. 5 al 13).
- Dra. Fernández Bennàssar, amb un (núm. 17).
- Dr. Janer Manila, amb 6 treballs (del núm. 18 al 23).
- Dr. Mulet Trobat, amb un treball (núm. 28).
- Dr. Oliver Jaume, amb 14 treballs (núm. 29 a 42).
- Dr. Sureda Garcia, amb 3 treballs (núm. 50 a 52).
- Dr. Sureda Negre, amb un treball (núm. 53).
- Dr. Petrus Rotger, amb un treball (núm. 54).

En total, vuit autors, tots doctors, presenten una nòmina de 36 treballs, és a dir, gairebé un 64% de tota la producció bibliogràfica de la renovació educativa està en mans del professorat universitari, cinc dels quals són catedràtics d'universitat (quatre de la UIB i un de la Universitat de Barcelona, però menorquí de naixement); de la resta, dos són titulars d'universitat i un, titular d'escola universitària.

— Llicenciats en Pedagogia

Tenim una nòmina d'autors que són llicenciats en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears, que han produït un total de 10 treballs. Són doncs aportacions puntuals que no es tornen, almanco per ara, a repetir. En definitiva, aquest nou grup professional està format per:

Pere Alzina Seguí (núm. 1 i 2).
Rafel Bosch i Contestí (núm. 3).
Antònia Cardona i Costa (núm. 4).
Carme Martorell Gelabert (núm. 27).
Guillem Pont Ballester (núm. 43).
Miquel Rayo Ferrer (núm. 45).
Isabel Sancho Orell (núm. 47).
Ana Seguí Llobera (núm. 48).
Catalina Vilanova Ripoll (núm. 55).

La majoria dels casos són treballs universitaris fets quan els autors eren estudiants, que després bé ampliant-los o bé perfilant-los han estat publicats a diversos indrets, però que, com es veu, no han tengut cap tipus de continuïtat. El cas ja comentat de Pere Alzina, que va fer el seu llibre (núm. 1) essent estudiant de batxillerat, potser és única excepció a la circumstància plantejada.

Mestres i professors

Ens trobam quatre noms en aquesta categoria professional, tres dels quals plantejaren els seus treballs des del record, i per tant des de les seves experiències vitals. Es tracta de Deyà Palerm (núm. 14 i 15), de Duran i Coli (núm. 18) i de Rosselló Simonet (núm. 46). Aleshores sols comptam amb una aportació, seguint el mètode històric, com és ara el cas de Jaume Campaner, autor d'un esplèndid treball (núm. 24).

Altres professions

Els treballs restants foren publicats per un periodista, el Sr. Joan Martorell (núm. 26); un advocat, el Sr. Quintana de Menorca (núm. 44); per un historiador, el Sr. Segura Salado (núm. 49), i per un exmilitar que avui treballa a una empresa, el Sr. Vilas Gil (núm. 56). El treball núm. 25 obeeix a un número col·lectiu publicat per la revista *Lluc*.

Cal dir que tots els autors dels treballs que formen la nostra bibliografia sobre el moviment de renovació educativa a les Illes estan signats per autors de la terra, amb la qual cosa vull dir que cap altre historiador de fora no s'ha preocupat mai per la nostra educació, fet aquest que no deixa d'esser normal, vist l'aïllament geogràfic i l'alt nivell d'especialització que impliquen aquestes temàtiques.

En un altre ordre de coses cal destacar el paper que ha tengut la UIB, la nostra universitat, en el desenvolupament de la recerca historicoeducativa, fins a tal punt que no hi ha cap mena de dubte a l'hora de valorar aquest fet, que, ara per ara, s'evidencia com a determinant de la producció historiogràfica respecte de la nostra temàtica. Vet aquí les xifres d'aquesta influència:

7 professors universitaris de la UIB han produït 36 treballs

9 llicenciats en Ciències de l'Educació de la UIB han produït 10 treballs.

El total, doncs, fa un resultat de 46 treballs sobre 56, és a dir, més del 82% de les publicacions sobre història de la renovació educativa han estat produïts en relació a la UIB.

6. El lloc d'edició

El peu d'impremta dels nostres 56 treballs ens mostra una situació normal —el predomini de Palma com a entitat publicista. Ara bé, al mateix temps, es dóna una situació que de principi pot semblar prou curiosa; ens referim al fet que la resta del territori illenc ha aportat menys títols que Catalunya a la nostra temàtica.

Hi ha malgrat tot un argument aclaridor i que dóna resposta a aquest fet, i és que un dels elements de més dinamització en la recerca historicoeducativa, com són ara les anomenades Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, sempre han publicat les comunicacions presentades, i com hom comprendrà moltes d'aquestes Jornades s'han celebrat a Catalunya⁵, per la qual cosa els treballs d'autors illencs que hi participen es veuen publicats fora de les Balears.

En resum, l'estadística respecte al lloc geogràfic de publicació ens mostra les següents xifres:

- Palma, 41 treballs.
- Menorca, 2 treballs (núm. 1 i 54).
- Eivissa, 2 treballs (núm. 4 i 56).
- Part forana de Mallorca: Inca, un treball (núm. 12), i Lluçmajor, dos treballs (núm. 36 i 38).

En total, a les Balears s'han publicat 48 treballs, només set dels quals han vist la llum a indrets diferents a Palma. Per contra, Catalunya ha publicat fins a vuit treballs de temàtica renovadora illenca, a saber:

- Barcelona, 5 treballs (núm. 2, 8, 18, 34, i 47).
- Vic (Barcelona), un treball (núm. 28).
- Reus (Tarragona), dos treballs (núm. 11 i 35).

Tots fruit de les Jornades abans esmentades excepte dos articles (núm. 8 i 34) publicats a una revista pedagògica que s'edita a Barcelona.

7. Les publicacions

Intentarem en aquest nou apartat donar una visió respecte a dues qüestions que afecten les publicacions, com és el tipus —llibres o articles— i les entitats que hi ha darrere i que, per tant, són les possibilitadores i responsables de la seva aparició a la llum pública. Consideram que ambdós aspectes són importants per conèixer el nivell, les possibilitats i el futur de la recerca en relació a la seva expansió entre la comunitat científica.

Respecte al tipus de publicacions ens trobam amb un desfasament curiós i estrany entre llibres i articles, ja que dels 56 títols que s'impliquen en la nostra renovació educativa ens trobam amb:

⁵ De fet de les 12 Jornades celebrades sols quatre han tengut com a seu territoris diferents als del Principat (Perpinyà, Palma en dues ocasions i Menorca).

- 23 llibres.
- 33 articles.

Això implica una desproporció que normalment no es dona en cap nucli de recerca especialitzada, puix és exagerat, per l'escàs nombre d'articles, el nombre de llibres que s'han publicat sobre la nostra temàtica, nombre de llibres que arriba al 41% de total dels treballs produïts. Això significa que per cada 1'4 articles es publica un llibre, quan gairebé una proporció o relació normal entre articles i llibres ben bé podria ésser de 10 a 1, favorable, evidentment als articles. Un intent d'explicar aquesta situació la trobarà el lector, si té paciència de continuar llegint aquest treball, una vegada analitzat l'altre aspecte que ens pertoca en aquests moments, és a dir, les entitats que possibiliten les publicacions, ja que creiem que aquestes dues variables es troben íntimament enllaçades.

Així doncs, i per tal de veure l'origen del possibilisme publicista, i d'analitzar les estructures empresarials o de capital que es troben darrere l'aparició dels treballs de recerca, dividirem la nostra tasca en dos apartats que dedicarem per separat a la qüestió dels llibres i dels articles, ja que consideram que són fruit de dues tendències de mercat totalment diferenciades.

Els llibres

Els 23 llibres han estat editats per les següents institucions:

- Entitat local municipal (és a dir, ajuntaments): un total de tres llibres (núm. 3, 23 i 56). Cal destacar aquí que el nombre d'habitants de cada un d'aquests tres municipis no és determinant en absolut, ja que un (el núm. 23) fou publicat per l'ajuntament de Palma, i els altres per ajuntaments de pobles amb molt pocs habitants (cas d'Esporles a Mallorca, núm. 3, i de Sant Lluís a Menorca, núm. 56).

- Entitat local regional (és a dir, en el cas illenc, els consells insulars): sols un llibre (núm. 4) publicat pel Consell Insular d'Eivissa.

- Entitat autonòmica, és a dir la Comunitat Autònoma de les Illes Balears: un total de tres llibres (15, 37 i 42).

- Entitat universitària, en el nostre cas la Universitat de les Illes Balears: un total de 8 llibres (9, 17, 33, 40, 43, 45, 47 i 52).

- Altres entitats públiques, en el nostre cas un Institut d'ensenyament secundari: un llibre (núm. 1, de l'Institut de Maó, Menorca).

- Coedicions entre institucions públiques, és a dir, publicació cofinançada entre dues o més institucions: ens trobam amb dos llibres més (núm. 10 i 56), en els quals participa la UIB, en un cas conjuntament amb l'ajuntament de Felanitx (núm. 10), i en l'altre amb una institució d'àmbit regional —l'Institut d'Estudis Eivissencs, que depèn del Consell Insular d'Eivissa (núm. 56).

- Editores comercials: han publicat quatre llibres (núm. 26, 27, 31 i 51), dos dels quals també han estat cofinançats, si bé de diferent manera; el núm. 26 entre l'editorial i una fundació privada, i el núm. 27 entre l'editorial i un ajuntament (el de Campanet).

- Fundacions privades: han publicat un llibre (núm. 7) essent la mateixa institució que també coedità amb una editorial comercial el llibre abans esmentat amb el núm. 26).

La conclusió és evident; trobam que la UIB participa en la publicació de 10 llibres, és a dir, gairebé la meitat de tots els publicats. Els altres 13 es reparteixen pel que fa a les institucions públiques de caràcter polític de forma més o menys equilibrada (ajuntaments, 5

llibres; consells insulars, 2 llibres, i Comunitat Autònoma, tres llibres). En total 10 llibres. Per completar tot el referit a institucions públiques caldria encara afegir el llibre editat per una entitat dependent del Ministeri d'Educació i Ciència —l'Institut de Maó— amb un sol llibre.

Pel que fa al capital privat sols en trobam participació en cinc llibres; quatre de publicats per editorials i un d'editat per una fundació. En resum i sense tenir ara en compte les coedicions estam en condicions de dir que les

— entitats públiques han finançat la publicació de 18 llibres.

— entitats privades han finançat la publicació de 5 llibres (un dels quals encara amb ajut oficial de l'ajuntament de Campanet).

Creiem que aquí trobam el perquè es publiquen tants de llibres en el nostre àmbit de recerca. Els ajuts oficials possibiliten aquest fet, i sobretot la política de publicacions de la UIB. Sense aquests ajuts de doblers que no es destinen a obtenir rendiments, efectivament, el panorama publicista s'ajustaria absolutament a la lògica normal en aquests casos.

De fet, sembla més fàcil, o almanco amb el mateix nivell de dificultat, publicar un llibre o un article, per la qual cosa no és d'estranyar que els autors prefereixin fer treballs amb més entitat i provar l'aventura del llibre, sempre personalment més gratificant. Si a aquest fet afegim que gairebé tots els autors de llibres han desenvolupat els seus treballs en relació a la universitat, és lògic pensar que estiguin dotats de la suficient qualitat per ésser publicats.

De tota manera, aquest desfasament entre ambdues possibilitats de publicar i la nòmina ben minsa d'autors que es dediquen a la història educativa ens fa veure que aquest nombre significatiu de llibres publicats és purament conjuntural, fruit més de la possibilitat de cada autor que no reflex d'un grup sedimentat de recerca i menys encara d'un interès social per la qüestió. Per altra banda, crec que queda ben clara la relació entre la UIB quant a l'origen de la recerca i les institucions oficials quant al suport econòmic; per tant, sempre que hi hagi a l'abast diners públics sembla que es podran publicar llibres sobre la renovació educativa o sobre qualsevol altre temàtica historicoeducativa. De tota manera, aquest fet no amaga el nivell de feblesa i de minsa dedicació que hi ha, de forma continuada i sistemàtica, a la nostra àrea de coneixement.

Articles

Curiosament l'estructura comercial i econòmica que trobam darrere la publicació dels articles és bastant diferent a la descoberta en el cas dels llibres, fins al punt que ben bé podem assegurar que es canvien els fluxos econòmics de forma contundent, tal com tendrem ocasió de comprovar a continuació. Com sempre, iniciarem la nostra anàlisi descobrint quins són els punts d'edició dels nostres articles:

— Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans: 9 articles (núm. 5, 11, 18, 21, 22, 28, 35, 41 i 53).

— *Full informatiu* de la Societat d'Història de l'Educació als Països de Llengua Catalana, societat responsable de l'organització de les Jornades abans esmentades i que, com hom pot comprovar, publica, a més, aquest *Full...* amb caràcter anual: 2 articles (núm. 2 i 48).

— Revista *Lluc*: ha publicat 8 articles sobre la nostra temàtica (núm. 14, 19, 24, 25, 29, 44, 46 i 55).

— Revista *Fontes Rerum Balearium*, publicació de la Fundació Bartolomé March Servera, avui en dia ja desapareguda, un article (núm. 13).

— *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia*, revista patrocinada per l'Omnium Cultural: ha publicat dos articles (núm. 8 i 34).

— Editorials comercials amb publicacions en forma de capítols de llibres: han donat lloc a quatre treballs (núm. 20, 30, 36 i 38).

— Publicacions a revistes de la UIB, amb un total de cinc articles que es reparteixen de la següent forma: Revista *Educació i Cultura* (núm. 6 i 38), Revista *Maina* (núm. 16 i 32) i *Anuari d'Educació* (núm. 50).

— Jornades d'història local. Se'n poden distingir dues de ben diferenciades; una d'organitzada pel Govern balear, amb un treball publicat (núm. 49), i l'altra, duta a terme per l'ajuntament d'Inca, també amb un sol treball publicat (núm. 12).

Resumint aleshores aquests punts de publicació, tenim que amb diners públics apareixen: la UIB, amb cinc articles, i les publicacions de les Jornades Locals, amb dos treballs més, la qual cosa fa un total de 7 treballs sobre un total de 33.

En canvi, amb diners privats —independentment del fet que diverses d'aquestes publicacions puguin rebre subvencions d'entitats públiques— s'han publicat la resta de treballs, que en aquesta ocasió arriba a la quantitat de 26 articles. És a dir, una tendència totalment diferent a l'evidenciada amb els llibres, tal com es veu a continuació:

- Jornades i *Full...*: 11 treballs.
- Revista *Lluc*: 8 treballs.
- Revistes de la UIB: 5 treballs.
- Revista de l'Omnium Cultural: 2 treballs.

De totes formes, el futur quant a publicacions de caràcter educatiu es troba realment en perill ja que cal tenir en compte que de les tres revistes de la UIB, ara per ara, sols se n'edita una —l'*Anuari d'Educació*— que amb aquest exemplar ha arribat al dos números. Per altra banda, el seu caràcter anual i que el seu objectiu és totalment diferent al que entenem com a recerca bàsica en història educativa fa que les seves possibilitats respecte a la nostra àrea de coneixement sigui més teòrica que real.

Per altra banda, cal destacar la desaparició de la revista *Fontes Rerum...* i que, en definitiva, la possibilitat de publicar a les Jornades d'Història Local, al *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia* o a llibres col·lectius és realment irregular i sempre ocasional. Aquest panorama absolutament desolador sols ens dóna una possibilitat dual de futur, a saber, les pàgines de la revista *Lluc*, que ara per ara es veu amb ànim d'acceptar a les seves pàgines temàtiques de recerca historicoeducativa, i les publicacions de les *Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, que es destaquen com l'entitat amb més protagonisme a l'hora de la publicació d'articles. No obstant això, el fet aleatori de la seva convocatòria, i el mínim nombre d'investigadors balears que hi participen, fa que difícilment per aquest mitjà es pugui ampliar realment de forma significativa el nombre de treballs publicats.

De fet, són quatre els autors amb una certa presència al llarg d'aquests 26 anys de recerca en història de l'educació referida sempre a la renovació educativa. Quatre autors que com vàrem veure en el seu moment han publicat 32 treballs; ara bé, aquests treballs entre 26 anys dóna una *ratio* que no arriba a l'1,2 per treball/any, que si alhora dividim entre 4 —el nombre d'investigadors— ens donarà un resultat de 0,3 treballs per autor i any.

O el que és el mateix, no existeix veritablement una línia sistematitzada de recerca sobre la nostra renovació educativa, o els investigadors tenen uns altres camps de recerca més importants. A casa nostra, aquesta temàtica es tracta gairebé de forma simbòlica, si més no ocasionalment.

8. Els anys d'edició

Creiem que aquest nou apartat ens consolidarà l'opinió abans esmentada. La nostra afirmació està reflectida per les xifres que ens presenta la següent taula. Com sempre els números es refereixen als materials bibliogràfics.

| ANYS | LLIBRES | ARTICLES | TOTAL |
|-----------|----------------------------------------------|---------------------------------------------------|-------|
| 1971-1975 | | 14, 46, | 2 |
| 1976-1980 | 1, 31, 51, | 5, 13, 18, 19,20, 21 22, 29, 30, 41, 44, 53 | 15 |
| 1981-1985 | 7, 17, 23, 33, 43, 47 | 6, 16, 28, 32 | 10 |
| 1986-1990 | 15, 26. | 2, 8, 34, 39, 48 | 7 |
| 1991-1996 | 3, 4, 9, 10, 27, 37, 40, 42,43, 52, 54,56 | 11, 12, 24, 25, 35 36, 38, 49, 50, 55 | 22 |

Com es veu, una distribució prou irregular pel que fa a la dinàmica temporal de les nostres publicacions. De tota manera intentarem un exercici explicatiu que creiem que abundarà en el fet conjuntural de la nostra recerca.

El primer que cal explicar és la voluminosa xifra de publicacions (15 en total) que aparegueren entre 1976 i 1980; al respecte cal dir que en aquest període de temps se celebraren tres Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, una de les quals a Palma, la qual cosa va fer que es donàs una abundant quantitat de material publicat (núm. 5, 21, 41 i 53), ja que les Jornades celebrades el 1977 a Barcelona i el 1979 a Girona varen possibilitar una publicació a cada una (núm. 18 i núm. 22, respectivament). En total, doncs, 6 publicacions d'aquestes 15 foren degudes a les tres Jornades esmentades; aleshores, si restàssim del total les pròpies d'aquesta conjuntura ens trobaríem amb 9 publicacions, la qual cosa ja entraria dins una dinàmica més normal i que acceptaria una comparança amb el nombre de publicacions dels quinquennis següents. De la mateixa forma, la baixada quant a materials a l'època 1986-90 es deu, fonamentalment, a la circumstància que no trobam publicacions a les *Jornades* sobre el tema de la renovació educativa illenca.

Per acabar, cal advertir l'augment considerable de publicacions els darrers cinc anys, ja que el total de 22 títols significa una tercera part de totes les publicacions dutes a terme en gairebé vint-i-cinc anys. Veurem fins a quin punt es podrà mantenir aquest nivell. Tot dependrà molt possiblement de la continuïtat o no de les següents variables:

- La disposició de la revista *Lluc* a publicar articles sobre història de l'educació.
- El funcionament de la dualitat entre recerques de la UIB i les pertinents publicacions per part d'organismes oficials.
- La continuïtat de les *Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans* i la participació dels nostres investigadors.

9. Conclusions

En general, el tema de la renovació educativa a les Balears mostra una situació ben típica de tot inici d'investigació malgrat els 26 anys de feina sobre la qüestió. Molts de temes iniciats, coneixements molt febles i asistemàtics de qualsevol qüestió, manca d'ordre, de prioritats, de línies de recerca i, en definitiva, investigacions dutes a terme més per motius conjunturals dels investigadors (interès, facilitats, documentació a l'abast, etc.) que en funció de plans sistemàtics i d'objectius d'importància contrastada.

A més cal iniciar la recerca de bon de veres a Menorca i Eivissa, puix evidencien una manca d'investigació que és necessari urgentment solucionar.

El tema de l'higienisme i del paper dels metges és ara per ara la línia encetada més coherent i amb un marc més definit. És absolutament escandalosa la manca d'estudis sobre els nostres mestres (sols 10) i sobre les institucions educatives, ja que sols l'escola «libre» d'Alaior se salva del radicalisme de la meua crítica. Gairebé tots els altres temes, o manquen, o estan simplement insinuats.

De tota manera, si sols són dues o tres persones les que han demostrat una certa continuïtat en la recerca sobre l'escola nova no ens ha d'estranyar la situació abans esmentada. És a dir, que en gran part, la nostra recerca és fruit d'investigacions conjunturals de persones que gairebé han publicat només un treball. Des d'aquesta perspectiva es pot dir que no existeix la recerca sistemàtica i organitzada en qüestions historicoeducatives properes al moviment de renovació. A part d'això, cal evidenciar el paper important desplegat per la UIB, ja que ha generat més del 82% dels títols publicats.

Així mateix, ha estat la política de publicacions de la UIB la que ha fet possible, conjuntament amb l'ajut d'institucions públiques, l'aparició de tants llibres, almanco en relació al nombre d'articles. Aquest desfasament ens confirma de bell nou la feblesa de la recerca bàsica en aquesta àrea de coneixement.

Pel que fa als articles, sols les *Jornades...* i la revista *Lluc*, apareixen en el futur com els instruments més segurs per donar a conèixer el nostre passat educatiu. Aleshores, una feble estructura publicista, amb un minvat nombre d'investigadors que alhora mostren una dedicació ben minsa a la recerca sobre la renovació educativa, fa que tornem a qualificar l'aportació investigadora gairebé de conjuntural. De tota manera la publicació en el darrer quinquenni d'una tercera part de tots els treballs ens fa ésser un xic més optimistes. Tant de bo si, mitjançant el present estudi, es pren consciència de la situació i s'esmena l'actual estat de coses.

10. Bibliografia

Els treballs citats en el text mitjançant un número corresponen exactament a les següents publicacions:

1. ALZINA SEGUI, P: *La escuela libre de Alayor (1906 - 1939)*, Publicación del Seminario didáctico de Geografía e Historia, núm. 1, Instituto Nacional de Bachillerato, Mahón, 1980.
2. ALZINA SEGUI, P.: «L'escola laica d'Alaior», pàg. 137 a 141 de *Full Informatiu de la Societat d'Història de l'Educació als Països de Llengua Catalana*, Barcelona, 1988.
3. BOSCH CONTESTI, R.: *Gabriel Comas i Ribas. Un mestre del seu temps*. Edicions de l'Ajuntament d'Esporles, Palma, 1991.

4. CARDONA, A.: *Antoni Albert i Nieto, un mestre eivissenc*, Conselleria de Cultura, Consell Insular de Eivissa i Formentera, Eivissa, 1991
5. COLOM CAÑELLAS, A. J.: «Els inicis de l'Escola Nova a Mallorca (1910-1920)». II Jornades d'Història de l'Educació en els Països Catalans. *Comunicacions*, Departament de Pedagogia, Palma, 1978, pàg. 36 a 41.
6. COLOM CAÑELLAS, A. J.: «D. Llorenç M^o Duran i Coli. Sus aportaciones a la renovación educativa mallorquina» pàg. 144 a 172 d'*Educació i Cultura*, núm. 5/6, UIB, Palma, 1982,
7. COLOM CAÑELLAS, A. J.: *D. Miquel Porcel i Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*, Centre d'Estudis Gabriel Alomar, Palma, 1984.
8. COLOM CAÑELLAS, A. J.: «El moviment de renovació pedagògica. Relacions catalano-mallorquines» a *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia*, núm. 0, Barcelona, 1986.
9. COLOM CAÑELLAS, A. J.: *Assaig d'Història de l'educació a la Mallorca Contemporània*, Universitat de les Illes Balears (UIB), Palma, 1991.
10. COLOM CAÑELLAS, A. J.: *Joan Capó Valls de Padrines. Un temps, uns fets*. UIB & Ajuntament de Felanitx, Palma, 1993.
11. COLOM CAÑELLAS, A. J.: «La teoria de l'educació activa a Mallorca a finals del s. XIX o el pas del biologisme al psicologisme pedagògic» a *Comunicacions XI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Reus, Tarragona, 1993.
12. COLOM CAÑELLAS, A. J.: «Inca i la renovació educativa». *II Jornades d'Història Local*, Inca, Mallorca, 1996.
13. COLOM CAÑELLAS, A. J. & SUREDA GARCIA, B.: *Bibliografia pera una història de l'educació a Mallorca*. Separata de la revista *Fontes Rerum Balearium*, Vol. III, Fundació Bartolomé March, Palma, 1980.
14. DEYÀ PALERM, M.: «Sobre un temps i uns homes», *Lluc*, núm. 602, pàg. 28 a 30, Palma, 1971.
15. DEYÀ PALERM, M.: *Joan Capó, inspector d'ensenyament primari*, Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear, Palma, 1988.
16. DURAN COLI, L. M. «Una experiència d'Escola Activa»:., pàg. 64 a 68 de *Maina*, núm. 3, Palma, 1981.
17. FERNÁNDEZ BENNASSAR, M. C.: *Llorenç M. Duran i Coli, Inca, 1903*, Institut de Ciències de l'Educació, UIB, Palma, 1985.
18. JANER MANILA, G.: «La reacció mallorquina contra l'Escola Laica després de la Setmana Tràgica», *I Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Barcelona, 1977.
19. JANER MANILA, G.: «L'ideari pedagògic de Gabriel Alomar», a *Lluc*, núm. 674, Palma, 1977.
20. JANER MANILA, G.: «Aportació a l'estudi de l'educació a Mallorca durant la segona república espanyola. «Joventut Escolar», a SUREDA GARCIA & ALTRES: *Educació a Mallorca. Aproximació històrica*, Edit. Moll, Palma, 1977.
21. JANER MANILA, G.: «Les Missions Pedagògiques a la Mallorca de la Segona República», Pàg. 70 a 73 de *Comunicacions, II Jornades d'Història de l'Educació en els Països Catalans*, Dpt. de Pedagogia, Palma, 1978.
22. JANER MANILA, G.: «La política sanitario-escolar de l'Ajuntament de Ciutat de Mallorca en temps de la Segona República», a *Comunicacions, III Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Girona, 1979.

23. JANER MANILA, G.: *Emili Darder i la política sanitari-escolar de l'Ajuntament de Ciutat en temps de la II República*, Monografies del Dpt. de Dinàmica Educativa de l'Ajuntament de Palma, Palma, 1983.
24. JAUME CAMPANER, M.: «Artur Martorell i els seus amics de Mallorca», pàg. 32 a 39 de *Lluc*, núm. 784, Palma, 1995.
25. LLUC, REVISTA: núm. 776. Número monogràfic sobre la família Viñas, Palma, 1993
26. MARTORELL, J.: *Andreu Crespí, aproximació biogràfica*. M. Font Edit. & Centre d'Estudis Gabriel Alomar, Palma, 1989.
27. MARTORELL GELABERT, M. C.: *La coeducació a Mallorca durant la II República: L'Escola Decroly de Campanet (1934-1936). Un exemple a partir de les aportacions de Miquel Buades i Riber*, El Tall Edit. & Ajuntament de Campanet, Palma, 1992.
28. MULET TROBAT, B.: «La segona república a Mallorca. Història d'un intent de recuperació cultural i educacional frustrat (1931— 36)», pàg. 269 a 281 de: *Escola i Estat*. Actes de les VII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, Edit. Eumo, Vic, Barcelona, 1985.
29. OLIVER JAUME, J.: «L'arquitecte Guillem Fortesa i les construccions escolars», pàg. 18 a 21 de *Lluc*, núm. 662, Palma, 1976.
30. OLIVER JAUME, J.: «Educació i Societat a les Illes (1910-1930)» a *L'Educació a Mallorca. Aproximació Històrica*, Edit. Moll, Palma, 1977.
31. OLIVER JAUME, J.: *Escola i Societat. L'ensenyament a les Illes en el segle XX*. Edit. Moll, Palma, 1978.
32. OLIVER JAUME, J.: «L'escola Normal i la colònia de Porto Colom (1935)» a *Maina*, núm. 3, Palma, 1981.
33. OLIVER JAUME, J.: *Juan Comas i la política educativa de la Segona República (1936- 1939)*. UIB, Palma, 1985.
34. OLIVER JAUME, J.: «Galí i Mallorca» pàg. 56 i 57 del *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia*, núm. 1, Barcelona, 1988.
35. OLIVER JAUME, J.: «El moviment higienista escolar a Mallorca. Aportacions de Gabriel Oliver Mulet (1874-1934)» a *Comunicacions. XI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Reus, Barcelona, 1991.
36. OLIVER JAUME, J.: «El pensament social d'Andreu Pont. Entre l'educació popular i l'higienisme».pàg. 135 a 159 de *Miscel·lània d'homenatge a Sebastià Cardell i Tomàs*, Edicions Lluçmajor de Pinte en Ample, Lluçmajor, Mallorca, 1992.
37. OLIVER JAUME, J.: *L'higienisme escolar a Mallorca. Aportacions a la sistematització del seu estudi (1880-1936)*. Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear, Palma, 1992.
38. OLIVER JAUME, J.: «Els edificis escolars a Lluçmajor l'any 1917. Aportació del Dr. Mateu Contestí i Gamundí a l'higienisme escolar», pàg. 111 a 134 del *Homenatge a Vicenç M. Rosselló i Verger*, Edicions de Pinte en Ample, Lluçmajor, Mallorca, 1995.
39. OLIVER JAUME, J. & CONTRERAS, A. & GARCIA MAS, A.: «Ciències mèdiques i ciències de l'educació: una interacció amb la Història. Notes per a una contextualització de Joan Ignasi Valenti», pàg. 169 a 177 d'*Educació i Cultura*, UIB, núm. 7, Palma, 1989.
40. OLIVER JAUME, J. & GARCIA MAS, A.: *Joan Ignasi Valenti i Marroig. Psiquiatria i educació a Mallorca (1900-1936)*, UIB, Palma, 1991.

41. OLIVER JAUME, J. & MATEU CONTI, D.: «Les construccions escolars a les Illes en el segle XX», pàg. 118 a 123 de *Comunicacions. II Jornades d'Història de l'Educació en els Països Catalans*, Dpt. de Pedagogia, Palma, 1978.
42. OLIVER JAUME, J. & SEGUI AZNAR, M. (coord.): *Guillem Forteza, arquitecte escolar*, Conselleria de Cultura, educació i Esports del Govern Balear, Palma, 1993.
43. PONT BALLESTER, G.: *Jaume Fornaris i Taltavull, mestre. Son Servera, 1893-1931*, Institut de Ciències de l'educació de la UIB, Palma, 1985.
44. QUINTANA, J. M.: «L'Escuela Nueva d'Alaior, fita important de la pedagogia racionalista», pàg. 22 a 24 de *Lluc*, núm. 662, Palma, 1976.
45. RAYO FERRER, M.: «Aproximació històrica a l'ús educatiu dels espais naturals a Mallorca. (Segles XIX i XX)». UIB, Palma, 1994.
46. ROSSELLÓ SIMONET, M.: «L'antiga Escola Normal de mestres», pàg. 16 a 18 de *Lluc*, núm. 602, Palma, 1971.
47. SANCHO ORELL, M. I.: *El mestre Andreu Ferrer i l'ensenyament a Artà (1916-1928)*, Institut de Ciències de l'Educació de la UIB, Palma, 1984.
48. SEGUI LLOBERA, A.: «El Museu Pedagògic Provincial de les Balears (1917-1936)», Pàg. 146 a 151 de *Full Informatiu de la Societat d'Història de l'Educació als Països de parla catalana*, núm. 5/6, Barcelona, 1988.
49. SEGURA SALADO, J.: «Els exploradors (boy-scouts) a Ciutat de Mallorca (1913-1923)», pàg. 209 a 222 d'*Espais i temps d'oci a la història. XI Jornades d'Estudis històrics locals*, Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear, Palma, 1993.
50. SUREDA GARCIA, B.: «Bibliografia per a l'estudi de l'evolució de l'educació a les Illes Balears a l'època contemporània», pàg. 163 a 169 de *l'Anuari de l'educació i la formació a les Illes Balears*, UIB & Colònia, Caixa d'Estalvis de Pollença, Palma, 1995.
51. SUREDA GARCIA, B. & ALTRES: *L'educació a Mallorca. Aproximació històrica*, Edit. Moll, Palma, 1977.
52. SUREDA GARCIA, B. & VALLESPER SOLER, J. & ALLES PONS, E.: *La producció de obres escolars en Balears (1775-1975)*, UIB, Palma, 1992.
53. SUREDA NEGRE, J.: «Un nou fracàs de la ideologia liberal burgesa a l'educació mallorquina: El congrés nacional de 1920», pàg. 14 a 19 de *Comunicacions. II Jornades d'Història de l'Educació en els Països Catalans*, Dpt. de Pedagogia, Palma, 1978.
54. PETRUS ROTGER, A.: *Francisco Pons Pons, mestre*, Ajuntament de Sant Lluís, impr. Rotger, Maó, 1992.
55. VILANOVA RIPOLL, C. M.: «Notes sobre la situació de la psicologia a Mallorca a inicis de segle», pàg. 31 a 35 de *Lluc*, núm. 787, Palma, 1995.
56. VILAS GIL, P.: *Joaquim Gadea Fernández. La vida d'un mestre*, UIB & Institut d'Estudis Eivissencs, Eivissa, 1995.

**L'aula com a espai
per a la
transformació del
saber**

M. Isabel Pomar Fiol

Educació i Cultura
(1999), 12:
143-158

L'aula com a espai per a la transformació del saber

M. Isabel Pomar Fiol
Universitat de les Illes Balears

Summary

In this article I outline the need to enrich the comprehension concept teachers use in professional practice, a concept often identified with information ownership. Opting for this enrichment requires introducing meaningful modifications in our intervention strategies, as well as reconsidering the role given to academic disciplines. It therefore calls for a review of our conceptions of the knowledge we build in the school, in the light of an epistemological position that characterizes this knowledge as provisional, contextual, uncertain and partial.

1. L'ensenyament per a la comprensió

Plantejar la comprensió com a finalitat essencial de l'ensenyament significa deixar d'identificar el coneixement amb la possessió d'informació, i entendre que el seu desenvolupament suposa construir interpretacions personals que permetin a l'alumnat exercir la seva capacitat de judici autònom. Des d'aquesta definició de la comprensió com a interpretació crítica de la realitat, exposa HERNANDEZ (1997, 60-61) una idea similar quan afirma:

«El enfoque para la comprensión supone adquirir las destrezas que permiten ir más allá del mundo tal y como estamos acostumbrados a percibirlo a través de códigos lingüísticos y signos culturales producidos por el poder establecido. Esta habilidad constituye un paso no sólo en el aprendizaje para enseñar, sino también en el aprendizaje para pensar, constituyendo una teoría subyacente de hacer el mundo, en la medida en que cuando rehacemos y renombramos nuestro mundo, damos sentido al mundo. [...] Porque estamos interesados en diferentes interpretaciones, estamos interesados en sus orígenes, y en la búsqueda de las fuerzas e intereses que han creado las interpretaciones. Lo que nos lleva, como señala Kincheloe (1993), a una gran conversación cultural (la idea eje de un curriculum para la comprensión) en la que hacemos el conocimiento a través de nuestras acciones y comentarios. Este curriculum nos deja no con verdades estables sino con la tentativa de

encontrar referentes colectivos y con una cierta incertidumbre en el proceso que nos lleva a seguir aprendiendo.»

En altres paraules, *feim* el coneixement quan cream esquemes actius per interpretar la realitat i per intervenir-hi, de manera que l'acció docent significa, fonamentalment, facilitar la formació dels esmentats esquemes de pensament i acció. En aquest sentit, el punt de partida de l'ensenyament per a la comprensió es troba en el coneixement que aporten els alumnes i que intercanvien amb els altres. Així, la pràctica educativa que es desenvolupa a l'aula adquireix un marcat caràcter comunicatiu —atès que s'entén que el saber és intrínsecament social— i l'aula es converteix en l'espai de trobada del coneixement d'acció de l'alumnat i de l'anomenat coneixement acadèmic.

He pres de BARNES (1994) l'expressió *coneixement d'acció* per al·ludir al saber que els alumnes han incorporat a la seva visió del món i sobre la qual basen les seves interpretacions i accions. Crec que em permet no reduir les seves aportacions al que diferents autors denominen coneixement experiencial o quotidià i ampliar-les considerant també el que construeixen a l'escola.¹ Pel que fa al coneixement acadèmic, he seguit la definició de PÉREZ GOMEZ (1995), segons el qual es tracta de la selecció que es treballa a l'escola dels continguts (significats i comportaments) de la cultura pública, sent aquesta última el conjunt de significats que en els diferents àmbits del saber i del fer han anat acumulant els grups humans al llarg de la història. La cultura pública es caracteritza: «[...] *por el contraste público y sistemático, por la crítica y la reformulación permanente y se aloja en las disciplinas científicas, en las producciones artísticas y literarias, en la especulación y reflexión filosófica, en la narración histórica.*» (PÉREZ GOMEZ 1995, 8).

Si el punt de partida de l'ensenyament és el coneixement d'acció de l'alumnat, cal reconsiderar el paper que tenen els continguts presents en les diferents disciplines acadèmiques. Com afirma BARNES (1994, 141), «*El aprendizaje en la escuela no se convierte en una introducción a órdenes de conocimiento completamente nuevos sino en una agudización, un refinamiento y una reordenación del conocimiento que el niño ya utiliza. Claramente, esto concuerda bien con el punto de vista de Piaget y Bruner sobre el aprendizaje como recodificación sucesiva de la experiencia.*» I això requereix establir ponts entre el coneixement que porta l'alumnat i el coneixement públic, entre el discurs quotidià i el discurs educat.

És aquesta la dialèctica que l'infant experimenta i aprèn en la seva vida quotidiana. S'incorpora a la cultura produint-ne interpretacions personals, a partir dels seus esquemes més o menys rics, més o menys escaients, de forma que l'aprenentatge suposa la construcció activa de significats en lloc de la reproducció passiva d'aquests. Proposa PÉREZ GOMEZ (1992, 10) que així hauria de ser també l'aprenentatge acadèmic a l'escola, desenvolupant un procés d'intercanvi i negociació de significats: «*En este intercambio han de activarse necesariamente los esquemas y preconcepciones de la*

¹ Segons PÉREZ GÓMEZ (1992, 1993, 1995) el coneixement experiencial seria el conjunt de significats i comportaments que els alumnes han elaborat en la seva vida prèvia i paral·lela a l'escola, mitjançant els intercanvis espontanis amb el medi familiar i social. Altres autors utilitzen diferents designacions en parlar del coneixement experiencial. Per exemple: *hipòtesis fantàstiques* (CAVINATO 1988), *teories intuïtives* (GARDNER 1993) i *teories implícites* (RODRIGO 1997), enteses com a producte de l'intent de l'infant de trobar una resposta i una explicació vàlida als problemes i dubtes plantejats en la interacció amb el seu entorn.

estructura semántica experiencial previa del alumno/a, para reafirmarlos o reconstruirlos a la luz del potencial cognitivo que representan los nuevos conceptos de la cultura y los conocimientos públicos que ahora se ponen en contacto.»

Per ELLIOT (1990) és aquesta una concepció molt semblant a la que planteja Gadamer en la seva teoria de la interpretació.² Gadamer afirma que cada acte d'interpretació suposa aplicar els nostres preconceptes o prejudicis a l'evidència, i és això una condició i no una barrera per a la comprensió, perquè sols podem captar els significats d'altres persones en relació als que atorgam nosaltres mateixos. És així que Elliot continua dient: «*No existe una interpretación libre de sesgos. El peligro radica en el funcionamiento de los sesgos inconscientes, porque nos impiden mantenernos abiertos a los significados otorgados por las otras personas.*» (ELLIOT 1990, 278).

No es tracta, doncs, de partir del coneixement d'acció dels alumnes per mitificar-lo o substituir-lo sinó per provocar-ne la transformació —per altra banda sempre incerta— a partir del contrast amb altres coneixements, cap a formes més evolucionades i complexes. En aquest sentit, hi ha dos arguments importants que s'han de considerar en relació a la necessitat d'establir ponts a l'escola.

En primer lloc, cal recordar que el problema de l'escola actualment no rau a facilitar l'accés dels alumnes a la informació, sinó a proporcionar eines per a la interpretació i transformació en coneixement d'aquesta informació. Els alumnes de les societats industrialitzades —i els adults— es troben precisament en un context saturat d'informació (sobretot informació audiovisual, més immediata i fàcil de processar), provinent de moltes i variades fonts; la qual cosa dóna lloc a l'existència generalitzada d'un coneixement d'acció ampli quant al nombre de concepcions sobre les situacions que constitueixen la vida quotidiana. En la mateixa línia s'expressa POZO (1996) quan afirma que les noves tecnologies d'emmagatzematge, distribució i difusió de la informació permeten un accés quasi instantani a grans bancs de dades, i reseven a l'escola menys *primícies* informatives i, sobretot, menys *exclusives*. «*Estamos de hecho en la sociedad de la información. Según la feliz expresión de Pylyshyn (1984)*³, *los seres humanos somos auténticos ínformívoros, necesitamos información para sobrevivir, igual que necesitamos alimento, calor o contacto social*» (POZO 1996, 43).

Tanmateix, l'abundància d'informació no implica necessàriament una major riquesa del coneixement dels alumnes —i dels adults— ja que la majoria d'aquesta informació és fragmentària, superficial, sovint enganyosa, i no dirigida a facilitar l'accés a un coneixement més comprensiu i crític sobre les diferents parcel·les de la realitat. De fet, es pot dir que vivim en la cultura del *zapping* informatiu (POZO 1996), una cultura mosaic (SANCHO 1997) feta de retalls de coneixement, immersa en el fetitxisme de la informació abundant i del poder de la seva possessió.

«[...] *estamos siendo atiborrados, sobrealimentados de información, las más de las veces además en formato fast food. [...]*

² Es refereix Elliot a la interpretació hermenèutica de Gadamer en relació als textos històrics. Segons aquest autor, no hi ha possibilitat de captar el significat objectiu d'un text històric perquè l'interpret aporta al text un marc particular de referència. Destaca Elliot la semblança entre la teoria del procés d'Stenhouse i la d'interpretació hermenèutica de Gadamer. GADAMER, H.G. (1975). *Truth and method*. New York: Seabury Press. Trad. cast.: *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 1977.

³ PYLYSHYN, Z. (1984). *Computation and cognition*. Cambridge, Mass.: Bradford Books. Trad. cast.: *Computación y cognición*. Madrid: Debate, 1988.

Sufrimos una cierta obesidad informativa, consecuencia de una dieta poco equilibrada, por lo que debemos someternos cuanto antes a un tratamiento capaz de proporcionar nuevos procesos y estrategias de aprendizaje que adecuen la dieta informativa a nuestras verdaderas necesidades de aprendizaje» (POZO 1996, 44).

Al mateix temps, es critica que l'escola segueixi funcionant en gran mesura com si la societat de la informació no existís, de manera que els alumnes tenen poques oportunitats d'organitzar i donar sentit a aquests sabers informals. Cal recompondre el *collage* per obtenir significat, i això ho pot fer l'escola oferint als alumnes la possibilitat de treballar amb les eines presents a les distintes branques del saber.

Com a segon argument esmentaré el risc de caure, segons l'expressió de GARDNER (1993), en un pernicios aparellament entre escoles i ments. Si el coneixement escolar no incideix en les idees, sentiments i accions que els alumnes fan servir en la seva vida quotidiana, corre el perill de convertir-se simplement en allò que han d'aprendre (i després oblidar) per resoldre les exigències escolars, contribuint d'aquesta forma a la dicotomia entre vida *real* i vida escolar. Com diu PÉREZ GOMEZ (1995, 21): «[...] *la cultura experiencial seguirà siendo válida para afrontar los problemas cotidianos, la cultura académica para resolver con éxito las demandas del medio escolar*», negant a la primera la possibilitat de millora, i mantenint-la estereotipada i rutinària. Aquesta situació de juxtaposició, com demostren moltes investigacions, no es dona únicament en l'àmbit de l'ensenyament obligatori. Alumnes universitaris ben considerats (és a dir, que mostren èxit en les qualificacions) manifesten ser incapaços de resoldre problemes i preguntes bàsiques plantejades d'una forma un poc diferent d'aquella en què han estat formats i examinats.⁴

En relació amb la proposta d'establir lligams entre el coneixement que aporten els alumnes i el coneixement escolar, faig esment d'algunes veus que qüestionen la possibilitat que hi hagi una continuïtat entre ambdós. En concret, em referesc a les manifestades per RODRIGO (1994, 1996) i ARNAY (1996). Plantegen aquests autors les distintes epistemologies constructives a les quals responen els dominis pragmàtics i escolars: les diferències quant al tipus de fenòmens que cada un explica, les metes que pretén assolir, els procediments de construcció que segueixen i el context de construcció, afirmant que aquestes diferències expliquen les dificultats de modificar el coneixement experiencial dels alumnes i la persistència de les concepcions errònies construïdes en la vida quotidiana sobre diversos dominis de la realitat física i social.

Sostenen Rodrigo i Arnay que el coneixement quotidià es construeix en la comunitat de pràctica quotidiana i per resoldre problemes quotidians, mentre que el coneixement escolar es construeix en la comunitat de pràctica escolar i per resoldre

⁴ Cita GARDNER (1993) un exemple clàssic. Es demanà als estudiants (adults joves formats científicament) que indicassin les forces que actuen en una moneda que ha estat llançada a l'aire i ha assolit el punt mitjà de la seva trajectòria ascendent. La resposta correcta és que una vegada la moneda està a l'aire, sols està present la força gravitatòria que l'atreu cap a la terra. Tanmateix, el setanta per cent dels estudiants que havien acabat el curs de física mecànica donaren la mateixa resposta ingènua que els estudiants no formats: esmentaren dues forces, una cap avall, que representava la gravetat, i una força ascendent resultant de la força original ascendent de la mà. Aquesta resposta reflecteix l'opinió intuïtiva o de sentit comú però errònia segons la qual un objecte no es pot moure, a menys que una força activa li hagi estat transmesa d'alguna manera a partir d'una font original de moviment i que una força així s'ha d'anar consumint gradualment.

problemes escolars. Així, diferencia ARNAY (1996) els dos tipus de problemes tal com es resumeix en el quadre següent:

| Problemes pràctics | Problemes acadèmics |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">- Tenen múltiples solucions correctes.- Tenen múltiples mètodes per obtenir solucions.- Tenen una naturalesa poc definida.- Tenen disponibilitat d'experiències prèvies rellevants.- Es troben envoltats per una alta emoció i motivació. | <ul style="list-style-type: none">- Són formulats per altres.- Estan ben definits.- Són complets en la informació que proveeixen.- Tenen una sola resposta i un sol mètode correcte.- Estan deslligats de l'experiència ordinària.- Tenen poc o cap interès intrínsec. |

L'home del carrer (RODRIGO 1994) pretén que el seu coneixement sigui eficaç i l'ajudi a prendre decisions amb rapidesa, per la qual cosa no és exhaustiu en la recerca de causes i solucions, no s'entreté a posar a prova les seves hipòtesis de forma sistemàtica. És a dir, no necessita tenir permanentment explicacions científiques correctes, sinó simplement plausibles en funció de les necessitats. Per la seva banda, l'alumne el que pretén és que el seu coneixement sigui acord amb l'estàndard marcat pel professor i per la classe (consulta dades, posa a prova hipòtesis, realitza observacions sistemàtiques, estudia, memoritza, resol exercicis, fa exàmens...).

La pretensió que el coneixement escolar substitueixi l'experiencial és, en conseqüència, errònia, perquè significa, en molts casos, deixar els alumnes sense els instruments que ja han construït i que els serveixen per interpretar els fenòmens i els fets que es produeixen en la seva vida quotidiana, i que són de naturalesa diferent als proporcionats pel coneixement acadèmic.

Davant d'aquest plantejament, faré dos comentaris. Per una banda, entenc que la caracterització que es fa dels problemes acadèmics respon a una determinada concepció de l'ensenyament que, tot i ser la més estesa, no representa la totalitat d'experiències educatives que mestres i alumnes viuen a les aules. Per tant, al·ludir a una sola manera d'entendre la intervenció docent i els continguts d'aprenentatge per argumentar la dificultat d'establir relacions entre ambdós tipus de coneixements implica oblidar tots els esforços que des de diferents moviments de renovació pedagògica s'han dut a terme —i es mantenen— per modificar la situació de les escoles, el treball que s'hi fa i el paper assignat als seus membres.

Quina és la concepció de l'ensenyament subjacent a aquesta descripció dels problemes acadèmics? Recorrent de nou a les aportacions de Barnes diria que es tracta d'un punt de vista de transmissió. La hipòtesi de Barnes és que existeix un vincle estret entre la idea que el mestre té sobre el coneixement, la seva concepció sobre la comunicació a classe i els papers que mestre i alumnes desenvolupen en la formulació del coneixement. De manera que estableix l'autor dues concepcions extremes sobre l'ensenyament i

l'aprenentatge: el punt de vista de transmissió i el punt de vista d'interpretació. Ambdues queden explícites de la forma següent (BARNES 1994, 138):

| <i>El enseñante de Transmisión</i> | <i>El enseñante de Interpretación</i> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) Cree que el conocimiento existe en forma de disciplinas públicas que incluyen contenidos y criterios de rendimiento. | 1) Cree que el conocimiento existe en la capacidad de quien conoce para organizar pensamiento y acción. |
| 2) Valora el rendimiento de los alumnos en la medida que se ajuste a los criterios de la disciplina. | 2) Valora el compromiso del alumno con reinterpretar la realidad: los criterios surgen tanto del alumno como del enseñante |
| 3) Considera que la tarea del enseñante es la evaluación y la corrección del rendimiento del alumno en base a los criterios de los que él es custodio. | 3) Cree que la tarea del enseñante es establecer un diálogo en el que el alumno pueda reformular su conocimiento mediante la interacción con los demás. |
| 4) Cree que el alumno es un acólito desinformado para quien el acceso al conocimiento será difícil puesto que debe cualificarse a sí mismo mediante pruebas de rendimiento adecuado. | 4) Considera que el alumno ya posee un conocimiento sistemático y pertinente, así como los medios para reformular este conocimiento. |

Segons explica l'autor, si el mestre considera que el coneixement és bàsicament una disciplina pública, establirà en conseqüència una comunicació en la qual predomini la transmissió i l'avaluació. D'aquesta manera fomentarà un aprenentatge limitat, ja que el nou coneixement no es posarà en relació amb el que ja tenen els alumnes ni tampoc amb els seus propòsits i interessos. Si, per contra, el mestre considera que el coneixement existeix bàsicament en la capacitat de l'alumne per interpretar, destacarà l'aspecte de resposta del seu paper a la classe i farà així possible una negociació entre el seu coneixement i el dels alumnes, i estimularà alhora l'establiment de relacions.

Així doncs, sembla evident que la caracterització feta per Arnay i Rodrigo dels problemes acadèmics no contempla aquelles formes que adopten en la realitat d'algunes aules, des d'una perspectiva de construcció dinàmica del coneixement i de les formes d'adquisició d'aquest més propera al punt de vista d'interpretació de Barnes.⁵

El segon argument respecte del plantejament de Rodrigo i Arnay té a veure amb la crítica a la pretensió de substituir el coneixement dels alumnes per l'escolar. Tot i estar d'acord en l'error que suposa aspirar a aquesta suplantació, entenc que no és aquest el propòsit que es persegueix quan es planteja establir ponts entre ambdós sabers. Precisament per la importància que té el coneixement que l'infant —i l'adult— utilitza per interpretar i actuar en la seva vida quotidiana, es fa necessari enriquir-lo, i evitar així que es

⁵ S'entén aquí el constructivisme com a perspectiva epistemològica i psicològica.

mantengui sota referents rutinaris i estereotipats, i oferir a l'infant la possibilitat d'incorporar-ne altres de més elaborats. Per tant, no es tracta d'atribuir una total identitat d'organització i de continguts als dominis pragmàtic i escolar, com critica Rodrigo, sinó més bé de possibilitar que entre l'un i l'altre es produeixin enllaços significatius i rellevants.

Hi ha un altre aspecte esmentat per Rodrigo sobre el qual es pot debatre. Em referesc a la pregunta que es fa sobre fins on ha d'arribar l'empenta motivacional de les experiències quotidianes. És a dir, si el fet de plantejar-se com a punt de partida els problemes, preocupacions i dubtes que manifesten els alumnes permet que sorgeixin els temes importants que la ciència pretén resoldre; o si, per contra, s'hauria de passar de l'explicació dels fenòmens quotidians a l'explicació dels fenòmens científics. Davant d'aquest dilema, opta per proposar que el primer pot ser un objectiu suficient per a l'ensenyament obligatori però no per cobrir tot l'espai formatiu.

«La razón principal es que si nos limitamos a seleccionar como contenidos escolares aquellos fenómenos cotidianos que las alumnas y los alumnos encuentran relevantes en su práctica cotidiana y para los cuales buscan explicación, podemos dejar fuera muchos fenómenos científicos que no son objeto de interés inmediato por parte de la comunidad» (RODRIGO 1996, 22).

Entenc que de les seves paraules es pot extreure la idea que recórrer a les necessitats de comprensió dels alumnes suscidades des del domini quotidià és una estratègia metodològica dirigida a provocar la motivació dels alumnes envers el coneixement acadèmic. Tanmateix, concebre la comprensió com la capacitat d'utilitzar el coneixement en la vida (coneixement d'acció) té derivacions importants en relació amb la pertinència en termes no dels continguts, sinó de la qualitat de l'aprenentatge que es possibilita. Podria pensar-se que el problema dels alumnes avorrits i fracassats es basa en la manca de pertinència dels coneixements que els obliguen a estudiar, quan el problema és el resultat de la forma habitual de presentar aquests continguts als alumnes; és a dir, de l'èmfasi posat en l'ensenyament de transmissió que separa els alumnes dels temes que estudien. Com afirma ELLIOT (1990, 233), *«Este tipo de enseñanza no proporciona a los alumnos oportunidades para percibir el interés intrínseco de los temas en relación con su pertinencia para dar sentido a su propia experiencia»*. Per altra banda, sembla que el coneixement escolar s'identifiqui exclusivament amb el científic, no contemplant altres manifestacions del saber humà (les produccions artístiques, la reflexió filosòfica...) que tenen també cabuda a l'escola.

Coherentment amb la seva concepció, suggereix Rodrigo que l'escola ha de propiciar, a partir d'un determinat moment, l'entrada dels continguts ensenyables de la ciència i amb aquests la seva comunitat de pràctiques (les seves activitats, discursos i formes de negociació) per ampliar l'entorn experiencial dels alumnes fins abastir les experiències científiques seleccionades com a rellevants. Tanmateix, i concloent ja la discussió sobre les aportacions de Rodrigo i Arnay, el problema rau a determinar quin és el nivell educatiu en el qual es pot passar de considerar el coneixement escolar com a reconstrucció del saber quotidià (amb una implícita valoració negativa de les possibilitats que ofereixen els problemes i preocupacions dels alumnes) a contemplar-lo com la reconstrucció del coneixement científic *«[...] para elaborar una versión menos compleja de éste»* (RODRIGO 1996, 22); és a dir, quan es considera adequat introduir una cultura escolar científica. La qüestió és com posar a disposició dels alumnes el coneixement públic

sense que es converteixi en una cotilla i que, al mateix temps, pugui ser incorporat per ells a les seves interpretacions i accions per afrontar les exigències de la vida, al seu coneixement d'acció.

Però quin significat té aquesta proposta en el marc de l'ensenyament per a la comprensió? Què vol dir, en definitiva, establir ponts entre el coneixement dels alumnes i el coneixement públic? De manera rotunda el mateix Barnes proposa que la resposta rau en la participació dels alumnes en la formulació del coneixement. La mateixa idea es pot trobar en les paraules d'HERNANDEZ (1996) quan argumenta que l'educació per a la comprensió s'organitza a partir de dos eixos vinculats: allò que els alumnes aprenen i la relació que el procés d'aprenentatge i l'experiència de l'escola té amb les seves vides.

Es pot derivar, doncs, la necessitat de fer presents a l'aula unes condicions de treball i unes formes específiques d'organitzar les activitats d'ensenyament-aprenentatge. Tant les unes com les altres comportarien l'existència d'uns significats primordials que compartirien mestre i alumnes. Entre d'altres es poden citar com a exemples:

- L'acceptació i la integració del coneixement que aporten els alumnes.
- La contrastació amb altres interpretacions a través de l'intercanvi, el debat i la confrontació d'idees.
- L'ús del coneixement d'acció dels alumnes per possibilitar-ne la reconstrucció, a partir del qüestionament de la seva validesa infal·lible i de la necessitat de cercar noves respostes.
- La utilització de les disciplines com a eines d'interpretació de la realitat, en la recerca d'una comprensió més global a partir dels problemes, dubtes i qüestions plantejats pels alumnes.
- L'acomodació dels recursos didàctics al procés de reconstrucció.

2. La transformació del saber com a procés inacabat i sorprenent

La finalitat de la reconstrucció conscient del coneixement d'acció dels alumnes du implícita una caracterització del saber humà com a provisional, contextual i subjecte al canvi. En aquest apartat la meua pretensió és aprofundir en aquesta concepció, a partir de plantejar un nou objectiu que cal tenir present: compartir amb els alumnes la idea que l'esmentada transformació, és a dir, l'augment de la capacitat de resoldre problemes, és un procés inacabat i sorprenent.

Concebre l'elaboració del saber com a construcció evoca la imatge del bastiment d'alguns edificis, sent el de les catedrals un exemple eloqüent. Iniciades algunes d'aquestes en l'època romànica, els successius arquitectes i artesans hi incorporaren de forma progressiva elements gòtics, renaixentistes i barrocs, en funció no sols del progrés tècnic sinó també dels canvis en les concepcions artístiques i religioses que en cada moment s'imposaven.

Aquest caràcter històric i social és atribuït no sols a les produccions artístiques sinó a qualsevol àmbit del coneixement humà, sense descartar en aquest sentit l'activitat científica. Així, es concep que qualsevol coneixement és part de la societat en la qual s'elabora i de la seva evolució, de la mateixa manera que ho són l'ordenament jurídic o la política. En conseqüència, no té gaire sentit entendre la cultura, és a dir, les formes de pensar, creure, actuar i jutjar, com a realitats estables i neutrals.

Com afirmen EDWARDS i MERCER (1988, 115), tot els sabers són, en darrera instància, qüestionats i estan oberts a l'anàlisi crítica: *«Incluso los principios más universalmente aceptados no son más que eso: están sujetos a la aceptación social, el acuerdo, la validación, e incluidos en un contexto de conocimiento y procedimiento aceptados»*. I com a construcció social, no es poden obviar els interessos i valors que en guien i generen l'elaboració. Aquesta presència de la historicitat i de la societat no significa una menor virtualitat de les pràctiques i productes elaborats des de les diferents branques del saber, sinó més aviat la consideració de la inexistència d'universals epistemològics immutables (CULLEN 1997) que expliquin de manera objectiva la realitat i puguin ser utilitzats per controlar-la.⁶

Quina és la relació amb la construcció que té lloc a l'escola? És coherent pensar que aquesta consciència processual i contextual s'ha de manifestar també en relació al coneixement desenvolupat pels éssers humans. Es fa per tant necessari oferir als alumnes referents que ajudin a copsar els elements que condicionen el desenvolupament del saber.

Des de diferents aproximacions s'ha fet palès que el sorgiment de noves condicions polítiques, socials i econòmiques han fet entrar en crisi el pensament de la modernitat, fill de la Il·lustració i del seus ideals emancipadors. La modernitat es fonamenta en la idea que la naturalesa es pot transformar i que el progrés humà és assolible desenvolupant i aplicant a la vida social la comprensió científica i tecnològica; sent la raó l'instrument privilegiat d'aquesta comprensió. Segons CARR (1996), es partia del convenciment que el desenvolupament de la raó permetria deixar enrere la ignorància i la superstició fomentades per les institucions religioses i polítiques de l'ordre social establert, i que es convertiria en la guia de l'organització social.⁷ No és estrany doncs, afirma aquest mateix autor, que els ideals emancipadors de la Il·lustració hagin estimulat gran part del nostre pensament sobre la funció de l'educació, fonamentat en el domini de la raó i l'afany d'alliberar la humanitat de la foscor de les tradicions.

«Los prejuicios y las supersticiones han de ser sustituidos por el conocimiento racional y la evidencia de los hechos empíricos. La función de los educadores es transmitir la verdad y los valores universales sobre los conceptos de bondad, belleza y verdad que rigen las diferentes esferas de la cultura (normas sociales, vida política, arte, ciencia, etc.). Los estudiantes han de deshacerse de sus pensamientos e ideas preconcebidas para aprehender el conocimiento, las narrativas y la versión de los hechos que la escuela moderna les transfiera» (AYUSTE 1997, 81).

⁶ En paraules de MÈLICH (1994) ha entrat en crisi la tesi segons la qual el coneixement científic és fiable perquè es pot demostrar objectivament. Afirmar que en les dues darreres dècades ha tengut lloc un canvi espectacular en la filosofia de la ciència davant la crítica d'autors com Khun, Toulmin, Lakatos, Hesse, Popper i Feyerabend. En el seu lloc ha sorgit una nova filosofia de la ciència que rebutja molts supòsits dels punts de vista precedents. Resumint, en aquesta filosofia es desestima la idea que hi pot haver observacions teòricament neutrals, i ja no es canonitzen com a ideal suprem de la investigació científica els sistemes de lleis connectades de forma deductiva. Però el més important és que la ciència es considera una empresa interpretativa, de manera que els problemes de significat, comunicació i traducció adquireixen una rellevància immediata per a les teories científiques. Així, l'objectivitat positivista ha quedat superada per la intersubjectivitat.

⁷ Com explica AYUSTE (1997), en nom de la raó i de la veritat absoluta, la modernitat intentà orientar el curs de la història en un sentit universalment vàlid. És el cas de la democràcia liberal i també del marxisme, aquest últim com a contestació al model de societat que s'estén amb el desenvolupament de la modernitat.

La fe en la raó com a motor de canvi conduí a la recerca del procediment òptim que permetés avançar en el coneixement i domini de la naturalesa real del món, atorgant a la ciència la prerrogativa d'il·luminar el camí del progrés. Apel·lant a la raó i convertint-la en l'única possibilitat de conèixer tots els àmbits de la realitat, és a dir, oblidant altres dimensions de la personalitat humana com la participació social, les relacions interpersonals, etc., s'establiren models de desenvolupament humà i d'organització de la vida social indiscutibles, atès que derivaven d'un procediment objectiu, neutral i rigorós.

Les actuals condicions polítiques, socials i econòmiques (industrialització dels processos de producció, l'auge del capitalisme, les diferències Nord-Sud, la degradació del medi ambient, etc.), i també l'aparició d'un nou posicionament epistemològic⁸, han suposat la pèrdua de la confiança absoluta en els postulats de la modernitat, qüestionant la idea de progrés il·limitat i lineal, afirmant la relativitat del coneixement humà i el respecte a la identitat diferencial de les cultures, és a dir, a altres formes de valorar, viure, conèixer i fer (PÉREZ GOMEZ 1993, 1995).⁹

Els elements que bàsicament caracteritzarien la postmodernitat com a condició social (assenyalats entre d'altres per diferents autors del món educatiu com HARGREAVES, 1996; PÉREZ GOMEZ, 1994, 1995; TAMARIT, 1997; CULLEN, 1997) podrien resumir-se de la forma següent: la globalització política i la defensa de les identitats nacionals, la flexibilitat econòmica i laboral acompanyades d'una nova concepció del consum, la promoció simultània de l'individualisme i del conformisme social (considerant que no existeixen altres formes viables d'organització), l'aparició del relativisme moral, i la primacia de l'eficàcia com a indicador de qualitat.

Per altra banda, s'entén que com a postura teòrica, la postmodernitat es caracteritza per: el relativisme i la incertesa. Suposa negar l'existència d'un coneixement fonamental, atès que no existeix una realitat cognoscible més enllà dels signes del llenguatge, la imatge i el discurs. «*La verdad, la realidad y la misma razón son, pues, inalcanzables para el conocimiento y el entendimiento humanos*» (HARGREAVES 1996, 65-66). En la mateixa línia afirma POZO (1996) que en la cultura contemporània s'ha abandonat el realisme com a forma cultural de coneixement (fet que es fa visible a l'art, la literatura, la ciència...), i s'ha assumit que el saber avança elaborant teories més que recollint dades suposadament reals. En aquest sentit declara, basant-se en les aportacions de Lakatos¹⁰, que la ciència no és una col·lecció de fets sinó un sistema de teories.

S'imposa, doncs, una visió del món no com quelcom de real, sinó com una construcció producte d'una mirada esbiaixada, parcial, més encara, de múltiples perspectives entrecruades. No hi ha realitats absolutes i objectives a les quals accedir a través del coneixement científic. És més, la ciència no es pot concebre negant credibilitat a altres modes de coneixement, no es pot entendre com el saber «[...] *que ha logrado el punto arquimédico del conocimiento por la sencilla razón de que tal "punto" no existe*» (MÈLICH 1994, 26).¹¹

⁸ HARGREAVES (1996) diferencia postmodernitat com a condició social i com a posicionament teòric. En el segon cas, es tracta d'un pensament sorgit com a reacció als principis il·lustrats de la modernitat.

⁹ Les referències que cita PÉREZ GÓMEZ (1995) són: LYOTARD, J. F. (1987). *La postmodernidad*. Barcelona: Gedisa. LYOTARD, J. F. (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra. LIPOVETSKY, G. (1991). *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama. BOUDILLARD, J. (1987). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós. BOUDILLARD, J. (1991). *Las estrategias fatales*. Barcelona: Anagrama.

¹⁰ LAKATOS, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.

¹¹ Es refereix a les tesis de Khun. KHUN, T. S. (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.

Les veus crítiques sorgides davant aquest posicionament epistemològic no reclamen, en general, el rebuig total de les aportacions postmodernes, atès que ofereixen també la possibilitat de revisar els plantejaments de la modernitat. Així, HARGREAVES (1996, 66) proposa l'adopció de determinats aspectes com a estratègia intel·lectual: «*Ver las cosas de otro modo, darles vueltas, considerar perspectivas no contempladas antes puede ayudarnos a adoptar una postura más crítica, abierta y amplia ante lo que estamos estudiando y ante nuestra forma de hacerlo*». Tanmateix, no accepta la negació de la possibilitat d'un saber bàsic sobre la realitat social, ja que considera que és aquesta una pretensió incoherent des d'un punt de vista intel·lectual i, a més a més, pel perill de caure novament en un dogmatisme ideològic.¹²

Per la seva banda YOUNG (1993) expressa, recollint les paraules d'Habermas¹³, la necessitat de transformar la nostra concepció de la modernitat. De igual forma CARR (1996, 161) defensa que la visió de la Il·lustració no ha deixat de ser viable i que, per tant, cal una comprensió nova de la modernitat a la llum de les idees fonamentals del pensament actual.

«Más bien, nos desafía a defender nuestra confianza en esta visión desde un punto de vista intelectual en el que las perspectivas y la deseabilidad del cumplimiento futuro del proyecto de la Ilustración ya no puede preverse ni darse por supuesto. En resumen, el auténtico reto del postmodernismo consiste en que nos obliga a volver a considerar nuestro compromiso con la educación emancipadora».

En definitiva, cal aprendre a relacionar-se amb el coneixement sense la il·lusió de veritats absolutes, acceptant que la raó, el pensament que millora la nostra comprensió, només es relaciona amb una part de la realitat. En aquest sentit, em sembla aclaridora la distinció que estableix MORIN (1993, 1994) entre racionalitat i racionalització. Per ell la racionalitat és el diàleg incessant entre el nostre esperit, que crea les estructures lògiques, que les aplica al món i que dialoga amb aquest món real, però sense pretendre englobar la totalitat de la realitat dins d'un sistema lògic. En canvi la racionalització aspira precisament a tancar-la dins un sistema coherent, descartant tot allò que el contradiu i categoritzant-lo com a il·lusió o aparença. «*La razón que ignora los seres, la subjetividad y la vida es irracional. Hay que tener en cuenta al mito, al afecto, al amor, al arrepentimiento, que deben ser considerados racionalmente. La verdadera racionalidad conoce los límites de la lógica, del determinismo, del mecanicismo; sabe [...] que la realidad conlleva misterio*» (MORIN 1993, 69-70).

Admetre la inexistència de veritats absolutes i resituar el paper de la raó no significa acceptar el relativisme absolut del *tot val*. És necessari trobar els procediments que facin possible la comunicació i el contrast entre diferents aproximacions a la realitat, i permetre així un nou enfocament de la modernitat. I la proposta que recullen aquestes veus crítiques

¹² Plantegen PÉREZ GÓMEZ (1995) i AYUSTE (1997) el risc d'arribar a acceptar un relativisme absolut (*tot val* i res no es pot proposar com a millor), la qual cosa conduiria a la defensa de la incomunicació i de la impossibilitat de contrast intercultural, és a dir, que tot romangui inalterable. Davant d'aquesta situació, proposa TORRES (1996, 43): «*En el fondo, de lo que se trata es de educar a las ciudadanas y ciudadanos con un "informado escepticismo" o, lo que es lo mismo con capacidades para el pensamiento crítico, como una de las estrategias ante una sociedad y un mundo en el que los fundamentalismos, el pensamiento dogmático, tienden a inundarlo todo y colocarse como el único parámetro que perpetuar*».

¹³ HABERMAS, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.

és la plantejada per Habermas¹⁴: recuperar el diàleg com a eina d'enteniment en el qual les concepcions particulars, els supòsits i les creences dels interlocutors siguin sotmesos a l'argumentació per tal de poder arribar a un consens racional. El caràcter racional de la comunicació implica considerar, segons la proposta d'Habermas, certs postulats sobre la validesa del que es comparteix en el si del diàleg: «[...] *que lo que se dice es comprensible; que cualesquiera aserciones concretas que se hagan son verdaderas; que lo que se dice, en el contexto, es apropiado y justificado, y que el hablante es sincero y no trata de engañar al oyente*» (CARR 1996, 152). En poques paraules, acceptar la possibilitat d'interpretacions alternatives no les autoritza totes per igual.

No es tracta per tant d'una nova proposta d'un model de societat, la qual cosa seria propi de la modernitat tradicional, sinó d'una ètica procedimental (AYUSTE 1997) basada en el diàleg i en l'aprofundiment de la democràcia com a mitjà per afavorir el progrés social i el desenvolupament dels individus.

Ara bé, com es concreta a l'escola el debat entre modernitat i postmodernitat? Quins canvis s'estan produint —o almenys es reclamen— respecte del paper de l'educació i del treball del professorat i de l'alumnat? Entre algunes de les propostes que breument exposaré, n'hi ha que formen part del pensament educatiu des de fa bastants dècades (basta recordar, per exemple, les aportacions de Dewey), però potser les actuals condicions socials les situen en un posicionament rellevant.

1) Davant la pèrdua de les certeses infalibles, es qüestiona la validesa d'un currículum escolar basat en un saber indiscutible, objectiu, fidel reflex de la realitat que representa.

Cal, per una banda, comprendre la parcialitat dels sabers —com a aproximacions incompletes que són—, i intentar integrar-los per afavorir una comprensió més global del món i d'un mateix.

«La cultura del aprendizaje dirigida a reproducir saberes previamente establecidos debe dar paso a una cultura de la comprensión, del análisis crítico, de la reflexión sobre lo que hacemos y creemos y no sólo del consumo, mediado y acelerado por la tecnología, de creencias y modos de hacer fabricados fuera de nosotros. Se requiere un esfuerzo para dar sentido o integrar algunos de esos saberes parciales que inevitablemente nos conforman, de forma que, al repensarlos, podamos reconstruirlos, darles una nueva forma o estructura» (POZO 1996, 49-50).

Per l'altra, és necessari tenir present que la consciència de la parcialitat dels sabers reclama la incorporació a l'escola dels procediments de construcció del coneixement. Aquesta agregació hauria de permetre als alumnes participar d'una concepció de les disciplines com a eines al servei dels problemes i preocupacions de les persones, i copsar així el seu potencial per donar lloc a nous coneixements. No hauria de ser aquesta una experiència educativa limitada a aquells alumnes que, després d'un llarg trajecte formatiu,

¹⁴ HABERMAS, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. 1: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus. HABERMAS, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa. Vol 2: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus. HABERMAS, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.

reben finalment una visió del coneixement com a quelcom de fluït, permeable, qüestionable, i subjecte a condicionants històrics i socials.

2) La tesi de la inexistència d'un saber absolut porta a rebutjar la superioritat d'uns coneixements i d'unes formes de construcció sobre d'altres.

Cal entendre'ls com a diferents i cercar els lligams entre ells per possibilitar una comprensió del caràcter multidimensional de la realitat (MÈLICH 1994; MORIN 1994). Per aquesta raó, es proposa la incorporació a l'escola d'altres *mirades parcials*, no com a matèries complementàries i alienes al currículum establert. Un exemple es pot trobar en el paper atorgat als anomenats temes transversals. En principi, es pot entendre que la seva inclusió respon a la pretensió de fer palès que determinats problemes socials difícilment poden ser abordats des d'una sola disciplina. Ara bé, el perill rau en el fet que, per la forma de ser tractats, els alumnes arribin a considerar que els temes crítics o problemàtics per a la vida social com la salut, la discriminació, la interculturalitat, els drets humans o el medi ambient, tenen una resposta desvinculada dels sabers *privilegiats*, amb la qual cosa es reforça el caràcter ahistòric i asocial d'aquests últims, la neutralitat axiològica diria CULLEN (1997).

3) La pèrdua de la fe en l'aplicació infalible dels avenços de la ciència i la tècnica en els diferents àmbits de la vida social obliga a considerar el caràcter complex, situacional i intencional de la pràctica educativa.

No es pot mantenir sense fissures una concepció de la pràctica com a àmbit en el qual es donen problemes genèrics, que és objectiva, estable i clarament definible, i per la qual cosa es pot considerar camp d'aplicació de la investigació científica en espera d'obtenir resultats previsibles i controlables. Més bé al contrari, cal entendre la pràctica docent —igual que qualsevol pràctica professional— com a complexa, incerta, inestable i singular, sense oblidar tota la càrrega de finalitats, interessos i valors que expliquen i condicionen les decisions i accions educatives.

En la mateixa línia argumentativa, cal abandonar la idea del docent com a tècnic que aplica les teories i fórmules derivades de la investigació científica, amb una acceptació acrítica i amb escassa participació en les decisions educatives. Es fa necessari respectar i tenir present la reflexió del professorat, les seves anàlisis i propostes, des de la valoració d'un compromís professional que el porta a qüestionar i qüestionar-se no sols el que es fa i com, sinó també al voltant del perquè (IMBERNON 1994).

Per concloure, crec convenient ressaltar que aquestes propostes no tenen la intenció de convertir-se en una nova fórmula, en una nova estratègia didàctica amb la qual encarar les exigències de les condicions socials actuals. La tendència a centrar els canvis en els mètodes pedagògics i en les innovacions tecnològiques, separant a més les variables socials de les variables cognitives, contribueix en gran mesura a crear falses expectatives i a desviar el centre d'atenció dels vertaders problemes educatius. Més bé es tracta de considerar-les, seguint les paraules d'Hernández citades per RAMOS (1993), com una actitud professional i personal de situar-se en el món, acceptant la incertesa i la permeabilitat del coneixement, i plantejant-se, en conseqüència, una forma diferent de concebre l'aprenentatge i la funció social de l'escola. I també perquè, com ens recorda Carmen Martín Gaité a la seva novel·la *La reina de las nieves*, «Si se ven todas las cosas puestas en fila, esto antes, esto luego, se acaba el misterio, solía decir, y sin misterio ya me dirás tú qué tontería de negocio iba a ser la vida, niño».

Bibliografía

- Arnay, J. (1996). «El papel del alumnado de primaria en la construcción del conocimiento». *Kikirikí*, 39, 22-26.
- Ayuste, A. (1997). «Pedagogía crítica y modernidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 254, 80-85.
- Barnes, D. (1994). *De la comunicación al currículo* Madrid: Visor.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, D.; Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (1996). «Buscando la complejidad en el conocimiento escolar». *Kikirikí*, 39, 32-38.
- Hernández, F. (1997). «La necesidad de repensar el saber escolar (y la función de la escuela) en tiempos de mudanza». *Aula de Innovación Educativa*, 59, 75-80.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Mèlich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (1993). «El desafío de la globalidad». *Archipiélago*, 16, 66-72.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez Gómez, Á. (1992). «La cultura académica y el aprendizaje escolar». *Kikirikí*, 26, 5-13.
- Pérez Gómez, Á. (1993). «La cultura en la escuela: retos y exigencias». *Kikirikí*, 29, 5-12.
- Pérez Gómez, Á. (1994). «La cultura escolar en la sociedad posmoderna». *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 80-85.
- Pérez Gómez, Á. (1995). «La escuela, encrucijada de culturas». *Investigación en la escuela*, 26, 7-24.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Ramos, J. (1993). «La globalización como cambio de mirada (entrevista con F. Hernández)». *Kikirikí*, 29, 20-25.
- Rodrigo, M. J. (1994). «El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un sólo constructivismo o tres?» *Investigación en la escuela*, 23 7-16.
- Rodrigo, M. J. (1996). «Realidad y conocimiento». *Kikirikí*, 39, 18-22.
- Sancho, J. M. (1997). «La comprensión de las problemáticas de la educación escolar». *Aula de Innovación Educativa*, 67, 80-85.
- Tamarit, J. (1997). *Escuela crítica y formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Torres, J. (1996). «Sin muros en las aulas: el currículum integrado». *Kikirikí*, 39, 39-45.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.

**La formació dels
logopedes a les
Illes Balears**

Miquela Sastre Vidal i
Sebastià Verger
Gelabert

Educació i Cultura
(1999), 12:
159-171

La formació dels logopedes a les Illes Balears

Miquela Sastre Vidal
Sebastià Verger Gelabert

Resum

L'article presenta un estudi sobre les necessitats de formació dels logopedes que treballen en centres escolars ordinaris de les illes Balears.

S'analitza la formació inicial rebuda, tipus i característiques de la formació permanent i el nivell de competència estimat, i també les necessitats formatives en un seguit d'àrees considerades bàsiques en la intervenció logopèdica.

Summary

This article presents a study on the training needs of the speech-language pathologists who work in the ordinary schools of the Autonomous Community of the Balearic Islands.

The initial training received, the type and characteristics of in-service training, the competence level perceived by the professionals themselves, as well as training needs in a series of basic areas of speech-language pathologist intervention at schools are analyzed.

El plantejament de l'estudi que presentam sorgeix de la necessitat de definir la situació formativa dels logopedes que treballen en centres educatius ordinaris de les illes Balears.

Consideram que la situació d'aquest col·lectiu és especialment confusa. En primer lloc, la seva presència a les escoles no és obligatòria (M. J. DEL RIO i L. BOSCH 1994) i està supeditada al nombre de l'alumnat amb necessitats educatives especials amb problemes de llenguatge¹. Així i tot, fins ara l'Administració no ha reconegut la necessitat d'intervenció logopèdica davant determinats trastorns (qualsevol que no sigui associat a un dèficit motòric, sensorial i psíquic).

En segon lloc, malgrat que el seu camp d'actuació està ben delimitat, podem parlar d'una certa indefinició de funcions. El camp d'actuació del logopeda està suficientment

¹ El recompte dels alumnes amb nee sobre els quals es planifiquen el nombre i lloc d'especialistes en Audició i Llenguatge contempla les categories de discapacitat motòrica, psíquica i sensorial, però no hi estan inclosos aquells alumnes que presenten trastorns específics del llenguatge (retard, disfàsia...) i que per altra banda solen necessitar una adaptació molt significativa del currículum i intervenció logopèdica de forma ineludible.

desenvolupat², el que consideram necessari és que aquest camp d'actuació es concreti oficialment a les escoles, on tots els mestres tenen ben definides les seves funcions i, en canvi, els especialistes en Audició i Llenguatge han de deduir la seva tasca a partir de la normativa que regula l'activitat del mestre de Pedagogia Terapèutica.

Finalment, a partir de la nostra experiència en aquest àmbit observam una gran diversitat de formació inicial. Entenem que aquest fet s'agreuja per l'actuació de l'administració educativa en admetre l'accés a places de logopeda (sota la denominació d'especialistes en Audició i Llenguatge) a qualsevol diplomant en Magisteri que superi les proves selectives corresponents.

Aquestes consideracions ens han duit a plantejar-nos conèixer quina és la situació formativa real dels logopedes que treballen en escoles ordinàries a les illes Balears i els mitjans de què disposen per actualitzar els seus coneixements.

Concretament, els objectius que perseguim són: en primer lloc, descobrir la formació inicial dels mestres especialistes en Audició i Llenguatge; en segon lloc, la formació permanent que realitzen i les modalitats per què opten i, finalment, el grau de coneixement i les necessitats de formació dels temes que consideram bàsics en la intervenció logopèdica escolar.

Pensem que l'avaluació de la situació formativa d'aquests professionals és la primera passa per plantejar possibles solucions.

Per a la recollida d'informació hem utilitzat la tècnica de l'enquesta, ja que ens ofereix una visió descriptiva (BUENDÍA EISMAN 1998) de la situació que ens interessa analitzar.

Per aquest motiu hem elaborat un qüestionari que intenta recollir la informació necessària per aconseguir els objectius abans esmentats, mitjançant un instrument d'utilització senzilla que al mateix temps provoqui la reflexió i involucri els logopedes en l'anàlisi de la seva situació.

El qüestionari consta de quatre apartats: dades relatives a la situació laboral, formació inicial, formació permanent i nivells de coneixement i necessitats de formació (veure annex).

A causa del volum i l'especificitat de la població objecte d'estudi s'ha dirigit a la totalitat de logopedes que treballen als centres educatius públics i privats de la nostra Comunitat Autònoma. Les enquestes repartides foren en total 54, de les quals se'n retornaren les 26 que constitueixen la mostra del present treball.

El fet d'obtenir un 48% de respostes és una dada especialment significativa en un col·lectiu professional tan específic com poc nombrós i seria interessant analitzar-ne les causes més detingudament. Investigacions semblants han atribuït aquesta poca col·laboració a la manca de motivació i iniciativa (BARRUECO BARRUECO i altres 1991).

Anàlisi de la informació recollida

A. Formació inicial

En referència a la titulació acadèmica relacionada amb la logopèdia, la gran majoria (17) han realitzat cursos de postgrau en Logopèdia impartits per una universitat i homologats

² La descripció de les funcions del logopeda és un tema recurrent en les publicacions especialitzades, encara que és necessari aprofundir en l'anàlisi de les tasques que desenvolupen en els centres educatius.

pel Ministeri d'Educació i Cultura (actualment Conselleria d'Educació). La resta presenta una titulació no homologada pel MEC (5), és mestre especialista en Audició i Llenguatge (2) o no contesta (1).

Dels enquestats, 19 són mestres, dels quals 4 tenen, a més, la Llicenciatura en Psicologia i 1 d'Audioprotesista; 4 són pedagogs i 3 psicòlegs.

En plantejar si la formació inicial ha estat suficient per iniciar la professió com a logopeda, la majoria responen afirmativament (19), encara que especifiquen que els ha servit únicament com a punt de partida i que és imprescindible aprofundir-hi. Per altra part, 6 dels enquestats es manifesten negativament i 1 no contesta.

Les àrees més valorades de la formació inicial són aquelles de relacionades amb la pràctica de l'avaluació i amb la intervenció específica en els diferents trastorns del llenguatge i l'audició. En general, els enquestats consideren positivament la formació inicial que han rebut assenyalant que molt poques assignatures els han resultat de menor utilitat.

B. Formació permanent

Tots els enquestats, exceptuant tres casos, han assistit o assisteixen a activitats de formació permanent, 11 amb una freqüència anual, 4 realitzen més d'una activitat formativa per any i 6 no contesten. La resta realitza una formació permanent amb una temporalització irregular.

Les activitats que prioritàriament duen a terme són cursos, jornades i seminaris. Trobam curiosos que únicament en dos casos es manifesti que s'han realitzat postgraus específics d'alguna àrea relacionada amb la logopèdia. En cinc casos es participa en grups de treball o d'investigació.

Aquestes activitats de formació s'organitzen majoritàriament en els Centres de Professors, universitats de tot l'Estat i, en menor quantia, en organismes privats i públics relacionats amb serveis socials i sanitaris.

Els temes són molt variats i engloben pràcticament tots els camps de les patologies del llenguatge.

Els enquestats han assistit, principalment, a activitats de formació relacionades amb la deficiència auditiva (llenguatge de signes, bimodal, paraula complementada, intervenció, implants coclears) seguida d'intervenció, avaluació i retard del llenguatge. Altres temes citats són: disfèmia, alteracions de la veu, adaptacions curriculars, noves tecnologies, teràpia miofuncional i funcions del logopeda.

En preguntar sobre l'oferta de formació, 17 dels enquestats consideren que aquesta no s'ajusta a les seves necessitats, encara que admeten tenir possibilitat d'assistir-hi, així i tot, una part important dels logopedes comenta l'inconvenient d'haver d'assumir les despeses d'aquesta formació; possiblement aquesta situació s'agreuja en tractar-se d'activitats formatives realitzades fora de les Illes, amb l'increment econòmic que això comporta.

Confirma aquesta darrera hipòtesi l'opinió generalitzada que l'oferta de formació permanent específica a les Balears és insuficient.

Hem plantejat la formació autodidacta a partir de la lectura de llibres i revistes especialitzats en el tema. En aquest sentit tots afirmen que llegeixen regularment entre tres i cinc llibres específics anualment, i consulten les següents revistes: *Revista de Logopedia*, *Foniatría* y *Audiología* (amb 9 subscriptors), *Alfac*, *Fiapas*, *Speech and Language*, *Guix*, *Infancia y Aprendizaje*, *Bordón* i *Papers d'Educació*.

C. Nivell de coneixement i necessitats de formació

A partir de les puntuacions de l'autovaloració dels seus coneixements sobre els temes que proposam obtenim una puntuació mitjana de 3,09 sobre 5. Quant a les necessitats de formació, la mitjana se situa en 3,59 sobre 5.

| AREES | Grau de coneixement | Necessitats de formació |
|------------------------------|---------------------|-------------------------|
| Avaluació del llenguatge | 3,24 | 3,29 |
| Tècniques d'intervenció | 3,17 | 3,67 |
| Dislàlia | 3,82 | 3,09 |
| Disglòssia | 2,73 | 3,09 |
| Disfèmia | 2,96 | 3,72 |
| Retard del llenguatge | 3,61 | 3,77 |
| Disfàsia | 2,79 | 3,87 |
| Afàsia | 2,63 | 3,86 |
| Llenguatge D. Mentals | 3,47 | 3,48 |
| Llenguatge D. Motòrics | 2,96 | 3,52 |
| Sist. de Com. D. Motòrics | 2,83 | 3,43 |
| Autisme i trast. greus pers. | 2,24 | 3,29 |
| Problemes veu | 2,79 | 3,58 |
| D. Auditiva | 3,51 | 4,00 |
| Sist. de Com. D. Auditius | 2,96 | 4,23 |
| Ajudes tècniques D. Auditius | 3,30 | 3,83 |
| Adaptacions curriculars | 3,57 | 3,25 |

Quadre 1: Valoració del grau de coneixement i de les necessitats de formació, per àrees.

Com es pot observar les àrees en què s'afirma tenir un major grau de coneixement són: dislàlia, adaptacions curriculars i retard del llenguatge. En canvi consideren tenir menys coneixements en autisme i trastorns greus de la personalitat, afàsia i disglòssia.

Quant a les necessitats de formació, els temes que més destaquen són: sistemes de comunicació per a deficients auditius, deficiència auditiva, disfàsia i afàsia. Els enquestats necessiten menys formació en: disglòssia, dislàlia i adaptacions curriculars.

Per altra part, consideram destacable la distància existent entre el grau de coneixement i les necessitats de formació en els següents temes: sistemes de comunicació per a deficients auditius, afàsia i autisme i trastorns greus de la personalitat. A més, el grau de coneixement és més elevat que les necessitats de formació en temes com dislàlies i adaptacions curriculars.

Conclusions

1. Malgrat no haver-hi una exigència al respecte per part de l'Administració educativa, tots els enquestats tenen una formació específica en logopèdia.

2. La diversitat de titulacions dels professionals que actualment treballen en la logopèdia escolar és conseqüència de la manca de formació inicial correctament organitzada. Aquest fet obliga les persones interessades a treballar en aquest àmbit a haver d'optar per un dels possibles camins amb la finalitat d'aconseguir la formació adequada i deixa patent la falta de previsió per part de l'Administració en aquest camp.

3. Els enquestats valoren positivament la formació inicial en logopèdia que han rebut. Per les respostes obtingudes es desprèn que els plans d'estudi dels cursos de postgrau, encara que a un nivell introductor i o com a punt de partida, estan correctament estructurats i s'adapten a les necessitats de la pràctica professional.

4. Els tipus d'activitats de formació permanent que majoritàriament es realitzen són de llarga durada i exigeixen un alt grau d'implicació (seminaris i grups de treball). Aquest fet ens indica que el col·lectiu de logopedes té interès i inquietud per aprendre i mantenir-se actualitzat.

5. Els Centres de Professors i Recursos i les universitats són els organismes que disposen d'una major oferta formativa. Seria interessant organitzar-la a partir de la demanda dels professionals de la logopèdia seguint criteris de màxima especialització de cada centre o institució.

6. Els enquestats han estat molt clars a l'hora d'opinar sobre les possibilitats formatives en el nostre àmbit geogràfic: per una part, l'oferta específica és clarament insuficient, i per l'altra, l'accés a activitats de formació fora de les Illes implica una major inversió econòmica i de temps.

7. A partir de les respostes obtingudes pensam que, malgrat les dificultats per accedir a la formació que anteriorment comentàvem, el nombre d'activitats i les lectures realitzades és elevat.

8. Els logopedes enquestats consideren que, en general, tenen un alt grau de formació. Destaquen aquelles àrees més habituals a l'àmbit escolar i, al mateix temps, aquelles que tenen un procediment d'actuació més definit (dislàlia, adaptacions curriculars).

No obstant això, observam un menor nivell de coneixement en aquelles àrees més pròpiament clíniques (disglòssia i afàsia), i en els casos d'autisme i trastorns greus de la personalitat, probablement perquè són menys freqüents en centres ordinaris.

En la majoria dels casos la necessitat de formació és més elevada que el grau de coneixement. D'aquesta manera pensam que es demostra un interès general respecte de la formació en totes les àrees de coneixement proposades.

9. Les necessitats de formació es polaritzen entorn de la deficiència auditiva i sistemes de comunicació (a pesar de presentar un alt grau de coneixement), disfàsia i afàsia. Al nostre entendre aquest fet indica una demanda de formació molt especialitzada.

Referències bibliogràfiques

BARRUECO BARRUECO, A. i altres (1991): «La formación permanente ante la integración». A: BARROSO PLASENCIA, E. (coord.): *Respuesta educativa ante la diversidad*. Amarú, Salamanca, pàg. 83-117.

- BUENDÍA EISMAN, L. (1998): «La investigación por encuesta». A: BUENDÍA EISMAN, L.; COLÁS BRAVO, P.; HERNÁNDEZ PINA, F.: *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGraw Hill, Madrid, pàg. 119-155.
- DEL RÍO, M. J.; BOSCH, L. (1994): «Logopedia y escuela». A: PEÑA-CASANOVA: *Manual de logopedia*. Masson, Barcelona, pàg. 373-387.

ANNEX I

**QÜESTIONARI SOBRE NECESSITATS DE FORMACIÓ
DELS LOGOPEDES.**

1. Tipus de centre de treball:

- Públic
- Concertat
- Privat

2. Situació al lloc de feina:

- Plaça en propietat
- Provisional o interí
- Contractat temporal

3. Anys d'experiència com a logopeda: _____

Formació inicial

4. Titulació acadèmica en relació als estudis de logopèdia:

- Diplomatura en Logopèdia
- Mestre en Audició i Llenguatge
- Curs de Postgrau en Logopèdia impartit per una Universitat i reconegut pel MEC.
- Curs de Postgrau o Màster no homologat pel MEC.
- Altres: _____

5. Titulació acadèmica no relacionada directament amb logopèdia:

- Diplomatura en Magisteri, especialitat en _____
- Llicenciatura en _____

6. Consideres que, en general, aquesta formació inicial t'ha estat suficient com a base per iniciar la teva professió com a logopeda?

7. En la teva formació inicial, quines àrees o assignatures t'han estat de més utilitat i quines menys?

| de més utilitat | de menys utilitat |
|-----------------|-------------------|
| | |

| |
|---------------------------|
| Formació permanent |
|---------------------------|

8. Has assistit o assisteixes a activitats de formació permanent relacionades amb la logopèdia?

- sí
- no

9. Amb quina regularitat reps aquesta formació? _____

10. Assenyala el tipus de formació que has realitzat:

- Cursos
- Seminaris
- Jornades i Congressos
- Grups d'investigació
- Màsters o postgraus específics d'alguna àrea de la logopèdia
- Altres: _____

11. Qui ho ha organitzat i lloc:

- Universitats; anomena quines: _____
- Centres de professors
- Altres institucions públiques; anomena quines: _____
- Altres institucions privades, anomena quines: _____

12. Assenyalala els temes de les activitats formatives a què has assistit:

13. Has trobat oferta de formació dels temes que t'han interessat i actualment t'interessen?

- sí
- no

14. En general, tens possibilitats d'assistir a les propostes de formació existents?

- sí
- no

En cas de resposta negativa comenta per què: _____

15. Consideres que l'oferta de formació permanent en el camp de la logopèdia a les illes Balears és suficient?

- sí
- no

16. Llegeixes regularment llibres o articles de revista relacionats amb la logopèdia?

- sí
- no

Quants per any? _____

Quina/es revista/es? _____

Estàs subscript/a a cap revista especialitzada?

sí

no

Quina/es? _____

| |
|--------------------------------------------------------|
| Nivell de coneixement i necessitats de formació |
|--------------------------------------------------------|

17. Assenyala la puntuació que consideres més adient d'1 a 5 (de menys a més) en relació al grau de coneixement (columna de l'esquerra) i necessitat de formació (columna de la dreta) sobre temes relacionats amb els següents camps:

| GRAU DE CONEIXEMENT | | NECESSITATS DE FORMACIÓ |
|------------------------|------------------------------------|----------------------------|
| 1 2 3 4 5 | Avaluació del llenguatge | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Tècniques d'intervenció logopèdica | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Dislàlia | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Disglòssia | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Disfèmia | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Retard del llenguatge | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Disfàsia | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Afàsia | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Llenguatge als deficients mentals | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Llenguatge als deficients motòrics | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Sistemes de comunicació per a def. | 1 2 3 4 5 |

| | | |
|-----------|----------------------------------------------|-----------|
| | motòrics | |
| 1 2 3 4 5 | Autisme i trastorns greus de la personalitat | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Problemes de veu | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Deficiència auditiva | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Sistemes de comunicació per a def. auditius | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Suports tècnics per a deficients auditius | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Adaptacions curriculars | 1 2 3 4 5 |

MOLTES GRÀCIES PER LA TEVA COL·LABORACIÓ

**Les actituds dels
professionals
envers les
persones amb
retard mental.
Una experiència
de formació**

Begoña de la Iglesia
Mayol

Educació i Cultura
(1999), 12:
173-184

Les actituds dels professionals envers les persones amb retard mental. Una experiència de formació

Begoña de la Iglesia Mayol
Universitat de les Illes Balears

Sumari

El propòsit d'aquest article és donar a conèixer el procés d'elaboració, aplicació i avaluació d'un programa de formació d'actituds favorables envers les persones amb retard mental, adreçat als professionals que intervenen en el procés evolutiu de la persona.

Tot considerant la investigació com un procés d'aprenentatges, com una eina per a la formació i com a font de nous interrogants, presentam el que suposà la creació d'un grup interdisciplinari de professionals per tal d'arribar a mesures d'intervenció com més normalitzadores millor.

Summary

The purpose of this article is to display the development and evaluation of a training program on favourable attitudes toward persons with mental retardation, aimed at professionals who participate in the process of personal development.

Introducció

Les raons fonamentals per a l'estudi de les actituds envers les persones amb retard mental les trobam en les implicacions que aquestes actituds tenen a l'hora d'afavorir o obstaculitzar el procés evolutiu de la persona.

Són conegudes de tothom les implicacions de les actituds en el desenvolupament i la participació social de l'ésser humà. Però, concretament, les actituds que els altres mostren envers les persones amb discapacitat tenen una gran importància i afecten bé tres nivells, com exposa ALTMAN (1981) (a VERDUGO 1995):

En les relacions entre iguals, com a base de l'autoestima i de l'inici de la socialització.

En la interacció amb professionals de la salut, educació i treball social, assessors i empresaris, tots ells importants fonts d'informació, seguretat i estabilitat.

I en relació a la població en general, com a part de les experiències diàries de la persona.

Arran de detectar la necessitat d'investigar sobre el tema actitudinal, durant la darrera dècada del mil·lenni, proliferen a Espanya les investigacions centrades en les

actituds envers les persones amb discapacitat. Analitzant la revisió que fan Arias, Jenaro i Verdugo (a VERDUGO 1995) de les publicacions espanyoles sobre el tema de les actituds envers les persones amb discapacitat, trobam estudis sobre les actituds del professorat respecte de la inclusió escolar, sobre el tractament de les discapacitats que fan els mitjans de comunicació, sobre les actituds dels pares envers el naixement del fill, sobre les actituds socials envers els invidents, presentacions i crítiques d'escals per a la mesura de les actituds... Però no apareix el tema de les actituds dels professionals (excepte les actituds dels professionals de l'ensenyament), ni tampoc cap experiència de formació de les actituds avaluades, ja que no passen de la descripció i detecció del tipus d'actitud que presenten els diferents col·lectius esmentats (pares, professors...).

L'avaluació de les actituds dels professionals no relacionats amb l'ensenyament es duu a terme fora d'Espanya i, segons VERDUGO (1995), aquestes investigacions són menys freqüents i els seus resultats són encara més confusos. Passa el mateix amb les investigacions sobre intervencions per modificar les actituds detectades. Aquests estudis començaren a proliferar a partir dels anys setanta i se centraven en la detecció d'aquells factors que determinaran un canvi actitudinal. Un dels factors considerats bàsics per a la modificació de l'actitud inicial —comú a totes aquestes investigacions primerenques— és l'establiment de relacions d'igualtat entre persones amb discapacitats i persones sense discapacitats.

Amb el propòsit de reduir aquesta llacuna d'intervenció i establir línies d'intervenció professionals més normalitzadores, elaborarem, implementarem i avaluarem un programa de formació d'actituds favorables envers les persones amb retard mental, adreçat als professionals que intervenen en el procés evolutiu de la persona des dels diferents àmbits de desenvolupament: salut, educació, món laboral i social (metges/ses, infermers/es, advocats/des, empresaris/àries, psicòlegs/òlogues, pedagogs/gues, treballadors/es socials).

Un dels criteris per a la selecció d'aquestes branques professionals fou no haver rebut cap tipus de formació prèvia respecte del tema de les persones amb discapacitat. Llavors, ja descartarem el col·lectiu de professionals que es dediquen a l'ensenyament: mestres, pedagogs/gues (especialistes en Pedagogia Terapèutica) i psicopedagogs/gues, perquè era interessant avaluar quina és l'actitud inicial dels professionals sense cap tipus de formació en el tema. Així, i seguint amb el punt en comú de les investigacions anteriors, hem intentat sempre partir de la idea d'igualtat a l'hora de proposar mesures d'intervenció. Cal matisar el concepte d'igualtat, no com a sinònim de fer que tots siguem iguals, sinó de possibilitar una igualtat d'oportunitats en el procés de desenvolupament personal i social.

No ens endinsarem en l'explicació del procés de formació del grup, ja que fou un procés llarg i amb molts obstacles. Però sí que cal dir que la falsa creença que seria impossible que professionals del món sanitari, educatiu, social, legislatiu... dedicassin dues hores setmanals a reflexionar sobre la pròpia pràctica, va quedar totalment desmentida.

La investigació com a eina per a la formació d'actituds dels professionals

La manera que tenen les persones de processar la informació pot determinar si el procés de formació actitudinal serà efectiu. Aquesta idea ens remet a la importància que els professionals reflexionin sobre les seves intervencions i esdevinguin investigadors de la seva pràctica (SCHÓN 1992).

El que ocorre, segons expliquen ELIOT R. SMITH i DIANE M. MACKIE (1997), és que la reflexió pot fer-se a partir de dades superficials o simples de l'objecte d'actitud (processament superficial), o ens podem sotmetre a un *processament sistemàtic* de la informació obtinguda a través de: centrar l'atenció en la qualitat i contundència dels arguments presentats, entendre el missatge, elaborar la informació, és a dir, desenvolupar reaccions favorables o desfavorables envers el contingut i, finalment, acceptar els arguments exposats.

El canvi resultant del processament sistemàtic és més perdurable que el produït pel processament superficial.

Llavors, de què depèn que processem la informació d'una manera o d'una altra? Segons les bases de la Psicologia Social, s'estableixen com a determinants dos factors: la motivació i la capacitat cognitiva de la persona per pensar sobre el contingut de la informació presentada. La motivació augmenta si tenim la necessitat de ser exactes i si ens autoimplicam en el procés. Per altra banda, els factors de la capacitat que influeixen en el processament són: l'habilitat per processar diferents tipus d'informació, el coneixement sobre el tema que s'ha d'avaluar, i l'oportunitat de poder-se concentrar.

Centrant-nos en la nostra investigació, podem veure que partim de l'avantatge que els professionals estaven motivats a l'hora d'iniciar el procés de formació, ja que són ells mateixos els qui s'hi oferiren voluntàriament. Aquest fet pot avaluar-se com a negatiu, argumentant que resta rigor científic al procés de selecció de la mostra, o pot veure's com un factor que ens va apropar i va fer que augmentàs la probabilitat que els professionals fossin sistemàtics en els processaments de la informació. Nosaltres creim en la segona possibilitat, possibilitat que s'extreu d'evidenciar els processos viscuts pels professionals a partir de la reflexió, que consideram sistemàtica ja que fou promotora de canvis significatius.

Els estudis d'ELIOT R. SMITH i DIANE M. MACKIE (1997) marcaren aquestes hipòtesis com a punts bàsics per a l'elaboració del programa de formació d'actituds favorables envers la persona amb retard mental, adreçat als professionals que intervenen en el procés evolutiu de la persona:

«L'actitud guia l'acció»; «l'actitud fixa l'atenció»; «l'actitud centra la interpretació»; «és més probable desenvolupar conductes favorables si l'actitud envers l'objecte és positiva»; «fer-se conscient de les pròpies actituds augmenta la probabilitat d'actuar d'acord amb aquestes»; «si canviem, o no, les nostres actituds depèn de nosaltres mateixos».

A partir d'aquestes hipòtesis, amb la investigació que presentam intentàrem:

1. Presentar la persona amb retard mental com a objecte actitudinal i mesurar el tipus d'avaluació que en feia cada un dels professionals;
2. Crear un espai de reflexió entre professionals diferents (sessions de formació) per tal d'analitzar la informació sobre els diferents àmbits i etapes de desenvolupament de la persona;
3. Confrontar les anàlisis individuals des dels diferents punts de vista dels diversos professionals, per tal d'aconseguir que el processament sistemàtic ens dugués cap a l'establiment d'actituds favorables envers l'objecte actitudinal escollit: la persona amb retard mental.

Com veim, amb la investigació no s'empra el poder de l'emoció anant a fer visites a centres específics, o duent una persona amb retard mental a les sessions de formació, sinó que se cerca el processament sistemàtic de la informació, a partir de la reflexió sobre la pròpia pràctica, per tal de dotar els professionals d'arguments que els portin a intervenir d'una manera més normalitzada.

La investigació com a procés d'aprenentatge

Si consideram la investigació com un procés de formació i d'aprenentatges, es fa necessari exposar els aprenentatges i descobriments viscuts durant el procés de la investigació, ja que pensam que són les conclusions que millor justifiquen i validen el procés d'investigació duit a terme.

Començarem amb l'exposició d'alguns dels aprenentatges assolits per part de la investigadora i acabarem amb el més important: els aprenentatges i descobriments assumits pels professionals que protagonitzaren aquesta experiència.

Des del rol d'investigadora, entès com a mediadora o facilitadora del procés de reflexió personal, he de dir que durant la fase de *recerca bibliogràfica*, vaig descobrir un nou món: l'Internet. La veritat és que són infinites les possibilitats de recerca d'informació, i segur que actualment ja s'ha vist augmentat el nombre d'investigacions que ens eren d'interès per a la investigació que presentam. Un segon descobriment fou la manca de programes per a la formació d'actituds dels professionals (excloent els mestres) envers les persones amb retard mental que han estat publicats. Les investigacions que s'havien fet fins aleshores són de caràcter descriptiu i no intervenen directament en la formació de les persones que participaven de la realitat descrita. Amb la lectura i el contacte amb famílies de persones amb retard i professionals «ordinaris», és a dir, aquells que no treballen dins centres d'atenció específica a persones amb discapacitats, em vaig fer conscient que no reben informació, ni formació sobre el tema. Fa falta oferir programes de formació als col·lectius que intervenen amb persones amb discapacitats, perquè segueixin una mateixa línia d'intervenció i es multipliquin els efectes. És important considerar el context a l'hora d'intervenir i no centrar-nos només en la discapacitat de la persona. A més, si volem caminar cap a la inclusió social dels col·lectius que menys tenim en compte, cal plantejar les intervencions i els programes tot considerant els recursos que empram de manera ordinària. No deim que s'hagin d'eliminar els centres d'atenció específica, sinó que cal replantejar-ne les funcions i, de manera simultània, intervenir perquè la societat no hi posi més entrebancs.

Amb la investigació duita a terme vàrem evidenciar que la intervenció des del context elimina molts dels obstacles amb què topa la persona amb retard mental a l'hora de participar en la societat.

Una de les etapes de la investigació que més va augmentar el nivell d'incertesa fou la *selecció dels participants* a través de la informació facilitada pels Col·legis Oficials, associacions de professionals i la Universitat. En aquest moment vaig viure la poca importància que, en primer lloc, des del col·lectiu professional, donen als projectes que es presenten per a la millora de la qualitat de vida de les persones amb discapacitat. Frases com «nosaltres no tractam aquests problemes», «si no ets advocada no et podem donar cap informació», «qui avala aquest projecte?», «necessitam un certificat», i fins i tot «què cobrarem?», foren frases que vaig sentir durant la fase de selecció i contacte amb els col·legis i associacions de professionals.

Aquestes eren les frases que alimentaven els meus prejudicis sobre alguns dels perfils professionals seleccionats per crear el grup de formació.

Va ser durant l'etapa de la *formació del grup interprofessional* quan vaig veure clar que jo també tenia idees prefixades, estereotipades i, per tant, errònies envers alguns dels rols professionals escollits, fruit de l'etapa anterior. Se'm feia difícil considerar probable el fet que un/a empresari/a, un/a metge/essa (en aquest cas no vaig equivocar-me), un/a psicòleg/dòloga..., volguessin, de manera voluntària, participar en la investigació. Llavors, vaig haver d'acceptar que no només són els professionals els qui tenen estereotips i actituds desfavorables envers les persones amb retard mental. També es projecten moltes idees errònies sobre ells, les quals no es corresponen amb la realitat. Si aquesta experiència ha pogut ser viscuda, és perquè encara hi ha professionals oberts a la formació.

Abans que professionals, són persones. I, com que són persones, són úniques i no es poden descriure únicament a partir de la seva professió.

Durant l'elaboració de les eines per a la *recollida de la informació* (sessions i entrevistes) vaig aprendre a valorar aspectes bàsics, com que cal tenir en compte tots els detalls a l'hora de passar una entrevista. No sols és important haver formulat clarament les preguntes, sinó crear un bon clima, respectar el ritme i els silencis de la persona, fer sentir que és lliure de dir el que sent i no fer dir allò que l'entrevistadora vol sentir... L'entrevista inicial va ser el primer contacte que vaig establir amb alguns dels professionals que després participaren del grup, ja que no varen venir a la sessió informativa. Llavors, la situació era difícil ja que no ens coneixíem ni sabíem quin era l'aspecte físic per reconèixer-nos. Així, tenien molta importància tots els aspectes de context i d'empatia personal, els quals pens que s'han de considerar i tenir clars a l'hora de passar l'entrevista.

Per altra banda, l'elaboració del programa, és a dir, la *planificació de les sessions*, feia que em documentàs, que m'imaginàs els obstacles que podien sorgir en el grup a l'hora de reflexionar sobre el material presentat, m'obligava a crear i a cercar material, a pensar estratègies per dinamitzar les sessions i a encetar el procés de reflexió personal i grupal... Cada sessió era una nova experiència i mai no era allò que estava sobre el paper que presentava. Veure que la part personal de cada un dels membres del grup era bàsica perquè fluís la sessió era un risc, però també un punt molt enriquidor. Aquest fet duu implícita la idea que, per molt que s'intentàs repetir l'experiència, fins i tot si seguïem l'estructura de les sessions que hem presentat de manera fidel, els processos viscuts serien diferents, igualment enriquidors però diferents. La manera de reflexionar, els centres d'interès, la disposició, la forma d'intervenir... de cada un dels professionals era totalment diferent i imprevisible. Això feia que cada dimarts a les vuit començàs una «aventura» d'aprenentatges, de la qual vaig aprendre a respectar el ritme i la visió de cada professional, a no intervenir ni avançar conclusions, a estar oberta a tota possibilitat de canvi que es negociàs, i a escoltar i llevar prejudicis i entenent la realitat de cada un dels professionals. He de dir que el fet de promoure la reflexió entre els membres del grup em feia repensar i aturar-me a revisar cada una de les propostes i intervencions que duia a terme. A més, considerava que si el que volia era promoure actituds de tolerància i respecte envers el col·lectiu de persones amb retard mental, no podia adoptar una postura que no respectàs les diferències de cada un dels protagonistes de l'experiència. Havia de ser coherent la proposta de formació amb l'actitud de formadora, per tal de promoure la reflexió i fer sentir a cada un dels membres que eren ells mateixos els responsables del seu canvi. Tenir l'oportunitat de conèixer altres persones, altres realitats, és un regal que reps del procés viscut. Un regal que encara revius quan pots tornar a compartir, un cop et trobes fora del termini establert per dur a terme el projecte.

Llavors, pens que ser conscients del que feim diàriament i compartir-ho és una passa per millorar el nostre funcionament diari, tant personal com professional. És a dir, la reflexió és una eina que ens facilita modificar i augmentar els *coneixements, les idees i les creences*, poder viure *experiències* més favorables, les quals ens fan tenir *sentiments* positius. Així, a partir de la reflexió podem caminar junts cap a actituds més adients envers les persones amb diferències respecte de nosaltres mateixos.

La fase *d'anàlisi de les dades* suposà emprar tècniques de síntesi de la informació, establir criteris per seleccionar les dades més significatives, determinar un sistema de categories que donàs resposta als objectius de la investigació... Fou una etapa més solitària, ja que no hi havia un contacte setmanal amb el grup, però molt fonamentada en els aprenentatges ja assolits gràcies a les investigacions prèvies en què havia format part (ROSSELLO RAMON, 1998 i MUNTANER GUASP, 1998). Cal anunciar que tot es va sotmetre a nombroses revisions dels membres de l'equip d'investigadors i que també continuàvem les trobades amb els professionals, en les quals també es recollien aspectes significatius.

Aquesta etapa, juntament amb la de l'elaboració d'aquest informe, m'ha fet interpretar les investigacions com una part de la realitat viscuda pels investigadors. Vaig evidenciar la impossibilitat d'expressar per escrit tot allò que havia viscut durant el procés, la qual cosa em frustrava en un principi. Després, vaig pensar que aquest fet podia servir per convidar altres persones a viure i a ser investigadors de la seva pràctica diària. Fins i tot convidar a crear espai de reflexió per crear línies d'intervenció comunes entre diferents professionals que puguin intervenir en una mateixa realitat i no tant crear programes d'intervenció centrats en les deficiències de les persones afectades.

A continuació m'agradaria dedicar un petit espai d'aquest article perquè els protagonistes de l'experiència de formació, a través de frases significatives, ens expressin el que ells també varen aprendre. Pens que és això el que va dotar de més significat el procés viscut i el que se'ls ha d'agrair especialment.

ADVOCADA:

«...ara no defensaria el fet de poder cobrar una pensió, sinó que primer intentaria prendre mesures perquè la persona fes feina. Pens que no tot rau en la quantitat de diners que puguin rebre, sinó en la realització personal» (Entrevista Final, pàg. 232).

« [La investigació] M'ha ajudat a obrir-me més a aquest món, a ampliar coneixements i a entendre fins a quin punt pot arribar a ser dolorosa la manca d'integració.

»La coordinació amb altres professionals m'ha fet veure com ells poden enfocar i intervenir, des de la seva professió, en el camp de la integració de persones amb discapacitat» (Entrevista Final, pàg. 232).

DIETISTA:

«No sabia que els posin tants obstacles per adoptar fills. Tenen dret a ser feliços com tothom» (Entrevista Final, pàg. 235).

«Ara som més conscient de quina és la situació de la gent amb retard mental. Això fa que lluitis més i que defensis més les teves idees. Pens que és bàsic argumentar que són persones i que se'ls ha de respectar com a tothom. Totes les persones pensen i això ja és molt» (Entrevista Final, pàg. 235).

DUE 1:

«Professionalment, [m'ha servit] per poder donar una millor atenció al pacient, de tracte, de comprensió...

«I, personalment, ha fet que em replantejàs coses i que canviàs. Ara no els separ, com feia abans, tenc més ganes d'apropar-m'hi i de conèixer aquest tipus de persona. No em faria por que algú amb retard mental em fes alguna pregunta pel carrer. Tenc més recursos per actuar» (Entrevista Final, pàg. 238).

DUE 2:

«El tema dels fills no el tenia molt clar i ara veig que si una persona se sent capaç i rep una bona educació, llavors, per què no. Ara respect molt la decisió dels altres. Jo ara estic embarassada i vaig voler fer-me una amniocentesi per tal d'evitar possibles problemes i perquè tenia por. Com a conseqüència, una companya de feina també se l'ha feta. Crec que tot això és per mor que ara tenc més informació sobre el tema» (Entrevista Final, pàg. 240),

DUE 3:

«M'ha servit per guiar-me no sols pel que pens sinó per allò que és més sòlid perquè també ho pensa i ho viu altra gent. És molt millor així, compartint altres punts de vista professionals. Si només ens centràssim en el món sanitari, seria terrible. Em va agradar molt poder veure què fan les treballadores socials, veure que hi ha empresaris que també es preocupen... Et fan llevar prejudicis» (Entrevista Final, 246).

DUE 4:

«M'ha servit per conèixer gent de diferents professions, per veure diferents punts de vista sobre un mateix tema. Malgrat haver tengut tres assignatures sobre el tema durant la carrera, aprens les coses quan les vius i les comparteixes» (Entrevista Final, pàg. 250).

«Jo, abans els tractava bé, però ara és diferent, és una cosa més personalitzada i més conscient del que fas» (Entrevista Final, pàg. 250).

EMPRESARI 1:

«El meu compromís personal és contractar una persona amb retard mental dins la meva empresa» (Entrevista Final, pàg. 252).

«Ha estat enriquidor, ja que m'ha ajudat a relacionar-me millor amb altres professionals. M'ha donat a conèixer més la gent i m'ha permès veure com s'intervé des d'altres professionals en el mateix tema. M'agradava veure com es posava en pràctica allò que anàvem debatent i com es pensava, a nivell professional» (Entrevista Final, pàg. 253).

EMPRESARI 2:

«Jo em vaig oferir per fer revisions oftalmològiques, de franc, als centres específics i no m'han donat cap tipus de resposta. A més, els pares que vénen a la consulta amb els fills, puc veure que estan fets pols de la vista. Això vol dir que no estan ben atesos dins els centres» (Sessió 4, 189).

PEDAGOGA:

«Sí, de fet, abans no pensava així. Jo vaig estudiar Pedagogia i vaig decidir fer la branca d'Organització i Didàctica, perquè no m'agradava el camp de les deficiències, ja que només havia tengut experiència amb profunds. Ara ja no és així, em fa ganes intervenir en aquest camp» (Entrevista Final, 256).

PSICÒLOGA:

«A les sessions, em feia la impressió que era aquell moment que despertava al món. Si no ho hagués fet, hauria seguit anant de la feina a casa, tancada dins quatre parets, dins

el meu món. Ara, amb advocats, empresaris, treballadores socials... em fa la impressió d'haver-me obert» (Sessió 10, pàg. 227).

TREBALLADORA SOCIAL 1:

«[La investigació m'ha servit] De molt. Jo no tenia en compte l'opinió de les infermeres, i ara sí.

»Em va fer la sensació d'experimentar en el grup la necessitat que els professionals ens coordinem. Jo tot ho demano, sóc pesada, però a la meva feina trobo a faltar reunions setmanals per supervisar els casos totes juntes. És fonamental» (Entrevista Final, pàg. 259).

TREBALLADORA SOCIAL 2:

«El compromís que podem agafar nosaltres és el de coordinar-nos més amb els centres de fora de l'empresa. Manca coordinació amb altres institucions. El que passa és que has de deixar tot el que tens per començar a coordinar-te» (Sessió 10, 229).

«[M'ha servit] Per canviar el xip i per veure la necessitat d'unir forces entre tots els professionals. Si no, és com fer retxes dins l'aigua» (Entrevista Final, 261).

«Ara centr els programes més en les capacitats i no tant en les deficiències dels usuaris. A més, he aconseguit que una persona de quinze anys surti per primera vegada de casa seva» (Entrevista Final, pàg. 261).

TREBALLADORA SOCIAL 3:

«El meu compromís és centrar-me en el que sent la persona, en el que opina. Donar una millor qualitat de vida a les persones amb retard mental que tract. Ara sé queestic més formada» (Sessió 10, pàg. 230).

«Ara els don la facultat de decidir, no els la lleu» (Entrevista Final, 262).

«M'ha servit per poder relacionar-me millor amb les persones amb discapacitat, ja que ara no els veig ni els tract des de la compassió. Intent ajudar-los des d'ells, fent que em demanin ajuda. Són ells qui han de saber el que volen» (Entrevista Final, pàg. 264).

La investigació com a font de nous interrogants

A mesura que elaboràvem, aplicàvem i avaluàvem el programa de formació d'actituds favorables envers les persones amb retard mental se'ns plantejaven nous interessos, noves necessitats i nous temes per a l'aprofundiment i la recerca. Aquest fet és fruit de les constants reduccions i limitacions en la investigació que presentam. Limitacions com la de delimitar la mostra a determinats rols professionals, reduir la investigació a les persones amb retard mental, i no poder fer un seguiment en els respectius llocs de treball, són aspectes que cal superar en futures investigacions. Per això, proposam un seguit de qüestions per a la reflexió, que, tal vegada, promoguïn l'estudi de qui tengui la curolla de voler investigar per a la millora de la qualitat de vida de les persones i col·lectius menys afavorits.

Així doncs, presentam un llistat de possibles temes en què aprofundir en l'estudi:

— Com passar del grup interdisciplinari de professionals a la coordinació interinstitucional a l'hora d'intervenir i elaborar programes i serveis?

— Com es difonen i es fan respectar els drets i deures de la persona amb discapacitats?

— Com formar els professionals de la salut per poder atendre les necessitats de la persona amb discapacitats i a la seva família? En concret, pel que fa a la notificació del diagnòstic i el seguiment del cas en coordinació amb la resta de professionals que intervenen en els procés de desenvolupament de la persona?

— Com encetar l'oferta de cursos de formació d'actituds envers les persones amb discapacitats des dels col·legis oficials per a tots els professionals de les branques que poden intervenir en vistes a aconseguir unes estructures socials que acullin les diferències?

— Com crear la necessitat als empresaris perquè contractin persones amb discapacitats dins les seves empreses?

— Com modificar la legislació vigent perquè les mesures afavoreixin la participació social i laboral de la persona amb retard mental?

— Per què no es revisen criteris i les raons per diagnosticar i atorgar el certificat de minusvalidesa i s'adapten a les característiques globals de la persona i no només en les limitacions?

— Per què no es programa la formació d'actituds favorables envers les persones amb discapacitat des de la formació inicial dels professionals?

— Sobre quines bases es fonamenten els serveis i programes adreçats a les persones amb discapacitats?

Volem acabar la presentació de la investigació duita a terme amb l'esperança que hom respongui algun dels interrogants plantejats i que segueixi havent-hi professionals tan entregats i compromesos com els que han protagonitzat aquesta experiència.

Bibliografia

- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- AMMERMAN, R. T. (1997). «New directions in research on disability». A: *II Jornadas Científicas sobre personas con discapacidad*. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- ASOCIACION AMERICANA DE RETARDACION MENTAL (1994). *Retardación Mental. Definición, Clasificación y sistemas de apoyo. Manual práctico*. Margaret M. Seiter Editora.
- BANK-MIKKELSEN, N. E. (1975). «El principio de normalización». A: *Siglo Cero* 37, 16-21.
- BOGDAN, R.; TAYLOR, S. (1976). «El que es juzgado, no los jueces. Una visión desde adentro del retardo mental». A: *American Psychologist*, vol 31, 1, 47-52.
- SMITH, Eliot R.; MACKIE, Diane M. (1997). *Psicología Social*. Madrid. Medica Panamericana.
- FERRER SERRA, J. (1996). *Discapacidad y Sexualidad*. Màster en serveis i programes per a l'atenció de les persones amb discapacitat. IMSERSO-UIB. Manuscrit no publicat.
- FREIXA NIELLA, M. (1993). *Familia y deficiencia mental*. Salamanca. Amarú.
- GIL FLORES, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Ley de Abril de 1982 de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) (BOE 30-4-82)

- MUNTANER GUASP, J. J. (1995). *La sociedad ante el deficiente mental. Normalización, integración educativa, inserción social y laboral*. Madrid: Narcea.
- MUNTANER GUASP, J. J. (1998). *La reflexión sobre la práctica como un modelo para la formación docente y la mejora profesional*. Investigación per a l'Oposició a Càtedra no publicada. Universitat de les Illes Balears.
- OMS (1994). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales-INSESO.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I- Métodos*. Madrid: Muralla.
- Pla Interdepartamental d'integració laboral de les persones amb disminució (1990). Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social.
- Plan de acción de las personas con discapacidad (1997-2002). *Misusval*, juliol-agost, 1995. Publicaciones de Servicios Sociales-IMSERSO.
- RIOS GONZALEZ, J. A. (1994). «La primera intervención terapéutica en la confirmación de la minusvalía psíquica». A: *Siglo Cero*, 25, 2, 5-12.
- ROSSELLO RAMON, M. R. (1998). *L'Adaptació Curricular Individualitzada (ACI) com a procés de canvi i estratègia de millora. Un estudi de casos en un centre de primària*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de les Illes Balears.
- SCHALOCK, R. T. (1997). «Evaluación de programas sociales: para conseguir rendimientos organizacionales y resultados personales». A: *II Jornadas Científicas sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos. Hacia una nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós-MEC.
- UNESCO. *Las necesidades educativas especiales. Conjunto de materiales para la formación de profesores*. París: UNESCO.
- VERDUGO, M. A. (1997). «Investigación en discapacidad: Prioridades del futuro inmediato». A: *II Jornadas Científicas sobre personas con discapacidad*. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- VERDUGO, M. A. (dir.) (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid. Siglo XXI.
- VERDUGO, M. A. (1997): «Investigación en discapacidad: Prioridades del futuro inmediato». A: *II Jornadas Científicas sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- WARNOCK, H. M. (1978). *Report of the Committée of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office. Londres.
- WOLFENBERGER, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto. National Institute on Mental Retardation

**El procés de
transició a la vida
adulta en la
persona amb
discapacitat**

Elena Ferrer Cerdà

Educació i Cultura
(1999), 12:
185-193

El procés de transició a la vida adulta en la persona amb discapacitat

Elena Ferrer Cerdà
Universitat de les Illes Balears

Sumari

Malgrat que el desenvolupament de la persona passa per un seguit de transicions (Jové i Valls, 1999), sens dubte una de les més significatives és el pas a la vida adulta. En la persona discapacitada aquest procés té una especial importància a causa dels factors personals, familiars, socials i educatius que el dificulten.

Des del present article es pretén fer una breu anàlisi de les principals característiques d'aquesta transició, així com de les opcions que té el discapacitat adult quant al treball, l'habitatge i l'esbarjo.

Summary

Even through the development of the person suffers a number of transitions (Jové and Valls, 1999) the passing to the adult live is with no doubt one of the most signifiants. On a disabled person this process has a special interest, due to the personal, familiar, social and educational factors that render is difficult.

With this article we would like to do a short analisys of the main characteristics of this transition as well as the options a disable adult has as far as the job, the accommodation and leisure are concerned.

1. Introducció

La transició cap a la vida adulta és un procés que es produeix de forma gairebé espontània en la majoria de les persones. L'adolescent pren tot un seguit de decisions, aprèn les normes socials i les habilitats per endinsar-se en un món (el d'adult) amb el qual conviu però en el qual encara no s'ha integrat, inicia les primeres relacions sexuals, pertany a un grup més o menys estable i un cop ha acabat l'escolarització obligatòria fa una tria entre accedir al món laboral o continuar estudiant i posposar aquesta entrada al treball productiu per a anys posteriors. Aquest conjunt de passes pareixen del tot naturals i algunes ni tan sols es planifiquen explícitament, ni s'ensenyen directament dins un procés totalment programat. Podem dir que això és així només en un sector (això sí, majoritari) de la nostra societat.

En el cas que ens ocupa, la persona amb discapacitat, la transició a la vida adulta forma part d'un procés planificat, ordenat, en el qual es va preparant el jove per assumir el conjunt de rols propis de l'adultera i enfrontar-s'hi. Aquest procés es veu dificultat per un seguit de circumstàncies, la majoria alienes a ell, però que acaben per afectar-lo. Seguint PALLISERA (1997), podem organitzar aquests factors pertorbadors del procés cap a la condició d'adult en la persona amb discapacitat en tres àmbits:

1. Factors relacionats amb les característiques de la persona mateixa, és a dir, les necessitats específiques que una persona amb discapacitat física, psíquica o sensorial pot tenir i que d'alguna manera es conformen com un aspecte que en dificulta la integració. I això és així per la resposta que socialment es dona a aquestes necessitats, resposta que estarà en funció de la percepció social de la situació.

Com apunta la mateixa M. PALLISERA (1997, 258):

«...els efectes socials de l'etiquetatge: el fet d'atribuir a una persona la condició de disminució, i sobretot de disminució psíquica, comporta unes conseqüències directes: automàticament es condicionen les expectatives no només de pares i membres de la societat, sinó moltes vegades les dels propis professionals».

2. Aspectes relacionats amb l'entorn, entre els quals podem destacar les barreres socials que tanquen les portes davant la persona amb discapacitat. Si bé els principis de normalització i d'integració s'estan fent presents a la majoria de les nostres escoles, aquest fet no es transmet amb la mateixa intensitat a la resta de les situacions. Són les actituds negatives envers les persones discapacitades les que actuen com un mur que en dificulta la inclusió al seu context social i, en conseqüència, el desenvolupament dels rols que serien normals en funció de la seva edat.

«Un conocimiento a fondo de las personas con discapacidad únicamente es posible con la presencia de estas personas en las actividades y en los grupos sociales. Es, por tanto, a través de su inserción en la sociedad como las actitudes de ésta ante las personas discapacitadas irán modificándose. No podemos esperar a que cambien las actitudes para tratar de integrar. Más bien al contrario, a través de la integración se cambiarán las actitudes» (M. C. GARCÍA 1997, 308).

3. Aspectes relacionats amb el procés educatiu que han viscut les persones amb discapacitat, en què podem parlar tant del tipus de programes, els objectius que s'han plantejat, els continguts, la seva metodologia, com també de les actituds dels educadors envers el discapacitat, que podrà ser, com s'apunta anteriorment, un factor afavoridor o limitador de les capacitats de la persona que està sota la seva responsabilitat.

De fet, com apunta MUNTANER (1996), la formació de les persones amb discapacitat ha de garantir el pas de l'escolaritat obligatòria a la vida activa i independent, cobrint tres grans objectius: una educació adequada, la preparació per a la vida social i dotar-les de les oportunitats per gaudir d'un nivell adequat d'autonomia personal.

Fent una crítica als programes educatius dirigits a l'adolescent amb discapacitat, Montobbio afirma: *«salvo loables excepciones, las experiencias formativas propuestas a nuestros jóvenes se encaminan más hacia la cultura de la discapacidad (o de los estereotipos que la caracterizan) que a la del mundo del trabajo»* (1995, 42).

2. El concepte de transició a la vida adulta

L'expressió transició a la vida adulta apareix amb freqüència en la bibliografia dels darrers anys, malgrat que no hi ha excessiva unanimitat a l'hora de definir-la ni de delimitar el marge d'acció. Podem trobar-nos amb dues tendències que si no són oposades, sí que es diferencien per l'amplitud dels contextos que tracten.

La primera formula les seves definicions de transició a la vida adulta fent només referència a l'accés al món laboral. D'aquesta manera podem trobar afirmacions d'aquest estil: «proceso orientado a los resultados que comprende un amplio rango de servicios y de experiencias que desembocan en el empleo» (GALLIVAN-FENLON, 1995, 15).

La segona fórmula per entendre la transició a la vida adulta engloba la primera però va un poc més enllà. S'accepta la idea que per aconseguir la màxima independència de la persona adulta amb discapacitat el fet de tenir un treball és positiu, però no suficient.

De fet, la vida de la majoria dels adults que coneixem no es redueix només al treball, sinó que disposen d'un temps lliure que organitzen com volen i comparteixen amb les persones que desitgen, tenen una parella o família i una llar de la qual encarregar-se. Tots aquests rols no s'han de descartar per a la persona amb discapacitat i per tant no podem parlar només de transició fent referència a l'aspecte laboral sinó que haurem d'abraçar aspectes com l'habitatge, les relacions afectives i sexuals i el temps lliure.

Així, es pot definir la transició a la vida adulta de la persona amb discapacitat com el procés planificat a través del qual, i amb els suports necessaris, la persona assolirà una independència que li permetrà participar de diferents entorns socials tan normalitzats com sigui possible.

JOVÉ i VALLS (1999), citant Figuera i Bisquerra, fan referència al fet que en tot procés de transició hi ha una connotació sociològica i una de psicològica. La primera suposa el canvi d'estatus i rols i la segona té en compte tots els efectes que aquesta transició provoca sobre la persona. Aquestes reaccions estaran en funció del tipus de transició, d'on es produeix i del seu impacte.

Per aconseguir que aquest pas es faci de la millor manera possible, MARTÍNEZ (1999) assenyala que en tota transició a la vida adulta han d'estar presents tres components:

— Uns programes curriculars funcionals a secundària que permetin una vida independent i un treball un cop el jove hagi finalitzat l'escolarització.

— La creació d'una adequada xarxa de serveis i l'existència dels suports familiars i individuals necessaris, amb l'objectiu de detectar les necessitats laborals, residencials i de vida comunitària de les persones amb discapacitat.

— Una planificació de la transició que inclogui els estudiants i les seves famílies.

En aquesta planificació s'ha de veure la transició com un procés global i no com una suma d'aspectes aïllats que cal tenir en compte.

3. Treball i discapacitat

Si s'analitzen les opcions de treball que té qualsevol persona amb discapacitat, sorgeixen diferents alternatives. Si bé el desitjable seria sempre tendir a la normalització i als entorns com menys restrictius millor, la veritat és que a la pràctica són pocs els qui treballen en una empresa ordinària i molts els qui ho fan a centres específics. Trobar el perquè d'aquesta situació és realment una empresa difícil, però revisant la bibliografia en trobam alguns motius (GONZÁLEZ 1999; JURADO DE LOS SANTOS 1993; PALLISERA 1996; PALLISERA 1997; JOVÉ i VALLS, 1999):

— Uns currículums escolars poc funcionals per a la posterior entrada al món laboral.

- Poques iniciatives institucionals.
- Poca sensibilització social envers la discapacitat en general i en especial envers la persona amb retard mental.
- Desconeixement per part de l'empresari de les possibilitats que tenen les persones discapacitades.
- Sobreprotecció per part dels pares i també dels professionals.

En definitiva, les feines a què poden optar les persones amb discapacitat serien les següents:

1. Treball en empreses ordinàries

Dins aquesta fórmula de treball, podem trobar diferents alternatives per integrar la persona discapacitada en una empresa:

— El treball en condicions totalment normals i sense cap suport. És l'opció més normalitzada però també la més difícil d'aconseguir.

— Ocupació subvencionada en empreses ordinàries. A Espanya, igual que a la majoria dels països europeus, hi ha una seguit de mesures per incentivar la contractació de persones discapacitades en llocs ordinaris. Així, al nostre país trobam el sistema de quotes, pel qual totes les empreses de més de cinquanta treballadors han d'acollir en les seves plantilles un 2% de persones amb minusvalideses. En el cas de l'Administració Pública s'espera arribar progressivament a un 25% del personal contractat.

Paral·lelament trobam tot un seguit d'incentius econòmics als empresaris que cobreixen una sèrie de despeses, bé de la Seguretat Social, bé dels costos dels programes de formació (MUNTANER 1998).

— Ocupació protegida en empreses ordinàries, constituïda com una fórmula intermèdia entre les dues anteriors. Suposa la inserció de la persona discapacitada en les empreses ordinàries amb els suports necessaris per aconseguir una plena adaptació al lloc de treball. N'hi ha diferents models: els grups de treball mòbils, els «enclavaments» i el treball amb suport (VERDUGO 1995; MUNTANER 1998).

Els grups de treball estan formats de quatre o sis persones que tenen un supervisor encarregat de formar-los en el lloc de treball. Generalment desenvolupen treballs comunitaris en diferents llocs i les despeses econòmiques van a càrrec de l'empresa promotora.

Els «enclavaments» són petits grups que treballen en un lloc determinat sota la supervisió d'un professional entrenat per a la tasca o un altre treballador. El sou és responsabilitat de l'empresa en què treballen.

En darrer terme, el treball amb suport consisteix en la integració de la persona discapacitada dins l'empresa amb un suport permanent, que disminueix a mesura que el discapacitat assoleix independència i seguretat en la feina. Després seran els companys mateixos els qui oferiran les ajudes puntuals necessàries.

2. Centres especials de treball

Són empreses productives constituïdes per treballadors minusvàlids amb un triple objectiu: assegurar un treball remunerat, aconseguir l'ajustament personal i social de la persona amb discapacitat i ser un mitjà d'integració al treball en una empresa ordinària (GALÁN 1995; VEDUGO 1995; MUNTANER 1998)

3. Centres ocupacionals

Malgrat que per alguns autors no constitueixen una fórmula de treball (GALÁN 1995), i de fet així es planteja a la legislació¹, la realitat és que els centres ocupacionals són per a moltes persones discapacitades l'única alternativa a quedar a casa. En aquests tipus de centres es desenvolupen activitats de teràpia ocupacional, és a dir, s'hi duen a terme tasques laborals no productives amb la finalitat d'aconseguir l'ajustament personal i social de tots els minusvàlids que no poden accedir a altres fórmules de feina i assegurar-ne la formació per poder accedir a un centre especial de treball.

4. Habitatge

És evident que gaudir d'un habitatge és una necessitat per a tots nosaltres, però per a una persona amb discapacitat és alguna cosa més que satisfer una necessitat primària. L'habitatge es converteix en un lloc que li proporciona seguretat afectiva i un espai on pot manifestar les seves vivències i els seus estats d'ànim. En definitiva, el lloc on es viu ha de convertir-se en un punt de referència necessari (PASTOR 1993; MUNTANER 1998).

D'altra banda, l'habitatge és un fet significatiu en la persona discapacitada perquè la majoria no s'independitzen voluntàriament de la llar familiar, ni comparteixen un pis amb un grup de companys o formalitzen una relació. Les alternatives d'habitatge que té el discapacitat bàsicament són les següents (MUNTANER 1998):

a) Habitatge familiar. Representa la fórmula més desitjable, per tant s'haurien d'oferir els suports necessaris a les famílies per poder mantenir en el seu si el membre amb discapacitat. Quan aquesta possibilitat no és viable, disposam de les següents opcions, la finalitat de les quals és substituir la família d'origen i preparar la persona discapacitada per a la vida independent.

- b) Famílies tutelars.
- c) Llars residencials.
- d) Residències.

5. Oci i temps lliure

Podríem definir el temps lliure com aquell en què no hi ha obligació de realitzar una determinada tasca, condició indispensable per realitzar activitats d'oci (ESPINOSA et al. 1995). Si bé aquest temps és desitjable per a tothom, quan parlem de persones discapacitades les activitats d'oci són especialment beneficioses per les raons següents:

— L'oci no té uns estàndards que s'hagin de complir per arribar a una suposada «normalitat», sinó que la seva mesura és altament subjectiva i depèn del grau fins al qual cada un pugui gaudir.

¹ El RD 2274/1985, de 4 de desembre, pel qual es regulen els centres ocupacionals, assenyalava a l'article segon: «Los Centros Ocupacionales no tendrán, en ningún caso, carácter de centros de trabajo para los minusválidos de este servicio social».

— La gratificació derivada d'aquestes activitats pot compensar altres experiències negatives que pugui haver experimentat la persona amb discapacitat.

— Per als col·lectius molt afectats que accedeixen a altres rols socials amb molta dificultat, l'oci es converteix en un temps de gran importància (S. GORBEÑA 1996).

Així, les activitats d'oci afavoreixen la integració i la normalització de la persona amb discapacitat, però per aconseguir-ho calen una sèrie de factors (ESPINOSA et al. 1995):

- a) Una actitud positiva envers la integració de tots els membres de la comunitat.
- b) Disposar dels recursos necessaris per satisfer les necessitats de les persones discapacitades.
- c) Evitar barreres arquitectòniques i psicològiques.
- d) Disposar de les orientacions adients per afavorir el desenvolupament de tots els participants.

En definitiva, els objectius plantejats en tota activitat d'oci per a les persones amb discapacitat han de respondre a qüestions personals, de grup i socials (A. MADARIAGA 1996). Personals, quant al foment de la comunicació, la socialització i l'autonomia; de grup en el sentit de potenciar la pertinença al grup, la cohesió i la participació, dirigint les activitats cap a l'autogestió dels grups; i finalment socials, des del moment en què es desenvolupen les habilitats socials, la participació en activitats comunitàries i el coneixement del seu entorn.

En darrer lloc cal dir que aquests són els principals arguments per facilitar que el jove amb discapacitat esdevingui un adult de fet, compartint en la mesura de les seves possibilitats els contextos ordinaris amb la resta dels ciutadans. Que això sigui possible és una tasca de tots, de la mateixa persona discapacitada i de la seva família, dels professionals que treballen amb ambdues parts durant tot el seu cicle vital, de les institucions que han de garantir els mitjans suficients per aconseguir-ho i de la població en general, que encara s'ha de despollar de molts prejudicis per aconseguir una societat plural.

Bibliografia

- BECERRA, M.; RUBIO, J. (1997): «Después de la edad escolar, ¿qué?». A: DOMÉNECH, J. L.; BLASCO, F.; CANTÓ, V. (coord.): *Jornadas interdisciplinarias de Educación Especial*. Marfil, Alcoi, pàg. 179-188.
- ESPINOSA, A.; GIMENO, A.; MARTÍNEZ, R.; ORDOÑO, E.; ORTEGA, J.; RELAÑO, P. (1995): *Iguales, pero diferentes. Un modelo de integración en el tiempo libre*. Editorial Popular. Madrid.
- FERRER, B.; LÁZARO, J. (1990): «Ocio y tiempo libre en el deficiente mental». A: BUENO, M.; MOLINA, S.; SEVA, A.: *Deficiencia Mental*. 2 volums. Espax, Barcelona, pàg. 341-360.
- GALÁN, M. T. (1995): «Alternativas de empleo para discapacitados psíquicos». A: *Siglo Cero*, vol. 26, núm. 3, pàg. 35-41.
- GALLIVAN-FENLON, A. (1995): «Su último año en la escuela: perspectivas de la familia y de los proveedores de servicios sobre la transición de la escuela a la vida adulta de jóvenes con discapacidad». *Siglo Cero*, vol. 26, núm. 5, pàg. 15-26.

- GARCÍA, M. C. (1997): «Transición a la vida adulta: estrategias de intervención para la integración de personas con discapacidad». A: *IV Jornades Tècniques d'Educació Especial: un món diversificat*, pàg. 308-319.
- GONZÁLEZ, L. (1999): «Análisis de las empresas con personal discapacitado». A: VERDUGO, M. A.; JORDÁN DE URRÍES, F. B. (coord.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Amarú, Salamanca, pàg. 607-621.
- GORBEÑA, S. (1996): «Beneficios del ocio». *Minusval*, núm. 103, pàg. 19-20.
- HALPERN, A. S. (1995): «Transición: vino viejo en botellas nuevas». *Siglo Cero*, vol. 26, núm. 5, pàg. 5-13.
- IRVIN, L. K.; THORIN, E. J. (1994): «Estrés familiar asociado a la edad adulta por parte de los jóvenes con discapacidad severa». *Siglo Cero*, vol. 25, núm. 1, pàg. 27-35.
- JOVÉ, G. i VALLS, M. J. (1999): «Transición a la edad adulta y vida activa de las personas con discapacidad psíquica: reflexiones y prospectiva». A: VERDUGO, M. A.; JORDÁN DE URRÍES, F. B. (coord.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Amarú, Salamanca, pàg. 871-878.
- JURADO, P. (1993): *Integración socio-laboral y educación especial*. PPU. Barcelona.
- MADARIAGA, A. (1996): «Programas de ocio para personas con retraso mental: una aproximación general desde la educación del ocio». *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 165, pàg. 111-122.
- MARTÍNEZ, N. (1999): «Programas de transición a la vida adulta: planteamientos estructurales». A: VERDUGO, M. A.; JORDÁN DE URRÍES F. B. (coord.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Amarú, Salamanca, pàg. 425-434.
- MONTOBBIO, E. (1995): *El viaje del Señor Down al mundo de los adultos*. Fundación catalana Síndrome de Down-Masson. Barcelona.
- MUNTANER, J. J. (1998): *La sociedad ante el Deficiente Mental*. Narcea. Madrid.
- PALLISERA, M. (1996): *Transición a la edad adulta y vida activa de las personas con discapacidad psíquica*. EUB. Barcelona.
- PALLISERA, M. (1997): «La transició a l'edat adulta i vida activa de les persones amb discapacitat. Orientacions i reptes per a la intervenció educativa». *IV Jornades Tècniques d'Educació Especial: L'educació especial: un món obert i diversificat*. Barcelona.
- PASTOR, C. (1993): «Función educativa de la vivienda para la persona con disminución psíquica». *III Jornades Pedagògiques: El Deficient Mental Adult*. Document multicopiat. UIB-ICE. Palma.
- VERDUGO, M. A.; JENARO, C. (1995): «La formación profesional y la transición a la vida adulta». A: VERDUGO, M. A. (dir.): *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Siglo XXI, Madrid, pàg. 717-787.

**Formación para el
desarrollo de la
función directiva
en la Comunidad
Autónoma de las
Islas Baleares**

Rosa M^a Binimelis i
Henares
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(1999), 12:
195-207

Formación para el desarrollo de la función directiva en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares

Rosa M^a Binimelis i Henares
Universitat de les Illes Balears

Resumen

Qué tipo de formación para el desarrollo de la función directiva nos ofrece el plan de estudios de nuestra Universidad Balear y por otra parte cuáles son las opciones en lo que a formación permanente se refiere. En estos momentos de cambio se exige una mejora de la formación de nuestros directivos, ante la convicción de que mejorar los centros es mejorar la dirección.

Summary

What kind of training for headship does the curriculum of the UIB offer and what options does it consider concerning in-service teacher training?

In today's changing society, we need to improve our staff training, since we believe that improving the schools implies improving headship.

1. Introducción

Será objeto de estudio en todo momento la figura del director, y preferentemente de un centro de educación infantil y primaria; intentando dar respuesta a algunas cuestiones como: Qué tipo de formación para el desarrollo de la función directiva nos ofrece el plan de estudios de nuestra universidad en estos momentos, y por otra parte tal vez para subsanar posibles deficiencias, qué opciones ofrece la formación permanente. Todo ello para terminar con una serie de propuestas alternativas.

Una cuestión que en determinados momentos permitirá una cierta generalización de las propuestas planteadas, es el resultado a que han llegado varias investigaciones sobre el trabajo de directivos escolares, entre ellas (Antúnez, 1991); Afirmando que la naturaleza y las características del trabajo de directores y directoras - en este caso de centros públicos de Enseñanza Primaria de Cataluña -, no difiere de la de sus colegas europeos.

La preocupación por el tema de la dirección escolar de muchos de nosotros/as, como profesores/as de organización escolar, responsables de centros educativos o estudiosos del tema; en éstos momentos enlaza con la creciente sensibilidad que las Administraciones Educativas manifiestan. “*La función directiva es uno de los factores que*

favorecen la calidad y mejora de la enseñanza ... Mejorar los centros educativos es mejorar la dirección” (MEC, 1994, p.17-23).

Personalmente y coincidiendo con Fullan (Pascual, 1988. Pág. 27) “*una de las condiciones facilitadoras del cambio es el papel activo del director escolar, considerado como líder innovador y pedagógico*”; destacaría el protagonismo del director como elemento dinamizador del cambio. Especialmente en estos momentos en que se dan una serie de condiciones que contribuyen de una manera muy significativa a la creación de una *necesidad* de innovación.

De acuerdo con (Ferrer, F., 1996) algunos de los condicionantes de esta necesidad de innovación, podrían ser los siguientes:

1. Actual política educativa del Estado Español. Vivimos un proceso de descentralización educativa a favor de una mayor autonomía del centro escolar.
2. Las peticiones de una mayor intervención de los estamentos de la comunidad educativa en los centros escolares, y establecer un mayor control social sobre los resultados que producen las escuelas.
3. La necesidad de renovar las actuales estructuras organizativas.
4. La demanda de unos centros que ofrezcan una educación de mayor calidad, en estos momentos ejercida por los padres como consumidores indirectos de la educación.
5. Las presiones por intentar incrementar la posibilidad de elección de centros escolares, así como la introducción de ciertas estrategias de libre mercado como es la competitividad entre las escuelas.

Coincidiendo con el análisis sobre las líneas estratégicas de innovación marcadas desde la Administración educativa, hecho por Escudero (Pascual, 1988, p.97) refiriéndose al papel del centro, afirma la existencia de un desconocimiento de la figura del director como líder pedagógico e innovador. Añadiendo que el director es “representante político” del centro, no su animador coordinador o facilitador del cambio. (El entrecomillado es cita textual del autor).

Las reivindicaciones de la importancia de la figura del director en todo proceso de mejora educativa y consecuentemente, de la importancia de su formación; son obvias en estos momentos y resultado de la crisis de la dirección cuyas raíces como afirma (Gairín y otros, 1995, p.233) hay que buscarlas en: “*La propia naturaleza del trabajo directivo (actuar de intermediario entre la administración y los centros ejecutando múltiples tareas, muy diversas, en poco tiempo y con amplio contenido verbal) pero también en el **modelo de dirección** propiciado por la LODE y la LOGSE ...*” De este último aspecto me ocuparé en el siguiente apartado.

A todo ello podemos añadir la falta de tradición que existe en nuestro país en el ámbito de la organización escolar.

“No solamente el profesorado de todos los niveles educativos, la mayoría de movimientos de renovación pedagógica, las APAS y aún los colectivos sindicales, han basado tradicional y fundamentalmente sus estrategias de calidad y de cambio educativos en la llamada cultura de aula ... Y en la exigencia de un alto nivel competencial personal al profesorado como docente, educador y orientador, sino que ha ido tomando cuerpo la que podría ser definida como la subcultura de la anti-gestión ... Esta compleja situación ... ha afectado radical y frontalmente a la teorización y a la práctica de la función

directiva escolar, y secundariamente, a la minusvaloración, cuando no al desprecio, de la formación en Organización y Gestión de todo el profesorado.” (Oliver, 1996, p. 207).

2. La función directiva desde el punto de vista legislativo

Pienso que no es el momento de hacer una revisión legislativa en profundidad ya que pese a que la historia de la dirección escolar se circunscribe prácticamente a este siglo, la figura aparece por primera vez en el decreto de 25-9-1898, al crearse las escuelas anejas a las Escuelas Normales y reorganizándose de forma graduada (Castillo, 1995).

Especial mención merece la aparición de una concepción directiva profesional con la creación en 1967 del Cuerpo de Directores escolares; que a su vez desaparece con la Ley de Educación de 1970.

La LOECE (19-6-1980), que no llega a estar nunca en vigor, sienta las bases de una dirección escolar participativa. La LODE (3-7-1985) crea, como órgano máximo rector del centro el consejo escolar, y establece el modelo electo por parte de los integrantes del mismo.

“... El modelo de dirección propiciado per la LODE y la LOGSE, podría caracterizarse brevemente como electo, temporal, no profesional, colegiado y equilibrado (entre órganos unipersonales y colegiados).” (Gairín y otros, 1995, p.234).

Aunque la LOGSE es una ley esencialmente de ordenación curricular, complementa a la LODE en aspectos de gestión. En el caso de Educación Infantil y Primaria, el RD 819/1993 aparte de repetir la normativa electoral, añade a las competencias y funciones del director aquellas que se derivan de la aplicación de la LOGSE: elaborar con el equipo directivo la propuesta del Proyecto educativo y programación general anual, presidir los nuevos órganos como la Comisión de coordinación pedagógica, designar a los coordinadores del ciclo, etc. Lo mismo podemos afirmar respecto al nuevo Reglamento Orgánico que aparece el 26 de Enero del año 1996 en relación a la LOPEG.

Ésta es una ley que complementa a la LOGSE, desarrollando aspectos de gestión del centro con la finalidad de adaptarlo a un incremento de la autonomía y responsabilidad del mismo. La acreditación de los candidatos a director es la novedad fundamental, y con ella se pretende, precisamente, asegurar que puedan acceder a la dirección los profesores más adecuados para desempeñar las funciones que les son encomendadas.

No obstante, antes de la promulgación de esta última ley, el MEC en su propuesta de actuación (MEC, 1994), recoge ocho medidas que afectan directamente a la dirección, y en lo que respeta a su formación cabe destacar:

“Una vez nombrados, los nuevos directores recibirán una formación inicial con carácter obligatorio y podrán acceder, posteriormente y con carácter voluntario, a los cursos de formación continua que se organicen para los equipos directivos” (Medida 41).

“El proceso de selección de la LOPEG se acerca a los modelos de selección europeos” (Álvarez, 1996, p.11). Aunque, este mismo autor también afirma que la ley mantiene dos aspectos que hacen dudar del avance hacia modelos profesionales: La intervención del claustro en su elección y la procedencia del centro del candidato.

Podemos afirmar que hay una tendencia generalizada a reclamar mayor profesionalización para el ejercicio de la función directiva (Bernat, 1994; Marchesi, 1993).

De acuerdo con (Antúnez, 1991), la experiencia o formación para la docencia no garantiza en absoluto experiencia o formación para el ejercicio de la función directiva. Ésta comporta la realización de una serie de tareas claramente diferenciadas de las tareas propias de la docencia.

“Saber diagnosticar problemas, motivar al personal, planificar y desarrollar proyectos de innovación, solucionar conflictos o participar y dirigir eficazmente una reunión son actuaciones que precisan de una formación que garantice su realización” (Gairín y otros, 1995, p. 651).

3. Planes y programas de formación inicial de directivos

Hay una notable diferencia por lo que respecta a los planes de estudio para la formación del maestro, entre los siglos XIX y XX.

“Frente al siglo XIX, preocupado por el desarrollo de unas disciplinas relacionadas con lo que se iba a enseñar junto al convencimiento de que adquirirlas era suficiente para el ejercicio de las funciones, se contraponen el siglo XX. El punto de inflexión lo determina la incipiente renovación pedagógica que plantea la necesidad de optar por una formación cultural o profesional o sólo profesional”. (Rodríguez, 1996, p.141).

Con la incorporación de las Escuelas de Magisterio como enseñanzas universitarias en 1970, la problemática se acentúa al priorizarse los contenidos científicos en detrimento de las materias psicopedagógicas y sociológicas.

Con la Ley General de Educación, se estructura la enseñanza obligatoria en Educación Preescolar (de 4 a 6 años) y Educación General Básica (de 6 a 14 años). En las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, los Planes de Estudio hacen referencia a cuatro especialidades: Ciencias, filología, ciencias sociales i preescolar.

Aquí, al igual que sucede con el plan que podemos encontrar a continuación, el de 1984; las referencias hechas a la figura del director son mínimas sin llegar en el mejor de los casos a dedicarle un tema completo.

En este último plan se mantienen las mismas especialidades, incorporándose en todas ellas las asignaturas de Trabajos Manuales y Educación Física en primero; y *Llengua Catalana II* y *Medi i Cultura dels Països Catalans* en segundo.

Como materia troncal en tercero, se imparte Organización Escolar. En el temario de esta asignatura, en las especialidades de ciencias y ciencias sociales no se hace mención alguna a la figura del director escolar; hay más suerte con el temario de las especialidades de filología y preescolar, donde en el segundo tema se citan los siguientes contenidos: Elementos de la institución educativa, elementos personales, el director, el jefe de estudios, los profesores y los padres.

Continuando con el Plan de 1984, de un total de nueve optativas ofrecidas, de las cuales pueden elegir una en tercer curso, ninguna hace referencia a la temática en cuestión.

Respecto al Plan siguiente, el de 1990, se observa una única diferencia con los dos anteriores; un incremento de la formación de catalán: *Didàctica del català* en segundo curso.

Con el Plan de 1993 y a raíz de la promulgación de la LOGSE (1/1990, de 3 de Octubre), aparecen en los estudios, ahora de Maestros/as, nuevas especialidades: E. Primaria, E. Infantil, E. Física, E. Musical y Filología (lengua extranjera); además de un cómputo en créditos. Con esta reforma se pretende ofertar al profesor instrumentos técnicos y metodológicos que lo sitúen en condiciones de comprender y desarrollar creativamente su trabajo. Será necesario conformar un marco teórico que permita la reflexión y el análisis desde y para el aula con la implicación directa de todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Encontramos nuevamente (BOE 2-II-1993), la asignatura de Organización del Centro Escolar, como materia troncal ahora en segundo curso. En el temario se dedica uno de los temas a la función directiva: La función directiva en los centros educativos: modelos, estilos y técnicas. Análisis del modelo vigente desde la LODE (1985). Función directiva y órganos de gestión. Función directiva y calidad de la educación.

En lo que respecta a la distribución de créditos por especialidades y por cursos, queda de la siguiente manera:

| Curso E. INFANTIL | Materias troncales | Materia obligatorias | Materias optativas | créditos de libre configuración | total |
|----------------------|--------------------|----------------------|--------------------|---------------------------------|-------|
| Primero | 51 | 12 | - | 12 | 75 |
| Segundo | 37,5 | 22,5 | - | 11 | 71 |
| tercero | 71 | 3 | 3 | - | 77 |
| Total | 159,5 | 37,5 | 3 | 23 | 223 |

| Curso E. PRIMARIA | Materias troncales | Materia obligatorias | Materias optativas | créditos de libre configuración | total |
|-------------------|--------------------|----------------------|--------------------|---------------------------------|-------|
| Primero | 57 | 6 | - | 12 | 75 |
| Segundo | 46,5 | 15 | - | 11 | 72,5 |
| tercero | 60,5 | 12 | 3 | - | 75,5 |
| Total | 164 | 33 | 3 | 23 | 223 |

| Curso FILOLOGÍA | Materias troncales | Materia obligatorias | Materias optativas | créditos de libre configuración | total |
|-----------------|--------------------|----------------------|--------------------|---------------------------------|-------|
| Primero | 57 | 6 | - | 12 | 75 |
| Segundo | 48 | 15 | - | 11 | 74 |
| tercero | 68 | 3 | 3 | - | 74 |
| Total | 173 | 24 | 3 | 23 | 223 |

| Curso E. MUSICAL | Materias troncales | Materia obligatorias | Materias optativas | créditos de libre configuración | total |
|------------------|--------------------|----------------------|--------------------|---------------------------------|-------|
| Primero | 55,5 | 6 | - | 12 | 73,5 |
| Segundo | 48 | 15 | - | 11 | 74 |
| tercero | 66,5 | 6 | 3 | - | 75,5 |
| Total | 170 | 27 | 3 | 23 | 223 |

| Curso E. FÍSICA | Materias troncales | Materia obligatorias | Materias optativas | créditos de libre configuración | total |
|-----------------|--------------------|----------------------|--------------------|---------------------------------|-------|
| Primero | 57 | 6 | - | 12 | 75 |
| Segundo | 48 | 15 | - | 11 | 74 |
| tercero | 59 | 12 | 3 | - | 74 |
| Total | 164 | 33 | 3 | 23 | 223 |

Hay que especificar que en todas las especialidades, en tercer curso y en concepto de materias troncales, se incluyen 32 créditos de prácticum, realizados durante el segundo cuatrimestre.

Puede observarse que de materias optativas se ofrecen tres créditos en tercer curso y un total de 23 de libre configuración. Hay 16 optativas y ninguna de ellas tiene relación con el tema de la función directiva, ni con ningún otro aspecto a nivel de organización y gestión de centros. Lo mismo puede afirmarse de las asignaturas recomendadas y aquellas calificadas como asequibles a los estudiantes de cualquier titulación y ciclo, de libre configuración.

Resulta obvia a todas luces la insuficiencia de los créditos de formación asignados tanto en las materias troncales como, y con mayor razón, en las optativas y de libre configuración. A todo ello podemos añadir:

“El prácticum de esta formación inicial está especialmente diseñado para facilitar situaciones de aprendizaje profesional a nivel de aula, con una marcada connotación psico-pedagógica, y no suele contemplar más que de pasada la dimensión organizativa del centro, y aún en este caso, desde una exagerada subordinación a los planteamientos de planificación, desarrollo y evaluación curricular”
(Oliver, 1996, p. 204-205)

4. Formación permanente para equipos directivos y/o formación para el desarrollo de la función directiva

Siguiendo las pautas marcadas por (Antúnez, 1997, p.152) que intenta recoger el tipo de formación para la función directiva que debería plantearse y las instituciones que podrían asumirla.

En primer lugar haré referencia a las actividades organizadas por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Entre ellas únicamente hay una, que por cierto todavía no se ha realizado, ya que va a lanzarse durante el primer trimestre i que lleva por título “De la cultura d’aula a la cultura de centre”; priorizando la participación de equipos directivos de infantil i primaria i/o secundaria; a cargo del Dr. Jaume Oliver, catedrático de Organización Escolar del departamento de Ciencias de la Educación de la UIB.

En lo que respecta a la propuesta educativa de otra de las entidades de formación permanente: Los Centros de Profesores y Recursos (CPRs), disponemos de un total de seis en las Islas. Las actividades gestionadas por ellos en materia de función directiva son mayoritariamente cursos y algún que otro seminario derivado, a su vez, de éstos. Los mencionados cursos son además diseñados por el MEC.

Como el título del presente apartado indica, en estos últimos años podemos considerar aquellos cursos dirigidos a equipos directivos, realizados y organizados por la Dirección Provincial del MEC en Baleares durante los años 1992, 1993 i 1994; y los cursos dirigidos a aspirantes a la función directiva realizados a partir de 1995, coincidiendo con la LOPEG y la consiguiente necesidad de una acreditación para poder acceder al cargo de director de un centro público de educación infantil, primaria o secundaria.

Respecto a los primeros, haré referencia a una investigación ya citada (Gairín y otros, 1995) cuyo objetivo es definir las necesidades de formación que tienen los directivos de niveles no universitarios en España, con la finalidad de rentabilizar su formación generando cambios en las prácticas educativas. En ella se afirma que de manera

general las actividades de formación iniciativa de las Administraciones educativas españolas, tienen una serie de objetivos coincidentes; haciendo referencia todos ellos a proporcionar información i formación sobre aspectos de la dirección i organización de centros, formar en conocimientos, técnicas y destrezas para la organización de recursos y conocer las funciones y competencias propias del cargo.

Específicamente a nivel de MEC cabe señalar los siguientes objetivos propuestos:

1. Motivar a los directivos en sus funciones y ayudar a la toma de conciencia del papel que desempeñan.
2. Propiciar actitudes que contribuyan a la concepción y ejercicio de la función directiva con un carácter participativo y dinamizador de la vida de los centros.
3. Potenciar la creación de grupos de trabajo y sistema de comunicación entre los responsables de los centros.

Pese a esta intención inicial, llama la atención la falta de referencias al intercambio de experiencias, al cambio de actitudes de los directivos y a la consideración del centro educativo como lugar comunitario de participación y como núcleo de innovación. Hay coincidencia en los ámbitos temáticos: Funciones y competencias, planteamientos institucionales, organización y gestión de recursos humanos, materiales y funcionales, y legislación.

No se mencionan aspectos que en principio parecerían de interés e importancia como: Organización de proyectos de formación, relaciones comunitarias, participación de padres y alumnos, autoevaluación del centro y del equipo directivo, el clima y la cultura organizativa, dinámica de grupos y, más específicamente, referencias a la toma de decisiones, la comunicación y la resolución de conflictos, y finalmente elementos de investigación educativa.

Si consideramos concretamente el programa del MEC desarrollado en 1993, los aspectos más deficitarios son la relación teoría-práctica y la vinculación contenidos desarrollados-tiempo disponible. Lo más valorado haría referencia a la reflexión que se permite sobre la práctica. Todo ello puede extrapolarse a los cursos dirigidos a aspirantes a la función directiva, ja mencionados anteriormente.

A partir de la revisión de (“Cursos de formación para el desarrollo de la función directiva” 1995; 1996), los bloques de contenidos son muy parecidos, incluyendo los aspectos siguientes: Estructura general del nuevo sistema educativo y normativa básica, participación y gestión democrática, autonomía del centro, planteamientos institucionales, análisis de contextos socio-educativos, modelos de planificación, seguimiento y evaluación de planes y proyectos, y finalmente el proyecto de dirección.

5. La función directiva en el modelo educativo de las Islas Baleares. Transferencia de competencias plenas en materia educativa

Analizada la importancia de la figura del director escolar, y a su vez las precarias condiciones en lo respecta a su formación inicial y permanente , cuál es la situación en nuestra comunidad que en fechas muy próximas está previsto dotarla de competencias en materia educativa no universitaria. Podemos afirmar en estos momentos y con bastante certeza que hasta el mes de Enero del próximo año 1998 no serán transferidas.

Precisamente esta última semana del mes de octubre, se hará la presentación del nuevo modelo educativo a cargo del conseller de Cultura, Educación y Deportes del Gobierno Balear, D. Manuel Ferrer.

En estos momentos por tanto, no disponemos mas que de un borrador del que en su día fue un anteproyecto de Modelo Educativo Propio de las Islas Baleares (MEPIB, 1991). Uno de cuyos objetivos explicita una clara intención de reforzar al máximo la figura del director. Concretamente en el capítulo III, dedicado a la gestión de centros, afirma que contrariamente a lo que indican los principios clásicos de la organización, es el director quien conforma un estilo de actuación y una cierta ordenación y clima del centro.

Continúa afirmando que en estos momentos y dada la situación de nuestros centros escolares, no es posible pensar en una buena organización y funcionamiento de los mismos si no otorgamos a la figura del director la importancia que tiene. Para ello deberá disponer de las competencias, la autoridad y los recursos necesarios. Se reconoce que el papel del director es suficientemente complejo y determinante como para justificar una sólida formación genérica y específica, una autoridad competente, y un estímulo profesional y económico suficientes.

6. Propuestas alternativas

Nos encontramos en un momento de transición en el que se valoran de una manera muy especial propuestas alternativas de mejora de la situación. Transición de competencias, como he comentado en el apartado anterior y transición ante una nueva reforma de planes de estudios a nivel universitario. En lo que respeta a la figura del director y centrándome en primer lugar en la formación inicial del maestro/a, pienso que es el momento de reivindicar lo siguiente:

1. Más años de formación. La formación de tres años para los maestros, en consonancia con el plan anterior (1970) resulta insuficiente cuando de acuerdo con la Reforma se exige una responsabilidad en conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes de cada vez más variadas y complejas. Y si a ello le añadimos el hecho de que en Educación Secundaria Obligatoria conviven profesionales con dos titulaciones diferentes y por lo tanto con distinto status académico, social y económico -cuando en ningún momento existe una menor responsabilidad docente y educadora-, esta reivindicación se convierte en una necesidad no sólo para incrementar la calidad de la enseñanza de los niveles inferiores sino también para mejorar el bienestar docentes de los actuales maestros.

2. Vincular el prácticum a la dimensión organizativa del centro y además con una mayor implicación en trabajos de investigación, hecho éste último que revertiría en una mayor conexión Escuela-Universidad.

3. Incluir en la relación de optativas ofrecidas en los actuales planes de estudio de maestros, algunas relacionadas con la formación para la función directiva. Teniendo en cuenta que en estos momentos recibe un tratamiento muy superficial en la materia troncal de Organización del Centro Escolar i que además no hay ninguna asignatura de libre configuración que oferte este tipo de formación.

Un aumento de las optativas sería interesante ya que existe la posibilidad de cursar como créditos de libre configuración, cualquier asignatura optativa de los estudios propios.

1. Realización de masters y postgrados relacionados con la temática en cuestión. Considerando también el reconocimiento, previa aprobación de la Comisión Académica, de este tipo de actividades para el cómputo de créditos de libre configuración.

Por lo que respecta a la formación permanente, pienso que no son tan objeto de cambio el tipo de contenidos impartidos en las actividades de formación; como la metodología utilizada.

No cabe duda de la necesidad de una formación contextualizada en el propio centro escolar:

“Si en un principio se pensaba que la adquisición de destrezas i técnicas era posible mediante programas de formación de directivos, actualmente se reconoce insuficiente al considerar que la conducta escolar está influenciada por el entorno escolar; requiriendo un modelo más contextualizado” (San Fabián y Gago; 1992)

Gairín añade:

“Una autonomía institucional respetuosa con las características de cada centro educativo hace impropio la realización exclusiva de programas de formación generalizados” (Gairín y otros, 1995, p.651)

La idea es formar al director para el desarrollo de un rol muy específico, a partir de la situación concreta de su centro. No se trata de un curso intensivo muy bien estructurado, con todos los conocimientos de organización y gestión que un director habría de tener; sino que cabe hablar de un *asesoramiento* en toda una serie de tareas que se desarrollarán paralelamente a la resolución de problemas y a la atención de demandas del centro.

“Un programa de formación perfecto sería aquel que pudiera responder a las necesidades normativas, percibidas, expresadas y comparativas o cuando menos se aproximara a ese ideal” (Gairín y otros, 1995, p.653)

Marcar una buena dinámica de trabajo en este sentido, sin caer en la utopía, implica la necesidad de un tiempo disponible por parte del profesorado y dentro del horario lectivo y/o de obligada permanencia en el centro. En este punto resultaría muy interesante, contar con la participación en el centro de maestros practicantes, pedagogos o psicopedagogos.

Y es que “la dirección escolar puede jugar un importante papel como elemento impulsor, de apoyo, asesoramiento, o todo lo contrario ...” (Marcelo,1996, p.169).

Bibliografía

- ÁLVAREZ,A.(1996) “*Dirección escolar*”. Organización y Gestión educativa, nº1, pp 7-12
- ANTÚNEZ, S.(1991) *Anàlisi de les tasques dels directors i directores escolars dels Centres Públics d’Ensenyament Primari de Catalunya*. Departament de Didàctica y Organització Escolar. Universitat de Barcelona (Tesi doctoral inèdita).
- ANTÚNEZ, S (1993) *Claves para la organización de centros escolares*. ICE-Horsori, Barcelona.

- ANTÚNEZ, S (1997) Formació i capacitació dels directius escolars. En OLIVER, J (Coord) *Gestió i direcció de centres escolars. Una introducció*. Palma, Servei de Publicacions de la UIB, pp.147-161
- BERNAT, A. (1991) *La profesionalización de las tareas directivas y de apoyo a la docencia*. Bordón, vol 43 (2), pp 117-118.
- CASTILLO, F (1995) “*Reforma de la dirección escolar*”. Escuela Española, nº 3225 de 9 de Marzo, p. 21
- CPR-Manacor(1995) *Curs de formació per a equips directius*, Palma
- CPR-Manacor (1996) *Curs de formació per al desenvolupament de la funció directiva*, Palma
- CPR-Palma (1995) *Curs de formació per al desenvolupament de la funció directiva*, Palma
- FERRÀN FERRER (1996) *Gestión e innovación en la escuela. Problemas y propuestas*, en GAIRÍN,J/ DARDER,P *Organización y gestión de centros educativos*. Praxis, Barcelona.
- FULLAN, M (1986) *La gestión del cambio educativo*. Symposium de innovación educativa. Murcia.
- GAIRÍN, J. y otros (1995) *Estudio de las necesidades de formación de los Equipos directivos de los centros educativos*. Madrid, MEC-CIDE
- MARCELO,C (1996) *Dirección escolar e innovación educativa. ¿Quién tira del carro?* Comunicación presentada al II Congreso Internacional sobre dirección de centros docentes: *Dirección participativa y evaluación de centros*. Ice-universidad de Deusto, Bilbao,pp. 169-175
- MARCHESI, A. (1993) *Calidad de la enseñanza y dirección de los centros*. Consejo Escolar de Estado:Seminario sobre la dirección de centros escolares, Madrid.
- MEC (1994) *Centros educativos y calidad de la enseñanza*, Madrid.
- MUNICIO, P (1994) “*Dos siglos en busca de la profesionalización*” Rvta. Organización y gestión educativas, nº 3, Madrid, pp 35-40
- OLIVER,J (1996) *Función directiva escolar y formación permanente del profesorado en organización y gestión*. Comunicación presentada al II Congreso Internacional sobre dirección de centros docentes: *Dirección participativa y evaluación de centros*. Ice-universidad de Deusto, Bilbao, pp. 203- 211
- OLIVER,J / VIVES,M (1997) *Direcció i gestió escolars: La mobilitat dels equips directius com a símptoma. El cas de Mallorca*. En OLIVER, J (Coord) *Gestió i direcció de centres escolars. Una introducció*. Palma, Servei de Publicacions de la UIB, pp.121-145
- PASCUAL, R (Coord) (1988) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Narcea, Madrid.
- Programes Escola Universitària de Formació del Professorat d'EGB. Octubre-1983. Palma de Mallorca.
- ROCA, E. (1996) *La función directiva en el sistema educativo español. Evolución reciente y situación actual*. Comunicación presentada al II Congreso Internacional sobre dirección de centros docentes: *Dirección participativa y evaluación de centros*. Ice-universidad de Deusto, Bilbao, pp. 467-488
- RODRÍGUEZ, J.M^a. (1996) “*Desarrollo histórico de los planes de formación de maestros (1900-1990): Contenidos y prácticas*”. Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 25. pp 133-142
- RUL, J (1997) *La direcció escolar a Espanya. Models i alternatives*. En OLIVER, J (Coord) *Gestió i direcció de centres escolars. Una introducció*. Palma, Servei de Publicacions de la UIB, pp.187-209

SAN FABIÁN, J.L. y GAGO, F.M. (1993): *La dirección pedagógica en los centros escolares: su contexto organizacional*. En GAIRIN, J i ANTÚNEZ, S (Coord), págs 579-594. Ponència de GAIRIN, J *La innovación en organizaciones educativas* del 1r Congrés Internacional d'administració Educativa. Universidad de la Serena (Chile), 13-15 Octubre-1993.



Universitat de les Illes Balears