

Revista Mallorquina de **Pedagogia**

H
12

i cultura

educació



Universitat de les Illes Balears

13

Educació i Cultura

Revista Mallorquina de Pedagogia

13

Palma, 2000

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. 13. 2000
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 Bennassar, 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, 2000

© 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 (Illes Balears)

Impressió: Sairpa S.L. C/ Illes Balears, 26. Polígon de Son Bugadelles. 07180 Santa Ponça

Sumari

La lógica situacional de K. Popper y la metodología de la investigación social y educativa	7
Lluís Ballester	
La educación moral cívica y política en aranguren: el ecologismo como vía alternativa	25
Joan C. Rincón i Verdera	
Educació no formal i dona	41
M ^a Inmaculada Pastor Homs	
Ideología del educador socialista Juan Monserrat Parets	51
Rafael Garcerán Aulet	
Burguesia liberal i educació popular: l'extensió universitària de Maó (1903-1908)	63
Xavier Motilla Salas	
Prensa obrera d'esquerres i educació per a la salut a Mallorca a l'inici del segle XX (1900-1915)	77
Cristina Martí Úbeda	
L'educació a Algaida durant la primera meitat del segle XIX (1783-1857)	95
Pere Fullana Puigserver	
La construcció de les escoles a partir d'un cas concret: Algaida (1926-1936)	109
Francesc Ramis Gómez	
Una reflexión en torno a la educación universitaria de las mujeres	125
Joana Colom Bauzà	
Tècniques de prioritització de necessitats formatives des de la perspectiva de discrepància	135
Miquel F. Oliver	
Análisis del sentido de eficacia docente y sus factores determinantes	149
Aina Morey Alzamora	
Model de selecció d'elements curriculars definidors de la identitat de les Illes Balears	167
Mateu Cerdà	

Els programes de diversificació curricular: alguns interrogants en l'atenció a la diversitat	177
Sebastià Verger Gelabert	
Les relacions interpersonals dins el marc de l'escola: les dificultats específiques dels alumnes amb necessitats educatives especials	187
Maria Femenias Andreu	
Aproximación a la realidad de los programas preventivos en España	195
Ana M ^a del Río Campaña	
Estudiants con discapacitat y adaptaciones curriculares en los estudios superiores	207
José Luis Ortego Hernando	
Família i discapacitat	219
Elena Ferrer Cerdà	
La integració del discapacitat físic mitjançant l'esport. Tennis en cadira de rodes	237
M. de Lluc Mas Gelabert i Andrés Nadal Cristóbal	

**La lógica
situacional de
K. Popper y la
metodología de la
investigación
social y educativa**

Lluís Ballester Brage
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2000), 13:
7-24

La lógica situacional de K. Popper y la metodología de la investigación social y educativa

Lluís Ballester Brage
Universitat de les Illes Balears

Resumen

La reflexión sobre la metodología de la investigación no puede olvidar las aportaciones de Popper, especialmente por su formulación de un modelo específico para las ciencias sociales y educativas, el de la lógica situacional.

Se trata de un tipo de metodología basada en explicaciones detalladas de las condiciones iniciales (análisis de la situación social: contexto y sujetos), la elaboración de modelos teórico-prácticos y la consideración del principio de racionalidad.

Una metodología fundamentada en la lógica situacional es capaz de racionalizar la metodología de las teorías educativas, así como reconocer los paradigmas no positivistas tan importantes en la investigación educativa.

Abstract

The reflection on the methodology of the investigation can not forget the contributions to Popper, especially by his formulation to a specific model for the educational and social sciences, that of the situational logic.

It is considered a form of methodology based on detailed explanations of the initial conditions (analysis of the social situation: context and subject), the theoretical and empirical models elaboration, and the consideration of the rationality principle.

A methodology based in the situational logic is able of rationalising the methodology of the educational theories, as well as recognize the paradigms not positivists so important in the educational investigation.

1. Presentación

La obra de K. Popper ha ejercido una notable influencia en el panorama de la filosofía de la ciencia actual, lo que difícilmente puede suscitar grandes extrañezas. La recepción de ideas popperianas en áreas científicas tan distintas como la investigación médica, las matemáticas, la economía o la historia del arte también ha sido muy notable, especialmente si creemos a Brian Magee (Magee, 1974: 11-13). Con tales antecedentes parece casi innecesario añadir que tampoco los teóricos e investigadores de la educación

deberían ser ajenos a las influencias intelectuales del autor de *La Lógica de la Investigación Científica* (1980).¹

La influencia de la metodología popperiana en el ámbito de la teoría educativa (según las declaraciones y citas, al menos)² parece inferior a la que puede documentarse para otras disciplinas, lo cual constituye un fenómeno que merece atención especial dado que los teóricos de la educación suelen mostrar habitualmente una gran sensibilidad respecto a lo que acontece en áreas científicas tan aparentemente alejadas de sus intereses permanentes como la filosofía o la metodología científica.

Me parece que tres hechos pueden ayudarnos a argumentar la difusión del pensamiento popperiano entre científicos sociales, incluyendo también a los teóricos e investigadores de la educación. Por una parte, la amplitud de los intereses intelectuales de Popper: no es habitual que los filósofos dedicados a problemas epistemológicos dediquen gran atención a las ciencias sociales;³ Popper, sin embargo, lo ha hecho extensamente y siempre, lo que también es importante, con brillantez y con esa notable elocuencia que caracteriza, toda su obra. En segundo lugar, Popper nunca ha trivializado las ciencias sociales, muy al contrario las considera fundamentales, tanto en su dimensión teórica como aplicada:

“Serios problemas prácticos, como el de la pobreza, el del analfabetismo, el de la opresión política y la inseguridad jurídica, han constituido importantes puntos de partida de la investigación científico-social.” (1973, 103)⁴

Finalmente, parece claro que su experiencia personal como educador, su dilatada presencia en la *London School of Economics* y su participación en diversos debates sobre la metodología de las ciencias sociales, deberían tener algo que vez con la difusión en las ciencias sociales.

Sea como sea, el hecho cierto es que K. Popper ha sido hasta ahora el filósofo oficial de gran número de científicos sociales y que sus ideas han tenido consecuencias

¹ Es la primera obra de Popper. Apareció en alemán en 1934 y pasó casi desapercibida hasta su traducción al inglés, en una edición corregida por el propio autor, en 1959. Popper volvió a hacer correcciones para la edición de 1968. La traducción en castellano sigue esta última versión. En este texto Popper establecía claramente sus diferencias respecto al positivismo del Círculo de Viena.

² Hay algunos trabajos muy interesantes, como el de Darós (1987), y citas en trabajos diversos: Goetz y LeCompte (1988), Eisner (1998), etc.

³ A partir de ahora, para simplificar, cada vez que se habla de “ciencias sociales” me refiero a “ciencias sociales y de la educación”.

⁴ Este texto forma parte del trabajo titulado “La lógica de las ciencias sociales”, data de 1961 y corresponde a la conferencia inaugural de la reunión de la Sociedad Alemana de Sociología del mismo año, en Tübingen. Aparece incluido en el libro *La disputa del positivismo en la sociología alemana*, (1973) y recientemente en *En busca de un mundo mejor*. El hecho es que Popper nunca fue consultado acerca de la primera publicación. Esto explica que el libro en cuestión le merezca a Popper la siguiente aclaración: “Supuestamente mi conferencia había de iniciar un debate. Se había invitado al profesor Adorno para proseguir este debate con su artículo suplementario, en el que sustancialmente coincidía conmigo. Sin embargo, cuando se publicó el libro *La disputa del positivismo en la sociología alemana*, Adorno comenzó con dos ensayos polémicos, que en conjunto sumaban cerca de cien páginas; luego venía mi conferencia, seguida por el artículo suplementario de Adorno y por otros que no se leyeron en la reunión. Es improbable que cualquiera que lea el libro sospeche que mi conferencia había abierto el debate y que las iniciales y agresivas cien páginas de Adorno se hubiesen escrito mucho después (específicamente para el libro)”. (1994, 91). Aquí se cita según la edición inicial de 1973.

diversas en la teoría social: desde inspirar, metodológicamente hablando, algún texto básico de carácter introductorio, hasta impulsar nuevas interpretaciones de la historia del pensamiento.

Ahora bien, ¿cuáles son las ideas popperianas que han disfrutado de tan generosa recepción en el ámbito de la ciencia social y que deberían ser consideradas en la investigación educativa? Me atrevería a decir que, fundamentalmente, las contenidas en *La Lógica de la Investigación Científica* y, en menor medida, las correspondientes a *Conjeturas y Refutaciones*:⁵ “contrastación”, “refutación”, “contenido empírico”, “hipótesis ad hoc”,... son los términos que muchos profesionales hemos aprendido leyendo a Popper y que hemos tratado de aplicar a nuestra especialidad. La filosofía popperiana puede resumirse en algunas prescripciones metodológicas básicas: valorar las hipótesis y teorías de modo que sean empíricamente refutables, sometiénolas sistemáticamente al riesgo de la refutación por los hechos, y seleccionándolas de acuerdo con los resultados de esa contrastación.

Aquí, sin embargo, empiezan los problemas. Mucho me temo que tal mensaje sea: a) difícil de conciliar plenamente con la historia de la teoría social o de la teoría de la educación; b) igualmente difícil de conciliar con la práctica actual de muchos teóricos e investigadores. La interpretación habitual de la metodología popperiana tropieza con serios problemas cuando se aplica en el ámbito de la teoría de la educación.

En términos generales, son tres las formas posibles de resolver el problema: o bien (a) la interpretación *habitual* de la metodología popperiana es incorrecta,⁶ (b) la metodología popperiana es insatisfactoria, o (c) la teoría de la educación no alcanza los deseables niveles científicos. Sospecho que una mayoría de los lectores, enfrentados con tales alternativas, harían suyas las opciones (b) o (c), o una mezcla de ambas. En estas páginas yo trato, por el contrario, de mostrar mi predilección por la opción (a); esto es, pienso que se suele sacar del pensamiento popperiano una lección simplificada, y que una atenta lectura de la obra de Popper conduce a conclusiones metodológicas aplicables a las ciencias sociales y de la educación, distintas de las que normalmente se ofrecen en buena parte de la literatura sobre metodología de la investigación en dichos ámbitos.

En lo que sigue trataré de dilucidar cuál es la metodología que Popper propugna para dichas ciencias. Además, y por honrar uno de los principios más notorios y valiosos de su pensamiento, intentaré criticarla.

2. Insuficiencias de la metodología de las ciencias sociales

Popper repite en diversas ocasiones que los logros de las ciencias sociales son muy inferiores a los de las ciencias naturales. La idea aparece en *La Sociedad Abierta y sus*

⁵ La primera edición es de 1963, disponiendo de una revisión en 1973, con motivo de la cuarta edición. Aunque el texto presenta una gran unidad y coherencia, es una obra gestada durante largos años. Algunos de sus escritos se publicaron de forma independiente antes de ser incluidos en el volumen. Probablemente es la formulación más acabada de sus tesis de filosofía de la ciencia, recuperando, mejorando y ampliando las argumentaciones de *La lógica de la investigación científica*.

⁶ Y así es en muchas ocasiones, confundiendo a Popper con el positivismo del Círculo de Viena y, en el ámbito de la teoría de la educación, incluyéndolo como un representante del paradigma positivista. Nada más lejos de la realidad, especialmente si tenemos en cuenta que Popper es uno de los críticos más destacados de dicha tradición teórica y que su metodología de la ciencia reserva un papel muy relevante para las corrientes cualitativas. El mismo Neurath lo reconocía como “oposición oficial al Círculo de Viena”.

enemigos (“Gran parte de nuestra ciencia social aún está en la edad media”) (1991),⁷ se reitera en *La Miseria del Historicismo* (1973)⁸ y está presente en su autobiografía de 1977⁹ (“las ciencias naturales se han liberado en gran medida de las discusiones terminológicas, mientras que el verbalismo, era y aún es flagrante en las ciencias sociales”) (1977). Un lector cuidadoso encontrará muchos textos análogos en la obra popperiana.

Sin embargo, no es menos cierto que, en ocasiones, Popper matiza la idea precedente. En particular, deseo citar sus repetidas y elogiosas referencias a la economía y la historia: así, por ejemplo, en *La Miseria del Historicismo* menciona que “el éxito de la economía matemática muestra que, por lo menos, una ciencia social ha pasado por su revolución newtoniana” (1973, 82); en diversas ocasiones indica que las ciencias naturales con sus métodos críticos de solución de problemas, y también algunas de las ciencias sociales, como la historia, la economía o la antropología social, por ejemplo, han protagonizado esfuerzos valiosos en la solución de nuestros problemas y el descubrimiento de hechos:

“...debemos a la antropología social el descubrimiento de cosas interesantes e importantes, (...) es una de las ciencias sociales a las que mayor éxito ha acompañado.” (1973, 106)

“Mis puntos de vista sobre la metodología de las ciencias sociales son resultado de mi admiración por la teoría económica: comencé a desarrollarlos (...) al tratar de generalizar el método de la economía teórica.” (1997, 153)

Pues bien, parece lógico que nos preguntemos por las razones de tal subdesarrollo comparativo de las ciencias sociales, aunque no debemos perder de vista las mencionadas salvedades. Una posible explicación que Popper descarta es la supuesta y especial complejidad del objeto de estudio de las ciencias sociales: “Hay buenas razones, no sólo en favor de la creencia de que la ciencia social es menos complicada que la física, sino también en favor de la creencia de que las situaciones sociales concretas son, en general, menos complicadas que las situaciones físicas concretas” (1973, 171); por el contrario, atribuye la responsabilidad del mencionado subdesarrollo a la aplicación de métodos esencialistas, a la influencia hegeliana, a una falsa interpretación de los métodos de las ciencias naturales, a la falta de publicidad de los resultados y metodologías, al verbalismo y, claro está, al psicologismo característico de muchas ciencias sociales.¹⁰ En resumen, la aplicación de métodos equivocados ha conducido, eventualmente, a una parte importante de la ciencia social hacía una vía muerta.

⁷ Redactada durante los años de su exilio, fue publicada por primera vez en inglés en 1945. En ella Popper analiza críticamente las teorías políticas de Platón, Hegel y Marx. La traducción al castellano sigue la edición revisada por Popper en 1966.

⁸ Publicada en inglés en 1957. Crítica del marxismo y la ciencia social historicista, siguiendo las argumentaciones ya avanzadas en *La sociedad abierta y sus enemigos*. La traducción en castellano sigue la versión corregida por Popper en 1961.

⁹ *Búsqueda sin término*. Repaso hecho por Popper a toda su trayectoria intelectual hasta el momento de su publicación en 1974. Es la respuesta a una demanda de los editores de la *Library of Living Philosophers*. Posiblemente es uno de los mejores textos introductorios a la primera parte de la obra de Popper (1934-1974), junto con la magnífica selección de textos incluida en *El mito del marco común* (1997), realizada por los responsables de los Karl Popper Archives a partir de una primera selección realizada por Popper a mediados de los años setenta.

¹⁰ “...es imposible explicar la sociedad exclusivamente en términos psicológicos o reducirla a la psicología. (...) es imposible explicar psicológicamente el entorno social humano” (1973, 116)

¿Cuál es, entonces, el método adecuado para las ciencias sociales? La respuesta parece sencilla a la vista de numerosos textos de Popper, el método adecuado para las ciencias sociales es el mismo que el aplicado en las ciencias naturales: “Todas las ciencias teóricas o generalizadoras usan el mismo método ya sean ciencias naturales o sociales” (1973, 159). La referencia a las “ciencias teóricas o generalizadoras” parece excluir en el texto citado a la Historia.

La defensa popperiana de la *unidad del método* va acompañada en ocasiones de caracterizaciones vagas y extremadamente generales de aquel método único. (1973, 145-158) Así, se nos dice que “ensayar posibles soluciones para sus problemas” constituye la clave del método científico (1973, 103), o que “todo el secreto del método científico radica en la disposición a aprender de los errores” (1991, 163). Algunas veces, sin embargo, entra en detalles: “Ciertos métodos, predicciones con la ayuda de leyes y el poner a prueba las leyes por medio de la observación, tienen que ser comunes a la física y a la sociología” (1973, 54); en otra ocasión se refiere a “los métodos teóricos que son fundamentalmente idénticos en todas las ciencias. Estos son los métodos de ensayo y error, de propuesta de hipótesis que pueden ser contrastadas prácticamente y de someterlas a tales contrastaciones en la práctica” (1991, 222). La contrastación empírica de nuestras hipótesis, pensaríamos, es, en último término, el rasgo distintivo del método científico.

Con todo, y a pesar de la decisión con que Popper ha defendido en ocasiones la tesis de la unidad metodológica, entre ciencias naturales y sociales, creo que puede y debe señalarse que en sus escritos nunca han faltado matizaciones, derivadas de llevar a sus últimas consecuencias sus propias tesis. Ya en *La Miseria del Historicismo* nos decía: “El historicismo sostiene que el método experimental no se puede aplicar a las ciencias sociales ... Admito que hay parte de verdad en esa afirmación: no dudo que haya algunas diferencias entre los métodos físicos y sociológicos” (1973, 119), y también “no pretendo afirmar que no existe diferencia alguna entre los métodos de las ciencias teóricas de la naturaleza y de la sociedad: tales diferencias existen claramente” (1973, 160). Popper parece haber dudado largamente sobre cuál o cuáles eran los rasgos, metodológicamente relevantes, que distinguían a las ciencias sociales de las naturales; por su autobiografía sabemos que durante un tiempo pensó que lo que él llama “Efecto de Edipo”¹¹ era el auténtico rasgo diferenciador, pero que posteriormente, abandonó tal idea al constatar la existencia de un efecto similar en la física (1977, 121); en su momento (*La Miseria del Historicismo*), concedió alguna importancia a las dificultades de medición y experimentación, siempre presentes en ciencias tales como la Economía (1973, 173), pero en su obra posterior no parecen existir huellas adicionales de aquella preocupación. Por otra parte, la noción de la “lógica de la situación” o “método cero”, que no aparecía en la primera edición de *La Miseria del Historicismo* (1977, 117), fue adquiriendo con el tiempo una importancia creciente hasta convertirse en *el rasgo* que diferencia la metodología de las ciencias sociales de las ciencias naturales. A continuación, trataré de analizar esta última postura de Popper: mi propósito se reduce a comentar críticamente el método popperiano de la lógica de la situación entendida como metodología comprensiva.

¹¹ En *Conjeturas y refutaciones* (1983, 62 n3) lo explica de la siguiente forma: “hace años introduje el concepto ‘efecto edípico’ para describir la influencia de una teoría, expectativa o predicción sobre el suceso que predice o describe: se recordará que la cadena causal conducente al parricidio de Edipo comenzó con la predicción de este suceso por el oráculo.” Popper intenta mostrar que una parte de las teorías sociales se sustentan sobre creencias con un reducido contenido de verdad (1983, 160), siendo los investigadores los que persiguen confirmar en el análisis empírico dichas creencias, lo cual produce una selección de los hechos relevantes, explicaciones parcialmente sesgadas, etc.

3. La lógica de la situación: nueva metodología de las ciencias sociales

Creo que hubiera resultado interesante analizar cronológicamente y con detalle, el desarrollo de las ideas de Popper sobre la metodología de las ciencias sociales y, en particular, la historia de sus dudas y reservas acerca de la tesis sobre la unidad de método a la que nos hemos referido. Desgraciadamente, tal tarea sobrepasa mis posibilidades actuales, me limitaré por ello a una exposición de la postura popperiana que podemos llamar “habitual” sobre el modelo de lógica de la situación, en las diversas obras en las que expone sus tesis centrales.

3.1. Una metodología crítica objetivable

Popper ha explicado en múltiples ocasiones sus ideas acerca de la lógica de la situación (1973, 1991, 1994, 1997). Ha llegado a afirmar que

“la investigación lógica de los métodos de la economía política lleva a un resultado aplicable a todas las ciencias de la sociedad. Este resultado evidencia que hay un método en las ciencias sociales al que cabe muy bien calificar de método *objetivamente* comprensivo o de lógica de la situación, un método que es bastante más que un repertorio de procedimientos y recetas. Semejante ciencia social *objetivamente* comprensiva puede ser desarrollada independientemente de todas las ideas subjetivas o psicológicas” (1973, 117).

Se deben observar los subrayados del texto citado, que evidencian la preocupación de Popper por señalar el carácter objetivo del método propuesto¹²: en efecto, Popper parece creer que la adopción de métodos psicologistas en las ciencias sociales conduce, inevitablemente a la pérdida de la objetividad metodológica, y que tal situación puede obviarse mediante el empleo de modelos basados en la lógica de la situación. Resulta normal que nos preguntemos en qué sentido son estos últimos y las explicaciones en ellos fundamentadas, más objetivos que las habituales explicaciones de carácter psicologista; pues bien, la respuesta de Popper es que lo que caracteriza a la lógica de la situación es el ser objetiva en el sentido de que todo en ella es, en principio, contrastable. Los modelos de lógica de la situación parecen tener, por tanto, la ventaja de que son susceptibles de contrastación empírica y por ello puede decirse que son objetivables.

Continuemos con la caracterización popperiana del modelo de explicación propuesto para las ciencias sociales, introduciendo el principio de racionalidad:

“además de las condiciones iniciales que describen los intereses personales, los propósitos y otros factores situacionales, tales como la información de que disponen las personas implicadas, se supone tácitamente, como una primera aproximación, la trivial ley general, según la cual, las personas cuerdas actúan por lo común, más o menos racionalmente” (1991, 265).

¹² Para Popper la objetividad tiene que ver con la superación del dogmatismo, el cual se resiste ante la evidencia empírica en contra, pero también tiene que ver con la racionalidad puesta en juego en la discusión crítica: “Lo que llamamos objetividad científica es simplemente la no aceptación de teoría científica alguna como dogma, y al mismo tiempo la afirmación de que todas las teorías sean tentativas y estén permanentemente abiertas a severa crítica” (1997, 158)

Dos son, por tanto, los elementos del modelo: a) aquellos factores que constituyen las “circunstancias” de una persona en un momento determinado (las “circunstancias” incluyen los intereses, deseos, información disponible del agente, etc.), y b) el principio de racionalidad que, en la formulación correspondiente al texto citado, afirma que “las personas cuerdas actúan por lo común, más o menos racionalmente”.

Podemos resumir lo que precede de la siguiente forma: el método de las ciencias sociales (la lógica de la situación) es

1.- un método centrado en unidades de análisis definibles de forma clara, lo que permite tener presentes “análisis de las situaciones sociales de referencia”;

2.- un método crítico objetivable, esto es, un método que origina explicaciones contrastables empíricamente y que permiten la discusión crítica sobre sus fundamentos y consecuencias;

3.- un método que no utiliza nociones psicologistas, es decir, que no necesita la hipótesis de que los sucesos y fenómenos sociales se comportan como sujetos individuales;

4.- un método que en lugar de las leyes que figuran en cualquier explicación científica, emplea modelos teórico-prácticos y un “principio de racionalidad”.¹³ Las condiciones iniciales que figuran en el explanans se corresponden con los rasgos subjetivos del agente y con los rasgos objetivos de la situación en que se encuentra.

Creo que hay que insistir en dos implicaciones del método, tal como ha sido examinado hasta este momento. En primer lugar, la supuesta unidad del método es, en realidad, una tesis matizada en la filosofía de Popper: no sólo se especifican para las ciencias sociales requisitos que, según creo, no tienen contrapartida en la metodología general (definición de las unidades de análisis, antipsicologismo, si hay sujetos deben ser juzgados desde un principio de racionalidad), sino que, además, se propugna el uso de un método peculiar: la lógica de la situación.

En segundo lugar, y de acuerdo con el mismo Popper, parece que tales peculiaridades de las ciencias sociales no son esenciales ni afectan *decisivamente* a la tesis de la unidad metodológica, al menos si se cree, como Popper, que la característica última de las teorías científicas es la de que éstas pueden ser criticadas por procedimientos varios, entre los que la contrastación empírica ocupa un lugar destacado. Si tal es el caso, resulta natural que declaraciones tales como “los análisis situacionales son racional y empíricamente criticables y susceptibles de mejoramiento. (...) Las hipótesis psicológicas apenas resultan criticables, por el contrario, mediante argumentos racionales” (1973, 118), se interpreten como afirmaciones en favor de la unidad de método entre ciencias naturales y ciencias sociales.

3.2. Componentes del método: análisis de la situación, principio de racionalidad y modelos teórico-prácticos

La lógica de la situación tiene tres componentes básicos: el análisis de la situación, el principio de racionalidad y los modelos teórico-prácticos. El primero es incuestionable, la utilización de modelos también se puede aceptar con una cierta argumentación. Pero la utilización del principio de racionalidad tiene diversas implicaciones algo más dudosas, que trataré de explicar. A continuación intentaré extraer en forma de varias tesis el método de las ciencias sociales, según Popper, la lógica situacional:

¹³ Más adelante veremos cómo Popper considera que este principio de racionalidad puede ser criticable, afirmando que es el supuesto más débil de la metodología de la investigación de las ciencias sociales.

Tesis 1. Las formas dominantes de la explicación o predicción en las ciencias sociales difieren de las desarrolladas en las ciencias naturales, lo que origina algunos problemas de explicación. La principal diferencia, según Popper, se encuentra entre las explicaciones/predicciones de *acontecimientos singulares* y la explicación/predicción de *clases de acontecimientos*. La diferencia consiste en que se pueden explicar acontecimientos singulares sin construir modelos teóricos, mientras para explicar clases de acontecimientos se requiere formular modelos. (1997, 161)

¿Como se explica/predice acontecimientos singulares sin disponer de modelos? Mediante la aplicación de leyes universales, disponiendo de las condiciones iniciales. Eso es lo que hacen las ciencias naturales, pero en las ciencias sociales difícilmente se dispone de leyes universales que permitan, por ejemplo, hacer predicciones de sucesos singulares. En las ciencias sociales es prácticamente imposible predecir acontecimientos singulares, sólo pueden ser descritos e interpretados. En otras palabras, y tratando de ser fieles a los textos de Popper: las ciencias sociales pueden ayudar a comprender pero difícilmente pueden explicar/predecir acontecimientos singulares.¹⁴

Entiende Popper que cuando nos proponemos explicar clases de acontecimientos, el sistema de explicación adecuado es el modelo; esto es, un conjunto de condiciones iniciales “típicas” (genéricas, podríamos decir), junto con la ley o las leyes generales adecuadas al caso. Pues bien (y espero que esto clarifique esta primera tesis), mientras que en las ciencias naturales parece ser posible explicar acontecimientos singulares y clases de acontecimientos, en las ciencias sociales nos vemos especialmente capacitados para mejorar la comprensión de acontecimientos singulares y de explicar clases de acontecimientos, y ello, claro está, con la ayuda de un modelo.

Para Popper:

“Mientras que las explicaciones o las predicciones de acontecimientos singulares operan con leyes universales y condiciones iniciales, las explicaciones de clases de acontecimientos operan con modelos que representan algo así como las condiciones iniciales típicas.” (1997, 162) “Los modelos, tal como aquí se entienden, se podrían llamar también ‘teorías’, o se podría decir que incorporan teorías, puesto que son intentos de resolver problemas(...). Pero no todas las teorías son modelos.” (1997, 163)

Tesis 2. En cuanto a las ciencias sociales podemos construir nuestros modelos por medio del análisis de la situación social, lo que permite desarrollar modelos de situaciones sociales típicas, sólo de esta forma podemos explicar y comprender los acontecimientos sociales.

“La descripción de una situación social histórica concreta¹⁵ es lo que en ciencias sociales corresponde al enunciado de las condiciones iniciales en las ciencias naturales. Y los modelos de las ciencias sociales teóricas son en esencia descripciones o construcciones de situaciones sociales típicas.” (1997, 164)

¹⁴ Popper reconoce que el objeto de las ciencias sociales es la comprensión, aunque reivindica también para las ciencias naturales la mejora de la comprensión (1974, 173-176)

¹⁵ Cualquier situación social tiene una dimensión histórica que permite su comprensión: antecedentes, contexto, desarrollo que ha seguido, etc.

Para Popper la noción de “situación social” es “la categoría fundamental de la metodología de las ciencias sociales”. No hay explicación sin modelos teórico/prácticos, pero tampoco hay modelos adecuados sin un análisis de situaciones sociales, “casi todo problema de explicación requiere el análisis de una situación social.” (1997, 164)

El análisis de la situación social puede implicar la consideración de sujetos activos, pero cómo se puede interpretar su conducta cuando lo que queremos es explicar sucesos y fenómenos sociales¹⁶. Se debe considerar un supuesto anunciado antes, el llamado “principio de racionalidad”.

Tesis 3. Para poder confiar en dichos modelos uno de los supuestos que hay que aceptar es el principio de racionalidad. El principio de racionalidad no parece ofrecer mayor consistencia a las explicaciones de las ciencias sociales, incluso en su formulación más débil, que puede expresarse así: ‘Los sujetos siempre actúan en una forma adecuada a la situación en que se encuentran’.

“El principio de racionalidad no tiene nada que ver con el supuesto de que los hombres son racionales en el sentido de que siempre adoptan una actitud racional. Más bien al contrario, es un principio mínimo puesto que no supone otra cosa que la adecuación de nuestras acciones a nuestras situaciones problemáticas tal como las vemos.” (1997, 179)

Pero según Popper, no siempre actuamos de forma apropiada a la situación en que nos encontramos, falta información, se ha elaborado mal dicha información, están demasiado presentes nuestros deseos o necesidades, etc. puede haber diversos factores que impiden dicha racionalidad perfecta.

Ahora bien, si el principio de racionalidad es dudoso una explicación que consiste de la conjunción de este principio con un modelo, también debe ser dudosa, por lo tanto su estatus científico entra en crisis. La podemos creer o no, nos puede ser útil eventualmente, pero no podemos confiar en ella de forma general o al margen de nuestras creencias. Este resultado es inaceptable, debe reforzarse el estatus científico de las explicaciones en ciencias sociales, y si no se puede confiar en el principio de racionalidad, tal vez se pueda confiar en el rigor que aporta el uso de modelos.

La respuesta de Popper tampoco es muy satisfactoria, ya que cualquier modelo, pertenezca a la física o a las ciencias sociales, debe constituir una sobresimplificación. Debe omitir mucho y debe exagerar mucho.

“...los modelos son siempre y necesariamente sobresimplificaciones rudimentarias y esquemáticas.” (1997, 168)

Tesis 4. El modelo, en ciencias sociales, es lo que debe ser revisado o abandonado cuando hay una refutación clara y persistente. Si una teoría es contrastada y resulta ser errónea, entonces siempre tenemos que decidir a cuál de sus varias partes constitutivas vamos a hacer responsable del fracaso. La tesis de Popper es que constituye una prudente política metodológica¹⁷, el que decidamos no responsabilizar al principio de racionalidad, el cual siempre es dudoso, sino al resto de la teoría, esto es al modelo.

¹⁶ Hay que recordar que, siguiendo la tesis 1, se ha descartado la posibilidad de explicar/predecir mediante leyes los acontecimientos individuales.

¹⁷ Popper habla también de “política metodológica sana”, “buena política metodológica”, etc. (1997, 175).

3.3. Interpretación y discusión

La presentación sintética que se ha realizado de las cuatro tesis era necesaria para poder captar la continuidad entre las diversas afirmaciones, pero ha limitado la interpretación y discusión. A continuación se presentan algunas implicaciones, así como las alternativas interpretativas de dichas tesis.

Tesis 1: Diferencias entre las ciencias naturales y las ciencias sociales

Popper afirma que en las ciencias sociales teóricas no es posible explicar acontecimientos singulares (tesis 1), y en las ciencias naturales, por el contrario, sí es posible explicar acontecimientos singulares. Sólo encuentro dos formas posibles de interpretar la afirmación popperiana.

Primera interpretación

Puede ser, y ésta es la interpretación más favorable para la obra de Popper, que se refiera exclusivamente a las ciencias sociales teóricas; esto es, puede ser que Popper tuviera presente al exponer esta tesis una distinción habitual y frecuente en muchos autores: la distinción entre ciencias teóricas (explican clases de acontecimientos) y ciencias aplicadas (mejoran la comprensión de acontecimientos singulares). Si tal fuera el caso, entonces sus palabras deberían interpretarse como una indirecta defensa de la división del trabajo entre los investigadores y poco más que eso. Resulta conveniente, vendría a decir Popper, que los investigadores “teóricos” elaboren teorías generales que no tratan de explicar o predecir acontecimientos específicos, sino más bien clases de tales acontecimientos; por el contrario, son los investigadores dedicados a ciencias “aplicadas” quienes deben tratar de relacionar con casos concretos aquellas teorías generales; al hacerlo, más que predecir fenómenos o acontecimientos singulares deben ayudar a explicarlos de una manera específica, ayudando a mejorar su comprensión, permitiendo a los profesionales que hacen aplicaciones concretas (educadores, trabajadores sociales, etc.) tomar las decisiones más adecuadas a la luz de dichas teorías.¹⁸

Los modelos teóricos o teorías generales no requieren, por tanto, de condiciones iniciales específicas, sino más bien de condiciones iniciales típicas de una amplia clase de acontecimientos basados en amplios análisis de las situaciones sociales consideradas.

La precedente es una interpretación literalmente plausible a la vista de la tesis 1. Debo añadir, sin embargo, que no se puede probar que esa fuera la intención de Popper al enunciar la mencionada tesis. En realidad, la distinción entre ciencia “teórica” y ciencia “aplicada” no parece ocupar un lugar importante en su obra; ciertamente, no es mencionada de forma sistemática y, por otra parte, en la obra popperiana en su conjunto no suelen ser frecuentes esta clase de distinciones escolásticas de intención conciliadora¹⁹. A pesar de lo dicho, aceptaré en lo que sigue la interpretación precedente, y ello por una buena razón: la segunda y alternativa interpretación que se me ocurre no sólo me parece insostenible, sino que está en flagrante contradicción con repetidas declaraciones de Popper. A continuación la presentaré brevemente.

¹⁸ En esta interpretación se consideran las aportaciones de Popper en el marco de las tradicionales distinciones entre ciencias teóricas y aplicadas, entre comprensión y explicaciones.

¹⁹ Además no resuelve el problema de la distinción entre ciencias sociales y naturales, dado que también podría aplicarse a estas últimas.

Interpretación alternativa

Los investigadores sociales no pueden explicar acontecimientos singulares. Por citar un ejemplo contra esta interpretación se puede recordar que Popper ha dicho en múltiples ocasiones que los estudios históricos y la historia en general, o la antropología, se caracterizan por su interés en acontecimientos singulares y que, más aún, la técnica adecuada de explicación de tales acontecimientos es precisamente el modelo de lógica de la situación²⁰.

La tesis 1, por tanto, es susceptible de una interpretación menos dramática que la que parece sugerirse de forma inmediata.

Tesis 2: Análisis de la situación social

La tesis 2, por conocida, no merecería mención especial de no ser porque se afirma que los acontecimientos sociales sólo pueden ser explicados mediante modelos de lógica de la situación. Tal afirmación es rotunda y discutible; según ella, la lógica de la situación se configura como el único método apropiado para las ciencias sociales. Pero la misma historia de las ciencias sociales permite aportar argumentos suficientes a favor, no hay ninguna ciencia social que no se base en el análisis de las situaciones sociales que son su objeto de análisis. Puede parecer una obviedad, pero no lo es por dos motivos relacionados:

a) puede establecerse un criterio de demarcación a partir del análisis de la situación social, de tal manera que se pueda comprobar cómo históricamente las teorías sociales que no se basan en dicho análisis son rechazadas por especulativas;²¹

b) una teoría social que no se base en el análisis de la situación social no es contrastable, por lo que solo puede producir un saber dogmático, de tal manera que se puedan rechazar por su falta de objetividad, en el sentido popperiano de capacidad de ser sometidas a crítica.

De todas formas no basta el análisis de la situación social. Es un lugar común, tanto en la metodología popperiana como en la literatura metodológica general, que uno de los requisitos epistemológicos indispensables en una explicación científica es que el explanans no debe ser falso (al menos, no debe ser reconocidamente falso). Es decir, no basta con que haya un análisis de la situación social, sino que este debe haber superado las contradicciones a las que se haya sometido.

Tesis 3: El principio de racionalidad y la explicación científica

Como ya dije, las mayores dificultades se concentran, sin duda, en la tesis 3, donde se afirma, lisa y llanamente: a) que el principio de racionalidad es parcialmente falso, b) que los modelos teórico-prácticos son simplificaciones, y c) que las explicaciones ofrecidas por las ciencias sociales son, por lo tanto, dudosas.

²⁰ Por ejemplo: 1973, 105 y ss; 1991, 265.

²¹ Hay que recordar que éste criterio de demarcación es una acotación a su criterio de demarcación entre la ciencia y la no-ciencia, muy bien resumido por el profesor Mariano Artigas en su conferencia sobre *Lógica y ética en Karl Popper* (Pamplona, 13 de enero de 1999): "Una teoría es científica si es falsable, o sea, empíricamente refutable: el precio que debe pagarse para poder entrar en el templo de la ciencia empírica es la actitud científica, que lleva a buscar contra-ejemplos que puedan mostrar falsedades en nuestras teorías, con el ánimo de detectar errores y, así, avanzar en nuestra búsqueda de la verdad. La lógica elemental muestra que nunca podemos demostrar, en pura lógica, la verdad de una teoría, mientras que un solo contraejemplo basta para mostrar que la teoría contiene algún error. Esa asimetría lógica entre verificación y falsación es la clave del método científico, que consiste en una búsqueda sin término, porque nunca podemos demostrar con certeza que nuestras teorías son definitivamente verdaderas."

Veamos si la interpretación más general de la metodología de la investigación nos ayuda a entender las implicaciones de las tesis antes apuntadas:

Según la tesis 3, si aceptamos la inconsistencia del principio de racionalidad, las ciencias sociales utilizan inevitablemente explicaciones que sabemos dudosas, pero este no es necesariamente el caso de las ciencias naturales, siendo ésta una razón importante para olvidar la tesis de la unidad metodológica.

Con todo, y si alguien no resulta convencido por el argumento anterior, he aquí otro: en las ciencias naturales todo el interés de las explicaciones científicas radica en las leyes utilizadas en las mismas. Las leyes, su contenido de verdad y los procedimientos para estimar este último son el centro de la metodología científica, mientras que las condiciones iniciales de una explicación no reciben habitualmente sino una atención de pasada. Pues bien, según la tesis 3, las ciencias sociales se caracterizan por la situación opuesta: no se debe en realidad, hablar de “leyes” en ciencias sociales, ni debe el científico social empeñarse en buscarlas, puesto que las mismas no son empleadas en las explicaciones de acontecimientos sociales: el análisis de la situación social, el principio de racionalidad y los modelos teórico-prácticos son suficientes para esas explicaciones. El auténtico interés de las explicaciones sociales radica en su manera de considerar las condiciones iniciales de las mismas, entendidas como análisis de la situación social, y son las afirmaciones sobre esta última las que deben ser objeto de contrastaciones severas. ¿Es posible, tras lo dicho, seguir manteniendo la tesis de la unidad metodológica excepto en proclamaciones rituales referentes al espíritu crítico o a la disposición a aprender de nuestros errores?

Como acabo de indicar, la tercera tesis de Popper sobre la racionalidad claramente contradice al modelo de explicación científica convencionalmente atribuido a Popper-Hempel. Pero creo que esto no es un problema, ya que se trata sólo de eso, de una convención mal documentada. Popper es un reformulador del modelo nomológico de explicación científica. Ya en *La lógica de la investigación científica*, afirmaba que tras la crítica de Hume no se podía seguir el principio de causalidad en su interpretación esencialista, y que el científico debía resignarse a mantener un “principio metodológico similar al de causalidad”:

“Se trata de la simple regla de que no abandonaremos la búsqueda de leyes universales y de un sistema teórico coherente, ni cesaremos en nuestros intentos de explicar causalmente todo tipo de acontecimientos que podemos describir: esta regla guía al investigador científico en su tarea.” (1980, 59)

Dicha tesis de Popper no fue bien recibida por los neopositivistas. En cambio, sí aceptaron su afirmación de que las teorías científicas han de ser explicativas, es decir, el planteamiento popperiano de que las teorías deben describir ciertas propiedades estructurales de la realidad que nos permitan deducir, valiéndonos de condiciones iniciales, los efectos que se trata de explicar. La diferencia estriba en que la explicación científica no tiene por qué ser pensada exclusivamente en términos de causa y efecto, abriendo las posibilidades de desarrollo a las metodologías estadísticas²² y cualitativas²³.

²² Popper no es probabilista, contra lo que dice Eisner (1998, 61), pero no niega la posibilidad de que parte de la fundamentación se base en una ley estadística.

²³ Nunca explícita esta posibilidad, pero acepta y reconoce las explicaciones observacionales y etnográficas de la antropología, las explicaciones procesuales de la historia, el papel de la hermenéutica en la mejora de la comprensión y la consiguiente mejora de la capacidad explicativa.

Lo que debe aclararse ahora es el supuesto error de Popper referente al principio de racionalidad. ¿Cómo plantea Popper un principio metodológico que reconoce como dudoso?

Hasta 1967 Popper había mantenido una postura que podríamos calificar de cautelosa con respecto al principio de racionalidad; en *La Sociedad Abierta y sus Enemigos*, por ejemplo, se había referido a él como a la “trivial ley general, según la cual, las personas cuerdas actúan por lo común más o menos racionalmente”. Tal texto, aunque susceptible de varias interpretaciones, ciertamente está lejos de afirmar que el principio de racionalidad sea falso. En 1967, sin embargo, Popper desecha toda vacilación y rotundamente proclama su parcial falsedad sin mencionar siquiera la distinción entre personas cuerdas y aquellas que lo son menos.

No hay argumentos en favor de su actitud, pero se puede citar un ejemplo de referencia: se trata de un conductor que trata de aparcar su coche en un espacio que es, objetivamente, insuficiente. Popper argumenta que es una situación frecuente y que, aun siendo poco relevante, muestra que no se actúa con plena racionalidad. ¿Qué demuestra tal ejemplo? Cualquier lector, titular de un carnet de conducir, respondería que el conductor en cuestión ha estimado erróneamente el espacio disponible, eso es todo. ¿Podemos concluir que la conducta del conductor es irracional? Sólo si la visión personal y subjetiva de este último, no figura en la supuesta explicación de su conducta. Pero, ciertamente, y según el mismo Popper, ese no es el caso; el modelo de lógica de la situación debe incluir una descripción de la situación, tal como la *percibe el agente*.

Por sorprendente que pueda parecer, Popper ha afirmado también, refiriéndose a la conducta de los líderes políticos en períodos de guerra, que para comprender sus acciones incorrectas tenemos que reconstruir una perspectiva amplia de la situación similar a la que ellos poseían. Esa reconstrucción debe hacerse en forma tal que podamos ver cómo y por qué la situación, tal como ellos la veían (con su limitada experiencia, sus limitadas o desmesuradas pretensiones, su limitada o febril imaginación), les impulsó a actuar como lo hicieron, esto es, de una forma adecuada a su inadecuada perspectiva de la estructura de la situación. Ahora bien, si en este caso, Popper está dispuesto a introducir en el modelo la situación tal como la vieron los agentes, ¿por qué no hace lo mismo en su ejemplo acerca del conductor? Una cosa es cierta; si lo hubiera hecho, nunca hubiera afirmado que el principio de racionalidad es dudoso, habría corregido la formulación simplificada del mismo expuesta en la tesis 3 incluyendo las matizaciones sobre el contexto de los sujetos y su capacidad para elaborar la información y actuar racionalmente.

Popper afirma que “un principio que no es universalmente verdadero, es falso” (1997, 170), de acuerdo. La consecuencia inmediata es que “si el principio de racionalidad es falso, la explicación que consista en la conjunción de este principio y un modelo será también y necesariamente falsa, aun cuando el modelo particular en cuestión sea verdadero.” (1997, 170) ¿Cómo puede superarse esta dificultad?

Popper responde a nuestras objeciones, tal como se apuntaba al inicio de la tesis 4, que no debe responsabilizarse al principio de racionalidad, el cual es dudoso pero constituye “una buena aproximación a la verdad” (1997, 175) Si las hipótesis explicativas son refutadas debemos atribuir el error al modelo, el cual es más informativo, más fácil de reformar, etc.

Tesis 4: Refutación y modificación de los modelos

Hay un problema en la tesis 4, derivado de que los modelos, aun siendo simplificaciones, pueden ser muy complejos y de difícil contrastación. De tal manera que

tal vez la contrastación de una hipótesis puede fracasar, siendo refutada repetidamente y recomendando su abandono o reformulación radical, pero no se considere afectado el modelo de referencia de dicha hipótesis.

Los modelos no entran en crisis hasta que una parte apreciable de sus consecuencias observacionales lo hacen fracasar de forma clara y generalizada. En caso contrario siempre es posible introducir modificaciones parciales del modelo y conservarlo eventualmente. Es decir, las hipótesis son refutadas de forma mucho más clara y definitiva que los modelos, ya que estos no pueden ser contrastados directamente y su complejidad puede hacer que alguna o algunas hipótesis sean refutadas y otras no.

Los modelos de las ciencias sociales pueden ser mantenidos eventualmente aunque sean parcialmente falsos, basando su aceptación en su eventual eficacia cognitiva.²⁴ Pero eso no es ningún problema para la corrección del planteamiento de Popper, ya que cualquier explicación hipotética correcta, hasta las consideradas como indudables, son correctas sólo eventualmente. Las características de su teoría de la verdad (eventualidad del valor de verdad²⁵) permiten que se pueda aceptar la consecuencia de la tesis 4 que se ha comentado.

La consecuencia, documentable históricamente, es la resistencia a abandonar los modelos teóricos en las ciencias sociales. Ciertamente es así como “funciona” la investigación en ciencias sociales, ha de ser masiva la refutación de las consecuencias observacionales del modelo para que sea rechazado.

4. Conclusiones

Popper ha contemplado la posibilidad de que la metodología de las ciencias sociales fuera peculiar, pero su punto de vista sobre esa peculiaridad ha evolucionado a lo largo de su trayectoria intelectual. Su posición final se establece en los años setenta, consistiendo en la propuesta de la lógica de la situación y en sus ideas acerca de los modelos teórico-prácticos y del principio de racionalidad. Esta propuesta del pensamiento popperiano debe interpretarse como un abandono de hecho, de la tesis de la unidad del método, si por método científico entendemos un conjunto de reglas, menos generales y más detalladas que aquellas, que nos invitan a ser críticos, a aprender de nuestros errores, o a tratar de obtener soluciones para nuestros problemas; reglas éstas que resultan compatibles con métodos científicos diferentes.

²⁴ El investigador estará dispuesto a sustituir una hipótesis o teoría por otra por razones de coherencia lógica; porque la segunda explique más hechos que la primera; porque haya pasado con éxito contrastaciones empíricas en que la primera fracasó; porque lleve a predicciones más detalladas y sugiera nuevas contrastaciones más severas que la primera, pasándolas con éxito, porque permita conectar y unificar hechos hasta entonces no relacionados, pero el mecanismo de selección y sustitución de hipótesis no funciona, desde luego, de un modo automático.

²⁵ Para Popper la verdad es una “idea regulativa” (1973, 113), sabemos que se comete un error en función del “criterio de medida de la verdad” (1973, 113). Ese criterio permite establecer la diferente “aproximación a la verdad” de dos proposiciones, en el sentido de que siempre se podrá identificar la que “tiene más consecuencias lógicas verdaderas y menos consecuencias lógicas falsas.” (1973, 115).

Para Popper “las teorías son pasos en nuestra búsqueda de la verdad o (...) en nuestra búsqueda de soluciones cada vez mejores a problemas cada vez más profundos (donde “cada vez mejores” significa “más próximos a la verdad”).” (1997, 153)

La mencionada postura final popperiana sobre la metodología de las ciencias sociales tiene un nombre: lógica de la situación. Se trata de un tipo de metodología basada en explicaciones detalladas de las condiciones iniciales (análisis de la situación social: contexto y sujetos)²⁶; la contrastación y crítica del modelo se centra en la contrastación y crítica de las condiciones iniciales, esto es, de proposiciones singulares sobre contextos y sujetos. El modelo, sin embargo, tiene otro componente: el principio de racionalidad, que aunque Popper sugirió su carácter dudoso, debe ser aceptado por razones pragmáticas. Popper no ha demostrado, en realidad, la falsedad del principio de racionalidad

Una metodología fundamentada en la lógica de la situación es capaz de racionalizar muchos episodios de la historia de la teoría educativa, así como reconocer los paradigmas no positivistas tan importantes en la investigación educativa.

Seguramente esta lectura de la metodología popperiana es más fácilmente aplicable a grandes áreas de la teoría educativa que la lectura tradicional que insiste en nociones como contrastación y refutación, muy sugerentes pero más difíciles de casar con las tradiciones de la metodología cualitativa. Ello no significa en modo alguno que todo el desarrollo del análisis de los procesos y sistemas educativos pueda interpretarse en términos de una constante utilización de la lógica de la situación. Pero ese es un problema distinto.

²⁶ “La lógica de la situación ha de hacerse asimismo cargo del entorno social, en el que figuran otros seres humanos, de cuyos objetivos sabemos algo (...), y, además, hay que contar también con instituciones sociales. Estas instituciones sociales determinan el carácter social real de nuestro entorno social.” (1973, 118) Popper denomina a este planteamiento “principio de actuar adecuadamente a la situación” o también “principio de realidad” (1997, 170)

Bibliografía

- ARTIGAS, M. (1999). “Lógica y ética en Karl Popper”. Conferencia, Pamplona, 13 de enero de 1999.
- DAROS, W. R. (1987). “Dos tipos de sociedad y de aprendizaje en la concepción de Carlos Popper”. *Revista Española de Pedagogía*, 178 543-560.
- EISNER, W. E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós Educador.
- MAGEE, B. (1974). *Popper*. Barcelona, Grijalbo.
- POPPER, K. R. (1973). “La lógica de las ciencias sociales”, en Adorno y otros, *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barcelona, Grijalbo, 101-120.
- POPPER, K. R. (1973). *La miseria del historicismo*. Madrid, Alianza.
- POPPER, K. R. (1974). *Conocimiento objetivo*. Madrid, Tecnos.
- POPPER, K. R. (1977). *Búsqueda sin término. Una autobiografía intelectual*. Madrid, Tecnos.
- POPPER, K. R. (1980). *La lógica de la investigación científica..* Madrid, Tecnos.
- POPPER, K. R. (1983). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona, Paidós.
- POPPER, K. R. (1991). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona, Paidós.
- POPPER, K. R. (1994). *En busca de un mundo mejor*. Barcelona, Paidós.
- POPPER, K. R. (1997). “Modelos, instrumentos y verdad. El estatus del principio de racionalidad en las ciencias sociales”, en Popper, *El mito del marco común. En defensa de la ciencia y la racionalidad*. Barcelona, Paidós, 153-179.

**La educación
moral cívica y
política en
Aranguren: el
ecologismo como
vía alternativa**

Joan C. Rincón i
Verdera
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2000), 13:
25-40

La educación moral cívica y política en Aranguren: el ecologismo como vía alternativa

Joan C. Rincón i Verdera

Universitat de les Illes Balears

Resumen

Una de nuestras mayores responsabilidades como ciudadanos es la conquista y el mantenimiento de la libertad. La libertad no nos la puede dar ningún régimen político porque antes que una actitud política es una actitud personal, es decir, una virtud ética, un objetivo moral. Es menester desplazar el centro de nuestras preocupaciones desde lo político a lo social, por un lado, y a lo personal, por el otro. La salvación de los pueblos, como la de los hombres, es antes personal y social que política. La educación moral, que es también educación cívica y política, es una parte de las grandes tareas por cumplir. Una verdadera educación moral, orientada hacia la responsabilidad personal y la corresponsabilidad social, debe atender necesariamente a este tipo de educación encaminada a la búsqueda de la democracia, no sólo la política o formal, sino y sobre todo, la moral. Esta importantísima labor educadora, sin embargo, ya no se puede dejar en manos, al menos de manera exclusiva, de las instituciones formalmente educadoras o de los partidos políticos, sino que es preciso abrirse a otras vías alternativas: los movimientos sociales de liberación, entre los que se encuentra el movimiento ecologista.

Política, civismo y educación

La educación moral arangureniana es la que tiene su desarrollo en el seno de una comunidad libre y democrática en la que el ciudadano responsable, como parte de su *êthos* unitario, trabaja constantemente por el bien común en su corresponsabilidad social.¹ Efectivamente, cualquiera que sea la vocación, el proyecto vivencial o la función que desempeña en la sociedad una persona, cualquiera, con independencia de la esfera en la que sea activo, puede y debe relacionarse a nivel práctico con la esfera política.² Por ello el

¹ Vivir en democracia nos ha de conducir, nos dice el profesor Colom, a la responsabilidad social y a profundizar en el verdadero humanismo como único contexto en el cual el hombre, al participar de lo que es humano y humanístico, puede desarrollarse íntegramente como persona: una persona independiente, crítica, proyectiva, capaz de tomar decisiones, de actuar, de responsabilizarse de sus acciones y, con ello, capaz de contribuir en la construcción de la sociedad y de los otros, en definitiva, ser un hombre corresponsable. COLOM, A.J., "Pròleg" en PASTOR, I. y SALVÀ, J., *Convivència i Educació. Propostes didàctiques*, Palma, Premsa Universitària, 1993, pp. 5 a 8.

² HELLER, A., "Ética ciudadana y virtudes cívicas" en HELLER, A. y FEHER, F. (Eds.), *Políticas de la postmodernidad*, Barcelona, Península, 1989, pp. 215 a 231.

razonamiento moral debe extenderse a las razones que son de todos y relacionar la competencia cívica con la configuración de una ética pública y ciudadana a través de la cual formar la capacidad de juicio de los ciudadanos. Ello comporta, no cabe duda, configurar la práctica de ciertos hábitos sociales o virtudes cívicas. La única garantía de una democracia estriba en el desarrollo de un *êthos* democrático extendido y generalizado. Sin las virtudes democráticas de los ciudadanos no puede existir democracia. El hecho democrático se produce y reproduce a través del ejercicio práctico de los derechos democráticos. Por lo tanto, antes que la comprensión de la democracia como forma política de gobierno, se da una estrecha conexión entre la configuración de un sólido *êthos* democrático y la encarnación de la democracia misma en la vida social. Se trata de formar educativamente un *êthos* solidario para una democracia como moral en un Estado de justicia social.³ Aquí vemos, una vez más, que la comunicación política, como el resto de tipos de comunicación, descansa, que duda cabe, en la comunicación pedagógica, en este caso, sobre la educación cívica y política.

Si antes hablábamos de las virtudes, también debemos hacer clara referencia a los vicios sociales. El vicio de la pasividad está muy extendido en nuestras democracias occidentales de carácter representativo. Una adecuada educación moral debe ayudar a la formación de una personalidad moral responsable y participatoria. El subsistema político de los países verdaderamente democráticos no puede ser cerrado, sino claramente abierto al fomento de la educación cívica y política que reclama nuestro tiempo. Una educación que haga de los hombres verdaderos ciudadanos actitudinalmente comprometidos en hacer un mundo mejor y por lo tanto, moral y justo. Sin embargo, nos dice Aranguren, lo característico de la democracia contemporánea es que el ciudadano, en cuanto tal, no forma parte del subsistema político sino del entorno. Políticamente interpreta sólo uno de los roles del hombre, el más efímero y fugaz, el menos importante de cuantos puede representar, el de elector o votante, a través del cual se incorpora al subsistema. Esto quiere decir que sólo una mínima parte de él, y sólo durante un muy breve período de tiempo, se integra el ciudadano en el subsistema político. La complejidad de éste que, además, no es ya meramente político, sino interdependiente de los otros y, en particular, del económico (política económica) y la complejidad de los roles humanos, han exigido una diferenciación funcional del rol político a cargo de los tecnólogos de la política. La gestión política cotidiana queda a cargo de una élite técnica que actúa sujeta a las reglas de la administración, de la tecnología y de la estrategia política. De este modo el subsistema político mantiene en absoluta pasividad a los ciudadanos gobernados, salvo en el momento de las elecciones.

En una democracia formal como la descrita, la educación cívica y política que deberían ofrecer los partidos políticos queda seriamente alterada y adulterada. Efectivamente, el rol de los partidos políticos integrados en el engranaje del sistema formal de democracia, consiste, cada vez más, en servir de instrumento de asimilación o ajustamiento. La función de los partidos políticos parece ser cada vez más, en suma, de modo parecido al de los grupos de interés, la de, mediante la satisfacción negociada de éste, servir al ajustamiento. La despolitización o desideologización no es más que el resultado de la combinación de profesionalización tecnológica-tecnocrática de la función política y de la moral del bienestar como consumismo.⁴ Durante el momento democrático

³ CORTINA, A., "Democracia como forma de vida" en *Ética sin moral*, Madrid, Tecnos, 1990, pp. 254 a 273.

⁴ *Bajo el signo de la juventud*, Madrid, Salvat, 1982, pp. 78 y 79.

se trata, por lo tanto, más que de formar políticamente al ciudadano, de una simple maniobra de captación de votos de una inmensa mayoría que carece de criterio político y que, por lo mismo, votará por motivos extrapolíticos o, en el mejor de los casos, coyunturalmente. La decisión política del elector, sin una adecuada formación, depositando su voto es, en realidad, un momento de pseudo actividad. La manipulación, la venta del candidato, su lanzamiento mediante la publicidad, igual que un bien de consumo, el cambio de imagen al modo como se hace una nueva presentación, en nuevo envase, del producto que se vendía mal, la persuasión, la fabricación de un prestigio y, mejor, si este prestigio viene acompañado de carisma, son fenómenos usuales.

La plena democratización política no puede satisfacerse con la fórmula de las democracias representativas, sino que demanda la participación directa de los ciudadanos en todo aquello cuya delegación no sea inevitable.⁵ Los delegados deben mantenerse continuamente en contacto directo con aquéllos a quienes representan, convalidando siempre así sus poderes con la democráticamente renovada ratificación de los mismos. Sin embargo, lo usual es justamente lo contrario, es decir, un origen democrático que se legisla en régimen de parlamentarismo y se gobierna en régimen de presidencialismo. La democracia como moral es lucha por la democratización interna del Gobierno, de las Cortes y también, no menos, de los partidos políticos.⁶ Éstos portan en sí la tendencia ínsita a una burocratización concentradora del poder en el aparato que, cerrándose progresivamente sobre sí mismo y haciendo uso de la pseudo renovación de cargos por votación colectiva, se vuelve de espaldas a la base para funcionar, de hecho, oligárquicamente. Los partidos de masas, en nombre de la eficacia, han hecho prevalecer, sobre la democratización, el espíritu de disciplina y de organización. La amenazadora tendencia actual de los partidos es la de reducir el número de sus militantes a los cuadros indispensables, pues la base es siempre incómoda para la oligarquía, y a sustituir los antiguos miembros del partido por sus simples votantes.⁷

De ahí surge la necesidad de una, alternativa y complementaria, militarización activa en los movimientos sociales, como veremos a continuación. La generación actual, nos dice Aranguren, no es política, se ha despolitizado o la han despolitizado; la gente en general y la juventud en particular aspiran a vivir tranquilos. El pluralismo y el inconformismo son un elemento de dinamismo social de todo punto necesario y, en este sentido, el individualismo y la defensa de la privacidad y la marginalidad están plenamente justificados. Sin embargo, la democracia auténtica, progresiva y viva, resulta de una dialéctica de socialización e individualismo, de marginalidad e inconformismo. La unilateralidad y la cerrazón no ayudan a conseguir una verdadera democracia. Los partidos conservadores de Europa son los favorecidos por este escepticismo político y esta primacía de la vida privada. La democracia es gobierno por el pueblo y cada cual tiene que tomar sobre sí, en la parte que le corresponda, la tarea de gobierno. El verdadero demócrata, nos dice Aranguren, es el que no delega porque está en movilización política permanente. Para un auténtico ciudadano la opción política es una elección moral, es una tarea ética que precisa de una adecuada educación.⁸

⁵ Véase también, ARENDT, H., *Sobre la revolución*, Madrid, Alianza, 1988; y *La condición humana*, Barcelona, Seix Barral, 1974.

⁶ *Bajo el signo de la...*, op. cit., pp. 78 y 79.

⁷ "Ética comunicativa y democracia" en APEL, K.O., CORTINA, A., DE ZAN, J. y MICHELINI, D. (Edits.), *Ética comunicativa y democracia*, Barcelona, crítica, 1991, p. 211.

⁸ "La juventud y la política" en *La juventud europea y otros ensayos*, Seix barral, 1961.

Democracia es gobierno real por el pueblo. Una democracia meramente formal no es todavía una democracia, aun cuando lo parezca, si no ha establecido, como punto de partida, una igualdad de oportunidades para todos los que, de verdad, quieran aprovecharlas y, paralelamente, una democratización real de la enseñanza y un sentimiento de lo público como cosa de todos. Una concepción plenamente moral, democrática, entendida ésta como el camino que nunca se acaba de recorrer, pero que siempre hemos de recorrer hacia adelante. Concepción utópica que en ningún momento significa pasividad, sino todo lo contrario, actividad y lucha. Junto a la organización representativa (parlamentarismo como representación), es preciso buscar otros canales de participación (democracia directa). El concepto mismo de partido político debe ser revisado y agilizado porque responde a una democracia decimonónica, no participatoria, que tiende a sustantivarse, y que deja de representar a aquellos que debiera, al pueblo. Este revisionismo regenerativo lo entiende Aranguren a partir de los partidos políticos, sin que en ningún momento indique su supresión.

El profesor Aranguren, por lo tanto, propugna una democracia social y no solamente política, una democracia participatoria y no meramente representativa para que el pueblo participe a todos los niveles en el quehacer público. Los partidos políticos y las instituciones políticas, nos dice Aranguren, deberían ser un cauce adecuado para una verdadera educación cívico-política para la democracia. Ahora bien, los partidos políticos han entrado en una cierta crisis y a través de ellos no se pueden hacer todas las cosas que uno desearía. No es que los partidos estén de más, sino que no dan respuestas suficientes o, mejor dicho, no ofrecen canales suficientes para encauzar nuestra pretensión educadora y estimuladora de la participación verdaderamente democrática: *“La actitud política genuinamente moral tiene que ser, a la vez, vigilante y entusiasta, des-encantada y presta al re-encantamiento, crítica y esperanzada, des-mitificadora y creyente, escéptica y utópica. La genuina actitud política, como moral que es, ha de mantenerse en su firme compromiso, por encima de la “politización” (que es cosa de los políticos profesionales)”*.⁹ Con ello nos hemos introducido en el tema actitudinal, en el de la actitud política y la actitud ética, actitudes que no tienen por que ser incompatibles, aunque sí diferentes.¹⁰

Es un imperativo el de la conjunción de la ética y la política, el del mantenimiento de su inestable equilibrio y el de la corrección de la unidimensionalidad eticista por la unidimensionalidad politicista y, lógicamente, también al revés. La actitud ética se desenvuelve en el plano del *deber ser*, deber ser que se predica, oportuna e inoportunamente, para criticar, desde él, lo criticable y lo que no es prudente criticar. La actitud política, sin embargo, como hemos visto, es una actitud responsable, mundanamente prudente, encaminada a la previsión de las consecuencias, con gran sentido de la realidad, de la posibilidad y de la oportunidad. El equilibrio entre una y otra actitud se dificulta y rompe cuando una u otra se absolutizan. Una correcta educación cívica y política debería encaminarse a la búsqueda de este equilibrio, a la formación de una personalidad crítica y socialmente responsable, atenta a los problemas sociales, que no critica por criticar, sino que lo hace con la finalidad de crear y establecer un orden social más justo y moral.¹¹ Ahora bien, el equilibrio ético-político se debería, de alguna manera,

⁹ *La comunicación humana*, Madrid, Guadarrama, 1965, p. 131.

¹⁰ “Ética comunicativa y democracia” en *APEL, K.O., CORTINA, A., DE ZAN, J. y MICHELINI, D. (Edits.), Ética comunicativa y...*, op. cit., p. 214.

¹¹ *Ibidem*, p. 218. Véase también el trabajo de PRATTE, R., *The civic imperative. Examining the need for civic education*, Nueva York, Teachers College Press, 1988.

institucionalizar. Su punto intermedio sería el Derecho. La regulación de la acción política por parte del Estado de derecho, tiende un puente, establece una mediación entre la ética y la política. No cabe la menor duda que la legalidad, en sí misma, no es la moralidad, sin embargo, acerca ambas instancias, la ética y la política. Los derechos humanos fundamentales,¹² los valores de libertad, solidaridad e igualdad, la defensa de la paz y la no violencia, la conservación del planeta, y una verdadera actitud moral comunicativa y de compromiso responsable, serían para el profesor Aranguren los mínimos morales propios de una sociedad civil convivencial y que deberían ser los contenidos básicos de la educación moral en su vertiente cívico-política.

Todo ello nos conduce, indudablemente, hacia una deseable ética civil¹³ que venga a cumplimentar el vacío dejado, en la actual sociedad, de creciente pluralismo ético, por la antigua institucionalización religiosa de la moral. Como nos dice Cortina en *La ética de la sociedad civil*, la convivencia es posible siempre que las personas compartan unos mínimos morales, entre los que cuenta la convicción de que se deben respetar los ideales de vida de los conciudadanos, por muy diferentes que sean de los propios, con tal de que tales ideales se atengan a los mínimos compartidos. La convivencia pacífica es perfectamente posible, e incluso fecunda, siempre que se comparta la convicción de que todos los seres humanos merecen igual respeto y consideración y que están perfectamente legitimados para desarrollar sus planes de vida. En este sentido existe, nos dice el profesor Aranguren, una correspondencia entre la moral cívica en el plano de la sociedad civil y la democracia como moral en el plano de la sociedad política.¹⁴ Efectivamente, al fragmentarse el viejo código moral unitario en una, cada vez mayor, pluralidad de códigos, se siente la necesidad de arbitrar un ámbito, sigue diciéndonos, de convivencia moral válido para todos por la vía, no de la simple tolerancia, sino por el aprecio positivo del punto de vista del otro y en tanto que consenso o acuerdo, dotado, en sí mismo, de valor moral positivo. Los problemas morales actuales que afectan a nuestra sociedad son de índole tan compleja que requieren de una participación directa y activa de la ciudadanía en organismos independientes, críticos, solidarizados y comprometidos con la sociedad en la consecución de un mundo mejor y más justo. La educación moral cívica y política que nos propone Aranguren es eminentemente práctica, comprometida, abierta y responsable. Porque, efectivamente, como nos dice la profesora Camps,¹⁵ la ética no debe reducirse a la enseñanza de una asignatura. Éstas son un esfuerzo, bueno y necesario, pero no la única forma de enseñar ética.

Los valores morales se transmiten, sobre todo, a través de la práctica, a través del ejemplo, de situaciones que están reclamando la presencia de valores alternativos. Los centros educativos, son un microcosmos de los conflictos presentes en toda la sociedad en los que se puede y se debe hacer una labor intensa. El primer paso que hay que dar es tomar conciencia de los conflictos producidos por situaciones vergonzantes y poco satisfactorias y enfrentarse a ellos con respuestas colectivas y consensuadas. No dejar que todos los problemas sean resueltos por otros, sino entender que el conflicto ético tiene

¹² Véase el excelente trabajo de SÁNCHEZ, R. y JIMENA, L., *La enseñanza de los Derechos Humanos*, Barcelona, Ariel, 1995.

¹³ Ver el interesante trabajo de VIDAL, M., *Ética civil y sociedad democrática*, Bilbao, 1984. También ver CORTINA, A., *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid, Tecnos, 1993.

¹⁴ "La situación de los valores morales hoy" en *Propuestas morales*, Madrid, Tecnos, 1983, pp. 133 y 134.

¹⁵ CAMPS, V., *Los valores de la educación*, Madrid, Anaya, 1994, pp. 20 a 22.

siempre una dimensión que depende de las actitudes, mentalidades y comportamientos individuales. La educación en unos valores éticos es tarea de todos los que actúan, de un modo u otro, sobre los ciudadanos. Hoy empezamos a entender que la sociedad somos todos y que de todos es la responsabilidad de mejorarla, mejorando los comportamientos de sus miembros. Los ciudadanos morales constituyen la pieza clave para la construcción de la democracia como moral, de una verdadera democracia participatoria. La persona moral, el intelectual crítico comprometido con el Estado de justicia es el verdadero protagonista impulsor de la democracia.

Precisamente por ello entiende Aranguren que una adecuada educación cívico-política práctica, crítica, responsable y comprometida se ubica mejor en los movimientos que luchan por la justicia social: “[...] *Hablé anteriormente del intelectual como líder nato de los movimientos “antipartido”, antiinstitucionalización, anticorporatista, alternativos. El hombre intelectual es parcial; el político, también. Una vía de corrección de la tendencia a la sobreinstitucionalización es la complementariedad de los partidos políticos por lo movimientos alternativos, los cuales, por su parte, de ninguna manera, pueden desempeñar por entero, y revelándoles, la función de aquéllos*”.¹⁶ Los participantes en estos movimientos sociales, nos dice el profesor Aranguren, se nos aparecen como más intelectuales, en el sentido crítico que nuestro autor da a esta palabra, más morales, laxos, flexibles, libres de ataduras disciplinarias que los viejos militantes de los partidos políticos. La base intelectual de los movimientos sociales, democratizada, se da a sí misma su propio liderazgo colectivo y los pocos intelectuales que, en auténtico ejercicio de tales, van quedando, participan, simplemente, en ellos: “*La democracia, en tanto que realizable, es tarea que incumbe, a la vez, a los políticos, a sus críticos morales y a quienes, teniendo voto, no tienen aún voz, formación cívica, auténtica participación*”.¹⁷

Se trata del civismo y de la educación cívica y política, como imperativo socio-moral que pide la construcción de una nueva cultura democrática en consonancia con las condiciones objetivas bajo las que vivimos, así como con nuestros ideales morales superiores, con nuestra idea del bien moral. Su creación no sólo reclama una formal educación cívica, es decir, el conocimiento del funcionamiento y organización de las instituciones y el ejercicio fáctico del derecho al voto, sino y sobre todo, una transformación del carácter moral y de las actitudes que habilite al ciudadano para juzgar las realidades donde vive y evaluar o juzgar la política desde un particular talante moral. Todo ello exige, por una parte, la transformación del carácter mediante el ejercicio habitual de virtudes públicas como la tolerancia bien entendida, la corresponsabilidad solidaria, la valentía y fortaleza cívica, la justicia social comprometida, la disposición a la comunicación racional y el saber práctico o prudencial; y por otra, adentrarse en la configuración de una ética pública y ciudadana convencida de que la democracia es, sobre todo, una forma de vida y no sólo una forma de gobierno (democracia como moral). Este concepto, no cabe la menor duda, tiene claras implicaciones educativas encaminadas a la igualdad de oportunidades reales y a una educación crítica, reflexiva y creativa en el ámbito público y social.

La democracia como forma de vida, la democracia como moral, el Estado de justicia social, la personalidad moral solidaria, implica la consolidación de una educación

¹⁶ *Ética de la felicidad y otros lenguajes*, Madrid, Tecnos, 1988, p. 132.

¹⁷ “Ética comunicativa y democracia” en APEL, K.O., CORTINA, A., DE ZAN, J. y MICHELINI, D. (Edits.), *Ética comunicativa y...*, op. cit., pp. 216 y 217. La cita está tomada de la p. 217.

cívica que habilite a los ciudadanos morales para la participación social creativa y dinámica. Es preciso desarrollar actitudes cívicas, fomentar las instituciones participativas y una democratización real de todo lo cultural. Así pues, de todo lo dicho hasta ahora, la democracia como forma de vida, la democracia como moral, a nivel educativo, tal y como la entiende Aranguren, implicará:¹⁸

Preparar a los educandos para la acción y la participación comprometida en un Estado de derecho y de justicia social. Una acción verdadera que permita la participación en la construcción cultural y moral de la sociedad y el sostenimiento de la propia democracia política, cultural y moral. La educación, consecuentemente, deberá saber transmitir a los educandos los conocimientos, actitudes y valores esenciales que les capaciten para actuar como ciudadanos competentes, libres y moralmente formados. Así pues, formar el carácter democrático en la educación de hábitos, actitudes y virtudes que se practiquen y refuercen la manera de vivir una vida moral plena y comunitaria.¹⁹

Fomentar una ética pública, una actitud política y moral comprometida en el bien de todos y en la construcción de una sociedad buena y más justa. Ello nos conducirá a la superación de una concepción de la vida democrática individualista en aras de una visión comunitaria y moral, basada en la convivencia pacífica, la tolerancia, el diálogo, la responsabilidad, la corresponsabilidad, la cooperación y la solidaridad social.²⁰

Por otra parte sería un error, nos dice Aranguren, pensar que el medio único de educación es el que los países civilizados se han dado a sí mismos como formalmente tal, la escuela, desde el grado primario a los superiores o universitarios. Educar ha sido y seguirá siendo una actividad compartida. No sólo educa la escuela que, por otro lado, en cuestiones de tipo moral y cívico-político no llega a un claro consenso educacional sobre los objetivos y los contenidos a desarrollar. Por ejemplo, sigue diciéndonos Aranguren, en las sociedades primitivas no existe siquiera este cauce formal o académico y en las modernas y postmodernas subsisten, junto a él, los medios informales de educación que son, fundamentalmente, la familia, la Iglesia, la sociedad y la vida social y política, desde la experiencia educacional que ella proporciona hasta la que se recibe en el ordenamiento laboral y en el burocrático por las necesidades de ordenación que impone la vida contemporánea y, en especial, la vida urbana. Hoy, junto a la familia, la Iglesia y la sociedad, los partidos políticos y las instituciones políticas, también hay que contar con los medios de comunicación de masas que han pasado a ostentar el monopolio educacional, y los movimientos sociales de liberación que serán la base sobre la que poder repolitizar y remoralizar la juventud.²¹

Movimientos sociales: ecologismo

El siglo XVIII fue el siglo del *iusnaturalismo* o de la reforma progresiva y racionalista de los principios de la sociedad del momento. Su final, el siglo XIX y la mayor

¹⁸ Ibidem; y *Ética y Política*, Madrid, Guadarrama, 1963.

¹⁹ Ver también GUTMAN, A., *Democratic education*, Nueva Jersey, Princeton University Press, 1986.

²⁰ Véase, al respecto, BELLAH, R. y Otros, *Hábitos del corazón*, Madrid, Alianza, 1989.

²¹ *La comunicación humana*, op. cit., p. 159.

parte del siglo XX, ha sido la época de las ideologías, de la esperanza mesiánica en la revolución política, económica y cultural, en definitiva, revolución moral. Nuestra época postmoderna lo es del auge de los movimientos de liberación, movimientos en los que no se milita como en los partidos políticos, sino a los que, simplemente, la gente se incorpora. Movimiento por la paz y el desarme, movimiento ecologista, movimiento feminista. Época ya no de Revolución, con mayúscula, pero sí de remoralización, de recuperación de la actitud moral y de confianza, frente a la violencia y la agresión, en el lenguaje y la razón para la resolución de los conflictos a través de la comprensión del punto de vista del otro, en el diálogo, y del establecimiento de una sociedad de auténtica comunicación moral y no simplemente material. El problema con el que debe enfrentarse la juventud es el de la erotización de su existencia o bien su politización. Pues bien, Aranguren atribuye un valor moral y eminentemente educacional a los movimientos sociales. Entiende que son éstos los que pueden devolverle al hombre su afán de moralización y participación activa en la vida social y política, mucho más que los partidos políticos: “[...] es preciso buscar otros canales de participación. Además de los partidos, los sindicatos, las asociaciones profesionales y vecinales, el poder periodístico, el universitario, etc. [...] El papel del intelectual como crítico de la sociedad es fundamental”.²²

En una época en la que se unen muy estrechamente el ecologismo, el pacifismo y el feminismo, es cuando de nuevo hay una floración de un clima, siempre en el plano teórico, de ética de la paz. No es ninguna casualidad que ecologismo y pacifismo se den unidos en nuestra época, porque responden a una visión de la realidad; no solamente a una visión, sino también a un modo de vivir la realidad que significa una especie de parentesco con la Ilustración en cuanto a esta voluntad de tener paz, de reflexionar sobre la paz. Los jóvenes se sienten más atraídos por los movimientos que por los partidos políticos. Es característico de nuestra época el surgimiento de este modo de democracia participativa que no es alternativo de la democracia partidista, sino complementario de ella. Efectivamente, la importancia de estos movimientos es vital para la historia de la moral vivida en el mundo occidental. Aranguren entiende que a través de las actuaciones de estos movimientos se podrá, quizás, ejercitar una presión sobre los respectivos gobiernos, para que éstos procuren a su vez poner dificultades y trabas ante el intento de ser manejados como marionetas por el país directivo de uno u otro de los dos grandes bloques. Estos movimientos no constituyen una alternativa a los partidos políticos, pero sí una complementación necesaria. La rigidez corporativista de los partidos políticos y la enorme distancia entre los líderes y las bases hace que la ciudadanía busque nuevas soluciones participativas. La base intelectual democratizada de los movimientos consigue su propio liderazgo colectivo y los pocos intelectuales que, en auténtico ejercicio de tales, van quedando, participan, simplemente, en tales movimientos.

La resistencia activa y militante es algo que hay que predicar en nuestra época; esta resistencia se canaliza a través de las vías que nos proporcionan los movimientos sociales de liberación, muy particularmente por medio de los movimientos por la paz, el desarme, los derechos humanos, el respeto a la dignidad humana y, no menos, el respeto por el entorno, la conservación del planeta, etc. El impulso ético, el derecho natural y el derecho internacional, aun siendo importantísimos y necesarios, son insuficientes para alcanzar la paz, tiene que ser desde abajo y desde dentro, desde donde debemos luchar para impedir, en la medida de nuestras fuerzas, que esa tercera y, probablemente, última guerra mundial

²² *Ética de la felicidad y...*, op. cit., pp. 91 y 92.

vaya a tener lugar. La función de los hombres pacíficos, es la de adherirse a los movimientos y movilizarse para conseguir la paz, la igualdad entre los hombres sin ningún tipo de discriminaciones, el respeto al entorno y, con ello, ejercitar una presión sobre los gobiernos, teniendo plena conciencia de que éstos lo son vicariamente, que no son más que los gobernantes de unos países satélites de los países verdaderamente poderosos. Por ello, si queremos ayudar a humanizar el mundo y cambiar el futuro, lo hemos de hacer desde una *moral de los débiles* y no desde una moral de los fuertes. La moral de los débiles, desde un punto de vista eminentemente práctico-pragmático, debe ser moral de *prudencia mundana* y *moral de egoísmo racional*. Lo que, en función de dicha moral, se debe hacer es dificultar, estorbar, resistir, protestar, en definitiva, todo aquello que significa luchar en la medida de las fuerzas de una persona o de una colectividad.

Los problemas ecológicos que rodean al hombre postmoderno son, eminentemente morales y, por ello, cuestión que interesa de forma inmediata a la educación. El ecologismo, nueva ideología de la postmodernidad, constituye un valor en sí mismo, se erige en un estilo de vida, en una ideología global capaz de actuar e incidir en cualquier ámbito de la realidad social y natural. La educación, nos dice Aranguren, debe plantearse seriamente todas las cuestiones que se derivan de la postura ecológica y darles una salida correcta, pues, de la educación, de una nueva concepción de la educación preocupada por desarrollar en el hombre una especial sensibilidad ecológica y, con ello, crear nuevas actitudes hacia el entorno, depende, en gran parte, el futuro de la humanidad.²³ La escuela, aun siendo hija de la modernidad, es un espacio adecuado para plantear el tema de los problemas ecológicos, de la relación entre el sujeto transformador (hombre) y el objeto transformado (naturaleza).

El ecologismo, tan de moda en la actualidad, debe imagen y contenidos, al menos en parte, a las corrientes contraculturales de los años sesenta. Ciertamente, el retorno a la naturaleza implicaba la huida del sistema, la adopción de una antipostura de activa disconformidad con el sistema. Será la herencia de todos aquellos movimientos contraculturales la que hará fracasar la idea de marginación.²⁴ En la década de los setenta y, sobre todo, en la de los ochenta y los noventa, surgen las tribus y los movimientos urbanos, dándose un claro retorno a la cotidianidad de la vida en la ciudad. A partir de este momento, desde lo urbano y lo cotidiano, se posibilitarán, casi residualmente, las pocas formas de resistencia que perduraron y que cumplimentaron el papel de ser las únicas plataformas de oposición y reivindicación de los viejos luchadores juveniles, alejados, dentro de lo posible, del individualista consumismo.

En el tema ecológico, en la relación, siempre difícil e inestable, entre el organismo humano y su entorno, deben distinguirse, sin separarse porque es imposible, nos dice Aranguren, tres problemas:²⁵ primero, el de la *explosión de la población*; segundo, el de la *explotación*, hasta su expoliación y agotamiento, *de los recursos o primeras materias de la naturaleza*; y, tercero, el de la *polución y contaminación de nuestro entorno*, aire, agua, tierra. Los problemas interconexos de la explotación exhaustiva y de la destrucción del equilibrio ecológicos, como efecto inmediato o lateral de la tecnología, son, nos dice Aranguren, de la responsabilidad exclusiva de los Estados Unidos, de Europa Occidental y del Japón. El problema del exceso de población, aun cuando alcanza a la tierra entera,

²³ *La cruz de la monarquía española*, Madrid, Taurus, 1974, p. 113.

²⁴ *Sobre imagen, identidad y heterodoxia*, Madrid, Taurus, 1982, pp. 173 y 174.

²⁵ *Moralidades de hoy y de mañana*, Madrid, taurus, 1973, pp. 45 y 46.

parece referirse mucho más urgentemente a las áreas subdesarrolladas del planeta, en las cuales el aumento de la población es mucho mayor. La máxima y más incuestionable amenaza de destrucción ecológica es la que representan, con sus bombas, los Estados Unidos, Rusia y los países que, siguiendo su ejemplo, fabrican armas nucleares. Es preciso extender el problema ecológico al mundo entero, sin embargo, también es preciso fraccionarlo.²⁶ La primera solución a la cuestión ecológica es una protesta moral; la *aspiración revolucionaria sin base de clase*, aglutinada, sobre todo, por la edad juvenil, una nueva sensibilidad y la voluntad de revolución cultural son acciones importantes aunque, por sí solas, insuficientes. Estos inconformismos pueden y deben constituir el punto de partida para una profunda educación de la opinión pública, estructurable después políticamente.

Aranguren, sin embargo, nos pone en sobre aviso sobre una posible utilización ideológica y manipuladora de la cuestión ecológica por parte del poder establecido. Se ha generalizado, nos dice nuestro autor, una preocupación ecológica que, por paradójico que a primera vista parezca, a los países tecnológicamente desarrollados, y en especial a los Estados Unidos, les interesa cultivar y fomentar porque, con independencia de lo que pueda haber de genuino en la nueva conciencia ecológica de los grandes empresarios, el *establishment* americano tiene que pensar en la reconversión de su producción, encaminada a la destrucción ecológica, en otro objetivo, el de la defensa ecológica. Se da una curiosa convergencia de la preocupación ecológica y del interés tecnológico por una neotecnología limpia, pura y purificadora. El complejo político-industrial de los Estados Unidos, y tras él, el de todos los países desarrollados, se prepara, preparando a la opinión despolitizada, ecológicamente unida por encima de las discrepancias políticas, para el desarrollo tecnológico-monopolista de una producción no contaminante, de la preservación del ambiente, del reciclaje de los productos recuperables, etc. Tecnología o neotecnología para la ecología²⁷ es el próximo objetivo de lo que podemos empezar a llamar sociedad neotecnológica o sociedad tecnológico-ecológica, nos dice Aranguren.²⁸

Hoy, el cariz que están tomando las cosas en el mundo no es muy alentador. La población mundial aumenta enormemente y los recursos y fuentes de energía parecen revelarse, contra lo que hasta hace poco era el presupuesto general, como no inagotables. El viejo concepto de infinitud se conservaba, a efectos pragmáticos, como inagotabilidad de las materias primas, cuando menos hasta que las conocidas y explotadas fuesen sustituidas por otras, tecnológicamente superiores. Hoy ya ni siquiera en tal infinitud se cree. El ecologismo, por su parte, hace patente la voluntad de relativo despojamiento del revestimiento tecnológico, y de vuelta o regreso al contacto con la naturaleza y al respeto a ésta como nuestro entorno natural.²⁹ La crisis del petróleo se convierte en la fecha clave para la concienciación del problema de la limitación de los recursos naturales: “[...] *la ecología que [empieza a ser] fundamentada en una filosofía y en una teología, lucha para que no se des-entienda a la Naturaleza, reduciéndola a un aparentemente inmenso **reservoir** de materias primas que sirvan a su explotación por el hombre; y para que,*

²⁶ Ibidem, pp. 47 y 48.

²⁷ *Conversaciones con Aranguren*, Madrid, Paulinas 1976, pp. 320 a 327.

²⁸ Se trata de la conciencia conservacionista o ambientalista que surgirá de los propios estados y que Aranguren entiende que puede ser una estrategia más para el desarrollo monopolista de los países más industrializados. *Moralidades de hoy y...*, op. cit., pp. 49 y 50; y *Conversaciones con...*, op. cit., pp. 220 a 223.

²⁹ *Moral de la vida cotidiana, personal y religiosa*, Madrid, Tecnos, 1987, pp. 21 y 22.

cuando menos, se la respete y no se la trate como simple medio, al servicio de la humana tecnología. No, ella, lejos de ser un simple medio, nos envuelve, nos arroja y, sustentándonos de ella, le debemos, cuando menos, respeto”.³⁰ La creencia y la fe en el crecimiento indefinido, nos dice Aranguren, se ha puesto en entredicho, obras como *The Limits to Growth*, *Global 2.000 Report* o *Informe Mundial 2.000*, así lo confirman.³¹ La crisis del petróleo ha servido como advertencia de un amenazador desabastecimiento económico, que paralizaría o frenaría duramente la producción.

El papel y la importancia del ecologismo no será significativo hasta bien entrado el presente siglo. Muy posiblemente el mayor elemento desencadenante vendrá de la mano de la Escuela de Chicago,³² que iniciará, en estrecha relación con la sociología, el estudio de lo que en un principio se denominó *ecología cultural* y más tarde *ecología humana*,³³ centrada, básicamente, en el análisis de las consecuencias o repercusiones que la acción del hombre producían sobre el medio natural. Con ello se dio la posibilidad de que un planteamiento científico (la ecología), propio de medios universitarios y especializados, se fuese expandiendo a escala popular (el ecologismo), dándose una toma de conciencia colectiva de la gravedad de los impactos que el hombre iba causando sobre la naturaleza. De aquí se desprendió la idea de la limitación de los recursos naturales y surgió la necesidad de defender la naturaleza de los embates a la que la sometía el propio hombre, abogando por la necesaria racionalización de sus recursos. Ahora bien, Aranguren nos dice que, más allá de las palabras ecología y ecologismo, en el sentido usual, la función educadora de éstas debe pasar, necesariamente, por la concienciación de que se debe situar la tierra en el entorno o sistema del universo, considerándola, según se ha dicho, como la nave espacial terrestre, de la que todos somos sus pasajeros. En la situación actual, paralelamente a como en el siglo XIX lo fue la conciencia de clase, es decisiva la concienciación mundial, la toma de conciencia de que la humanidad constituye un sistema.³⁴

Sin embargo, nos advierte Aranguren con prudencia práctica, que, especialmente en sociología y ciencia política, quienes han pensado conforme a la categoría de sistema, han sentido la tentación conservadora de la estabilización a toda costa, lo cual no deja de ser un inmenso error ya que puede ocurrir que la *mutación* y la *revolución* sean necesarias, en determinadas condiciones, para salvar el equilibrio homeostático. También el desarrollo de los países más avanzados tecnológicamente, gracias a la diseminación de una concepción de la vida que dé la prioridad a otros valores y que haga posible el crecimiento suficiente de las zonas menos desarrolladas, es posible y necesario. No se trata de renunciar al desarrollo material de los países avanzados, sino de hacerlo pero no a expensas de otros países o con peligro para el equilibrio mundial. El objetivo es una *homeóstasis global*, dentro de un estado siempre cambiante, hacia una meta siempre inalcanzada totalmente, cuyo progresivo, aunque parcial logro, no defraude el esfuerzo humano. El ecologismo propone introducir límites al crecimiento extendiendo el uso de tecnologías suaves o blandas (no se trata de una propuesta antiprogresista ni entrópica), que sean capaces de ralentizar la producción, controlen el consumo y posibiliten el aumento de los puestos de trabajo.

³⁰ “La sociedad ante la ancianidad” en *La vejez como autorrealización personal y social*, Madrid, INSS, 1992, p. 65.

³¹ Ver *la cultura española y la cultura establecida*, Madrid, Taurus, 1975, pp. 212 a 214

³² Véanse autores como Ward, James, Dewey, Peirce, Burke, Mead, Duncan, etc.

³³ Ver HAWLEY, *Ecología humana*, Madrid, Taurus, 1966.

³⁴ Ver al respecto DUBOS, R. y WARD, B., *Una sola tierra. El cuidado y conservación de un pequeño planeta*, México, FCE, 1972.

Con el empobrecimiento progresivo de los recursos y bienes disponibles, se está originando, como ya hemos visto, una ética del desabastecimiento, o mejor dicho, una ética de la penuria. La alternativa actual no es, pues, frente al consumismo, la renuncia, sino una nueva moral del deseo, del goce, del placer. Sí, aunque ahora puestos en los bienes que están al alcance de todos, en la vida sencilla: moral del hacer de la necesidad no sólo virtud, sino también *virtú*, es decir, cualidad estética no esteticista, sino puesta al alcance de todos. Esta nueva ética estética, según el estilo de vida postmoderno, de una nueva calidad, un nuevo sabor y un nuevo ritmo de vida, es hacia la que la humanidad debería dirigirse. En este plano es importante el concepto, precisamente no elitista, de élite, entendida como vanguardia de la masa, a la que con su estilo de vida mueve tras de sí. La creación interclasista de una nueva élite que venga a reemplazar a las anteriores, es la condición sociológica de esta generalizada forma de vida y moral paradójica, a la vez gozadora y ascética, que se discipline en el arte de extraer placer de las cosas sencillas. Desde esta perspectiva el ecologismo se nos presenta como el defensor de un modelo de organización social plenamente descentralizado, para que cada colectivo o comunidad pueda asegurarse el control de su propia producción y de sus necesidades. De esta forma se pueden establecer, de forma autónoma y autogestionada, la racionalización de las acciones productivas, lográndose concentraciones humanas más pequeñas, autogestionadas en todos sus órdenes, haciéndose posible la idea relativa a una felicidad, centrada, no tanto en la abundancia, cuanto en la libertad, la autonomía y la solidaridad.³⁵

Al ecologismo de le debe considerar, no tanto como una reacción en contra de la modernidad, sino como una radicalización de ésta, no como una negación de los adelantos técnicos, sino como un cuestionamiento del modelo de progreso y una propuesta de reorientación de nuestra relación con la naturaleza y con nosotros mismos que asegure la calidad de vida en el futuro. Un aspecto imprescindible del ecologismo en la escuela es el fomento de la participación de los diferentes sectores educativos en las contestaciones globales al actual modelo de progreso. El desarrollo de la educación ambiental no pasa, como tampoco puede pasar en la educación moral, por la introducción de la ecología como materia o por la potenciación de los contenidos ecológicos dentro de la ciencia tradicionalmente asentadas en el currículum, sino por incorporar en todo el currículum cuestiones relativas al medio ambiente en todas sus dimensiones y que permita, por una parte, tomar conciencia de que la tierra es un sistema y que es responsabilidad de todos su conservación, que es responsabilidad de todos adoptar una actitud crítica de contestación global en todos los sentidos; y por otra, recuperar el gusto ético y estético por un consumo cualitativo. La escuela es un espacio ideal para potenciar estas dos ideas que nos sugiere Aranguren.

Sin embargo, en consonancia con lo que nos decía Aranguren sobre la neotecnología y el ecologismo como estrategias del poder para seguir perpetuando la producción y el consumo, es preciso hacer notar que, en realidad, los planteamientos que se están desarrollando actualmente en la escuela, más que una propuesta de educación ecológica, lo son de carácter conservacionista o ambientalista.³⁶ Se diferencian del

³⁵ *Conversaciones con...*, op. cit., pp. 466 a 476. Ver también SCHUMACHER, E.F., *Lo pequeño es hermoso*, Madrid, Blume, 1979.

³⁶ El ambientalismo ha sido propiciado por los propios estados y gobiernos contaminantes, así como por las instituciones políticas mundiales al ir tomando conciencia de la preocupante situación en que se encontraba el planeta, vistos los informes que estos mismos organismos, fundaciones o comisiones iban realizando. El programa

ecologismo, fundamentalmente, porque no contemplan las transformaciones sociales, políticas y económicas que se derivarían de la postura ecologista. El ambientalismo no es, por tanto, una ideología global ya que se preocupa por racionalizar y mejorar las acciones del hombre sobre la naturaleza a fin de lograr su conservación e incluso su mejora y regeneración. El ambientalismo, en principio, no plantea un discurso político ni económico propio, centrándose básicamente en la transformación de las actitudes y de los hábitos y, en general, en la regulación de las relaciones hombre-naturaleza, por lo que pretende ser compatible con los regímenes políticos de cualquier índole, independientemente de que su práctica pueda ocasionar algunos ajustes o transformaciones que, sin embargo, no erosionan el sistema implicado. El ambientalismo, por lo tanto, es una propuesta centrada exclusivamente en favorecer al medio ambiente. Una educación que realmente fuera ecológica, que parece ser lo que nos sugiere Aranguren, supondría necesariamente, una verdadera revolución cultural que los estados no están muy dispuestos a llevar a la práctica.

Aranguren reclama la revolución cultural frente a los excesos de una civilización tecnológica que amenaza con destruir el equilibrio ecológico, y, por de pronto, daña gravemente la naturaleza y contamina el ambiente. La revolución cultural supone nada menos que un cambio total de nuestra actitud con respecto a la cultura, las instituciones culturales y con la naturaleza y su concepción típicamente factorial, como inmensa cantera, inagotable depósito de materias primas, que está ahí, bajo nuestro dominio, para su explotación y nada más. La revolución cultural es una gran tarea, se trata de luchar en el frente que sea posible y que, en el fondo, es indivisible, pues una plena democratización cultural exigirá, envolvería las otras dos. Y una situación como la actual, de profunda crisis cultural, está instando apremiantemente al cambio en esta dirección. Una educación ecológica, tal como nos reclama Aranguren, sería aquella que mediante una adecuada información y formación aplicaría los esquemas de la filosofía ecologista, a fin de lograr personas suficientemente formadas para vivir y organizarse de acuerdo con los esquemas propuestos y que fueran capaces de cumplimentar todos los requisitos actitudinales en relación con el medio ambiente.

De hecho podemos asegurar que la propuesta arangureniana, aunque en sí misma conlleva una idea de revolución cultural importante, en la práctica, supongo que por la visión clara de que tal revolución no es factible en la actualidad, opta por planteamientos más ambientalistas que ecológicos. Así por ejemplo, la dimensión humanista del ambientalismo puede encajar perfectamente con la idea del nuevo humanismo que nos propone Aranguren, ya que acepta una comprensión del medio ambiente en tanto que conformado por dos realidades en perpetua interacción, la humana y la natural, integrando con ello el sentido ético y solidario del ecologismo. Por otra parte, al igual que Aranguren, contempla la posibilidad del desarrollo mediante la utilización de los valores económicos que la naturaleza encierra, si bien introduce la racionalidad y el equilibrio en este uso a fin de lograr un desarrollo que satisfaga las necesidades de la generación presente sin

UNESCO-PNUMA (Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente), ha dado lugar a un sinfín de experiencias y publicaciones que han servido de orientación y de paradigma en la construcción de la educación ambiental, acción pedagógica de corte ecologista más aceptada. Por educación ambiental se entiende toda aquella acción educativa que tenga por objeto favorecer al medio ambiente. Se trata de una educación del hombre para que éste pueda arbitrar un comportamiento ético con el medio que si se concibe en su vertiente naturalista, aportará hábitos y actitudes en pro de la conservación, protección y regeneración de la naturaleza, y que orientado en sus planteamientos más sociales presupone la práctica de las virtudes internacionalistas de la ayuda y la solidaridad, a fin de solventar los problemas acuciantes del tercer mundo.

comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. El ambientalismo acepta la naturaleza como fuente de valor económico siempre que con ello no se rompa el equilibrio y no se superen los niveles de presión que pongan en peligro su conservación, tal y como nos propone Aranguren.

**Educació no
formal i dona**

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

Educació i Cultura
(2000), 13:
41-49

Educació no formal i dona

M. Immaculada Pastor Homs

Universitat de les Illes Balears

Introducció

A l'informe del Banc Mundial *Priorities and Strategies for Education* (The World Bank, 1995 a), s'afirma que si els índexs de creixement de la població als països en vies de desenvolupament continuen com fins ara, el nombre d'infants de sis a onze anys no escolaritzats serà de 162 milions l'any 2015 enfront dels 129 milions comptabilitzats l'any 1990. Com a agreujant, s'afegeix que només dues tercers parts dels infants que comencen l'escolarització primària aconseguen completar-la. El resultat d'aquesta situació és que l'analfabetisme adult, que ja afecta actualment més de nou-cents milions de persones, la major part dones, esdevindrà un problema mundial d'extraordinària gravetat. La manca d'accés a l'educació per part de les nines i les dones, fruit de la persistent desigualtat de gènere que es pateix arreu del món, però especialment als països en vies de desenvolupament (vegeu, com a exemple, l'estudi de Curtin, L. B. 1982) és, a més, causa dels baixos índexs de productivitat i creixement econòmic d'aquests països, com s'afirma a nombrosos estudis realitzats sota els auspicis d'organismes internacionals (vegeu, entre altres: The Word Bank 1995 b; King, E. M. i Hill, A. M. 1993; Cassara, B. 1994).

Per intentar trencar a través de l'educació el cercle viciós de la desigualtat de gènere, a molts països del món, paral·lelament a la integració dins l'ensenyament formal de les nines i les adolescents, un gran nombre de dones adultes participa en programes d'educació no formal que són promoguts per diferents organitzacions no governamentals, associacions de dones i diversos departaments de les administracions públiques, tant a l'àmbit local, com nacional o internacional. Els tòpics que aquests programes ofereixen cobreixen una àmplia diversitat de camps (salut, inserció laboral, cura dels fills, etc.) i, si bé és obvi que les dones se'n beneficien d'alguna manera, s'ha fet molt poca investigació encaminada a esbrinar si aquests programes d'educació no formal serveixen actualment per ajudar les dones a comprendre's millor elles mateixes, la seva situació i la seva posició en tant que dones dins la societat. Com a excepció del que acabam d'afirmar, podem esmentar el projecte que l'International Council for Adult Education finançà a les doctores Adele Jones, de la Universitat del Pacífic Sud, i Patricia Ellis, consultora d'educació adults a Barbados, perquè investigassin si els programes d'educació no formal adreçats a les dones que es duen a terme als països del Carib i del Pacífic Sud contribueixen a la seva emancipació, i al qual ens referirem més endavant (vegeu Jones, A.; Ellis, P. 1995 i Ellis, P.

1994). Malgrat l'exemple citat, podem afirmar, en termes generals, que hi ha una manca de proves o evidències que ens demostrin *si* o *com* aquests programes capaciten les participants per qüestionar i desafiar les pràctiques discriminatòries, per prendre el control de les seves vides o emprendre accions per canviar la seva situació. En definitiva, que ens demostrin si aquests programes afavoreixen l'emancipació¹ de les dones. Per tant, la investigació esdevé fonamental i extremadament necessària en aquest camp, ja que, com se sol dir, el coneixement és poder i és la investigació la que genera coneixement; en conseqüència, investigació i pràctica educativa són dues eines indissociables per millorar la condició de les dones.

Algunes qüestions entorn dels programes d'educació no formal adreçats a les dones i la seva contribució a la causa de l'emancipació

En aquest apartat plantejarem algunes qüestions que consideram bàsiques per clarificar mínimament en què ha de consistir un model d'educació no formal que afavoreixi l'emancipació de les dones, com ha de ser aquest model i en quins principis d'acció s'ha de sustentar.

Abans d'entrar a analitzar concretament els punts anteriors, convé que ens plantegem una qüestió prèvia:

1. Què entenem per emancipació de la dona («women's empowerment»)?

Podríem afirmar, al respecte, que, d'acord amb la major part de la bibliografia sobre el tema (vegeu, per exemple, Jayaweera, S. 1997; *Women's Education, Learning And Empowerment* 1996; Medel-Anonuevo, C. 1995; *Women's Education And Empowerment* 1993; Irwin, R. L. 1995; Parker, J. 1996; etc.), l'emancipació de la dona fonamentalment suposa:

a) Un procés de presa de consciència

Les dones han de ser conscients que poden actuar per transformar, canviar i millorar les seves vides i la seva situació. Podran aconseguir aquest objectiu mitjançant un procés de reflexió i d'anàlisi de la seva pròpia experiència. A través d'aquest procés, s'adonaran com són elles mateixes, de la seva situació i dels factors que són responsables de mantenir-les en les condicions de vida actuals. Paral·lelament, això els permetrà esdevenir conscients de la possibilitat de canvi i fer-se el càrrec que tenen alternatives i que poden iniciar i controlar el canvi. Aquesta presa de consciència sovint les motiva a actuar.

b) L'adquisició de determinats coneixements i habilitats, com també la necessària confiança per poder-los utilitzar

A partir de la consecució d'una nova consciència i de la comprensió dels factors que generen les situacions indesitjables i les condicions de desavantatge social, com també els sentiments impotència que aquestes comporten, i amb el desig de tirar endavant el canvi, sorgeix també el reconeixement de la necessitat d'adquirir nous coneixements i habilitats i la necessària confiança per saber utilitzar-los per canviar la pròpia realitat. Entre aquests nous aprenentatges caldrà incloure coneixements i habilitats de pensament crític i capacitat

¹ Davant la manca d'un terme exacte, traduïm per «emancipació», el terme anglès «empowerment» utilitzat a la bibliografia sobre el tema, tot i que som conscients que el mot anglès té uns matisos de significat diferents, ja que la paraula «empowerment» deriva d'«empower», que significa «donar poder a».

d'anàlisi política de la realitat social, que obriran el camí cap a noves maneres de pensar, noves perspectives i a l'exploració de les possibles alternatives. També caldrà incloure capacitats de mobilització, organització i planificació. L'adquisició d'aquests coneixement i habilitats ajudarà les dones a tenir més confiança en la seva capacitat d'actuar per aconseguir el canvi desitjat.

c) La decisió d'actuar

Finalment, a partir d'una major consciència, una millor comprensió de la realitat i amb els nous coneixements i habilitats que reforcen l'autoconfiança, les dones estaran més ben preparades per a l'acció, per iniciar i controlar el canvi.

La segona qüestió que se'ns acut és:

2. Pot l'educació no formal afavorir el procés d'emancipació dels seus destinataris i contribuir al canvi social?

Si sovint s'ha criticat l'educació formal en el sentit que tendeix a ser resistent al canvi i que contribueix a reforçar l'*statu quo* (vegeu, pel que fa a l'educació formal de les dones des d'una perspectiva històrica, l'interessant article de Glenn, C. 1998), també s'ha dit des dels seus orígens que l'educació no formal és essencial per aconseguir els processos d'emancipació i transformació socials (La Belle, T. 1976), ja que, ateses les seves característiques, permet amb major facilitat que els destinataris:

— Guanyin en consciència crítica, ampliïn les seves perspectives i tinguin un més bon coneixement de la seva realitat social.

— Obtinguin una més bona comprensió dels factors que determinen la seva situació, que reforcen i perpetuen la seva posició de desavantatge i que contribueixen al seus sentiments d'impotència.

— Qüestionin i desafiiïn les creences establertes (pròpies o dels altres), les estructures socials i les seves disposicions i normes de funcionament.

— Esdevinguin conscients que el canvi és possible i identifiquin els canvis que desitgen.

— Adquireixin les habilitats i desenvolupin les capacitats que necessiten per conduir el canvi.

No obstant aquestes possibilitats teòriques que els estudiosos adjudiquen al sector educatiu no formal i que en bona mesura constitueixen la descripció de la seva particular idiosincràsia, moltes organitzacions promotores de programes d'educació no formal fallen a l'hora de reconèixer el potencial d'aquesta educació per facilitar el canvi social. Com a resultat d'això, un gran nombre d'entitats o grups que organitzen i ofereixen aquests programes els plantegen únicament com a vehicles per a la transmissió de coneixements i habilitats i, possiblement, per al canvi d'actituds i conductes individuals. Per aquesta raó, molts programes educatius no formals no ajuden els seus destinataris a veure les relacions entre la seva pròpia realitat, situació i problemàtica a micronivell i els factors socials a macronivell, com puguin ésser, per exemple, en el cas que ens ocupa, la desigualtat de gènere i la discriminació de les dones. Com que no hi pot haver canvi social real sense que es produeixi aquest procés de presa de consciència personal lligat als factors socials, és important que els proveïdors de programes d'educació no formal donin als estudiants l'oportunitat d'examinar i analitzar els factors socials i d'entendre com les seves vides es veuen afectades per aquests factors.

La tercera qüestió que ens plantejam, al fil de les anteriors, és:

3. Els programes d'educació no formal adreçats a les dones contribueixen a la seva emancipació?

Com que el principal paper i el valor primordial que s'atribueix a la dona dins la societat, i particularment a molts països en vies de desenvolupament, continua essent encara el de ser «bones esposes i mares», bona part dels programes que s'adrecen especialment a elles estan dissenyats amb la finalitat de preparar-les per a aquest paper i mantenir-les tancades dins situacions polítiques i econòmiques i dins models de relacions socials que reforcen i perpetuen la seva posició de desavantatge i manca de poder en relació als homes (Abernethy, V. 1993). Els programes *tradicionals* d'educació no formal per a dones se centren a dotar-les de les habilitats necessàries per fer el seu paper reproductiu més que productiu dins la societat. Malgrat això, moltes dones que participen en programes educatius no formals ho fan motivades per problemes econòmics i pel desig d'adquirir coneixements i destreses que els permetin millorar els seus ingressos i la seva qualitat de vida. Per atendre aquestes necessitats, diversos organismes han implementat programes formatius que, irònicament, han incorporat l'aprenentatge de destreses i habilitats considerades tradicionalment «femenines» i que tenen molt poc valor dins el mercat de treball i, en canvi, no han ofert formació en altres àrees fonamentals per aconseguir l'èxit i l'autosuficiència econòmica. Com a resultat d'aquests plantejaments, molts d'aquests projectes i programes formatius han portat a la decepció i a la frustració i han continuat marginant les dones i mantenint-les fora dels circuits clau de l'economia.

Estam, doncs, en un moment en què es comença a denunciar que l'educació no formal per a les dones *pot* servir per perpetuar la seva posició de desavantatge social i augmentar els seus sentiments de frustració, és a dir, s'està prenent consciència que alguns programes no formals són instruments de «desemancipació» més que d'emancipació i que la participació en aquests programes sovint augmenta el sentiment d'inferioritat i marginalitat de la dona. Conseqüentment, al llarg de la darrera dècada s'està produint un gradual canvi d'orientació dels programes no formals que s'ofereixen a les dones. Molts ja s'estan dissenyant per afavorir la presa de consciència de les destinatàries respecte a la seva situació i la comprensió dels factors que en són responsables. A l'estudi de Patricia Ellis i Adele Jones que esmentàvem abans, s'afirma que està augmentant el nombre de programes orientats a la formació de les dones en camps professionals no tradicionals, a la capacitació per a la solució de problemes, per a la planificació i gestió de petites empreses, per a l'anàlisi política, per a la negociació a distints nivells, etc. En el mateix estudi es presenta una llista de *tòpics* que es treballen preferentment als programes no formals per a dones dins l'àmbit territorial de la seva investigació (països del Carib i del Pacífic Sud) i que les autores seleccionen per la seva orientació *en favor de* l'emancipació:

- Autodesenvolupament, autoestima i autoafirmació.
- Lideratge.
- Dona i treball, identificació i ús de recursos.
- Habilitats no tradicionals.
- Gestió de petites empreses.
- Dona i salut.
- Educació familiar, educació per a mares adolescents.
- Violència domèstica, maltractament d'infants, autodefensa.
- La dona dins la legislació, dins els sindicats, dins la política.

- Medicina tradicional.
- Economia, medi ambient, prevenció de riscos.
- Gènere i desenvolupament, anàlisi des de la perspectiva de gènere.

Com a exemple concret del que hem dit fins ara, comentarem un programa de formació ocupacional per a dones dut a terme per la Universitat d'Ohio (vegeu «A good Report Card for Women» 1996), concretament per la divisió d'Educació vocacional del Departament d'Educació. Aquest programa, anomenat ONOW (Orientation to Nontraditional Occupations for Women) començà l'any 1987 i pretén atendre les necessitats de dones de baixos ingressos que volen guanyar més bons salaris en professions no tradicionals com per exemple oficis relacionats amb la construcció, la producció i la manufacturació de béns. L'abril del 1996 es completà una avaluació a llarg termini del programa en la qual s'entrevistaren 280 dones de les 949 que havien completat el programa entre els anys 1989 i 1995. D'aquestes 280 dones, un 71% estaven empleades i guanyaven un salari mitjà de 9,07 dòlars a l'hora; aquelles que estaven empleades en oficis no tradicional guanyaven un salari mitjà de 10,14 dòlars a l'hora, mentre que les que treballaven en oficis tradicionals per a la dona sols guanyaven un sou mitjà de 7,68 dòlars a l'hora. Una dada que ens sembla molt rellevant és que de les 102 dones que rebien ajudes socials públiques abans de participar en el programa ONOW, un 75% havien sortit de la xarxa de l'assistència pública perquè tenien mitjans de subsistència suficients. Igualment significatiu és el fet que un 56% continuaven una formació més avançada. El programa ONOW inclou orientació professional, formació bàsica especialment en l'àrea de matemàtiques i formació tecnicoprofessional en relació a la professió o professions seleccionades. També té com a objectius augmentar l'autoestima i incrementar la força física que les dones necessiten per a l'exercici de certes professions no tradicionals. Hi ha deu centres d'ONOW a Ohio, quatre en establiments correccionals i sis en centres vocacionals. El programa és gratuït, ja que és finançat per Perkins Money. La selecció es fa cada any en funció de la major necessitat detectada entre les aproximadament cinc-centes aspirants que s'hi presenten. Les àrees professionals per a les quals majoritàriament reben formació són:

Producció i manufacturació de béns	28%
Serveis	25%
Administració	18%
Construcció	6%
Tècnics	5%
Altres	18%

En conjunt, els empresaris que tenen contractades dones que han seguit el programa ONOW afirmen que aquestes demostren una preparació substantivament millor que aquelles que han tingut poca o nul·la experiència en professions no tradicionals, especialment en les àrees de construcció i producció o manufacturació de béns, tenen una preparació física millor, treballen més bé en equip i, en general, tenen una ètica en el treball més bona.

No obstant aquestes iniciatives, encara hi ha un gran nombre de programes i d'activitats d'educació no formal que continuen centrant-se únicament en els papers tradicionals i reproductors atribuïts a les dones i que, per tant, contribueixen a mantenir la seva posició d'inferioritat, si més no, de marginalitat.

Finalment, ens formularem una darrera pregunta:

4. Quins criteris s'haurien de tenir en compte per dissenyar un programa d'educació no formal per a dones que contribueixi a la finalitat de la seva emancipació?

A més de les característiques que hem anat exposant en els apartats precedents, principalment quant als objectius i possibles àrees temàtiques que cal desenvolupar, en el disseny de programes d'educació no formal que prenguin com a punt de partida el compromís de treballar a favor de l'emancipació de les seves destinatàries, pensam que s'haurien de tenir en compte tres grans grups de criteris (vegeu Coats, M. 1995):

- a) Criteris d'accessibilitat.
- b) Criteris de sensibilitat i transferibilitat.
- c) Criteris d'innovació.

El primer grup, que hem anomenat criteris d'accessibilitat, implicaria tenir en compte la previsió de:

a) Procediments d'inscripció i accés que encoratjassin la participació de les dones, especialment les dels grups més poc representats.

b) Mecanismes que donassin suport i facilitassin la participació, com per exemple, atenció a les estudiants amb necessitats educatives especials, baix cost o gratuïtat dels programes, suport individualitzat a les estudiants (orientació, tutorització...), flexibilitat organitzativa, suport a les dones amb càrregues familiars (programes paral·lels d'atenció als fills, persones majors...).

El grup de criteris següent fa referència, entre altres aspectes, a la sensibilitat dels programes envers les necessitats específiques de les dones, el seu context cultural i la seva situació personal, la provisió d'un entorn d'aprenentatge segur i confidencial, la seva capacitat de transferència dins altres contextos d'aprenentatge o el seu potencial per afavorir el progrés de les destinatàries dins el camp laboral, l'activisme comunitari o les etapes o nivells superiors de formació.

Finalment, els anomenats criteris d'innovació es relacionen amb la capacitat del programa, a través dels mecanismes avaluadors pertinents, per revisar de forma continuada la seva idoneïtat i generar les alternatives de canvi que l'acostin de cada vegada més a les necessitats de les seves destinatàries.

Bibliografia

- «A Good Report Card for Women»(1996). A: *Techniques: Making Education & Career Connections*, vol. 71, núm. 7, pàg. 108.
- ABERNETHY, VIRGINIA (1993). «The World's Women: Fighting a Battle, Losing the War». A: *Focus*, vol. 3, núm. 1, pàg. 47, 53-57.
- CASSARA, BEVERLY B. (1994). *Women, Literacy, and Development: Challenges for the 21st Century*. A Report on the World Assembly of the International Council for Adult Education (5th, Cairo, Egypt, September 15-23, 1994). ERIC Document Reproduction Service ED382773.
- COATS, MAGGIE (1995). «Recognising good practice in women's education and training». A: *Adults Learning*, vol. 7, núm. 3, pàg. 72-75.

- CURTIN, LESLIE B. (1982). *Status od Women: A Comparative Analysis of Twenty Developing Countries*. Reports on the World Fertility Survey, núm. 5. ERIC Document Reproduction Service ED224630.
- ELLIS, PATRICIA (1994). *Non-Formal Education and Empowerment of Women: Report of a Study in the Caribbean*. ERIC Document Reproduction Service- ED 392960.
- GLENN, CHERYL (1998). «Women's Empowerment/Women's Enslavement: Stories from the History of Literacy». A: *Freshman English News*, vol. 17, núm. 2, pàg. 29-31.
- IRWIN, RITA L. (1995). *A Circle of Empowerment: Women, Education, and Leadership*. ERIC Document Reproduction Service- ED391237.
- JONES, ADELE; ELLIS, PATRICIA (1995). «A Caribbean-South Pacific perspective on nonformal education and women's empowerment». A: *Convergence*, vol. 28, núm. 2, pàg.17-28.
- KING, ELIZABETH M.; HILL ANN M. (eds.) (1993). *Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benfits, and Policies*. Published for The Worl Bank by The John Hopkins University Press.
- LA BELLE, THOMAS (1976). *Nonformal education and Social Change in Latin America*, University of California, Los Angeles.
- MEDEL-ANONUEVO, CAROLYN (ed.) (1995). *Women, Education and Empowerment: Pathways towards Autonomy*. UIE Studies, 5. ERIC Document Reproduction Service-ED413496.
- PARKER, JOANIE (1996). *Literacy and Empowerment. Women Telling Their Stories*. ERIC Document Reproduction Service- ED392943.
- STROMQUIST, NELLY P. (1998). «The Institutionalization of Gender and its Impact on Educational Policy». A: *Comparative Education*, vol. 34 núm. 1 pàg. 85-100.
- THE WORLD BANK (1995 a). *Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review*. A World Bank Publication.
- THE WORLD BANK (1995 b). *Toward Gender Equality: The Role of Public Policy*.A World Bank Publication.
- Women's Education and Empowerment*. Report of the International Seminar (Hamburg, Germany, January 27-February 2, 1993), ERIC Document Reproduction Service-ED369885.
- Women's Education, Learning and Empowerment*. Proceedings of the International Forum on Intercultural Exchange (Saitama, Japan, November 20-23, 1996). ERIC Document Reproduction Service- ED425221.

**Ideología del
educador
socialista Juan
Montserrat Parets
1889-1937**

Rafael Garcerán Aulet

Educació i Cultura
(2000), 13:
51-62

Ideología del educador socialista Juan Monserrat Parets 1889-1937

Rafael Garcerán Aulet

Resumen

A principios del siglo XX la política toma un importante valor en la sociedad del momento. Lo presentado a continuación es un esbozo de la ideología de un educador socialista como fue Juan Monserrat Parets (Llucmajor, 1889, Palma 1936). Sus ideas sobre Educación, religión, los problemas sociales, la lucha de clases, el cooperativismo y la política marcan un momento y una forma de ver las cosas desde una perspectiva socialista.

Juan Monserrat Parets es una figura que durante el primer tercio del siglo XX, desde una postura claramente socialista influirá en política y educación desde todas sus ópticas. Aquí solo desarrollaremos sus ideas principales sobre diversos aspectos. Puede servirnos ello para tener una visión de cómo se podía vivir una ideología socialista a principios de siglo. Su ideología ha quedado grabada básicamente en el Obrero Balear, órgano de difusión de la ideología obrera.

El primer tema por el que se mostrará preocupado Juan Monserrat, una vez pasa a formar parte del socialismo local¹ será la **educación** en la vida de las personas. Y así lo testifica su primer artículo en la prensa que tenía como título la “Falsa Educación”.² Lo inicia diciendo que le preocupa la educación que recibimos de nuestros padres, pero sobre todo, todavía le preocupa más, la educación que se imparte en las escuelas, una educación injusta a todas luces, porque beneficia a los que tienen más, perjudicando, por el contrario, a los que tienen menos.

Como hemos dicho, Monserrat acusa al sistema educativo vigente de posibilitar mejores escuelas a los que más pueden pagar, criticando la implicación de la religión en la educación, por su carácter misterioso e inexplicable desde la razón.³ En este sentido cabe

¹ Juan Monserrat entra en las filas de la agrupación socialista de Llucmajor en 1908. Extraído del artículo de PROHENS, B: “Joan Monserrat Parets, socialista llucmajorer (I)”, en Llucmajor, de Pinte en Ample, nº 15, pg 11, Llucmajor, Noviembre de 1982.

² “Nuestros padres que son los que dirigen nuestros primeros pasos nos educan sin querer, malísimamente, enseñándonos con el ejemplo el mayor respeto al rico y el desprecio al que por su desgracia nació pobre”. Extraído de MONSERRAT, J: “Falsa Educación”, en El Obrero Balear, nº 380, pg 2, del 20 de marzo de 1909.

³ “No quiero creer con nada cínico y misterioso”, escribe en Ibídem.

afirmar que siempre defendió una educación realista, inmersa en lo positivo y en lo cotidiano, y consecuentemente asentada en la razón. A partir de estas dos premisas, elaborará un discurso orientado a desvelar hacia donde debe dirigirse la educación popular y que valores debe proponer, en contraposición a los falsos valores que se están dando en las escuelas.⁴

Juan Monserrat no habla de educación sólo sobre el papel, en teoría, sino que busca una practicidad en las palabras que predica; éste será el motivo por el que creará una escuela, nocturna y diurna, racionalista y laica,⁵ preocupándose por la cuestión del método de instrucción⁶ a fin de lograr en la práctica el tipo de educación que desea, es decir que sea, racional y empirista, o lo que es lo mismo, pretende mediante la educación y los instrumentos que ésta desarrolla —la razón en primer lugar— luchar contra la educación religiosa alienante y supersticiosa,⁷ fundada en verdades inconstables, al basarse en la irracionalidad de la fe. La creación de la escuela socialista es casi inmediata a su incorporación al partido. Vendría a llamarse La Escuela de los Socialistas, a pesar de que él en más de una ocasión apuntaría que no se refiere a una escuela política sino puramente laica, basándose en las ideas que el creía debía tener la educación popular.

Esta posición que en el seno de la pedagogía se ha denominado como la propia de la “escuela racionalista” fue, que duda cabe, uno de los puntos conflictivos de su credo educativo pues dio pie a que se le confundiese como un seguidor de Ferrer y Guardia cuya escuela era también calificada de racionalista. No obstante cabe advertir que el racionalismo educativo —es decir enseñar solo aquello cierto a la luz de la ciencia y de la razón— es una de las características de cualquier escuela no confesional, independientemente de su ideología, hasta tal punto que la Institución Libre de Enseñanza de Madrid que creara D. Francisco Giner de los Ríos también se autodenominaba “racionalista”, y en verdad no se trataba de una escuela anarquista o socialista, sino más bien fue parangón de la educación burguesa en la España de la Restauración.

La ideología educativa de nuestro hombre evolucionará desde ese mismo momento. No se quedará en una primera y simple concepción de lo que es y debe ser la educación. La preocupación irá más allá, pues se repetirán las manifestaciones escritas a favor de otro tipo de instrucción, ajeno al que se impartía en aquellos momentos, manifestaciones que irán creciendo en crudeza y realidad; primero, afirmando que la salida de la esclavitud de los obreros pasa por la instrucción⁸ y segundo, refrendando la importancia de la educación como medio para mejorar las condiciones de aquellas personas que sufren las vejaciones de quienes con sus actos, lejos de ayudar al desarrollo de la población, la coartan, fundamentalmente, a través de la represión. Ante tal situación, la educación será el medio

⁴ “La educación pretende dignificar al hombre, enseñarle sus derechos y dar una educación en la justicia, verdad y progreso en vez de en odio, superstición o barbarie “. *Ibidem*.

⁵ Extraído del artículo de MONSERRAT, JUAN: “Otro paso al avance”, en *El Obrero Balear*, nº 367, pg 3, del 28 de Noviembre de 1908. Palma.

⁶ “Necesidad de la lectura como método y de la lengua castellana(...) Lectura socialista o societaria, educamos sociológicamente(...)Premiar cada mes con un libro a los más adelantados “. Véase en *Ibidem*.

⁷ “Los libros de religión extirpan lo bueno de las conciencias. No creas sino lo que positivamente se te demuestre. Hay que buscar el bienestar en este valle de lágrimas mediante el trabajo y la cultura “. Véase MONSERRAT, JUAN: “Supersticiones.”, en *El Obrero Balear* , nº 531, pg 3 , del 25 de Mayo de 1912. Palma.

⁸ “Si se quiere romper las cadenas que lo tienen sujeto al a esclavitud, que acuda a la instrucción, medio por el que ha de llegar a la meta sus anheladas y justas aspiraciones.”, Véase MONSERRAT, JUAN: “Horas de grata expansión”, en *El Obrero Balear*, nº 522, pg 3, Palma, 23 de Marzo de 1912.

alternativo que propone Monserrat, al afirmar: “Yo no encerraría a los criminales en lóbregas cárceles mal ventiladas y antihigiénicas, sino que las convertiría en escuela y a los carceleros en maestros y les enseñaría a diferenciar el bien del mal y a conquistar el pan de otra forma; así mismo les enseñaría la necesidad que tienen de luchar unidos para que no se les considere como seres despreciados de la Humanidad y les aconsejaría el deber que tienen de reivindicar derechos y mejoras y exigir siempre. Exigir hasta conquistar el poder político y desde él transformar la propiedad individual en la única que tiene razón de ser, la colectiva, acabando de esta forma con toda injusticia social.”⁹

Como se ve, es un discurso radical, pero perfectamente encadenado. La educación, la culturalización, es el gran instrumento para reivindicar derechos y mejoras, e incluso para exigirlos: exigencia que pasaría por la conquista justa del poder político para así transformar el sentido de la propiedad privada —origen del mal que esclaviza a los hombres— por el más justo de la colectivización y socialización.

Los valores que persigue Monserrat son los que había perseguido la revolución francesa, que, para él, ya son válidos en el mundo obrero: la igualdad, la libertad y la fraternidad, es decir, el logro de una sola clase. Por otra parte, Monserrat, huye de los principios marxistas en boga en aquella época, al menos por lo que se refiere a la lucha de clases mediante la revolución obrera; él siempre predicará la necesidad de la evolución a través de la educación.¹⁰ Por esa misma razón cree que se debe educar ciudadanos laboriosos, buenos, honrados, concededores de sus derechos y sus deberes.¹¹ Siempre estuvo convencido de que con la cultura se haría la verdadera revolución.¹²

A partir de ahí buscará un nuevo concepto de educación, acorde a su sentir racionalista y que sirva además como instrumento de emancipación de la clase obrera, y en este sentido, con capacidad para reconvertirse en medio para la revolución, revolución que en el pensamiento de nuestro hombre es sólo “revolución mediante y a través de la cultura”.¹³ Así lo repetirá en varias ocasiones;¹⁴ la educación debe empezar con el ejemplo de lo que predicamos, pues la instrucción llega más a través de los hechos, que no de las palabras;¹⁵ aboga entonces por un practicismo que conlleve al cambio ya que la ilustración, la cultura en las masas es la única fuerza posible que puede cambiar y hacer evolucionar el pensamiento de los hombres hacia cotas de mayor liberal y bienestar social.¹⁶ Por tanto, no

⁹ Extraído del artículo de MONSERRAT, JUAN: “Otro paso al avance”, en *El Obrero Balear*, n° 367, pg 3. Palma. del 28 de Noviembre de 1908

¹⁰ “Las personas con su laboriosidad e intachable conducta nos hacen comprender con la fuerza de su palabra el sentido de la libertad, igualdad y fraternidad “. Véase MONSERRAT, J: “De un paseo campestre” en *El Obrero Balear*, n°529 del 11 de Mayo de 1912. pgs 3 y 4. Palma.

¹¹ Tercera carta de Monserrat a Francisco Mulet de su polémica y que están en el anexo n° 3. Véase MONSERRAT PARETS, J: “Carta abierta,” en *El Obrero Balear*, n° 510, pg 3, Palma, 23 de Diciembre de 1911.

¹² 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.

¹³ “La revolución se hace a través de la educación. Sin instrucción no es posible la emancipación.” Véase MONSERRAT, J: “Labor revolucionaria”, en *El Obrero Balear*, n° 493, pg 3 del 26 de Agosto de 1911. Palma.

¹⁴ En otra ocasión dirá: “ No creo en la revolución del hombre sino en la del cerebro”. Véase MONSERRAT: “Mitin prosubsistencia”, en *El Obrero Balear*, n° 737, pg 2, del 18 de Marzo de 1916. Palma.

¹⁵ “Solo se puede predicar lo que también predicamos con el ejemplo” Véase el artículo-suelto en *El Obrero Balear*, n° 1739, pg 3 del 27 de Abril de 1935. Palma

¹⁶ Monserrat estaba a favor de una política agraria, hidráulica y pedagógica para que España saliese de su apatía. Monserrat decía en un mitin prosubsistencia que “España necesita escuelas, necesita ilustración, para que los niños de ahora, en el día de mañana sean hombres útiles(...) No creo en la revolución del hombre sino en la del

nos extrañe si aconseja a los jóvenes el estudio de cosas prácticas para su vida,¹⁷ o sea, de cosas que puedan cambiar la vida, o ayudarles a mejor vivirla.

La idea de una necesaria educación formal dirigida hacia la practicidad, se da en Monserrat desde que entra en el partido socialista de Lluçmajor, hasta que cierra su escuela en 1916; sin embargo, a partir de aquí, procurará otro tipo de practicismo en su intento de educación social o de la sociedad. Lo que antes era formación ahora debe convertirse en organización. En 1924, Monserrat, ya ha sido concejal de Lluçmajor y ya ha empezado a trabajar en distintas cooperativas obreras. Es entonces cuando se da cuenta de este necesario paso, de este nuevo eslabón hacia el bienestar social; la organización será pues el caballo de batalla de su etapa política, junto con la creencia, ésta permanente, de los beneficios educativos.¹⁸

No obstante, Monserrat es consciente que la situación obrera está en tan lastimoso estado que a pesar de su fe ciega en la educación, ve y es consciente de que antes hay necesidades mucho más urgentes y perentorias que las meramente culturales, que son las que beneficia la educación. En este sentido, es bien consciente de que en la sociedad en la que vive antes que las necesidades educativas existen otras necesidades básicas que hay que cubrir para, sólo luego, poder educar en condiciones. La situación de aquellos momentos era y sería tan terrible, que el obrero antes que educarlo había que nutrirlo, darle de comer.¹⁹

Otro de los temas, muy ligado a la educación y que serán tema de discusión dentro del seno socialista será **la religión**. Monserrat se considera a este efecto cristiano, admirador de la filosofía del Cristo histórico, pero no de la trascendencia y manipulación que ha hecho de la misma la que dice ser su Iglesia, que ha convertido una filosofía liberalista e igualitaria en una filosofía capitalista y por tanto de opresión.²⁰ Monserrat, en este sentido, y sólo desde la perspectiva de las creencias de la Iglesia, se considera antirreligioso.²¹

En alguna ocasión especificó toda una serie de diferencias entre el catolicismo y el cristianismo, y que publicó en la prensa, en donde quedaba bien patente esa dualidad entre el pensamiento alienante de la Iglesia y la doctrina de Cristo que aboga por la bondad, la honradez y la virtuosidad.²² Considera, una vez más que la Iglesia, a través de los libros de religión, ha extirpado del cerebro de los niños la capacidad de razonar y por tanto la capacidad de ser libres.²³

cerebro”, Véase MONSERRAT, J: “Mitin prosubsistencia y trabajo”, en El Obrero Balear, nº 737, pg 2, del 18 de Marzo de 1916. Palma.

¹⁷ Véase MONSERRAT, J: “De la región”, en El Obrero Balear, nº 772, pg 3 del 18 de Noviembre de 1916. Palma.

¹⁸ Los socialistas deben organizar, disciplinar y educar a los trabajadores ante la república. Véase MONSERRAT, J: “Nuestra respuesta”, en El Obrero Balear, nº 1532, pg 2, del 1º de Mayo de 1931. Palma.

¹⁹ MONSERRAT, J: “Carta abierta a Don Jaime Ferrer Oliver”, en El Heraldo de Lluçmajor , nº 12, pg 2, del 25 de Marzo de 1916. Lluçmajor.

²⁰ “A favor de Cristo, en contra de la Iglesia que perpetua el Capitalismo”, Véase PROHENS, B: “Joan Monserrat i Parets, socialista llucmajorer (II)”, en Lluçmajor, de Pinte en Ample , Diciembre de 1982, nº 16, pg 12.

²¹ “A pesar de ser como soy antirreligioso”, Véase MONSERRAT, J: “¿Quién será el autor? “, en El Obrero Balear, nº 396, pg 3, Palma, a 10 de Julio de 1909.

²² Véase MONSERRAT, J: “Católicos, no cristianos”, en El Obrero Balear, nº 535, pgs 2 y 3, Palma, del 22 de Junio de 1912.

²³ “Los libros de religión extirpan lo bueno de las conciencias. No creas sino lo que positivamente se te demuestre. Hay que buscar el bienestar en este valle de lágrimas mediante el trabajo y la cultura”, Véase MONSERRAT, J: “Supersticiones”, en El Obrero Balear, nº 531, pg 3, Palma, del 25 de Mayo de 1912.

Hay pues una dicotomía o dualidad muy interesante en Montserrat. Éste siempre se interesó por Cristo y por el ejemplo que supondría en la sociedad de su tiempo, volver a sus planteamientos; este tema como decimos siempre le interesó mucho y parece que cuando realizaba sus estudios de magisterio se interesó por la ejemplar vida de Jesucristo, una vez más.²⁴ Pero claro, una cosa son las enseñanzas cristianas y otra la realidad obrera. El obrero no puede elegir, el obrero no puede elegir entre Cristo y el trabajo, o aunar las dos cosas, porque en ello reside la alienación y el engaño del capitalismo confabulado con la iglesia. Ser Cristos trabajadores es el principio del engaño. Monserrat tiene claro que puestos a elegir entre Cristo y el trabajo, éste último es al que debe seguir el proletariado,²⁵ porque de él depende su subsistencia y la de los suyos.

Mientras regentó la Escuela de los socialistas se le acusó de que su escuela fuera anticatólica y enseñara a sus niños que debían ir en contra de Dios, o lo que es lo mismo hacía apología de lo antireligioso, cuando no es así. En más de una ocasión dijo que en su escuela no hacía ninguna referencia a Dios como nada negativo, y que se limitaba a dar una educación, como hemos dicho antes, racionalista, y que a los niños les hacía más falta hablarles de cosas útiles que no de cosas inútiles, por tanto, quizás no hablara bien de la religión en su escuela, pero tampoco mal. Y sus alusiones a la religión son por las alusiones que desde la derecha se hacen a su escuela.

De todas formas, a partir del momento en que cierra su escuela sus referencias a la Iglesia como tal, serán mínimas, y en todo caso estarán motivadas siempre por alusión a algún tema candente, como ocurrirá, por ejemplo, mientras estuvo de concejal en el Ayuntamiento, donde se mostró contrario a cualquier subvención social a la Iglesia,²⁶ o cuando denegó siempre su apoyo para que ésta pudiese crear cualquier centro escolar.²⁷ Como hemos visto el pensamiento de Monserrat está claramente definido por su carácter socialista, lo que hará que poco a poco se vaya acercando a otras cuestiones clave de su ideología, tales como el cooperativismo, la propiedad privada, la lucha, la revolución, la producción, la industria, el obrero y el sindicalismo.

Juan Monserrat vive y piensa desde una perspectiva socialista, porque efectivamente hizo del socialismo su filosofía de vida, pero sin ortodoxias ni escolásticas; antes al contrario, siempre sometió a consideración y a constante revisión sus propias ideas.²⁸ Su primera explicación aludiendo directamente a lo que significaba el socialismo fue publicada en un artículo de *El Obrero Balear*, a principios de 1909, bajo el título “¿Qué significa Socialismo?”,²⁹ en donde aboga por pagar el producto íntegro del trabajo, acabar

²⁴ “Los libros de religión extirpan lo bueno de las conciencias. No creas sino lo que positivamente se te demuestre. Hay que buscar el bienestar en este valle de lágrimas mediante el trabajo y la cultura.” Véase MONSERRAT, J: “Supersticiones.”, en *El Obrero Balear*, nº 531, pg 3, Palma, del 25 de Mayo de 1912.

²⁵ Véase MONSERRAT, J: “Conferencia”, en *El Obrero Balear*, nº 793, pg 3. Palma. del 21 de abril de 1917.

²⁶ Véase el resumen de las actas del ayuntamiento del 16 de abril de 1916. Anexo nº1.

²⁷ “Habiéndose solicitado por gran numero de vecinos, residentes y veraneantes en El Arenal ruegan al ayuntamiento que fomente la cultura moral e intelectual, creando una vicaria en la iglesia en la que el cura daría clases mediante modesta retribución. El señor Monserrat Parets se mostró contrario a las gestiones que se indican, por entender que en el fondo del asunto más que la creación de la escuela, hay la vicaría, y además porque se concede por el Estado (ya estaba solicitado) como hay que esperarlo, la escuela mixta que se tiene acordado pedir, quedará resuelto lo que se interesa “. Véase el resumen del Acta del ayuntamiento del 10 de Enero de 1918.

²⁸ MONSERRAT PARETS, J: “Apostillas”, en *El Obrero Balear*, nº 1330, pg 2, Palma, 14 de Octubre de 1927.

²⁹ MONSERRAT, J: “¿Qué significa socialismo?” en *El Obrero Balear*, nº 369, pg 2, Palma, 2 de Enero de 1909.

con la prostitución, instruir a la mujer e ir en contra del capitalismo entre otras cosas,³⁰ afirmando, además, que la finalidad última del socialismo es la libertad.³¹

También defenderá el socialismo como el ideal más práctico para derrumbar el régimen capitalista³² y siempre como medio o como método a experimentar más que como dogma.³³ Ahora bien, en donde su radicalismo no ofrece dudas es en los objetivos del socialismo, en los fines que tendría que conseguir, ya que éste aspira, tal como manifestamos, a la libertad, la igualdad y sobre todo, a la propiedad colectiva.³⁴ Así pues, con lo dicho vemos que Monserrat pone como objeto principal de lucha del socialismo, al capitalismo, al que, nuestro hombre criticará radicalmente al acusarlo de todos los males de la sociedad.³⁵ Al capitalismo, piensa, debe sustituirle el proletariado, en el sentido de que a la tiranía del primero, debe sustituirle la justicia del segundo.³⁶ La base de esa lucha al capitalismo es la **propiedad privada**.

Como decíamos, Monserrat piensa que tanto el capitalismo³⁷ como la propiedad privada, dan lugar a que los hambrientos se vean inducidos a robar, ya que hacen más rico al rico y más pobre al pobre.³⁸ Monserrat cree entonces que el camino para transformar la sociedad pasa por transformar la propiedad privada en propiedad colectiva, que es la única que tiene razón de ser y que sería la que podría acabar con la injusticia social en que se vive.³⁹ El único modo para que se pueda lograr esa transformación que ponga remedio a los males sociales y de los pobres, será mediante el poder detectado por la clase obrera.⁴⁰

El argumento para este cambio quedará más patente años después en un artículo de prensa en donde aludía a la agricultura como base del resto de las industrias y donde cada persona debería ser propietaria de su tierra, como paso para el logro de la libertad.⁴¹ O sea, que fundamenta la libertad en base a la igualdad de clases, lo que impediría la explotación del hombre por el hombre. Como se ve, repite argumentos marxistas, como base de su pensamiento socialista si bien luego se desvía radicalmente de la doctrina, pues por ejemplo, Monserrat, va más allá del concepto de plusvalía, al concebir que el obrero, o la persona que trabaja, deba ser el propietario, responsable y beneficiario de todo su trabajo. Lo que por otra parte es un desvío determinante y antitético de las propuestas de Marx.

La propiedad colectiva, por su parte, tiene como instrumento el **cooperativismo** que en lo económico será, según Monserrat, medio y fin del socialismo.⁴² Monserrat llegará a tenerlo tan presente y a potenciarlo, que terminará siendo el alma del cooperativismo local,

³⁰ *Ibidem*.

³¹ "Las charlas socialistas en la casa del pueblo", en *El Obrero Balear*, n° 1415, pg 3, Palma, 7 de Junio de 1929.

³² "Charlas en la casa del pueblo", en *El Obrero Balear*, n° 1486, pg 2, Palma, 17 de Octubre de 1930.

³³ "Ciclo de conferencias", en *El Obrero Balear*, n° 1505, pg 3, Palma, 27 de Febrero de 1931.

³⁴ *Ibidem*

³⁵ MONSERRAT, J: "Tristes efectos del capital " en *El Obrero Balear*, n° 360, pgs 2 y 3, Palma, 9 de Octubre de 1908.

³⁶ MONSERRAT PARETS, J: "Milicias Ciudadanas" en *El Obrero Balear*, n° 896, pgs 1 y 2, Palma, 1 de Mayo de 1919.

³⁷ Extraído del artículo de PROHENS, B: "Joan Monserrat Parets, socialista llucmajorer (I)", en *Llucmajor*, de Pinte en *Ample*, n° 16, pg 12, Llucmajor, Diciembre de 1982.

³⁸ MONSERRAT, J: "Existe el robo", en *El Obrero Balear*, n° 365, pg 2, Palma, 14 de Noviembre de 1908.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ MONSERRAT PARETS, J: "Pequeñeces", en *El Obrero Balear*, n° 532, pg 2, Palma, 1 de Junio de 1912.

⁴¹ MONSERRAT PARETS, J: "Los Nobles de hoy", en *El Heraldo de Lluchmayor*, n° 79, pg 1 y 2. Llucmajor, del 7 de Julio de 1917.

⁴² MONSERRAT PARETS, J: "Meditemos", en *El Obrero Balear*, n° 1308, pg 3, Palma, 13 de Mayo de 1927.

organizando y gestionando la cooperativa eléctrica “Helios”, o trabajando para la consolidación y progreso de otra cooperativa local “La Nueva Vida”.⁴³ Luego, con el tiempo, atendería a conceptos filosóficos para explicar este hecho, incluyendo pensamientos humanistas, donde afirmaba que la felicidad de uno depende de la felicidad de los demás, o lo que es lo mismo, la autotranscendencia, que Monserrat explica del siguiente modo en una conferencia publicada, de forma resumida, en la prensa: “Todo necesita de la cooperación. La felicidad propia está ligada a la de los demás”.⁴⁴ Es en este momento de su vida cuando Monserrat deja de forma activa la política, y pasa a formar parte de la actividad propia del cooperativismo, volviendo a llevar a la práctica lo que antes demostraba en la teoría.

Monserrat era un hombre preocupado por la **producción**,⁴⁵ como objeto de lucha a defender para la subsistencia ante los capitalistas. El eje de toda su política se centraba en mantener o conseguir el producto del trabajo y el modo de obtener su mayor rendimiento; en este contexto, la lucha será contra aquellos que intenten beneficiarse y quitarles el fruto obtenido a través del trabajo: “Los nacidos sin conciencia y titulándose moralistas aprovechan nuestra ignorancia para robarnos el producto de nuestras fuerzas”.⁴⁶ Lo primero es la vida, el tener asegurada la subsistencia y para ello, para asegurarse este derecho inalienable la solución pasa por la socialización de los medios de producción, o lo que es lo mismo, favorecer el cooperativismo.⁴⁷ Es el suyo, como se ve, un socialismo al margen del Estado, lo que de alguna forma hace que podamos evidenciar a Monserrat como un hombre con un pensamiento articulante entre el viejo socialismo de su época y las tesis socialdemócratas que se abonarían tras la segunda guerra mundial, principalmente. Piensa asimismo que la vida debe anteponerse a cualquier tipo de propiedad, y que el trabajo como tal, no debe ser un deber sino un derecho a la vida.⁴⁸ Por tanto, al trabajo hay que darle la importancia que tiene y fomentarlo, buscando mejoras para una mayor producción. No nos extrañe que mostrase en varias ocasiones, su preocupación por los problemas que había en Mallorca por la incapacidad técnica en la que se encontraba la industria del calzado.⁴⁹

Monserrat está, además, a favor de la **lucha de clases** como hecho social de las relaciones de producción, no como negación de la solidaridad.⁵⁰ Ahora bien, en nuestro hombre, no se debe confundir la lucha de clases con la lucha física y encarnizada entre los hombres, tal como afirma la ortodoxia marxista. En alguna ocasión aclaró este término, diciendo que está en contra de la lucha y a favor de la paz y la justicia,⁵¹ a pesar de que la justifique en alguna ocasión, cuando está en juego la subsistencia para poder seguir

⁴³ 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.

⁴⁴ En una conferencia sobre cooperativas de producción y consumo y sindicatos agrícolas. Véase el artículo “De la región”, en El Obrero Balear, nº 699, pg 4, Palma, 26 de Junio de 1915.

⁴⁵ Véase PROHENS, B: “Joan Monserrat i Parets, socialista llucmajorer (II)”, en Lluçmajor, de Pinte en Ample, Diciembre de 1982, nº 16, pg 12.

⁴⁶ MONSERRAT, J: “Existe el robo”, en El Obrero Balear, nº 365, pg 2, Palma, 14 de Noviembre de 1908.

⁴⁷ MONSERRAT PARETS, J: “Lo qu’hem de fe”, en El Obrero Balear, nº 948, pg 3, Palma, 1 de Mayo de 1920.

⁴⁸ MONSERRAT PARETS, J: “Meditemos”, en El Obrero Balear, nº 1307, pg 3, Palma, 6 de Mayo de 1927.

⁴⁹ Véase PROHENS, B: “Joan Monserrat i Parets, socialista llucmajorer (II)”, en Lluçmajor, de Pinte en Ample, Diciembre de 1982, nº 16, pg 12.

⁵⁰ *Ibidem*

⁵¹ *Ibidem*

viviendo.⁵² De todos modos, nunca debe ser excusa para defender otros posicionamientos políticos.⁵³

Monserrat se sentía orgulloso de las movilizaciones obreras, como las del primero de mayo, demostraciones pacíficas en pro de la justicia y el derecho.⁵⁴ Creía que eran necesarios valores como el de la prudencia para organizar la lucha de clases, esa lucha de clases que él siempre consideró como un planteamiento productivo a fin de descubrir y utilizar adecuados métodos y prevenir los impulsos incontrolados de enfrentamiento que a lo único que llevan es a la división y al desgaste, y que siempre se traduce en represión por parte de las clases dominantes.⁵⁵ Por tanto, en la lucha obrera siempre debe prevalecer la inteligencia, los sentimientos, la voluntad y lo más noble de cada uno⁵⁶ anteponiendo la fuerza de la razón a la razón de la fuerza.⁵⁷

Juan Monserrat, cuando habla de lucha de clases habla más de la lucha del proletariado, del obrero, ante el capitalista, que se aprovecha de la incultura de aquel para su propio beneficio. Monserrat se ve pues en la obligación de definir lo que entiende por obrero, diferenciándolo, por ejemplo, del pequeño propietario, entre otras cosas, por su libertad y su independencia.⁵⁸ El obrero nace a partir de la existencia de la clase capitalista y las clases obreras nacen como movimiento ante las injusticias capitalistas.⁵⁹ Ante tal postulado sólo le queda afirmar que la continuidad de la existencia del obrero, su estabilización como clase, también tiene su origen cuando la población sufre escisiones internas en los movimientos obreros,⁶⁰ pues se debilita aun más su condición de indefensos.

Como consecuencia de la situación de la clase obrera surgirá el **sindicalismo** y la revolución como medios para reivindicar los derechos del obrero e iniciar su camino liberalizador. Se cree, en general, que los sindicatos pueden ser la panacea a los problemas sociales que se viven,⁶¹ pero el problema social es más complejo.⁶² De ahí que el sindicalismo muchas veces fracase, que se pierda la perspectiva sindicalista, al anteponer unos objetivos sin pararse a pensar en los métodos de lucha a utilizar; se limita el sindicalismo, con los años, a un interés exclusivo por la jornada y el salario, por lo que no se da ni hay una coherencia entre la doctrina y lo que se realiza.⁶³

⁵² MONSERRAT PARETS, J: “El paro forzoso”, en *El Obrero Balear*, nº 385, pg 2, Palma, 24 de Abril de 1909.

⁵³ MONSERRAT PARETS, J: “Para decir algo”, en *El Obrero Balear*, nº 1011, pg 1, Palma, 15 de Julio de 1921.

⁵⁴ MONSERRAT PARETS, J: “Fe en el porvenir”, en *El Obrero Balear*, nº 794, pg 3, Palma, 1 de Mayo de 1917.

⁵⁵ MONSERRAT PARETS, J: “Sobre lo mismo”, en *El Obrero Balear*, nº 1010, pg 1, Palma, 8 de Julio de 1921.

⁵⁶ MONSERRAT PARETS, J: “Nuestra responsabilidad”, en *El Obrero Balear*, nº 1013, pg 1, Palma, 29 de Julio de 1921.

⁵⁷ MONSERRAT PARETS, J: “Meditemos”, en *El Obrero Balear*, nº 1308, pg 3, Palma, 13 de Mayo de 1927.

⁵⁸ PROHENS, B: “Joan Monserrat i Parets, socialista llucmajorer (II)”, en *Lluçmajor, de Pinte en Ample*, Diciembre de 1982, nº 16, pg 12.

Véase también MONSERRAT PARETS, J: “Mallorca y la cuestión obrera”, en *El Obrero Balear*, nº 847, pg 2, Palma, 1 de Mayo de 1918.

⁵⁹ MONSERRAT PARETS, J: “Milicias Ciudadanas” en *El Obrero Balear*, nº 896, pgs 1 y 2, Palma, 1 de Mayo de 1919.

⁶⁰ PROHENS, B: “Joan Monserrat i Parets, socialista llucmajorer (II)”, en *Lluçmajor, de Pinte en Ample*, Diciembre de 1982, nº 16, pg 12.

⁶¹ MONSERRAT PARETS, J: “Nuestra responsabilidad”, en *El Obrero Balear*, nº 1013, pg 1, Palma, 29 de Julio de 1921.

⁶² *Ibíd.*

⁶³ *Ibíd.*

La herramienta utilizada por los sindicatos, ante cualquier problema, es la **huelga**, y ello, ante algunas circunstancias, puede acarrear otros problemas. Puede que el sindicalismo, y la huelga en particular, consigan en peculiares circunstancias resultados particularmente adecuados, pero en otras ocasiones, como ocurriría en 1922, no suelen dar buen resultado. Quizás —afirma Monserrat— no haya fracasado el sindicalismo como ideal, pero sí como táctica.⁶⁴ Es clara su postura ante los sindicatos: Es un buen ideal, un inmejorable instrumento, aunque les ve un problema y es su desorganización, la falta de estructura, la falta de unas personas que le den forma y mejoren, en definitiva, las organizaciones sindicales.⁶⁵

La revolución, medio de cambio de los obreros, se debe realizar, según Monserrat, a través de la educación;⁶⁶ sin instrucción no es posible la emancipación que anhelan los obreros,⁶⁷ por lo que defenderá un revolución pacifista, no de sangre sino de cerebro.⁶⁸ Afirma, además que esa revolución debe hacerse a pequeños pasos, graduales y prudentes, y no rápidos como parecía adelantar el sindicalismo: “La acción rápida no lleva a ninguna parte y menos la desorganización y división que se vive, además de la poca formación. Sólo desencadena la ira de la burguesía que lo traduce en represión. Hay que dar a la clase trabajadora verdadera conciencia de clase y adecuados métodos de lucha”.⁶⁹

Y dentro de la revolución tiene especial mención para la revolución rusa y la revolución femenina a las que apoyará, buscando en esta segunda la igualdad de sexos y la coeducación como modo de igualdad.⁷⁰

Otra de las preocupaciones que sensibilizaron a Monserrat fueron los **problemas sociales**, sobre todo los de carácter médico e higiénico - sanitario. El origen de esta postura ya la encontramos, tal como veremos, en sus postulados educativos y de forma mucho más determinante cuando se produce su entrada en el consistorio del Ayuntamiento de Lluçmajor.

Su preocupación, como refleja la prensa local, por el problema de la salud⁷¹ es realmente insistente, hasta tal punto que solicita la creación de un laboratorio de farmacia para el pueblo de Lluçmajor⁷² siendo constantes su preocupación y sus manifestaciones sobre las deficiencias médicas que sufre la villa.⁷³ Hasta tal punto, que siendo la educación uno de los principios básicos que rigen su pensamiento, siempre consideró que las

⁶⁴ MONSERRAT PARETS, J: “Sobre un discurso”, en *El Obrero Balear*, nº 1073, pg 2, Palma, 22 de Septiembre de 1922.

⁶⁵ MONSERRAT PARETS, J: “De la legislación social”, en *El Obrero Balear*, nº 1319, pg 2, Palma, 29 de Julio de 1927.

⁶⁶ Véase PROHENS, B: “Joan Monserrat i Parets, socialista llucmajorer (II),” en *Lluçmajor*, de Pinte en Ample, Diciembre de 1982, nº 16, pg 12.

⁶⁷ MONSERRAT PARETS, J: “Labor revolucionaria”, en *El Obrero Balear*, nº 493, pg 3, Palma, 26 de Agosto de 1911.

⁶⁸ PROHENS, B: “Joan Monserrat i Parets, socialista llucmajorer (II),” en *Lluçmajor*, de Pinte en Ample, Diciembre de 1982, nº 16, pg 12.

⁶⁹ MONSERRAT PARETS, J: “Sobre lo mismo”, en *El Obrero Balear*, nº 1010, pg 1, Palma, 8 de Julio de 1921.

⁷⁰ PROHENS, B: “Joan Monserrat i Parets, socialista llucmajorer (II),” en *Lluçmajor*, de Pinte en Ample, Diciembre de 1982, nº 16, pg 12.

⁷¹ MONSERRAT PARETS, J: “Sobre el mismo problema”, en *El Heraldo de Lluçmajor*, del 29 de Enero de 1916, nº4, pg 2. *Lluçmajor*.

⁷² MONSERRAT PARETS, J: “Insistiendo”, en *El Heraldo de Lluçmajor*, nº 6, pg 1, *Lluçmajor*, 12 de Febrero de 1916

⁷³ MONSERRAT PARETS, J: “Suelto”, en *El Heraldo de Lluçmajor*, nº 7, pg 1, *Lluçmajor*, 19 de Febrero de 1916.

necesidades primarias, las más elementales, como la nutrición y la atención médica, son previas a la salud del espíritu, es decir a la cultura y a la educación.⁷⁴ Recuérdese, que tal como hemos visto, sólo acepta la solución revolucionaria ante la carencia absoluta para la supervivencia, porque para Montserrat, antes que nada está la vida, la persona. Es indudable que su radicalismo médico - higienista debió ser alimentado fuertemente en sus años de maestro, al poder comprobar día a día, y en primera línea, el estado de carencias sanitarias y nutricionales de los hijos de los obreros de su pueblo.

Otras apreciaciones que podemos apuntar en su pensamiento son:

1º. La importancia de la juventud socialista, que cree debe ser la escuela donde se formen los socialistas, la asociación en donde podrán aprender a defender sus derechos.⁷⁵ Es no obstante interesante destacar este aspecto, pues de alguna forma, Monserrat, algunos años antes, se manifiesta de forma parecida a como luego lo haría Gramsci, cuando hablaba de la función educadora del partido.

2º. Los impuestos y la autonomía tributaria, que deberían caer más sobre el ocio y la pereza y no tanto sobre el trabajo, o sea, sobre la actividad propia del pobre que no tiene con que pagar educación,⁷⁶ que es la única fuerza que lo puede liberar.

3º. Asimismo habla de la necesidad de contextualizar la política que defiende — el socialismo— teniendo en cuenta el momento histórico en que se vive; para Monserrat es siempre importante el estudio del tiempo y lugar donde nace una organización obrera, hasta tal punto que en su proceso organizativo será siempre necesario ser consciente del lugar y momento histórico en que se encuentra la sociedad. Sólo así tendrá adecuada capacidad de respuesta social; o como dice nuestro hombre, será la única manera de que tenga vida.⁷⁷ Es necesario pues que todo quehacer político se adapte al ambiente social y al momento histórico que vive cada pueblo.⁷⁸

Monserrat mantiene un estilo de vida muy acorde a sus ideas. Ello hará que sea un personaje coherente, considerado como uno de los intelectuales del Socialismo del momento, provocando a la vez mucha disparidad dentro del seno socialista debido a las acciones ilógicas y entusiastas del partido que necesitarán la serenidad y la moderación de un ideólogo como fue Monserrat i Parets.

⁷⁴ MONSERRAT PARETS, J: “ Carta abierta a D. Jaime Ferrer Oliver”, en El Heraldo de Lluçmajor, nº 12, pg. 2, Lluçmajor, 25 de Marzo de 1916.

⁷⁵ MONSERRAT PARETS, J: “Supersticiones”, en El Obrero Balear, nº 531, pg 3, Palma, 25 de Mayo de 1912.

⁷⁶ MONSERRAT PARETS, J: “ Carta abierta a D. Jaime Ferrer Oliver”, en El Heraldo de Lluçmajor, nº 12, pg. 2, Lluçmajor, 25 de Marzo de 1916.

⁷⁷ MONSERRAT PARETS, J: “Mallorca y la cuestión obrera”, en El Obrero Balear, nº 847, pg 2. Palma, 1 de Mayo de 1918.

⁷⁸ MONSERRAT PARETS, J: “De la Asamblea socialista”, en El Obrero Balear, nº 1008, pg 1. Palma, 24 de Junio de 1921.

**Burguesia liberal i
educació popular:
l'extensió
universitària de
Maó (1903-1908)**

Xavier Motilla Salas
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2000), 13:
63-76

Burguesia liberal i educació popular: l'extensió universitària de Maó (1903-1908)

Xavier Motilla Salas
Universitat de les Illes Balears

Sumari

Entre totes les experiències d'educació popular sorgides des dels sectors liberalburgesos a l'Estat espanyol arran de la desfeta colonial de 1898 i amb un afany regeneracionista, cal considerar el moviment d'Extensió Universitària com a paradigmàtic.

En el present article pretén donar-se una visió general de les activitats d'extensió sorgides a Menorca, tot incidint en la influència que la institució tingué en la promoció d'entitats culturals i higièniques a les primeries del segle XX a Maó.

Summary

Among all the experiences of popular education appeared from the liberal bourgeois sector in the Spanish state, as a result of the colonial defeat of 1898, with a regenerationist enthusiasm, we must consider that the movement of University Extension is paradigmatic.

The present article pretends to give a general vision of the activities appeared in Menorca, and it shows the influence that the institution had in the promotion of cultural and hygienic institutions in the beginning of the 20th century.

Entre les experiències esperonades sota un afany regeneracionista com a reacció als successos de 1898, una de les més estudiades actualment és l'Extensió Universitària. Gran part dels estudis realitzats han permès establir la vinculació existent entre el moviment i l'institucionisme. No ens ha d'estranyar aquesta associació entre Extensió Universitària i Institució Lliure d'Ensenyança, atès que, com és sabut, foren persones vinculades a la mateixa ILE les qui traslladaren a l'Estat espanyol l'experiència anglesa.¹ Altres estudis

¹ En aquest sentit es poden consultar els diversos treballs del professor Santiago Melón Fernández sobre l'Extensió Universitària d'Oviedo recollits a MELÓN FERNÁNDEZ, S. (1998). *Estudios sobre la Universidad de Oviedo*. Universidad de Oviedo, Vicerrectorado de Extensión Universitaria. En concret vegeu «Un capítulo en la Universidad de Oviedo» (pàg. 17-85) i «La Extensión Universitaria: antecedentes y características» (pàg. 86-114). Vegeu també: GÓMEZ MOLLEDA, M. D. (1964). *Los reformadores de la España contemporánea*.

més actuals han intentat donar una interpretació general del moviment tot fent-ne un primer balanç.² D'altra banda, és sabut que el moviment d'Extensió Universitària no sols es fonamentà en l'institucionisme, atès que la primera iniciativa sorgida a l'Estat espanyol es degué a la Universitat de Saragossa, que organitzà diverses classes públiques des de 1893. A més, també sorgiren altres iniciatives a diverses universitats, com a la Universitat de Barcelona, que inicià conferències dominicals sobre física, química, poesia... en el curs corresponent a 1897-1898, i a les de Sevilla i València, que també projectaren estendre la formació de la universitat a tota la societat, cap a l'any 1899.³

La conjuntura que es donà a la fi del segle XIX representà un moment favorable per al desenvolupament d'experiències d'educació popular. Així doncs, després del desastre de 1898 fou quan es començà a cercar explicacions a la derrota soferta i, alhora, a tractar de regenerar el país. En aquest sentit es pot pensar que la conjuntura duia camí de ser, aparentment, favorable a l'educació, és a dir, a una política pedagògica ambiciosa capaç de resoldre els nombrosos problemes existents.⁴ Una de les formes més característiques que adoptà l'educació popular a principi del segle XX a l'Estat espanyol fou, com és sabut, el moviment d'Extensió Universitària, i entre totes les seves diverses concrecions, l'experiència de la Universitat d'Oviedo es convertí en paradigmàtica. Tal com ha assenyalat Jean L. Guereña, l'experiència consistí a facilitar un ensenyament específic adaptat a un públic popular, ja fos en els mateixos locals universitaris o bé en associacions populars o centres obrers, utilitzant per a aquesta finalitat diversos mitjans com foren les classes, les conferències i les excursions, entre d'altres. El propòsit dels seus impulsors, un grup d'intel·lectuals influenciats per la ILE, fou complir amb el que ells consideraren la missió social de la universitat —en aquell moment en crisi—, atès que pensaven que col·laborant en l'educació dels grups socials dominats contribuïen a la regeneració del país, com també a desactivar la lluita de classes, mitjançant una solució reformista a la qüestió social.⁵ Tal com ha assenyalat Bernat Sureda, avui es pot concloure que el moviment iniciat a Oviedo estigué inspirat en una certa ingenuïtat pedagògica i en altes dosis de fe en la cultura.⁶ A l'Estat espanyol l'Extensió visqué el punt més alt entre 1898 i 1908. Com hem dit, el regeneracionisme provocat pel desastre del 98 propicià el desenvolupament del

Madrid: CSIC.; VELARDE FUERTES, J. (1975). «Primeras aproximaciones al estudio de la Universidad de Oviedo como enlace entre la Institución Libre de Enseñanza y el Instituto de Reformas Sociales». A: TUÑÓN DE LARA, M.; BOTREL, J. F. (eds.) *Movimiento obrero, política y literatura en la España contemporánea*. Madrid: Edicusa, pàg. 223-240, i RUÍZ SALVADOR, A. (1975). «Intelectuales y obreros: la extensión universitaria en España». A: DDAA. *Cuatro ensayos de historia de España*. Madrid: Edicusa, pàg. 151-206.

² Vegeu: SUREDA GARCÍA, B. (1987). «La Extensión Universitaria». A: RUIZ BERRIO, J.; TIANA FERRER, A.; NEGRÍN FAJARDO, O. (eds.) *Un educador para un pueblo. Manuel Bartolomé Cossío y la renovación pedagógica institucionista*. Madrid: UNED, pàg. 247-261.

³ GUEREÑA, J. L. (1999). «La educación popular a principios del siglo XX». A: RUIZ, J.; BERNAT, A.; DOMÍNGUEZ, M. R.; JUAN, V. M. (eds.) *La educación en España a examen (1898-1998)*. Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura, Institución Fernando el Católico, Excma. Diputación de Zaragoza. Vol. II, pàg. 33.

⁴ *Ibid.*, pàg. 16.

⁵ *Ibid.*, pàg. 31-32.

⁶ Vegeu: SUREDA GARCÍA, B. (1999). «Extensión universitaria y lucha contra la mortalidad infantil: La gota de leche de Mahón (1904-1913)». A: RUIZ, J.; BERNAT, A.; DOMÍNGUEZ, M. R.; JUAN, V. M. (eds.) *La educación en España a examen (1898-1998)*. Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura, Institución Fernando el Católico, Excma. Diputación de Zaragoza. Vol. II, pàg. 103-112, i també SUREDA GARCÍA, B. (1987) *Op. cit.*, pàg. 248-261.

moviment, però després dels primers moments d'eufòria renovadora els ànims s'anaren refredant i les diverses experiències renovadores posades en marxa en aquests anys s'anaren abandonant.⁷

D'altra banda, a Catalunya, el moviment d'Extensió Universitària, tot i haver tingut un primer intent —com hem dit— en el curs 1897-1898, es consolidà cap a l'any 1902 per iniciativa del catedràtic de Medicina i rector de la Universitat de Barcelona Rafael Rodríguez Méndez, que va comptar amb el suport d'altres institucions de cultura popular, com foren els ateneus obrers.⁸ Tal com ha assenyalat Conrad Vilanou, aquest moviment d'Extensió Universitària fou presentat a Catalunya com una tasca col·lectiva de professors i estudiants amb la finalitat de millorar la condició laboral i social de l'obrer. El grup de catedràtics reunits al voltant del rector Rafael Rodríguez Méndez advocà a favor d'una cultura popular des d'una actitud burgesa liberal, llunyana a qualsevol radicalisme més o menys socialitzant. Els professors de l'Extensió cercaren temes mèdics, històrics i fins i tot econòmics amb la voluntat de preservar l'obrer dels mals socials.⁹

Com veurem, a Maó es creà una delegació de l'Extensió Universitària del districte universitari de Barcelona l'any 1904 amb el suport del rector Rafael Rodríguez i el finançament del mateix Ajuntament de Maó, gràcies, en gran part, als aires renovadors que arribaren a principi de segle a la ciutat de la mà del catedràtic d'Institut José Pérez de Acevedo i del metge i funcionari de duanes Enric Alabern Sáez.

Cal considerar la personalitat i l'obra de Pérez de Acevedo possiblement com una de les més complexes i interessants de la història educativa menorquina de principi de segle XX. Nascut a l'Havana el 1861, Pérez de Acevedo, d'ascendència familiar espanyola, es formà intel·lectualment a Madrid, on fou secretari de l'Ateneu d'aquesta ciutat, i dins la maçoneria, secretari del Gran Oriente de España. Exercí com a catedràtic de Literatura a San Juan de Puerto Rico des de 1895 fins a 1898. Arran de la desfeta colonial espanyola de l'any 1898, prengué la decisió de retornar a Espanya, com a conseqüència de les seves vinculacions familiars i dels anys de formació que en aquest país tingué en la seva joventut. Així doncs, l'any 1903, arribà a Menorca, i prengué possessió de la càtedra de Psicologia, Ètica i Rudiments del Dret de l'Institut General i Tècnic de Maó.¹⁰ Pérez de Acevedo, juntament amb el metge i administrador de duanes Enric Alabern Sáez, que arribà a Maó també a principi de segle XX destinat com a administrador de la Duana, foren, entre altres personalitats, els impulsors de la creació a Maó d'una delegació de l'Extensió Universitària del districte universitari de Barcelona amb el suport del rector d'aquella universitat, Rafael Rodríguez Méndez, i el finançament del municipi.¹¹ Ambdós aconseguiren implicar entorn del projecte de l'Extensió Universitària una minoria

⁷ TIANA FERRER, A. (1992). *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña (1898-1917)*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia; CIDE, pàg. 267-268.

⁸ Vegeu: PUIG I REIXACH M. (1977). *Els congressos universitaris catalans*. Barcelona: Undaris.; VILANOÛ, C. (1984). «La Extensió Universitària en Catalunya (1902-1909)». A: *Perspectives Pedagógicas*. Barcelona: vol. 1984, pàg. 94-99, i SUREDA GARCÍA, B. (1999). *Op. cit.*, pàg. 103-112.

⁹ VILANOÛ, C. *Op. cit.* pàg. 96-97.

¹⁰ HERNÁNDEZ MORA, J. (1981). «Els orígens de l'Ateneu de Maó». A: *Revista de Menorca*. Maó: vol. 1981, pàg. 32.

¹¹ JUNTA LOCAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. (1908). «Comunicación al Congreso de Extensión Universitaria reunido en Oviedo los días 26 y 27 de Septiembre de 1908». A: *Revista de Menorca*. Maó: vol. 1908, pàg. 318.

intel·lectual agrupada al voltant de la *Revista de Menorca*, creada el 1888.¹² Aquest col·lectiu de persones de tendència progressista que s'aglutinaren al voltant de l'Extensió Universitària foren, a més d'Alabern i Pérez de Acevedo, l'historiador i arxiver municipal Francesc Hernández Sanz; el metge Llorenç Pons Marqués; el manescal Miquel Gomila Jover; el periodista i pensador àcrata Joan Mir i Mir, dirigent durant aquests anys del moviment anarquista menorquí; el mestre esporlerí Gabriel Comas i Ribas, un dels pioners de la graduació escolar a les Balears; el farmacèutic Pere Gavilán Alzamora, i, finalment, el militar Josep Riera Alemany, entre altres.¹³ El grup organitzador de l'Extensió Universitària, amb Alabern i Pérez de Acevedo al capdavant, no tardà a considerar la possibilitat de crear a Maó un ateneu que, a imitació del de Madrid, donés consistència i més amplitud a les activitats de l'Extensió Universitària. En aquest sentit, com ha assenyalat Josep Maria Quintana, a l'empresa s'hi uniren un col·lectiu d'intel·lectuals, professors i professionals liberals d'idees avançades, republicanes i laiques, l'objectiu dels quals era crear un espai de debat intel·lectual lliure i independent dels partits polítics i especialment de l'Església.¹⁴

Les activitats de l'Extensió Universitària que es desenvoluparen a Maó en el marc del programa d'Extensió Universitària del districte universitari de Barcelona i que varen ser l'antecedent immediat de l'Ateneu de Maó foren les úniques manifestacions d'aquest fenomen que es donaren a les Balears, fenomen que, com és sabut, estava inspirat pels homes de la Institución Libre de Enseñanza. Com hem dit, a Maó, l'Extensió nasqué l'any 1904 amb el suport, des de l'inici, de l'Ajuntament, que acordà subvencionar-la cada any, a més de cedir-li la sala d'actes per a les reunions públiques.¹⁵ Tenim notícies de la primera junta que es nomenà a través d'una nota de premsa, datada el 14 de març de 1904, al diari republicà *El Liberal*, en la qual s'afirmava que per tal de posar en pràctica l'Extensió s'havia decidit, tal com es feia en altres indrets com Oviedo, València i Barcelona, formar una junta, els membres de la qual foren: Bonifacio Iñíguez —director de l'Institut— com a president, Miquel Roura —bibliotecari i professor de l'Institut— com a vicepresident, José Pérez de Acevedo com a secretari, Antoni Obrador com a vicesecretari, Antoni Roca com a tresorer, i finalment Josep M. Mercadal i Bartomeu Escudero, entre altres, com a vocals.¹⁶ Diversos estudis actuals han atribuït la vicepresidència de la primera junta també a Enric Alabern,¹⁷ com també la tresoreria a Antoni Tudurí Ponsetí i, finalment, a Pere Ballester i a Antoni Roca de Várez la vocalia.¹⁸ Per acord de la junta local, l'Extensió Universitària inaugurà la seva tasca el dia 26 de març de 1904, en la qual Pérez de Acevedo fou l'encarregat d'exposar, en la primera conferència de la nounada institució, la finalitat i el

¹² CANUT, M. L.; AMORÓS, J. L. (1989). *Anatomia de una Cultura. Cien años de la Revista de Menorca (1888-1988)*. Institut Menorquí d'Estudis, pàg. 23.

¹³ HERNÁNDEZ MORA, J. *Op. cit.*, pàg. 38.

¹⁴ QUINTANA PETRUS, J. M. (1998). *Regionalisme i cultura catalana a Menorca (1888-1936)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 47.

¹⁵ JUNTA LOCAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA (1908). *Op. cit.*, pàg. 318.

¹⁶ *El Liberal*, 14 de març de 1904. A la nota s'hi afegia: «Aplaudimos esta institución y esperamos que la clase obrera no esperará que se la saque de su casa para ir a instruirse, sino que acudirá él y sus hijos ya que esta enseñanza da óptimos resultados puesto que es probado que la cultura de un pueblo està en relación con la institución».

¹⁷ HERNÁNDEZ MORA, J. *Op. cit.*, pàg. 38.

¹⁸ MACIÁN, V. (1998). *El Instituto de Mahón, conquista de una sociedad*. Maó: Menorca, pàg. 139.

pla que es proposava desenvolupar a l'illa l'esmentada entitat.¹⁹ Pocs dies després, la premsa es féu ressò de l'esmentada conferència inaugural de Pérez de Acevedo, de la qual ressenyà que: «*Es fuerza augurar a la navegante y popular institución un éxito brillante y esperar de ella los más hermosos resultados; porque el discurso del Sr. Acevedo [...] consiguió de momento lo que no siempre suele conseguirse: entusiasmar al auditorio, convencer deleitando, infiltrar en todos los cerebros, de una manera clara y terminante, lo que es, lo que ha de ser, debidamente interpretada, la Extensión Universitaria*», atès que en aquesta conferència: «*Pintó de mano maestra el atraso de nuestra desgraciada patria, debido principalmente al abandono de la educación, de la higiene y otros capitales factores de la civilización de los pueblos, demostrando por medio de estados comparativos, el progreso que han alcanzado las naciones cuyas clases directoras han sabido imprimir a una sociedad un movimiento general y constante avance hacia adquisiciones científicas [...]. Anunció que las sucesivas conferencias versarían sobre educación, higiene, cuestiones sociales, agricultura, aplicaciones de las ciencias físicas, naturales y químicas, y demás ramas del saber humano que más de cerca pueden contribuir al mejoramiento de las clases obreras*».²⁰

En aquell primer curs de l'Extensió Universitària a Maó s'arribaren a fer fins a vint conferències que, en opinió del seu secretari, José Pérez de Acevedo, es podien dividir en tres tipus: aquelles que impartien lliçons amb una aplicació immediata a les necessitats de la vida —que donaven consells per a la conducta—, és a dir, lliçons morals; les conferències que eren de caràcter general i, finalment, les lliçons de caràcter científic.²¹ Les conferències, que es perllongaren des de final de març de 1904 fins a mitjan juny d'aquell mateix any, foren les següents: *Objeto, importancia y conveniencia de la Extensión Universitaria*, de Pérez de Acevedo, el dia 26 de març; els dies 2, 9, 16, 23, 27 i 30 d'abril es feren, successivament les conferències *La telegrafía*, per part de Lafuente Vanrell; *La Educación*, per Pere Ballester; *La lucha antituberculosa*, de Pons Marqués; *La tuberculosis en los animales*, del manescal Miquel Gomila; un altre cop sobre *La telegrafía*, també per Lafuente Vanrell, i *Principios del Derecho Público*, per part de l'advocat Josep Riera; així mateix, els dies 4, 7, 11, 14, 18, 21, 25 i 28 de maig es realitzaren per aquest ordre les conferències *Origen de nuestro planeta*, de Jaume Alorda, professor ajudant de la secció de ciències de l'Institut de Maó; *El Progreso*, de Pérez de Acevedo; *La cuestión social*, per part de Joan Mir i Mir; *La Educación Física*, per part de Gabriel Comas i Ribas; *El arte de Menorca*, d'Hernández Sanz; *La higiene y la educación de la mujer*, per part de la doctora en Medicina i mestra de Primària Elena Maneras; *La agricultura*, de Pere Mir i Mir, i *El alcoholismo*, per part del farmacèutic militar Josep Llanas; finalment, i en el mes de juny, es feren les conferències *El agua*, pel farmacèutic Pere Gavilán; *Primeros cuidados a los heridos*, de Pons Marqués; *Edisson y sus inventos*, per part de l'ajudant de la secció de lletres de l'Institut de Maó, Antoni Roca; *La escritura*, de Bonifacio Iñíguez, i, finalment, *La telegrafía sin hilos*, de Lafuente Vanrell, els dies 1, 4, 8, 11 i 15 d'aquell mes.²² Del contingut de les esmentades conferències en tenim

¹⁹ *El Liberal*. Maó, 24 de març de 1904.

²⁰ *El Liberal*. Maó, 28 de març de 1904.

²¹ PÉREZ DE ACEVEDO, J. (1904). *Resumen de las conferencias explicadas en el curso 1903-1904. Discurso pronunciado en la noche del 18 de junio por ... Secretario de la Junta Local*. Mahón: Imp. de B. Fábregues, pàg. 5.

²² *Ibid.*, pàg. 28-29 i JUNTA LOCAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA (1908). *Op. cit.*, pàg. 322-323.

notícies gràcies al discurs que Pérez de Acevedo, com a secretari de la junta local, pronuncià el dia 18 de juny d'aquell mateix any, en el qual féu un resum de les conferències explicades al llarg d'aquell curs.²³ Però l'activitat de l'Extensió no es limità sols a les conferències fetes a Maó, sinó que també se'n feren en altres poblacions amb la intenció d'intentar establir-la en altres indrets de l'illa. En aquest sentit, el dia cinc de juny, per iniciativa del mestre d'ensenyament primari Gabriel Comas i Ribas, assistiren a Alaior Pere Ballester i Pérez de Acevedo per dissertar sobre la conveniència d'instaurar l'Extensió Universitària a l'esmentada població.²⁴ Al cap de pocs dies de l'esmentada conferència, el mateix Comas ressenyà: «*Tuvimos el gusto y honor grande de recibir entre nosotros a los entusiastas propagandistas de la Extensión Universitaria señores Pérez de Acevedo, Ballester, Pons Marqués y Alorda, que vinieron a sembrar ideas, a intentar el establecimiento de tan útil institución en nuestra villa. [...] ¿De que hablaron ambos señores? —referint-se a Ballester i a Pérez de Acevedo— De lo único creo yo se puede hablar en estos casos. (Hay que tener en cuenta que no se halla aún establecido aquí la Extensión Universitaria). Hablar de la importancia de la Educación, de la importancia de la Ciencia, del deber que tenemos todos, de instruirnos, de educarnos; de instruir y educar a los que saben menos que nosotros. Celebramos, como dijo muy bien el señor Ballester un mitin pedagogico*», i afirmà que la satisfacció més gran fou per a ell: «*el gusto de oír a una gran parte de los asistentes expresarme su alegría por las verdades que había escuchado, un deseo que se establezca pronto aquí la Extensión Universitaria, estando algunos dispuestos a contribuir al pago de los gastos que ocasione*», i acabà conclouent: «*somos ya legión los que deseamos se establezca pronto la Extensión aquí*».²⁵

A més, durant les vacances d'aquest curs i amb motiu de la visita dels directors del laboratori biològic Arago de Banyuls sur Mer, el catedràtic de la Universitat de Barcelona Odón de Buen va fer al Teatre Principal una conferència sobre biologia marítima.²⁶

Per al curs següent, inaugurat el dia 1 d'octubre de 1904, es prengué la resolució d'instaurar curssets d'ensenyança sistemàtica i adequada, tal com manifestà el seu president, Bonifacio Iñíguez, en la sessió inaugural. Es pretenia impartir les ensenyances classificades en tres grups diferenciats. En primer lloc, les ensenyances d'aplicació immediata a arts, oficis i professions, que comprenien l'aritmètica, la geometria, la física, la mecànica, la química i la topografia. En segon lloc, les que es podrien considerar d'utilitat general, com la geografia, la història i la literatura, i, en darrer lloc, les ensenyances de les llengües. A més de les esmentades matèries, s'establí la possibilitat d'impartir altres matèries que fossin sol·licitades, sempre que els mateixos sol·licitants trobessin algú disposat a impartir aquestes matèries, ja que la institució era considerada social i no oficial. El nou curs 1904-1905 s'inaugurà amb la pretensió de fer també conferències dominicals sobre qüestions agrícoles, a més de poder-se realitzar excursions científiques i visites a monuments megalítics, acompanyats d'un guia. S'establí també la possibilitat que qualsevol població de l'illa pogués constituir una junta local d'Extensió Universitària i que rebés l'ajut de la de Maó.²⁷ Tenim notícies de les conferències fetes durant el curs 1904-1905 gràcies a la comunicació que la junta local d'Extensió Universitària de Maó presentà al Congrés

²³ Vegeu: PÉREZ DE ACEVEDO, J. (1904). *Op. cit.*

²⁴ *Ibid.*, pàg. 29-30 i JUNTA LOCAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA (1908). *Op. cit.*, pàg. 323.

²⁵ COMAS, G. «Extensión Universitaria en Alayor». A: *El Liberal*. Maó, 8 de maig de 1904.

²⁶ JUNTA LOCAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA (1908). *Op. cit.*, pàg. 323.

²⁷ *El Liberal*. Maó, 3 d'octubre de 1904.

d'Extensió Universitària realitzat a Oviedo els dies 26 i 27 de setembre de 1908. Així doncs, tenim constància que al llarg d'aquell curs es feren les conferències: *La electricidad y sus aplicaciones*, per Francesc F. Andreu; *Concepto de la Ley*, per Pere Ballester; *La Leche y sus derivados*, per Pere Gavilán; *La vacuna*, per Llorenç Pons Marqués; *Misión social de la escuela*, per Gabriel Comas; *Leyes de la Historia*, per Pérez de Acevedo; *Orígen de las especies*, per Jaume Alorda; *Cultivo de la inteligencia*, per Gabriel Comas; *Derecho de familia*, per Pere Ballester; *Radiografía*, per Llorenç Lafuente Vanrell; *Importancia de la agricultura*, per Jaume Alorda; *Modos de adquirir la propiedad*, per Pere Ballester; *La lengua francesa. Ventajas de su estudio i Lamartine*, per Martin Schyrgens; *Reconocimiento de tierras de labor*, per Jaume Alorda; *Chateaubriand i El Cid de Corneille*, per Martin Schyrgens; *Abonos*, per Jaume Alorda; *Enseñanza obligatoria*, per Gabriel Comas; *Molière*, per Martin Schyrgens; *La lucha en pro de la infancia*, per Enric Alabern; *Abonos nitrogenados*, per Jaume Alorda; *Racine*, per Martin Schyrgens; *La puericultura y los consultorios de pecho i Funciones de la Gota de Leche en Menorca*, per Enric Alabern, a més de celebrar-se una vetllada commemorativa del tercer centenari del *Quixot* al Teatre Principal.²⁸

A més de les conferències fetes, en el segon curs, s'impartiren classes nocturnes a les dependències de l'Institut sobre aritmètica, comptabilitat mercantil, física i mecànica, llengua francesa, llengua anglesa, geometria, geografia i història, literatura, topografia, química, teoria i història de l'art i, finalment, també de gimnàstica. El nombre total d'alumnes matriculats a les diverses ensenyances nocturnes impartides en aquest curs fou de quatre-cents cinquanta-nou, i les classes de llengua francesa, aritmètica i gimnàstica foren les més nombroses.²⁹ La decisió d'instaurar aquests cursos, a més de les conferències, estava motivada pel fet que els impulsors de l'Extensió Universitària de Maó s'adonaren que l'assistència a les conferències anava minvant i que, per tant, calia intentar arribar a les classes populars mitjançant altres recursos que no fossin tant sols les conferències, atès que aquestes sovint requerien certs coneixements previs per part dels assistents sobre la matèria de què versaven. D'aquí que es resolgués establir ensenyances nocturnes en les quals es desenvolupessin cursos elementals de les assignatures que es consideraven de major aplicació a la vida. En aquest sentit, la idea original dels fundadors de fer una universitat popular s'acaba reduint a una mena d'Institut popular, que intentà pal·liar la manca d'una escola d'arts i oficis a Maó.³⁰

En el curs 1905-1906 no es feren conferències i tan sols s'impartiren els cursos sobre aritmètica, geometria aplicada al dibuix, francès, comptabilitat mercantil, llengua anglesa i gimnàstica. El nombre total de matriculats durant el curs fou de cent cinquanta-cinc.³¹ Observem que respecte al curs anterior minven tant el nombre d'alumnes matriculats com les ensenyances impartides, però tot i així les classes d'aritmètica, francès i gimnàstica continuaren essent les més concorregudes pel que fa als alumnes matriculats.

²⁸ JUNTA LOCAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA (1908). *Op. cit.*, pàg. 323-325.

²⁹ *Ibid.*, pàg. 326. En concret el nombre d'alumnes matriculats per assignatures fou: 80 a aritmètica, 58 a comptabilitat mercantil, 20 a física i mecànica, 99 a llengua francesa, 47 a llengua anglesa, 29 a geometria, 16 a geografia i història, 17 a literatura, 6 a topografia, 10 a química, 9 a teoria i història de l'art i 68 a gimnàstica.

³⁰ *Ibid.*, pàg. 318-319.

³¹ *Ibid.*, pàg. 327. En concret el nombre d'alumnes matriculats per assignatures durant el curs 1905-1906 fou: 24 a aritmètica, 18 a geometria aplicada al dibuix, 42 als dos cursos de francès, 24 a comptabilitat mercantil, 14 a llengua anglesa i 33 a gimnàstica.

El curs següent, 1906-1907, tan sols es realitzaren dues conferències per part d'Enric Alabern Sáez en el local de l'Ateneu de Maó, sobre *Desarrollo actual de la higiene infantil* i *Concepto y funciones de la Gota de Leche*, ambdues recollides a la *Revista de Menorca*, principal publicació de l'Ateneu de Maó des de la seva creació.³² A més també es realitzaren diverses conferències de mitja hora a proposta dels professors Antoni Juan Alemany i Antoni Obrador, per tal de donar resposta a l'article 19 del Reial Decret de 4 d'octubre de 1906 sobre les classes nocturnes d'adults, amb les quals es pretenia contribuir a la formació del ciutadà. En concret foren Alabern, Pérez de Acevedo i Hernández Sanz els designats per fer diverses conferències sobre *El conocimiento somero del organismo humano*, *La noción del progreso y la solidaridad* i *La habitación humana*.³³

Pel que fa als cursos que s'impartiren a les dependències de l'Institut de Maó foren d'aritmètica, geometria aplicada al dibuix, francès, anglès i gimnàstica com en el curs anterior, a més de geografia comercial i literatura castellana. El nombre total d'alumnes matriculats fou de cent trenta. Un altre cop les ensenyances de gimnàstica, francès i aritmètica foren les més concorregudes.³⁴

Finalment, durant el curs 1907-1908 es tornaren a fer dues conferències a les dependències de l'Ateneu de Maó sobre *Comedores económicos*, per Bonifaci Iñíguez, i *Instituciones sociales convenientes a Menorca*, per Pérez de Acevedo, ambdues recollides a la *Revista de Menorca*.³⁵ A més, també es realitzaren diverses conferències a la Sociedad Obrera Sindicato Unión de Obreros Agrícolas sobre *Reconocimiento de tierras y aplicación de abonos*, per Germán Martínez; *Silvicultura*, per Antoni Roca de Várez; *Fisiología vegetal*, per Jaume Ferrer Hernández; *Ganadería* i *Cultivo de los frutales*, per Pere Mir i Mir; *Sindicatos agrícolas*, per Pérez de Acevedo; *El cultivo del almendro* i *Cultivo del albaricoque*, per Antoni Juan Alemany, i finalment, *Preceptos de higiene en los animales domésticos*, per Cirili J. Abadia.³⁶ En aquest curs es continuaren impartint les classes d'aritmètica, geometria aplicada al dibuix, comptabilitat mercantil, literatura castellana, francès i gimnàstica; a més, també s'impartiren classes de química aplicada a la indústria, física experimental i esperanto. El nombre total d'alumnes matriculats fou de dos-cents quinze, nombre major respecte al curs anterior tant pel que fa a nombre d'assignatures com d'alumnes matriculats.³⁷ Les classes nocturnes que es desenvoluparen al llarg dels cursos compresos entre el període objecte de la nostra anàlisi sempre s'impartiren a les dependències de l'Institut de Maó i en horari i dies alterns, de dilluns a dissabte, des de les 20 hores fins a les 22.³⁸ Entre el professorat implicat en les diverses assignatures cal destacar Pérez de Acevedo, Alabern, Hernández Sanz i Pons Marqués, entre altres.

³² Vegeu: ALABERN, E. (1907). «Concepto y funciones de la Gota de Leche». A: *Revista de Menorca*. Maó: vol. 1907, pàg. 257-264, i ALABERN, E. (1907). «Desarrollo actual de la higiene infantil». A: *Ibid.*, pàg. 161-168.

³³ JUNTA LOCAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA (1908). *Op. cit.*, pàg. 325.

³⁴ *Ibid.*, pàg. 327. En concret es repartiren de la manera següent: 24 a aritmètica, 9 a geometria aplicada al dibuix, 33 a francès, 8 a anglès, 4 a geografia comercial, 9 a literatura castellana i 43 a gimnàstica.

³⁵ Vegeu: IÑÍGUEZ, B. (1907). «Comedores Económicos». A: *Revista de Menorca*. Maó: vol. 1907, pàg. 369-378, i PÉREZ DE ACEVEDO, J. (1908). «Instituciones sociales convenientes a Menorca». A: *Revista de Menorca*. Maó: vol. 1908, pàg. 118-133 i 189-206.

³⁶ JUNTA LOCAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA (1908). *Op. cit.*, pàg. 326.

³⁷ *Ibid.*, pàg. 327. Els alumnes matriculats es repartiren de la forma següent: 45 a aritmètica, 26 a geometria aplicada al dibuix, 16 a comptabilitat mercantil, 9 a física experimental, també 9 a química aplicada a la indústria, 12 a literatura castellana, 21 a francès, 17 a esperanto i 60 a gimnàstica.

³⁸ Vegeu: SECCIÓN OFICIAL DE NOTICIAS (1906). «Extensión Universitaria. Enseñanzas nocturnas, públicas y gratuitas que se dan en el local del Instituto general y técnico de esta ciudad». A: *Revista de Menorca*. Maó: vol.

Al llarg d'aquests anys les ensenyances nocturnes establertes no pogueren impartir-se de forma fixa i igual en tots els cursos, a causa principalment de la manca de professorat. A la comunicació que la junta local de Maó adreçà al Congrés Universitari, que es reuní a Oviedo l'any 1908, i en la qual es féu un repàs a les vivències de la institució des de la seva fundació fins al moment de la comunicació, es destaca que: «*Los resultados que pudiéramos llamar inmediatos y directos de nuestra institución, no llenan ni con mucho los deseos de la Junta. El público que asistía a las primeras conferencias, y que llegó en algunas a 400 personas, se redujo en las explicaciones en 1905 á unas 50 por término medio. En lo que respecta a los cursos es enorme, reduciéndose á cinco ó seis alumnos clases que comenzaron con 25 ó 30, salvo las de Gimnasia y Dibujo en las que hay más constancia*».³⁹

De l'anàlisi de les conferències impartides durant aquests anys constatem la preocupació i predilecció que tingueren els fundadors per propagar coneixements sobre higiene, educació, lleis i agricultura, tot i que en els primers cursos, sobretot els de 1903-1904 i 1904-1905, també s'impartiren lliçons de caràcter científic que en anys posteriors s'anaren suprimint. Pel que fa al nombre de conferències impartides, fou durant els dos primers cursos quan més se'n feren —58 enfront de les 71 fetes en la totalitat del període comprès en el nostre estudi. Aquest nombre es reduí dràsticament en els cursos posteriors en constatar els impulsors la manca d'assistència per part de les classes populars. Aquest fet els dugué, com ja hem assenyalat, a instaurar determinats cursos per tal d'intentar fer arribar la instrucció a les classes obreres i populars, objectiu fundacional de la institució. El mateix Pérez de Acevedo, en unes conferències de l'Extensió Universitària, fetes a l'Ateneu els dies 13 i 20 de gener de 1908, sota el lema *Instituciones sociales convenientes a Menorca*, considerava referint-se a l'Extensió Universitària de Maó, que: «*la universidad del pueblo entre nosotros ha tomado la forma de una escuela de arte y oficios, sin dejar por ello de fomentar la cultura superior por medio de variadas conferencias. No alcanzan los resultados la extensión de nuestros deseos y lo que merecen las molestias de los profesores; pero no dejan de ser provechosos [...]. Los medios de que disponemos no son suficientes para una acción como apetecemos; pero convencidos de que en España el problema capital, el que encierra todos los otros, es un problema pedagógico, no hemos de cejar en nuestro empeño cumpliendo aquella ley que el gran Costa quería poner á la cabeza de nuestra constitución: "Todo español defenderá la patria con los libros en la mano"*».⁴⁰

D'altra banda, cal atribuir com a principals mèrits de l'Extensió Universitària de Maó el fet que fos capaç de reunir un determinat col·lectiu de persones —que ja hem anat citant— que impulsaren, a través de les conferències fetes en el marc de l'Extensió Universitària, la creació de determinades institucions culturals i mèdiques com foren la Liga antituberculosa de Menorca, la Liga Antiacohòlica i el consultori maternològic anomenat Gota de Leche de Mahón, a més dels diversos ateneus que sorgiren aquests anys a Maó, com foren l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó, l'Ateneu Obrer i l'Ateneu Popular.

1906, pàg. 56 i 329; SECCIÓN OFICIAL DE NOTICIAS (1907). «Extensión Universitaria. Enseñanzas nocturnas, públicas y gratuitas que se dan en el local del Instituto general y técnico de esta ciudad». A: *Revista de Menorca*. Maó: vol. 1907, pàg. 362. En alguns casos l'horari es veié ampliat des de les 19 fins a les 22 h.

³⁹ JUNTA LOCAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA (1908). *Op. cit.*, pàg. 319.

⁴⁰ PÉREZ DE ACEVEDO, J. (1908). *Op. cit.*, pàg. 190.

Així doncs, tot i que la Liga Antituberculosa de Menorca nasqué per iniciativa del Govern, aquesta no hauria estat possible sense l'impuls que li donaren les conferències pronunciades pel metge Llorenç Pons Marqués i el manescal Miquel Gomila sobre *La lucha antituberculosa* i *La tuberculosis en los animales*, respectivament, en el curs 1903-1904.⁴¹

D'altra banda, tampoc no hauria pogut prosperar la creació, l'any 1906, de la Gota de Leche de Mahón sense les conferències pronunciades pel metge i administrador de la duana de Maó Enric Alabern intitolades *La lucha en pro de la infancia*, *La puericultura y los consultorios de niños de pecho* i *Fundación de la Gota de Leche en Menorca*, que propiciaren la formació d'un grup de propagandistes que promogueren una subscripció popular per constituir l'esmentada institució.⁴² Conferències aquestes que foren considerades pel seu autor, en una conferència posterior feta sota el lema *Desarrollo actual de la higiene infantil*, d'importància cabdal per a les mares, atès que en aquestes conferències explicà els fonaments del que es realitzava en els consultoris, concebuts aquests com a vertaderes escoles de maternologia.⁴³ Sobre l'esmentada institució, Pérez de Acevedo escriví: «*La Gota de Leche de Menorca ha establecido un consultorio para niños de pecho [...], es una escuela de maternologia cuyos benéficos efectos se notarán bien pronto, pues no nos hemos de cansar en decir que todos los problemas sociales tienen por base la ignorancia y que el campo de batalla en que ha de vencerse, es el individuo: individuos cultos formaran una sociedad educada, y por tanto higiénica y por tanto mejor*».⁴⁴ En la voluntat d'instruir les mares, els preceptes higièncs necessaris per part d'aquesta institució, constatem el que fou un dels grans tòpics del discurs regeneracionista, que relacionava els elevats índexs de mortalitat infantil de final del segle XIX i principi del XX amb la manca de cultura de la població, i en especial de les mares. En aquest sentit veiem com dos dels corrents de pensament desenvolupats al llarg del XIX —ens referim a l'higienisme i al regeneracionisme pedagògic— estigueren estretament relacionats. A Maó, concretament, aquesta relació s'establí entre l'Extensió Universitària i la Gota de Leche, atès que en la primera es trobà la plataforma ideal per propagar els postulats higienistes i per impulsar la creació de la segona.

A més, el caliu intel·lectual creat per l'Extensió Universitària propicià durant aquests anys la fundació de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó, l'any 1905. De la mateixa manera les classes populars respongueren a la propaganda de l'Extensió Universitària amb la fundació de l'Ateneu Obrer i l'Ateneu Popular, amb el propòsit de substituir els casinos polítics i d'esbarjo per societats educatives.⁴⁵

Finalment, tan sols resta afegir, per constatar el declivi que sofrí la institució, que de les notícies que ens arribaren a través del que fou president de l'Ateneu de Maó i Comandant d'Estat Major, Antoni Victory Taltavull, es pot observar que el fenomen de l'Extensió Universitària a Maó, com a la resta de l'Estat espanyol, començà a decaure al

⁴¹ Vegeu: JUNTA LOCAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA (1908). *Op. cit.*, pàg. 320; PÉREZ DE ACEVEDO, J. (1908). *Op. cit.*, pàg. 191; i finalment, PÉREZ DE ACEVEDO, J. (1904). *Op. cit.*, pàg. 7-8.

⁴² JUNTA LOCAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA (1908). *Op. cit.*, pàg. 320; PÉREZ DE ACEVEDO, J. (1908). *Op. cit.*, pàg. 191-192.

⁴³ ALABERN, E. (1907). «Desarrollo de la higiene infantil». A_ *Revista de Menorca*. Maó: vol. 1907, pàg. 161-162.

⁴⁴ PÉREZ DE ACEVEDO, J. (1908). *Op. cit.*, pàg. 192.

⁴⁵ Vegeu: JUNTA LOCAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. *Op. cit.*, pàg. 320-321, i PÉREZ DE ACEVEDO, J. (1908). *Op. cit.*, pàg. 190-191.

final de la primera dècada del segle. En concret, Victory, en un discurs intítulat *La sociedad mahonesa y sus instituciones modernas de cultura, higiene y fomento*, relatava l'existència de l'Extensió Universitària amb les següents paraules: «*El ambiente favorable a la difusión de la cultura, dio origen al establecimiento de la Extensión Universitaria, que desde el año 1904 hasta el 1911 cumplió su misión por medio de conferencias y especialmente con las clases nocturnas de contabilidad, matemáticas, literatura, idiomas, dibujo y gimnasia, que se daban en el local del Instituto, subvencionadas por el Ayuntamiento, gracias a la abnegación y al entusiasmo de los profesores que se impusieron aquel sacrificio*», alhora que prosseguia afirmant que: «*Esta culta y popular institución, en la que adquirieron útiles conocimientos bastantes obreros, ha ido suspendiendo sus tareas por falta de perseverancia en alumnos y profesores, defecto que es una de las características de nuestra sociedad*».⁴⁶

Tal com ha sostingut darrerament Bernat Sureda, seria més adient atribuir les causes del decaïment del fenomen de l'Extensió Universitària al fet que l'educació popular s'orientà cap a posicions més compromeses en el terreny ideològic i polític. A més, les Universitats Populares, com també les organitzacions obreres i les Cases del Poble, entre altres, assumiren un major protagonisme en aquest terreny educador. Finalment, també l'Església intentà no cedir en la seva influència a les classes populars a través dels seus Cercles d'Obrers, fets, tots aquests, que condicionaren el declivi del fenomen de l'Extensió Universitària arreu de l'Estat espanyol.⁴⁷ Com ja hem comentat, a Maó la proliferació d'entitats culturals sorgides en aquests anys, com foren els diversos ateneus, probablement acabaren per sepultar definitivament el moviment d'Extensió Universitària, al qual curiosament devien el seu origen.

Conclusions

L'estudi de les activitats d'Extensió Universitària dutes a terme a Maó en el període objecte de la nostra ens han permès posar en relleu la importància que aquesta institució tingué a principi del segle XX a Menorca, no endebades foren diverses institucions culturals i higièniques les que trobaren en les conferències promogudes pel moviment el caliu necessari per crear-se. S'observa que el declivi de la institució a Maó, com en altres indrets, va ser determinat per la seva concepció paternalista i, fins i tot, ingènua de l'educació popular, a més de la proliferació d'altres iniciatives d'aquest caràcter sorgides durant aquests anys des de diversos sectors obreristes i socialcatòlics. En el fons el moviment tingué un marcat caràcter reformista, sempre des d'una perspectiva liberalburguesa, en la qual se cercava la profilaxi i propedèutica de la classe treballadora. A Menorca, l'Extensió fou assumida com una aventura intel·lectual per un conjunt d'homes altruistes, generalment d'idees republicanes i laiques, que per damunt de tot confiaven en

⁴⁶ VICTORY TALTAVULL, A. (1913). «La sociedad mahonesa y sus instituciones modernas de cultura, higiene y fomento». A: *Revista de Menorca*. Maó: vol. 1913, pàg. 323-324. Victory Taltavull també atribuïa part de la culpa del decaïment de l'Extensió a la creació d'ateneus de caràcter obrer, atès que també establiren classes nocturnes (pàg. 324). En concret, durant aquest anys es crearen el ateneus següents: Ateneo Obrero, Ateneo Popular i Ateneo de Villa-Carlos, que varen ser, juntament amb l'Ateneu C., L. i A. de Maó, els quatre ateneus de la província de Menorca, curiosament, concentrats tots en el llevant de l'illa.

⁴⁷ SUREDA, B. (1987). *Op. cit.*, pàg. 261.

la reforma de la societat a partir de l'educació de l'ésser humà. Aquest col·lectiu de persones es va veure immers en la creació de diverses entitats culturals com l'Ateneu Obrer, l'Ateneu Popular i l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó, a més de diverses entitats higièniques com el consultori de puericultura i maternologia conegut per la Gota de Leche de Mahón, la Liga Antituberculosa i la Liga Antialcohólica.

**Prensa obrera
d'esquerres i
educació
per a la salut a
Mallorca a l'inici
del segle XX
(1900-1915)**

Cristina Martí Úbeda
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2000), 13:
77-93

Prensa obrera d'esquerres i educació per a la salut a Mallorca a l'inici del segle XX (1900-1915)

Cristina Martí Úbeda
Universitat de les Illes Balears

Sumari

El moviment obrer de les nostres illes manté una preocupació constant per les condicions de vida de l'obrer des del punt de vista de la higiene i la salut. Aquesta preocupació ens duu a relacionar les seves reivindicacions amb les de l'higienisme. A través de la premsa obrera veurem tot un seguit d'allusions a aquesta temàtica que ens fan pensar en intents no sistematitzats però sí intencionals d'educació de la classe obrera mallorquina, estrat social amb moltes mancances formatives en aquest aspecte.

Summary

The labour movement in our islands maintains a constant concern for the conditions of the worker's life from the point of view of the hygiene and the health. This concern takes us to relate its recoveries with those of the hygienism. Through the labour press we will see an entire series of allusions to this thematic one that make us think of not systematised but yes intentional intents of education for the health of the class labour in Majorca, social stratum with many formative lacks in this aspect.

1. Prensa obrera i educació per a la salut

Des dels seus inicis, el moviment obrer de qualsevol caràcter utilitzà la premsa com a mitjà d'adoctrinament ideològic i d'instrucció. Les publicacions periòdiques foren un element essencial de transmissió de la seva ideologia i del seu pensament. Així, la premsa es configurarà com el principal mitjà amb què comptaren les organitzacions obreres per difondre les seves idees i reivindicacions. Diaris, setmanaris, etc., es convertiren en importants instruments educatius dirigits a la conscienciació i a la instrucció de la classe obrera.

En aquest article es volen analitzar les iniciatives dels col·lectius obrers d'educació per a la salut que trobam en diferents òrgans d'expressió d'aquestes associacions: *El Obrero Balear*,¹ de caràcter socialista, *El Rayo*,² de caràcter llibertari, i dues publicacions

¹ *El Obrero Balear. Periódico defensor de la clase trabajadora* fou un setmanari publicat a Palma entre el desembre de 1900 i el juliol de 1936. De caràcter socialista, fou l'òrgan d'expressió de la Federació Socialista

de caràcter republicà: *La Voz del Pueblo*³ i *La Unión Republicana*.⁴ Hem de dir que, si bé els temes que trobam a la publicació socialista són molt més abundants i variats, a les altres publicacions també trobam certes al·lusions directes, encara que no gaires, a aspectes com el consum d'alcohol, la tuberculosi, la venda ambulant d'aliments sense inspecció, etc. També hi trobam articles en els quals s'al·ludeix directament a la salut de l'obrer i als hàbits d'aquest: «*Con las reformas municipales que indico, medios no de emancipar de golpe a la clase obrera, sino de ponerla en condiciones de comprender que debe emanciparse, procurando mejorar su alimentación, su higiene, y su instrucción y la de sus hijos*». ⁵ Aquests seran bàsicament en forma de consell a la classe obrera sobre temàtiques variades, com poden ser els hàbits d'higiene personal, determinades malalties presents a l'època, recomanacions per evitar conductes antihigièniques com el consum d'alcohol, etc.

A banda d'aquesta funció instructiva, aquestes publicacions també es conformaren com a instruments de denúncia d'aquestes condicions precàries: «*El estado podría hacer más a favor de los jornaleros, cuidando de que no fuesen insalubres, ni las fábricas, ni los talleres en que trabajan, ni las casas en que viven. Aflije ver las infectas habitaciones y los infames tugurios en que por lo regular se alojan las clases pobres a cambio de pagar alquileres escandalosos. Faltan allí, aire, luz, ambiente, faltan los elementos indispensables y esenciales para la vida*». ⁶

En aquest article es vol analitzar com són aquestes petites incursions de la premsa obrera d'esquerres en l'educació per a la salut. En principi, i a tall d'introducció, podem dir que en general es tracta d'un interès per la millora de les condicions de vida de l'obrer fomentant en ell el coneixement d'aquestes i instruint-lo per millorar-les. Els temes principals que es tracten abasten:

Balear, informava dels esdeveniments sociopolítics de l'època i donava a conèixer la ideologia que propugnava. Entre els seus col·laboradors podem destacar la presència de dirigents socialistes de l'època, com Llorenç Bisbal, i d'importants personalitats de la vida pública balear, com Joan Montserrat i Parets, Alexandre Jaume, Gabriel Alomar, Andreu Crespí, etc. Fou una de les publicacions socialistes més conegudes, va arribar a ser la quarta en importància arreu l'Estat espanyol a partir dels inicis del segle XX (1900-1909), després d'*El Socialista*, *La Lucha de Clases* (Bilbao) i *La Aurora Social* (Oviedo), segons l'apreciació de TUÑÓN DE LARA, M.: *El movimiento obrero en la historia de España. Tomo II (1900-1923)*. Laia. Barcelona, 1977, pàg. 44.

² *El Rayo*, publicació periòdica quinzenal anarquista publicada entre 1912 i 1914, és una de les dues exponents d'aquesta ideologia, juntament amb *Cultura Obrera* (1919-1936). Atès que aquest estudi se centra en els primers quinze anys del nostre segle, aquest darrer no ha estat analitzat. Sobre premsa anarquista del segle XX es pot consultar, entre altres, RAMOS DÍAZ, E. «Las publicaciones anarquistas en Mallorca durante el siglo XX», a *XII Jornades d'Estudis Històrics Locals. Premsa, ràdio i televisió des d'una perspectiva històrica*. IdEB. Palma, 1994. Pàg. 491-499, i RAMOS DÍAZ, E. «Cultura Obrera (1919-1936): expresión del pensamiento ácrata», a *XII Jornades d'Estudis Històrics Locals. Premsa, ràdio i televisió des d'una perspectiva històrica*. IdEB. Palma, 1994. Pàg. 501-511.

³ *La Voz del Pueblo*, setmanari sorgit el juny de 1913, publicat fins al maig de 1919. De caràcter republicà, va ser fundat per Francesc Julià Perelló, i hi col·laboraren, entre altres, Antoni Marroig i Miquel Rosselló. Encara que en els inicis fou l'òrgan dels republicans radicals llerrouxistes a Mallorca, més endavant es definí com a republicà federal. Per obtenir més dades es pot consultar la mateixa publicació, com també la Gran Enciclopèdia de Mallorca.

⁴ *La Unión Republicana. Diario de avisos y noticias*, sorgí a Palma a l'agost de 1896, i es publicà fins al gener de 1904. Aquest òrgan del Partit Unió Republicana es definí com a partidari del republicanisme de caràcter federalista. En foren directores: Jeroni Pou, Francesc Garcia Orell i Lluís Martí.

⁵ JUSTO. «Acción política», pàg. 1 d'*El Obrero Balear*, núm. 278, Palma, 24 de març de 1906.

⁶ FAUSTO GILABERT. «Las reformas sociales», pàg. 1-2 de *La Voz del Pueblo*, núm. 66, 12 de novembre de 1914.

- Recomanacions de neteja per a les famílies obreres, amb una incidència especial en la higiene dels més petits.
- Recomanacions de neteja dels habitatges de les famílies obreres.
- Transcripció de sessions municipals en les quals, en ocasions, es demana per als infants de classe obrera roba neta, una bona alimentació i condicions de vida que permetin dur a terme una higiene correcta (aigua corrent, aliments en bon estat, etc.).
- Transcripció de sessions municipals en les quals hi ha una demanda, per part dels regidors de l'Ajuntament de Palma, d'escoles amb millors condicions higièniques i arquitectòniques, que tinguin en compte les dimensions de les aules, la il·luminació, banys, ventilació, etc.
- Seguiment continuat d'epidèmies, malalties i tot tipus de situacions semblants que es donen als nuclis urbans (com Palma) i que afecten especialment la classe obrera, que no té mitjans per evitar-les, com també altres aspectes que afecten el funcionament de la ciutat. Una de les publicacions consultades, *La Unión Obrera*, a inicis de l'any 1900, dedicava una secció a aquests temes, anomenada «Del Municipio», que informava els lectors i demanava a l'Ajuntament millores de les vies públiques i serveis. Apareixen notícies que s'ocupen del paviment dels carrers, de la venda ambulant de llet, de la venda de carn sense inspeccionar, de la il·luminació de la ciutat, de la col·locació de banys públics, de les anàlisi d'aigües, etc. Aquesta secció apareixia quasi a diari.
- Recomanacions d'actuacions per prevenir i tractar certes malalties i infeccions. En aquest apartat és important la transcripció, en alguns d'aquests mitjans, de conferències instructives que tracten temes relacionats amb la salut i amb els hàbits quotidians: operacions, higiene bucal, tuberculosi, etc.
- Articles en contra del consum continuat d'alcohol, en els quals s'expliquen les conseqüències per a la salut d'aquesta addicció.
- Articles en contra de l'hàbit del joc.

A través d'aquests articles s'observa en aquest tipus d'organitzacions una vertadera tasca d'educació per a la salut si entenem per aquesta aquelles accions destinades a fomentar i mantenir hàbits de vida saludables. Podríem definir l'Educació per a la Salut com totes aquelles accions que tenen l'objectiu de capacitar les persones per a la prevenció d'accions que puguin deteriorar el seu procés vital. Com podem veure, la majoria d'aquests trets els trobam en articles, conferències i reivindicacions del moviment obrer de principi de segle a Mallorca. Aquests articles duren a terme tres funcions relacionades amb l'educació per a la salut: la primera, **informativa**; la segona, **preventiva**; i, per acabar, una funció **correctiva**.⁷

— **Funció informativa i de denúncia:** basada a oferir al col·lectiu obrer informació en referència a temes d'higiene, de condicions laborals, les darreres propietats descobertes dels aliments, pràctiques salubres, etc. Hi ha, en general, una atenció especial, sens dubte heretada de l'higienisme anglès, per a tot allò relacionat amb la salut i la higiene: «*Los ingleses llevan hasta el último límite la preocupación por la higiene. Son dignos de*

⁷ Sobre les funcions, en general, de les publicacions obreres, es pot consultar: PÉREZ GUTIÉRREZ, M. P. «Algunas de las funciones de una publicación socialista: El Obrero Balear (1900-1923)» a *XII Jornades d'Estudis Històrics Locals. La premsa, la ràdio i la televisió des d'una perspectiva històrica*. IdEB. Palma, 1994. Pàg. 447-453.

*admiración y de imitación. En los grandes hoteles se acaba de suprimir de un modo radical el empleo de toallas en los lavabos, puesto que esas toallas son vehículos de microbios, y además ofrecen por lo general una curiosidad... dudosa».*⁸

— **Funció preventiva:** pretén fomentar un canvi d'hàbits en els costums de la classe obrera, de manera que la prevenció dels riscos que comporten els hàbits higiènics inadequats en tots els nivells (llar, higiene personal, hàbits alimentaris, etc.) sigui un fet real.

Sovint aquestes dues funcions apareixen unides en molts d'articles, ja que moltes de vegades no podem fer una distinció clara entre el que és purament informatiu i el que, com a complement, incorpora elements instructius: «*la ropa interior debe mudarse tan a menudo como sea posible. La de la cama se aireará mucho y se lavará con frecuencia. Se tomará un baño general de limpieza todas las semanas en verano y todos los meses en invierno nunca después de comer ni estando sudando. Cuando no se pueden tomar baños se lava el cuerpo con una esponja y agua templada. Se seca enseguida y se frota bien con una bayeta. Añadiendo al agua un poco de espíritu de vino la limpieza es mejor*».⁹

— **Funció correctiva:** també trobam elements educatius de caràcter correctiu en casos d'epidèmies, condicions laborals precàries, etc., en les quals s'aconsella el canvi de certs hàbits perjudicials: «*Trabajar más de ocho horas es hacer candidatos á la tuberculosis*».¹⁰

Després de veure les tres funcions de la publicació d'aquests articles, passem a analitzar més detingudament les temàtiques tractades en aquests i les finalitats que perseguiren.

2. Els temes de preocupació

Les preocupacions dels col·lectius obrers abasten diverses temàtiques, des del rebuig del treball infantil, fins a la preocupació per les epidèmies i malalties que es propagaven a l'època, com la tisi, passant per recomanacions en contra del consum de l'alcohol i altres consells sobre higiene personal. Començarem per un dels problemes de l'època: el treball infantil.

2.1. El treball infantil

La majoria dels fills de les famílies obreres d'inicis de segle no poden assistir a l'escola. Les dificultats de subsistència d'aquestes famílies fan que aquests infants, des d'edats primerenques (entre vuit i deu anys segons la premsa obrera), hagin d'incorporar-se al mercat de treball com a aprenents, gràcies a la qual cosa poden aportar a l'economia familiar un jornal més:¹¹ «*Así es la vida del trabajador [...] Todavía es muy niño y lo*

⁸ ANÒNIM. «Notas cortas. Ya no se secan las manos», pàg. 4 de *La Voz del Pueblo*, núm. 52, Palma, 15 de juliol de 1914.

⁹ SAENZ I CRIADO, J. «Higiene Popular», pàg. 4 d'*El Obrero Balear*, núm. 301, Palma, 1 de setembre de 1906.

¹⁰ ANÒNIM, Pàg. 4 d'*El Rayo*, núm. 1, Palma, 28 d'abril de 1912.

¹¹ Aquesta aportació del treball infantil al conjunt de l'economia familiar és analitzada per BORRÀS LLOP, J. M. «Zagales, pinches, gamenes... aproximaciones al trabajo infantil», a BORRÀS LLOP, J. M. (dir.) *Historia de la infancia en España contemporánea (1834-1936)*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, 1996. Pàg. 242-253.

llevan al taller ó a la fábrica, sin instrucción ninguna, siendo maltratado por el maestro y los oficiales». ¹² En molts de casos, les jornades laborals eren idèntiques a les dels adults i arribaven a 12 i a 14 hores diàries de treball, encara que les remuneracions eren inferiors. ¹³

Les condicions dels locals de treball deixen molt a desitjar: ¹⁴ brutícia, manca de llum, maltractaments, exposats a infeccions, accidentalitat laboral, malalties...

Aquesta situació fa que els infants de famílies obreres estiguin exposats a:

- Mancances en l'alimentació, per motius econòmics, sobretot, però també culturals (manca de coneixements al respecte).

- La manca d'hàbits higiènics saludables, per motius similars.

- L'abandonament de l'assistència a l'escola a edats primerenques per incorporar-se a un lloc de treball que pugui proporcionar a les famílies un complement econòmic. No hem d'oblidar que els índexs d'analfabetisme de l'època a les Illes se situen al voltant del 77,55%, entre els més alts de l'Estat: *«Pero la culpa no es de los padres, el no mandar a los hijos a las escuelas, la culpa la tiene el régimen actual en que vivimos el cual tiene sumidos á los trabajadores á la más espantosa miseria [...] y con mucho disgusto tienen que encerrar a sus hijos en los talleres y fábricas [...] Los maestros no se conforman con el haber con que son subvencionados sus trabajos, sino que imponen una cuota mensual y los pobres trabajadores no pueden pagarla y más teniendo en cuenta que para concurrir a la escuela tienen que ir algo más bien trajeados y calzados, sobretodo limpios, representando esto otro gasto, viéndose por lo tanto imposibilitados de poderlos soportar, siendo causa todo esto de ponerlos al trabajo. Los hijos de los proletarios no deberían en manera alguna pagar ni un céntimo por la instrucción que reciban, al contrario, el Municipio debería favorecerles, poniendo la instrucción al alcance de todos»*. ¹⁵

Així, els infants de classe obrera de final del segle XIX i principi del XX no tenen mitjans de subsistència possible a la llar, raó per la qual han de treballar als tallers i a les fàbriques, per aportar un ajut més a l'economia familiar: *«En todas las fábricas trabajan niños; el total de los que reunen todas juntas, es enorme. La generalidad no saben leer ni escribir, presentan un aspecto sucio, raquítrico, que denota el ambiente de miseria en que viven»*. ¹⁶ Encara i així, sembla que les xifres de fonts oficials sobre població obrera industrial no recullen aquest treball infantil, i també obvien el juvenil i el femení. ¹⁷

Les condicions en les quals treballen els infants sovint són inhumans: alta accidentalitat laboral, locals insalubres exposats a tot tipus d'infeccions, manca de ventilació, inhalació de substàncies tòxiques que eleva la taxa de mortalitat infantil. Per això, des del moviment obrer i la seva preocupació per les condicions de treball, hi haurà

¹² GRUMETE. «Nacer para sufrir i sufrir para morir», pàg. 3 d'*El Obrero Balear*, núm. 227, Palma, 24 de març de 1905.

¹³ Per consultar més detingudament els salaris de l'obrer de les Balears a partir de 1914 es pot consultar l'article AZPIROZ, L. «Els salaris industrials a les Balears durant el període 1914-1925», a *Estudis Baleàrics*, núm. 53, octubre-gener 1995-96.

¹⁴ A l'article PÉREZ GUTIÉRREZ, M. P. «Aproximación a una moral socialista mallorquina a partir de "El Obrero Balear" (1900-1919)», a *Estudis Baleàrics*, núm. 43, març-agost 1992, trobam una anàlisi de diversos aspectes de la vida dels treballadors mallorquins a partir de l'anàlisi d'aquesta publicació.

¹⁵ ANÒNIM. «En el Ayuntamiento», pàg. 2-3 d'*El Obrero Balear*, núm. 134, Palma, 4 de juliol de 1903.

¹⁶ ANÒNIM. «La explotación de la infancia», pàg. 3 d'*El Obrero Balear*, núm. 307, Palma, 31 d'agost de 1907.

¹⁷ Vegeu: GABRIEL I SIRVENT, P.: *El moviment obrer a les Balears (1869-1936)*. Edicions Documenta Balear. Palma, 1996.

un interès especial per protegir la infància i la dona de les condicions de treball perilloses per a la seva salut: «*Las dos primeras clases de industrias (las insalubres y aquellas cuya manipulación es peligrosa o están expuestas a incendios), a juicio del ponente, no deben ocupar á menores de 16 años, según previene la Ley de protección a mujeres y niños*».¹⁸

Podem veure a partir d'aquests articles, trobats en una de les publicacions obreristes, que existeix, dintre del moviment obrer, una preocupació explícita per la situació de la infància de l'època i per les condicions laborals en què aquesta ha de treballar, i una ferma demanda del compliment de la Llei sobre el treball de la dona i infantil.¹⁹ Aquest col·lectiu rebutja la situació per la qual els infants han d'iniciar-se en un ofici sense l'oportunitat d'assistir a l'escola, fet que suposà un greu perjudici per a la salut i l'educació dels infants dels inicis del segle XX.

2.2. L'escola

Una altra de les preocupacions per part dels diferents col·lectius obrers entorn de la salut de la infància i a les seves condicions de vida és la que fa referència als temes que es relacionen amb l'escola. A través de les pàgines de les publicacions i, sobretot, a *El Obrero Balear*, de caràcter socialista, trobam diverses al·lusions a aquestes temàtiques a través de les quals es vol arribar a la conscienciació de la classe obrera pel que fa a alguns aspectes de la vida escolar i de la higiene en les escoles:

Preocupació pels edificis escolars: espais, il·luminació, ventilació...

Un dels aspectes més interessants que trobam al llarg dels diferents articles que fan referència a temes de salut i higiene a les publicacions obreristes és la preocupació que mantenen per les condicions en les quals es troben els centres escolars: aquestes organitzacions i, més en particular, el socialistes en aquest aspecte, s'interessaran per la construcció d'edificis escolars, i per les seves condicions com la il·luminació, la ventilació, els espais necessaris segons el nombre d'alumnes, etc. Aquest interès delata una patent influència de les tendències de l'higienisme escolar de l'època en aquest col·lectiu: «*La escuela debe ser grande y espaciosa, con todos los adelantos científicos tratando de construcción y que debe formar cuatro departamentos que vendrán a ser cuatro escuelas, dos para párvulos, una de niños y otra de niñas y las otras dos una de primera y otras de segunda enseñanza en las cuatro partes laterales un portal de entrada y un espacioso jardín en el centro*».²⁰

Com podem veure, ja s'expressa una certa preocupació per les dimensions, l'estructura i la composició dels espais escolars. Aquest interès arribarà als lectors a través d'*El Obrero Balear* i *La Unión Obrera*, en la transcripció de sessions municipals la majoria, en les quals els socialistes i els republicans demanden millores en aquest aspecte: «*Se dio cuenta de un oficio de la Junta Local de primera enseñanza referente al engrandecimiento del local de la escuela de niñas de Santa Catalina, el cual hace resaltar*

¹⁸ ANÒNIM. «Junta Local de Reformas Sociales», pàg. 1 d'*El Obrero Balear*, núm. 310, Palma, 21 de setembre de 1907.

¹⁹ Aquesta demanda es troba també plasmada a les reivindicacions presentades per les associacions obreres als poders públics el Primer de Maig de 1902. Més endavant es recollí també la necessitat d'instrucció per al col·lectiu obrer. Vegeu sobre el Primer de Maig: NADAL, A.: *El 1r de Maig a Palma (1890-1936)*. Ajuntament de Palma, 1988, i NADAL, A.: *El 1r de Maig a Mallorca (1937-1989)*. Ajuntament de Palma, 1990.

²⁰ ANÒNIM. «En el aiuntamiento», pàg. 3 d'*El Obrero Balear*, núm. 144, Palma, 12 de setembre de 1903.

de una manera brillante el celo y la constancia que tiene en la instrucción la profesora de la citada escuela quedando aprobado».²¹ A través d'aquestes transcripcions de les sessions municipals de Palma podem veure les demandes de millora d'aquesta organització, primera en importància en una segona època del moviment obrer,²² quant a la construcció d'edificis escolars. Aquestes se centren en:

- Mancances en la construcció d'edificis escolars.
- Manca d'escoles i espais per albergar tots els infants de la ciutat de Palma.
- Nins apilotats en aules petites.

— Manca de recursos humans i materials per a l'ensenyament: «*Se enteró el Ayuntamiento del estado formado sobre Instrucción Pública, en cumplimiento de la Real Orden de 31 de diciembre último. El Sr. Pomar se lamentó de que el gobierno no se haia pedido el resultado de la Enseñanza en dichas escuelas, pues de haberlo pedido hubiera propuesto la creación de una escuela para maestros, pues jamás se había visto una educación tan mala como la que tienen los muchachos [...] pero la culpa la tienen sino todos muchos maestros, que no cuidan de la instrucción de los alumnos, ni tienen el material necesario para dar una sana y provechosa instrucción [...] visitó la escuela municipal de niños del Coll d'en Rebassa y quedó asombrado al ver el material pedagógico que había: todo se componía, con cuatro marcos de tela representando la Historia Sagrada, un Santo Cristo clavado en una cruz y un rosario colgado debajo [...] ¿Qué instrucción pueden recibir los muchachos salidos de ésta y análoga escuelas? Los más expertos podrán saber un poco escribir, leer u contar, todo lo demás que pueden aprender es embrutecerse, esto es, respecto á la instrucción*».²³

— Manca de condicions higièniques necessàries a les escoles: ventilació, llum, etc.: «*El sr. Alcalde está conforme y dice que no se ha de hacer un monumento si no hay una escuela y que Palma necesita no una sino varias y por esta razón cree que lo que se ha de hacer es un edificio higiénico y sin adornos [...] local grande, bien ventilado, mucha luz, de grande duración y de poco coste*».²⁴

Preocupació per l'alimentació i el benestar físic dels infants:

Una altra de les preocupacions del moviment obrer en relació al tema que tractam és la situació en què es troben els infants de famílies treballadores. L'alimentació, la higiene i el vestir són tres dels aspectes amb mancances bàsiques en aquests nins, i alhora són els tres pilars més importants per a la salut d'aquests. El moviment obrer, atent a aquesta situació, demandarà, des de la seva posició, que es faci càrrec d'aquestes necessitats bàsiques: «*incluya una cantidad en el presupuesto que sea suficiente para hacer un traje de invierno y un par de zapatos á todos los niños de la casa de hospicio de este pueblo, pues como todos los concejales saben lo desarropados que están los mencionados niños, se harán cuenta de la necesidad que hay de vestirlos, y más por cuanto teniendo que concurrir a la escuela, puedan presentarse decentemente*».²⁵

²¹ ANÒNIM. «En el Municipio. Sesión del día 20 de Febrero», pàg. 1 d'*El Obrero Balear*, núm. 467, Palma, 25 de febrer de 1911.

²² GABRIEL I SIRVENT, P.: *El moviment obrer a Mallorca*. Curial. Barcelona, 1973.

²³ ANÒNIM. «En el Ayuntamiento», pàg. 2-3 d'*El Obrero Balear*, núm. 134, Palma, 4 de juliol de 1903.

²⁴ ANÒNIM. «En el ayuntamiento. Sesión del día 20», pàg. 2 d'*El Obrero Balear*, núm. 142, Palma, 29 d'agost de 1903.

²⁵ EL CORRESPONSAL. «De Manacor», pàg. 3 d'*El Obrero Balear*, núm. 312, Palma, 5 d'octubre de 1907.

A banda de la denúncia d'aquesta situació en què viu la infància a Mallorca, hi ha una demanda explícita a les autoritats exigint diverses mesures de millora de la vida d'aquests nins i de les seves famílies, com també de facilitar que aquests puguin assistir a l'escola: *«Cantinas escolares donde se de gratuitamente una comida sana a los hijos de sus trabajadores en el tiempo que media entre la clase de la mañana y la de la tarde. Dar todos los años a esos niños ropa y calzado, un traje y un par de botas o zapatos á la entrada del invierno y otro traje y otro par de botas a la entrada del verano»*.²⁶

Aquest serà un dels problemes principals dels infants de famílies obreres. El salari no permeten a aquestes quasi bé alimentar-se, per la qual cosa les despeses en roba, sabates i higiene personal seran gairebé inexistents. Els nins han d'anar a escola adequadament vestits i nets, necessitats que aquestes famílies no poden permetre's.

Preocupació pels mètodes escolars

Un altre dels temes a què ens apropem els articles de les publicacions obreristes és la seva preocupació pels mètodes escolars. Aquest interès anirà encaminat, sobretot, a ressaltar els errors de l'escola de l'època en el tracte amb els nins: maltractaments, mètodes antiquats, rigidesa escolar, etc. Un aspecte sobre el qual es farà especial incidència serà el dels maltractaments als infants a l'escola, mètode rebutjat per tots aquests col·lectius: *«Se nos asegura que el maestro de escuela del Molinar de Levante, don JUAN DANÚS, pegó con una cuerda a uno de sus alumnos de un modo tan brutal, que la abuela de dicho chico al acertar pasar por la misma calle, conoció los lastimeros ayes de azotado. Como era natural dicha mujer quiso informarse del motivo que inducía a ese maestro, o lo que sea, a obrar de modo tan desalmado [...] Procuraremos nosotros enterarnos de si se suelen repetir con mucha frecuencia tan contundentes... lecciones»*.²⁷

Un altre dels objectius d'aquestes denúncies es fer arribar als treballadors de l'època un especial interès pel tipus d'ensenyament que haurien de rebre els seus fills. Aquest vindrà definit, a través de les pàgines de les publicacions, pel seu caràcter racionalista i pel seu laïcisme (tant pels socialistes, com pels republicans i els anarquistes, encara que amb matisos diferents), i pel seu enfrontament a l'ensenyament tradicional. Els nous valors s'oposaran als antics, representats per l'ensenyament religiós: *«¡Pobres criaturitas! Las he visto salir de la Casa de la Misericordia, uniformadas, en rígida formación [...] Y aquellas criaturas sometidas ya á una cruel y rígida disciplina [...] y las he seguido contemplándolas en aquella formación militar que les impedía entregarse á sus inocentes alegrías. [...] ¡Qué crueldad! Prohibir a las niñas que rían y hablen sólo para que los débiles de alma exclamen al verlas: ¡qué bien criadas están! [...] Después me las he imaginado educándose en la escuela de la Casa, obedeciendo á las voces odiosas de mando impuestas por una autoridad cuyo principio se basa en el odioso palo y no en el amor que es donde debe fundarse toda autoridad, moldeando sus sentimientos en estrechos y falsos dogmas»*.²⁸

Podem comprovar, doncs, que darrere d'aquest article i altres hi ha una dura crítica als mètodes de l'escola tradicional, abanderada i sustentada per l'Església Catòlica.

²⁶ ANÒNIM. «El Partido Socialista Obrero á los trabajadores del 2o. i 3r. distritos i al pueblo en general. Programa municipal», pàg. 1-2 d'*El Obrero Balear*, núm. 151, Palma, 31 d'octubre de 1903.

²⁷ ANÒNIM. «Pedagogía Africana», pàg. 3 d'*El Obrero Balear*, núm. 118, Palma, 14 de març de 1903.

²⁸ ANDREU, R. «¡Pobres criaturitas!», pàg. 2-3 d'*El Obrero Balear*, núm. 385, Palma, 24 d'abril de 1909.

L'educació que promouran, en detriment de l'anterior, les organitzacions obreristes d'esquerres, serà radicalment oposada, i en aquests fragments comprovam com un dels elements característics d'aquesta serà el rebuig als maltractaments i la violència contra la infància dins les aules. Aquest és un element que s'ha de tenir en compte a l'hora d'analitzar els aspectes d'educació per a la salut que té en compte el moviment obrer de l'època.

Preocupació pels horaris escolars i les condicions climatològiques

Una altra de les preocupacions importants en relació a la higiene escolar és la dels horaris escolars. Aquests adquireixen una gran importància amb el naixement de l'higienisme escolar. Influenciat per aquest, l'obrerisme mallorquí defensarà les necessitats i els drets del nin a l'aula a l'hora d'establir els horaris escolars, reivindicant franges horàries raonables per a les tasques escolars dels infants: «*A nuestros Sres. Diputados provinciales y en especial a los que forman parte de la Comisión provincial, nos remitimos llamarles la atención, sobre un asunto de bastante importancia, como es lo de la tan tateada Banda de la Misericordia.[...] ¿por qué razón tienen tres academias diarias? Porque conste que las tienen y distribuídas en la siguiente forma: 1 hora por la mañana y en ayunas, (que esto perjudica la salud) 2 horas después de haber comido (anti-higiénico en todos conceptos) y 1 hora por la tarde, que suman 4 horas diarias, que ni hasta las bandas militares pues sus academias son de 7 cuartos de hora y después de haberse desayunado ó almorzado) lo soportarían y esto que están compuestas por hombres totalmente desarrollados ¿cómo es posible que ellos puedan soportar tantas academias siendo chicos y sin el desarrollo y edad que marcan todos los Método, Eslava, Romero, Solfeo de los solfeos y Gramática del Mtro. Caballero?*».²⁹

Tant és així, que fins i tot a les classes al Centro Instructivo Obrero³⁰ es tindran en compte les característiques estacionals a l'hora d'intervenir en el rendiment dels alumnes. Per això, les classes d'aquest centre quedaven interrompudes durant els mesos estivals i s'iniciaven el setembre, per tal d'evitar la calor d'aquests mesos: «*La Comisión administradora de la escuela pone en conocimiento de los padres de los alumnos que concurren a ella, que el martes próximo día 1º de septiembre quedarán abiertas las clases diurnas y nocturnas que quedaron interrumpidas a causa del calor*».³¹

Finalment, i a tall de conclusió, podem afirmar que en aquest moviment trobam una expressa preocupació pels factors que alteren el procés d'ensenyament-aprenentatge a l'escola i que contribueixen al benestar dels alumnes, heretada de l'Higienisme Escolar. Tot això serà transmès als pares a través d'articles d'aquest caràcter, exerciran una vertadera tasca educativa de caràcter informal; transmetran al col·lectiu obrer el seu ideal d'escola. Hem de dir que en aquest i els altres aspectes de preocupació per les condicions escolars només s'han trobat al·lusions al setmanari socialista *El Obrero Balear*, encara que a la resta de publicacions hi trobam articles sobre aspectes generals de l'educació.

²⁹ X. «Por humanidad», pàg. 2-3 d'*El Obrero Balear*, núm. 352, Palma, 11 de juliol de 1908.

³⁰ El Centro Instructivo Obrero de Palma es creà el 26 de març de 1897 amb l'objectiu de donar «instrucció gratuïta e ilimitada de la classe obrera i la propagació de centres anàlogos». Així, intentà aplicar tots els principis educatius que defensà a través de les pàgines de les publicacions periòdiques en la mesura de les seves possibilitats. *Reglamento del Centro Instructivo Obrero*. Est. Tipogràfic del Comercio. Palma, 1897. Biblioteca Bartomeu March, sig. 4o6014.

³¹ FRAU, B. «Escuela de la Federación. Centro Instructivo Obrero», pàg. 1 d'*El Obrero Balear*, núm. 357, Palma, 29 d'agost de 1908.

2.3. Epidèmies i malalties

Hem vist anteriorment que les condicions insalubres en les quals es desenvolupa quotidianament la classe treballadora fomenten l'aparició d'infeccions, malalties i brotades epidèmiques. Palma és una ciutat, recent iniciat el segle XX, en la qual hi ha encara moltes qüestions per resoldre en matèria d'higiene: el problema dels fems, els cans que deambulen sols al carrer, la inspecció d'aliments en venda com la carn i la llet, les aigües residuals,³² etc. Això, juntament amb el desconeixement general de moltes indicacions mèdiques bàsiques (no hem d'oblidar les altes taxes d'analfabetisme), fan de la població obrera de Palma (i d'altres nuclis industrialitzats) un objectiu ideal per a moltes infeccions i malalties. Aquesta situació es reflectí en moltes denúncies a les publicacions obreres: *«El Ayuntamiento, tan pronto tuvo construido el edificio del nuevo Matadero, reconcentró toda matanza en él, en beneficio de la salud pública porque en él se adoptaban todas las medidas higiénicas y sanitarias que la ciencia aconseja, y esas reses sacrificadas eran inspeccionadas por los veterinarios; hoy, pueden cantar victoria los matarifes, [...] ya pueden matar en sus casas ó bien donde les dé la gana [...] No, no es posible una vez descentralizada la matanza que haya seguridad de que las carnes que se expendan en público sean buenas, y no es posible tampoco, el que sean inspeccionadas por los inspectores. [...] Si los trabajadores se diesen exacta cuenta de la situación comprometida en que quedan expuestos, al tener que consumir carne que no conocen ni saben si es buena o mala, se levantarían unánimemente y protestarían por tales acuerdos tomados por la mayoría del municipio conservador».*

En aquest i altres articles es mostren al lector quines són les condicions favorables i per què a la aparició d'infeccions en el contacte amb aliment sense inspecció, per la qual cosa podem veure que s'intenta incidir en els hàbits alimentaris de la població obrera, explicant les causes i les conseqüències d'una determinada conducta. No podem oblidar, a part de la tasca informativa i educativa, la denúncia constant d'aquestes organitzacions a aquest aspectes: *«Según noticias, el inspector de víveres señor Mayol, no cesa en su gloriosa campaña de hacer retirar cuanto sea que se expendan en la Plaza Mayor y resulte pernicioso para la salud pública. Nosotros, que somos los primeros en ¿alabar? a los funcionarios publicos cuando desempeñan cual su cargo, estamos en el deber de ser los primeros en enviar nuestro más cíncreo aplauso al Sr. Mayol, exhortándole para que siga como hasta aquí en su noble y justa campaña».*³³

Una de les brotades epidèmiques que amb més força afectaren la població illenca i, sobretot, la de Palma, fou la tuberculosi. La tuberculosi, anomenada antigament tisi o fímia, origina diverses complicacions que han estat causa de mortalitat important abans de l'aparició dels antibiòtics. Es tracta d'una malaltia que es propaga especialment en condicions de pobresa extrema: manca d'una correcta i sana alimentació, hàbits higiènics inadequats, manca de centres especials d'aïllament dels malalts, etc.: *«Es indudable que la tuberculosis vive y se propaga ya por falta de medios para la defensa, ya también por ignorancia de aquellos procedimientos salvadores de la Higiene pública y privada: crear, pues un centro donde se faciliten por la caridad y la protección los primeros, y por el consejo oportuno los segundos».*³⁴ Podem veure que es fa necessària una tasca educativa

³² A les diferents publicacions consultades trobam contínuament al·lusions a aquestes situacions a la ciutat de Palma.

³³ ANÒNIM. «Del municipio», pàg. 2 de *La Unión Republicana*, núm. 1.083, Palma, 2 de gener de 1900.

³⁴ ANÒNIM. «La lucha antituberculosa y el dispensario», pàg. 2-3 d'*El Obrero Balear*, núm. 314, Palma, 1 de desembre de 1906.

entorn a aquest tema que eviti la ignorància de la població i que l'obrerisme és conscient d'aquesta situació: «*Saben los señores diputados cuantos casos de tuberculosis se han registrado en la Casa de la Misericordia desde hace 16 años? [...] Pues tómense la molestia de pasar los ojos por el libro de registro de aquel establecimiento y se convencerán, de que todos los casos (ó casi todos) de tuberculosis que han ocurrido en aquel establecimiento benéfico han sido producidos por los instrumentos, pues todos eran músicos*». ³⁵

Als articles trobats podem observar que existeix una plena consciència del fet que un millor coneixement de les mesures preventives ajudaria a evitar la propagació d'aquesta malaltia. Per això es procurarà utilitzar les publicacions com un mitjà de transmissió i d'instrucció en temes de salut, duent a terme una funció preventiva de la qual no coneixem el seu abast real: «*Los obreros que se estiman deben combatir el alcohol por ser una de las peores plagas. El alcohol no solo deshonra, produce querellas, guerras enemistadas, crímenes, locuras, sino que embrutece y es uno de los mayores factores de la tuberculosis y de la degeneración humana. Ciertamente que la tuberculosis tiene otros generadores; la miseria, la suciedad, las malas habitaciones, el tabaco, el exceso de trabajo, las condiciones antihigiénicas del mismo y de los talleres, etc., pero la principal, es el alcohol. [...] Obreros, si en algo os estimáis despreciad el alcohol, porque no solo embrutece, engendra querellas, produce crímenes, crea la miseria, lleva a la pérdida de la razón, inutiliza para la lucha emancipadora, sino que degenera la especie, crea enfermedades o sobre todo la terrible tuberculosis*». ³⁶ En aquesta cita ja podem veure al·lusions en contra de l'alcohol. Aquestes són el més abundant del que trobam sobre temes de salut a les publicacions obreres.

Altres malalties que es donaren a la ciutat de Palma als inicis del segle XX, i contra les quals lluitaren les associacions obreres, foren la verola «*Los estragos de la viruela son horribles, y para evitarlos, siempre recurrimos todos a la vacunación; más no todos saben quien fue el descubridor de ese secreto que tantos beneficios ha reportado a la humanidad, y que nosotros colocamos hoy al frente de nuestra sección para que se descubran ante su nombre*». ³⁷, la bronquitis aguda, les diarrees, la meningitis, el xarampió i el grip, malalties contra les quals es publicaven aquestes recomanacions de vacunació.

2.4. L'alcohol i el joc

Els col·lectius obrers, en la seva tasca d'intentar millorar la salut i els hàbits higiènics de la classe obrera, trobaran en els articles que recomanen no assistir a la taverna, no consumir alcohol o jugar, els millors aliats contra aquests insalubres costums del proletariat de l'època: «*es lamentable que el trabajador emplee en bebidas alcohólicas lo que debiera emplear en periódicos, en libros y en folletos que le enseñasen las causas de su explotación y los medios de que puede disponer para librarse de ella. Es menester que el obrero lea, y que los libros de las pequeñas bibliotecas de los centros obreros no se apolillen en los estantes*». ³⁸

³⁵ X. «Por humanidad», pàg. 2-3 d'*El Obrero Balear*, núm. 352, Palma, 11 de juliol de 1908.

³⁶ ANÒNIM (DE «¡GERMINAL!»). «Guerra al alcohol», pàg. 3 d'*El Rayo*, núm. 32, 4 de gener de 1913.

³⁷ MARIA MARÍN. «Sección científica. ¿Quo vadis?», pàg. 3-4 de *La Voz del Pueblo*, núm. 111, 9 d'octubre de 1915.

³⁸ VERDES MONTENEGRO, J. «Conferencia Importante», pàg. 2 d'*El Obrero Balear*, núm. 61, Palma, 1 de febrer de 1902.

En el seu lloc, sempre recomanarà a la classe obrera que ocupi el temps en la instrucció. Aquest és un aspecte que cal destacar. La instrucció representa un dels elements essencials per a la conscienciació, i les organitzacions obreres seran conscients que el joc a les tavernes és un dels seus enemics principals: *«Pero tened en cuenta que para instruiros y emprender el camino progresivo es preciso e indispensable que abandonéis el tapete verde [...] que en vez de sentaros en la mesa de juego os sentéis en la de lectura»*.³⁹

Però no serà aquest el motiu principal pel qual es faran aquestes recomanacions. Més que advocar per la instrucció, és important veure com, coneixent les conseqüències per a la salut del consum indiscriminat d'aquest, aquestes organitzacions pretenen una tasca de conscienciació i d'educació per a la salut, fomentant l'adquisició d'hàbits saludables: *«Los efectos del alcohol son violentos en la especie canina, porque no está acostumbrada a la bebida. En la especie humana, aunque aclimatada mediante largos abusos, el resultado se deja sentir de un modo terrible. Las poblaciones entregadas al alcoholismo producen muchos niños, pero débiles, raquíticos y tuberculosos. ¿No convendría mostrar a los borrachos, para curarlos por el espanto, lo que el alcohol hace en los perros?»*.⁴⁰

Partint dels fragments trobats, es fa evident la preocupació pels hàbits de la classe obrera i una clara intenció de provocar un canvi d'actituds i de costums a través d'una instrucció apropiada: *«Cuando el trabajador lee y medite, cuando el trabajador pueda moverse desembarazadamente, apartará con horror los ojos de la taberna, que consume quizá sus mejores horas, y las dedicará a educar a la familia, a estudiar el libro, a mejorar su situación»*.⁴¹

3. Altres iniciatives d'educació per a la salut: les conferències

D'altra banda, a part dels articles, a les publicacions obreres podem recollir tot un seguit d'esdeveniments promoguts per les associacions obreres per transmetre a les classes treballadores la importància de cuidar aspectes determinats en relació a la higiene personal, i a la salut de la família. En aquest camp hem de destacar iniciatives de caràcter no formal com les conferències: *«De suma conveniencia para todos nosotros es que los trabajadores tomemos con interés estos actos y acudamos a ellos en gran número, puesto que son enteramente gratuitos y resultan en beneficio nuestro, ya que, al ensanchar el círculo de nuestros conocimientos i elevar nuestra cultura general»*.⁴²

El moviment obrer, tant socialista, com republicà i anarquista, considerarà les conferències com un mitjà útil per a la instrucció de la classe obrera. En aquestes conferències els treballadors es reunien i tenien l'oportunitat de formar-se una opinió sobre els temes més diversos, alhora que rebien una instrucció en temes polítics, ideològics, filosòfics, mèdics, etc. Algunes d'aquestes eren transcrites a les publicacions periòdiques per al coneixement de tots els qui no hi havien pogut assistir, i alhora eren anunciades les següents per augmentar-ne l'assistència: *«Continúa la serie de conferencias que se vienen*

³⁹ UN IGNORANTE. «Instruyámonos», pàg. 2-3 d'*El Obrero Balear*, núm. 188, Palma, 25 de juny de 1904.

⁴⁰ ANÒNIM. «Las modas bárbaras», pàg. 4 d'*El Rayo*, núm. 9, Palma, 27 de juliol de 1912.

⁴¹ JOAQUÍN COSTA, pàg. 3 de *La Voz del Pueblo*, núm. 68, 26 de novembre de 1914.

⁴² CRESPI, S. «Conferencias de divulgación científica», pàg. 1-2 d'*El Obrero Balear*, núm. 309, Palma, 27 d'octubre de 1906.

dando todos los domingos á las 8 de la noche. Aprovechen los trabajadores esta ocasión, toda vez que se trata de su propia instrucción». ⁴³ Algunes d'aquestes conferències, importants mitjans de caràcter no formal, tractaren de temes relacionats amb l'adquisició d'hàbits saludables i amb els darrer avenços mèdics i científics per a la informació i instrucció dels obrers: «Se dará en el "Círculo Liberal" el próximo domingo día 2 de febrero a las seis de la tarde, estará a cargo del Dr. Don Miguel Ferrando y versará sobre el tema "Higiene del Oído"». ⁴⁴

Les conferències sobre aquest camp eren molt variades. Alguns dels temes tractats foren:

- **Hàbits higiènics i sanitaris:** conferències en les quals metges i experts fan recomanacions al treballador sobre hàbits saludables en la seva higiene personal: «Muy instructivas van siendo las conferencias populares que se dan en los salones del "Círculo Liberal". En la primera que dio el Sr. Torres sobre "Higiene en la boca" demostró la necesidad que tiene el individuo de atender a la limpieza de la cavidad bucal para prevenirse contra cierto número de enfermedades». ⁴⁵

Aquest tipus de conferències pretén difondre els progressos científics i mèdics entre el col·lectiu per tal de variar els seus costums, que té moltes mancances en aquest aspecte degut, en part, a la seva manca de formació i instrucció.

- **Coneixements mèdics i científics:** aquest tipus de xerrades van dirigides a elevar el nivell cultural de l'obrer, a fomentant l'adquisició de certs coneixements mèdics i científics d'interès: «Ante mayor concurrencia [...] la segunda de las conferencias sobre Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso. Nos felicitamos de ello, por representar esto un avance en la cultura popular de Palma, y ser una demostración de que la clase obrera de ambos sexos, comienza a preocuparse de su instrucción». ⁴⁶

- **Malalties i infeccions. Prevenció i tractament:** en aquestes es tracten, principalment, problemes mèdics que afecten a la població, com la tuberculosi, i les seves mides de prevenció, etc.: «El domingo último pasado, nuestro correligionario Bisbal dio su anunciada conferencia sobre el tema "La tisis y el régimen capitalista"». ⁴⁷

- **Les condicions de vida a ciutat:** «La desarrollada el día 3 del corriente estuvo á cargo de D. Bernardo Calvet, y versó sobre el tema: "Consideraciones acerca del abastecimiento de agua". [...] entró en materia haciendo notar que en la actualidad nuestra capital cuenta con un abastecimiento de aguas mas deficiente que después de la conquista por Jaime I, puesto que en aquel entonces los habitantes eran menos y no se empleaba tanta en el riego de la huerta. Refirió el modo como aquí se suple la falta de agua y las malas condiciones higiénicas en que se verifica la recogida y almacenaje en las cisternas que por burla, dijo, se llaman fuentes». ⁴⁸

⁴³ ANÒNIM. «Conferencias en el Centro Obrero», pàg. 4 d'*El Obrero Balear*, núm. 280, Palma, 31 de març de 1906.

⁴⁴ ANÒNIM. «Conferencia», pàg. 4 d'*El Obrero Balear*, núm. 329, Palma, 1 de febrer de 1908.

⁴⁵ CRESPI, S. «Conferencias de divulgación científica», pàg. 1-2 d'*El Obrero Balear*, núm. 310, Palma, 3 de novembre de 1906

⁴⁶ CRESPI, S.: «Conferencias de divulgación científica», pàg. 1-2 d'*El Obrero Balear*, núm. 322, Palma, 26 de gener de 1907

⁴⁷ ANÒNIM. «En el Centro Obrero», pàg. 3 d'*El Obrero Balear*, núm. 273, Palma, 17 de febrer de 1906

⁴⁸ CRESPI, S. «Conferencias de vulgarización científica. XX.», pàg. 1-2 d'*El Obrero Balear*, núm. 318, Palma, 16 de novembre de 1907.

Les condicions laborals, fent arribar a aquest sector social una certa preocupació per l'estat dels seus llocs de treball, per la prevenció de riscos laborals, etc., i les reivindicacions d'aquests moviments demanant la millora d'aquestes condicions: «*El lunes próximo disertará sobre el tema “La higiene en los talleres” el ilustrado médico don Enrique Cervera*». ⁴⁹

Aquestes conferències eren iniciades per moltes societats de resistència i associacions, conformant-se fins i tot cicles de conferències al voltant d'algunes temàtiques, i eren celebrades, normalment, als locals de les associacions, sovint la Federació de Societats Obreres.

4. Conclusions

Des del seu naixement, les idees de l'higienisme sorgit en els segles XVIII i XIX foren acollides pel moviment obrer, nascut de les dures condicions de treball en les quals havia de treballar el proletariat⁵⁰ després de la industrialització dels països occidentals. En aquestes idees, aquest moviment veu plasmades la majoria de les seves necessitats.

La millora de les condicions de treball i de vida de les classes treballadores illenques fou sempre una de les principals preocupacions de les organitzacions del moviment obrer mallorquí. La causa d'aquesta preocupació l'hem de cercar en les difícils i insalubres condicions de vida i de treball del col·lectiu obrer mallorquí en aquesta època, exposat a tot tipus de malalties i infeccions, a llargues jornades de treball en locals insalubres, a la impossibilitat de mantenir una dieta prou sana, etc. Aquesta problemàtica és originada per les condicions econòmiques i socials en què viu el proletariat a l'època: impossibilitat d'accés a determinats aliments, a l'aigua corrent, a una educació sanitària correcta, a uns hàbits higiènics saludables, etc. Podem afirmar, doncs, que tant els dèficits econòmics com els culturals i educatius són unes de les raons dels alts índexs d'insalubritat i mortalitat de l'època.

Per tot això és interessant veure com aquest tipus d'associacions, recollint el malestar de la classe treballadora i les idees sorgides de l'higienisme, inicien una important tasca informativa i educativa, que té com a objectius:

- Fer adquirir a la classe obrera mallorquina nous hàbits higiènics.
- Fer comprendre a aquesta la importància de mantenir aquests hàbits, com també transmetre aquests a la seva descendència.
- Mostrar la relació existent entre hàbits higiènics i alimentaris i salut.
- Transmetre nocions bàsiques de medicina preventiva.

Aquesta tasca instructiva de caràcter informal fou canalitzada a través de les publicacions obreres, principal mitjà de propaganda d'aquestes associacions. Sovint, la premsa obrera publicava articles que intentaven complir els objectius dels quals parlàvem abans, ja a partir de la informació, ja del consell i la recomanació.

⁴⁹ ANÒNIM. «Centro obrero», pàg. 3 d'*El Obrero Balear*, núm. 119, Palma, 21 de març de 1903.

⁵⁰ Vegeu: OLIVER JAUME, J. *L'Higienisme escolar a Mallorca. Aportacions a la sistematització del seu estudi (1880-1936)*. Biblioteca d'Educadors Balears. Palma, 1992.

Encara que no coneixem el vertader abast i la influència de la premsa obrera sobre les masses treballadores, és important analitzar aquesta intencionalitat educativa a les seves pàgines, per tal de fomentar un canvi d'actituds i, finalment, una millora en les condicions de vida i de treball del proletariat illenc.

**L'educació a
Algaida durant
la primera meitat
del segle XIX
(1783-1857)**

Pere Fullana
Puigserver
*Govern de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2000), 13:
95-108

L'educació a Algaida durant la primera meitat del segle XIX (1783-1857)

Pere Fullana Puigserver

Govern de les Illes Balears

Si hom consulta a l'Arxiu Municipal d'Algaida i pren com a punt de referència l'inventari,¹ encara inèdit, constatarà que fins a la segona meitat del segle XIX a penes no hi ha documentació catalogada referida directament a la instrucció primària. Les sèries d'actes de la Junta Local d'Instrucció Pública comencen el 1882,² els censos escolars el 1883³ i els pressuposts el 1863,⁴ amb un total de vint-i-un lligalls de documentació. Pel que fa a la primera meitat del segle XIX, només en l'apartat de «Contractació de mestres» hi ha un lligall titulat «Exàmens a mestres i sol·licituds presentades davant la Junta Local de Primera Ensenyança a l'objecte d'obtenir certificació d'aptitud per actuar amb el càrrec de mestres a les escoles de Randa i Pina».⁵ En realitat la documentació solta que conté aquest lligall no respon exactament a l'enunciat. Fa referència a un plec de documentació de 1816-1818 de gran interès i alguns documents sobre les escoles de Pina i Randa de 1870.

Com es pot constatar, la dificultat per reunir documentació, més o menys seriada, de l'evolució de les escoles i l'escolarització en el municipi d'Algaida és gran. No obstant això, aquest article ha estat possible a partir del buidatge exhaustiu de dues fonts: les actes i la correspondència municipals d'Algaida. Concretament hem escorcollat sistemàticament els vuit llibres de les actes de l'ajuntament, des de 1800 a 1857,⁶ i els nou lligalls de la correspondència —concretament les entrades—, que van des del 1806 al 1857.⁷ Com es podrà intuir, la informació sobre l'esdevenir de l'ensenyament en el municipi és fragmentària i insuficient, sobretot fins al 1833. Això no obstant, hom està en condicions de fer algunes aportacions i una primera aproximació global que, indubtablement, estam convençuts que serà d'un gran interès per a conèixer i interpretar millor un període de la història de l'educació no gaire conegut encara.

¹ GONZÁLEZ, E.; MEDRANO, D.; VALERO, G. «Inventari de l'Arxiu Municipal d'Algaida», inèdit.

² Arxiu Municipal d'Algaida (AMA), Lligalls 743-757, des de 1882 a 1975.

³ AMA, Lligalls 761-764, des de 1883 a 1907.

⁴ AMA, Lligalls 765-766, des de 1863 a 1905.

⁵ AMA, Lligall 758.

⁶ AMA, Lligalls 43-50.

⁷ AMA, Lligalls 188-196.

La lectura d'obres versemblants com ara *L'educació en el segle XIX a Alcúdia*, de Maria Immaculada Nicolau⁸ o *Escola i poble*, de Miquel Barceló,⁹ aquest darrera dedicada al municipi de Santanyí, encara ens han estimulat més a escriure aquestes pàgines. L'una i l'altra, tot i el seu gran interès i rigor, a penes no disposen d'informació sobre la primera meitat del segle XIX, en gran part perquè les seves investigacions s'han fonamentat en la documentació municipal referida explícitament a l'educació. Òbviament coneixem el magnífic arxiu de treballs estimulats, conservats i catalogats pel doctor Antoni J. Colom, la lectura sistemàtica de molts dels quals segurament rebaixarien la taxativitat i l'originalitat del nostre treball. Entre aquests treballs en volem destacar un per sobre tota la resta. Es tracta de *Noticias sobre educación correspondiente al pueblo de Algaida y sus safragáneos de Pina y Randa encontradas en el Archivo Municipal del Ayuntamiento de Algaida*, de Maria Cañellas Rubí, Catalina Martorell Llaneras i Jerònima Oliver Rotger.¹⁰ Aquest treball, malauradament encara inèdit, és d'un rigor i una exhaustivitat que crida fortament l'atenció, sobretot perquè va ser realitzat per estudiants de magisteri i en una conjuntura en la qual l'arxiu municipal no estava encara catalogat.

Aquesta aportació és el resultat d'un temps pacient d'investigació, però també vol ser deutor del treball anteriorment citat, al qual ens referirem en diverses ocasions. Està centrat, com hem dit, a la primera meitat del segle XIX, amb la principal intenció d'ajudar a conèixer i a comprendre l'educació en el període que transcorre abans de la promulgació de la Llei Moyano de 1857. Tot reiterant que a partir d'aquesta data va ser quan s'organitzà definitivament el sistema educatiu a l'Estat espanyol i que la seva organització tingué una gran incidència i formalització en l'escolarització rural.

1. Vicaris, beneficiats i donzelles: de quan l'educació primària era en mans de clergues i de mestres fadrines que ensenyaven el catecisme (1783-1833)

Pel que fa l'escola de nins, el primer mestre del segle XIX va ser Maties Puig,¹¹ un beneficiat de la parròquia d'Algaida que exercí el magisteri fins al 1804, moment en el qual abandonà la parròquia algaidina per incorporar-se a la de Lluçmajor, d'on era nadiu.¹² Sembla que havia regentat l'escola de nins des del 1792,¹³ moment en el qual havia substituït el també prevere algaidí Bartomeu Puigserver.¹⁴ Aquest, com a conseqüència de la partida de Puig hagué de fer-se càrrec novament de l'escola i és gairebé segur que la mantingué fins al 1813.

⁸ Ajuntament d'Alcúdia, Alcúdia 1998.

⁹ Ajuntament de Santanyí, Santanyí 1996.

¹⁰ Va ser realitzat com a treball de curs el 1975 i conté quatre carpetes de documentació transcrita a màquina. A partir d'ara citarem aquest treball com a CAÑELLAS; MARTORELL; OLIVER, Noticias.

¹¹ Maties Puig: el 1799 residia al carrer de la Plaça d'Algaida i era prevere titular de la parròquia. Cf. Empadronamiento del Pueblo de la Villa de Algaida hecho de orden del Excmo. Sr. Comandante General del presente Reyno del año 1799, AMA, Lligall 361.

¹² Acta 28 octubre de 1804, AMA, Lligall 43.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Bartomeu Puigserver: el 1799 residia al carrer de la Plaça d'Algaida i era beneficiat de la parròquia. Cf. Empadronamiento... 1799, AMA, Lligall 361. El 1813 tenia 53 anys i residia amb la seva família, concretament amb el seu germà Pere Puigserver, conrador, la seva esposa i dos nebots. Cf. Padró de 1813, AMA, Lligall 361.

La situació de l'ensenyament de les nines devia ser encara més precària. Pere Mulet afirma no haver trobat cap al·lusió a l'ensenyament de les nines a Algaida fins al final del segle XVIII.¹⁵ Tot i que l'ajuntament contestava una enquesta de la Reial Audiència del 1775 afirmant «en esta vila sempre ha hagut i hi ha actualment mestra qui ha ensenyat i ensenya a totes les minyones»,¹⁶ la realitat devia ser una altra de ben diferent. El 1783 va ser contractada Francina Torrens¹⁷ —donzella amb residència al carrer del Campet—, la qual exercí el càrrec fins al moment de la seva mort, el juny de 1806.¹⁸ Havia exercit durant vint-i-tres anys i va ser substituïda per Joana Aina Cantallops¹⁹ —donzella filla de Guillem— natural de Randa.²⁰ A banda d'aquestes informacions, no hi ha gaire indicis sobre les característiques de l'escola tot just en aquella tessitura anterior a la promulgació de la Constitució de 1812. El 1813, l'Ajuntament d'Algaida informava la Diputació Provincial que «en esta villa hay una escuela de niñas que enseña de coser y la doctrina cristiana con perfección y de leer y escribir, se ofrece y percibe de un salario de 15 libras, esto es 10 libras de los propios de esta universidad y los restantes de la Talla General».²¹

La conjuntura de 1812 a 1814 va ser especialment significativa per a la vida municipal en general. Per primer cop el govern municipal va ser elegit per sufragi indirecte i s'assajà, tot i la precarietat i els escassos recursos, una mena de liberalisme a nivell local. Les autoritats estaven imbuïdes d'un relatiu esperit democràtic i hagueren de plantar cara a la nova realitat amb greus dificultats. La Diputació Provincial, a partir de 1812, dugué a terme una important tasca de control de l'ensenyament i instà els ajuntaments perquè informassin de la situació de l'educació en els seus municipis,²² sense gaire èxit almenys de forma immediata.²³ Com a conseqüència de la insistència de la Diputació, l'Ajuntament d'Algaida informava de la situació de l'escola de nins i de l'escola de nines de la localitat.²⁴ L'escola de nins, regentada per mossèn Bartomeu Puigserver, era pràcticament inútil i l'ajuntament cercava un nou mestre que requerís les condicions necessàries per aital projecte. Ben aviat li trobaren substitut en la persona d'un altre eclesiàstic. No obstant les

¹⁵ MULET, Pere, «L'ensenyament a Algaida segles XVII-XVIII», *Es Saig* 77(1987) 14-17.

¹⁶ *Ibid.*, 15.

¹⁷ Les condicions eren: «Ensenyar a les minyones la doctrina cristiana, el Sant Temor de Déu, i los treballs mecànics com és cosir et alias i així mateix acompanyar-les a l'església los dies de treball per oir missa i cuidar-se de que estiguen en la mateixa amb la decència corresponent i los diumenges i festes assistir a les funcions de l'església com són Vespres, la Doctrina, Via Sacra i processons i cuidar estes, i en lo modo susdit lo acordam». *Ibid.*, 16.

¹⁸ Francina Torrens: el 1799 residia al carrer del Campet, on apareix empadronada com a donzella i mestra. Cf. Empadronament... 1799, AMA, Lligall 361.

¹⁹ Joana Aina Cantallops: el 1799 apareix únicament Guillem Cantallops, però no hi ha cap informació més. Tampoc no apareix empadronada a Algaida el 1813. Cf. Padró de 1813, AMA, Lligall 361.

²⁰ Acta de 8 de juny de 1806, AMA, Lligall 43: «nombraron como en effecto nombraron por Maestra de Niñas de esta Villa á Juana Anna Cantallops Donzella hija de Guillermo del lugar de Randa suffraganeo de esta villa por considerarla pa. la enseñanza de la Doctrina Cristiana, Coser y demas de la obligacion de Maestra, con la expresa obligacion de admitir á toda clase de Niñas, Pobres, Ricas y sin q pueda expellir á las q vaian en dicha su Casa hilando; y se le aumenta el salario en cinco libras qe con las diez tazadas en el Reglamento q rige seran quinze libras al año».

²¹ Algaida 19 de març de 1813, a CAÑELLAS; MARTORELL; OLIVER, Noticias.

²² Ofici de la Diputació Provincial 24 desembre de 1812, a CAÑELLAS; MARTORELL; OLIVER, Noticias, plec número 9, pres de «Borradores de correspondencia 1841-1855». Segurament es tracta dels Lligalls 310 i 311 de la nova catalogació de l'arxiu, sota el títol «Esborrans de registre».

²³ Ofici de la Diputació Provincial, Palma 5 de març de 1813 a CAÑELLAS; MARTORELL; OLIVER, Noticias.

²⁴ Algaida 19 de març de 1813, a CAÑELLAS; MARTORELL; OLIVER, Noticias.

exigències del moment, com ara les que reivindicà el regidor Llorenç Pujol el 1813, tot protestant contra la forma com s'havia fet l'elecció del nou mestre de la vila, argumentant que «*dicho empleo de maestro debe darse por oposiciones mediante poner carteles*». ²⁵ Així, el 4 d'abril de 1813, es nomenà mestre de la localitat el prevere Sebastià Verdera. ²⁶ Entre les principals condicions que hagué d'assumir aquest per ventura la més significativa era la incompatibilitat amb qualsevol responsabilitat de caràcter parroquial, «*sin que pueda dedicarse en otro empleo como es Vicario, agonizar y cualquiera otro que pueda obstar la enseñanza*». ²⁷ Havia de compatibilitzar la seves obligacions eclesiàstiques de dir missa amb l'ensenyament i havia d'acompanyar els nins a l'ofici quan ell no l'oficiava. La seva principal obligació era ensenyar a llegir, escriure, comptar i la llatinitat. No obstant aquest nomenament, qüestionat per altra banda en el mateix consistori municipal, el mes d'agost de 1813 Bartomeu Puigserver encara regentava l'escola, «*D. Bartolomé Puigserver que obtenta este destino de maestro lo ha renunciado con motivo de ser corta la dotación y convendría aumentarla y que dicho destino de maestro recayese en sugeto capaz de enseñar la latinidad*». ²⁸ Si convenim que el nom de Sebastià Verdera no torna a aparèixer en la documentació, almenys en la coneguda fins ara, és possible que el seu nomenament no s'arribàs a dur a terme.

No se sap on estava ubicada l'escola de nins, però hi havia un edifici municipal destinat a aital finalitat, sembla que d'escasses dimensions i sense arbitris per ampliar-lo, entre d'altres motius perquè estava envoltat l'edifici de particulars. ²⁹ En canvi, mai no es parla de la ubicació de l'escola de nines, segurament perquè l'ensenyament femení es feia en el domicili particular de la mestra.

El 1814, amb la restauració de l'absolutisme per part de Ferran VII, el Consell de Castella assumí la tasca de controlar els plans i mètodes d'estudi, conscients que l'ensenyament era un dels instruments essencials per restablir l'ordre; com també formar un pla general uniforme per a les universitats literàries, estudis i escoles de primer ensenyament. La Junta estatal organitzada a aquest fi confià als regents de les Audiències i les Cancelleries del Regne, i a les autoritats locals que informassin «*a la mayor brevedad posible una razón puntualísima de todas las escuelas establecidas y fondos destinados á tan piadoso objecto; de su actual estado, y de sus inversiones de los pueblos que carezcan de estos ú otros fondos; de los que no tengan escuelas, pero las merezcan por su poblacion y circunstancias; de los medios ó arbitrios de que podria usarse para dotar las indotadas [...] los cuales podrían ser extensivos por identidad de razón á las escuelas de la enseñanza y educacion de las niñas*». ³⁰ L'Ajuntament d'Algaida respongué una circular del Regent de 22 de gener de 1816 en la qual es posava de manifest que el municipi no disposava de dotació pròpia ni arbitris particulars per a l'escola de primeres lletres, que mantenia una escola de nins dotada amb 40 lliures moneda mallorquina i una de nines dotada amb 15 lliures. ³¹ Així mateix, en el puig de Randa hi havia un Col·legi de Gramàtica, en el qual ensenyava un catedràtic pagat per l'ajuntament de Palma. ³²

²⁵ Acta 4 abril de 1813, AMA, Lligall 43.

²⁶ Sebastià Verdera: no apareix ni en l'empadronament de 1799 ni en el padró de 1813. Cf. AMA, Lligall 361.

²⁷ AMA, Lligall 188.

²⁸ Algaida 14 agost de 1813, a CAÑELLAS; MARTORELL; OLIVER, Noticias

²⁹ *Ibid.*

³⁰ Circular de Josef Maria Puig, Madrid 20 de diciembre de 1815, AMA, Lligall 758.

³¹ Borrador de resposta, Algayda 19 de maig de 1816, AMA, Lligall 758.

³² Cf. ROTGER, M., *Historia del Santuario y Colegio de Nra. Sra. de Cura en el monte de Randa*, Impr. de Roca, Frau y Compañía, Lluchmayor 1915, pàg. 65-70.

L'onze d'octubre de 1817, Joan Manuel Lubet —tinent de Corregidor, batle major i president de la Junta d'Exàmens de mestres de primeres lletres del Regne de Mallorca— publicà un ban que ratificà posteriorment el 3 de febrer de 1818³³ en el qual menava que els mestres de primeres lletres, els seus passants i els leccionistes particulars verificassin l'examen de mestre per poder exercir les seves funcions. L'estat posava en funcionament els mecanismes de control sobre l'ensenyament primari. El segon ban es publicà segurament perquè en cinc mesos només s'havien examinat dotze mestres i un leccionista de les quaranta-tres escoles que existien llavors a Palma. Així mateix, obligava a habilitar el títol a aquells que l'havien obtingut de la Diputació Provincial durant els anys en què aquesta institució havia funcionat, és a dir entre 1812 i 1814. Per un ban posterior, amb data de 19 de febrer de 1818, es detallava el contingut i els requisits indispensables per obtenir el títol.

No obstant les reiterades insistències de Joan Manuel Lubet, sembla que els ajuntaments de la Part Forana no contestaven, la qual cosa provocà que l'autoritat hagués de prendre mesures de caràcter coercitiu, amb forma de multes. El mestre d'Algaida, l'acòlit Joan Antoni Mut³⁴ s'examinà segurament al començament del mes d'octubre de 1818 i el 9 d'aquest mes la Junta notificava a l'Ajuntament que podia continuar exercint l'encàrrec de mestre de la localitat.³⁵ Desconeixem la data en què havia iniciat el seu magisteri a Algaida, segurament en substitució del prevere Sebastià Verdera, en cas que aquest hagués arribat a exercir, o de Bartomeu Puigserver. És probable, pel que es dedueix de la documentació, que els clergues es resistissin a prendre l'examen, la qual cosa havia suscitat que Lubet recordàs que hi estaven també obligats: *«los sacerdotes que actualmente ejercen el Magisterio, pues ademas de estar prevenido en las Reales ordenes lo tiene asi mandado nuestro Ilmo. y Rdmo. Prelado en cinco del citado mes»*.³⁶

Pel que fa a l'escola de nines d'Algaida, en desconeixem encara l'evolució. Ja hem vist que el 1806 va ser elegida mestra Joana Aina Cantallops, la qual exercí com a tal segurament fins a la seva mort el 1824. De la documentació coneguda fins ara no es pot extreure més informació. Sabem, d'altra banda, que el 10 de febrer de 1824, el consistori municipal notificava que havia mort la mestra i que es nomenava per substituir-la Margalida Mut Oliver.³⁷ Aquesta regentà l'escola des d'aquell any de 1824 fins que el 7 de gener de 1830 va ser destituïda fulminantment per l'Ajuntament i nomenada en el seu lloc Margalida Tomàs³⁸ (tot i que apareix grafiada amb el nom d'Antònia Tomàs). L'acta de l'Ajuntament d'Algaida és prou aclaridora: *«Margarita Mut maestra de niñas cumplia muy mal con el encargo de maestra que tenia y por lo mismo que en su lugar debia la misma corporacion nombrar otra que desempeñase mejor su encargo y en efecto nombraron para maestra de niñas a Antonia Tomas»*.³⁹

³³ AMA, Lligall 758.

³⁴ Joan Antoni Mut: el 1813 tenia 44 anys i era acòlit. Vivia amb el seu germà Guillem Mut, conrador. Cf. Padró de 1813, AMA, Lligall 361.

³⁵ Comunicació de 9 octubre de 1818, AMA, Lligall 758.

³⁶ Circular de 20 abril de 1818, AMA, Lligall 758.

³⁷ Acta de 10 de febrer de 1824, AMA, Lligall 43.

³⁸ El 16 de juliol de 1852 apareix documentat que Margalida Tomàs va ser nomenada mestra el 3 de gener de 1830. Fins ara havíem cregut que es tractava de dues mestres distintes, però òbviament es tracta de la mateixa que apareix transcrita amb el nom d'Antònia per error.

³⁹ Acta 7 de gener de 1830, AMA, Lligall 45.

2. Procés de normalització de les escoles públiques d'Algaida (1833-1857)

2.1 El mal caràcter d'un mestre

Sabem que el 1833 el mestre de nins era Miquel Amengual, natural d'Algaida. L'11 de desembre de 1833 va ser elegit, per part de l'Ajuntament, com a comptador dels llibres de confraries i obreries en un moment en què el consistori algaidí, presidit per Francesc Socias, mantenia un contenciós amb el rector Nicolau Caldés,⁴⁰ un clergue conegut per les seves vel·leïtats absolutistes i intransigents. L'homonímia no ens permet identificar de forma clara Miquel Amengual, perquè amb aquest mateix nom apareixen diversos càrrecs a l'ajuntament d'Algaida i desconeixem, encara ara, si es tracta de la mateixa persona. Un Miquel Amengual va ser síndic personer i procurador síndic del consistori algaidí des del 1834 al 1837 i un Miquel Amengual era tinent de la Milícia Urbana de la localitat el 1837.⁴¹

L'octubre de 1834 es crearen les comissions d'instrucció pública provincials i locals a través de la *Instrucción para el régimen y gobierno de las escuelas de primeras letras*. Les comissions havien de vetllar pel compliment de la normativa en matèria educativa i havien d'aportar informació per a confeccionar el pla general d'ensenyament. Tanmateix, els vaivens polítics a l'estat espanyol entre 1834 i 1839 impediren la posada en marxa del Pla General d'Instrucció Pública, del Duc de Rivas (1836) i l'aparició de la llei de 21 de juliol de 1838, desenvolupada posteriorment en el *Reglamento provisional de las escuelas públicas de instrucción primaria elemental* de 26 de novembre de 1838, el *Reglamento provisional de las Comisiones de Instrucción Primaria* de 18 d'abril de 1839 i el *Reglamento de exámenes para maestros de escuela elemental y de escuela superior de Instrucción Primaria*, d'octubre de 1839.⁴² Al començament de 1839, l'Ajuntament d'Algaida, instat per la Comissió Provincial d'Instrucció Primària, creà la Comissió Municipal d'Instrucció⁴³ formada pel batle Pere Joan Ribas, el regidor Antoni Mulet, l'ecònom Ramon Pascual, el doctor Pere Antoni Mulet i el notari Gabriel Oliver Munar. Uns mesos més tard, concretament el setembre de 1839, el consistori algaidí es feia eco de les queixes múltiples que havien rebut sobre el maltractaments que infligia el mestre als seus alumnes i la manera d'ensenyar del mestre Miquel Amengual, per la qual cosa s'acordà per unanimitat destituir-lo com a mestre.⁴⁴ No obstant la resolució per unanimitat de l'Ajuntament, el mestre no va ser relegat fins a l'estiu del 1841.

El contenciós entre el mestre i l'Ajuntament durà més de dos anys. El mestre Miquel Amengual, davant les crítiques de què era objecte, al·legava en primer lloc que «*en la actualidad que está instruyendo á los niños según el sistema de enseñanza mútua*⁴⁵, que requiere mucha más aplicación é instrucción en los maestros» i, també, que el salari mínim que exigia el reglament provincial havia de ser de 1.100 reals de billó anuals i casa,

⁴⁰ AMA, Lligall 191.

⁴¹ AMA, Lligall 46.

⁴² Cf. SUREDA GARCIA, B. «Liberalisme i desenvolupament de l'educació primària femenina: el context pedagògic de l'activitat formativa de Sebastiana Lladó i Sala», a *I Simposium d'Història Social del segle XIX. Aproximació a Sor Maria Rafela del Sagrat Cor i al seu entorn religiós i històric (1814-1899)*, Mallorca 1999, pàg.152-155.

⁴³ Acta de 3 de febrer de 1839, AMA, Lligall 46.

⁴⁴ Acta 8 setembre de 1839, AMA, Lligall 46.

⁴⁵ Sobre l'ensenyament mutu, Cf. SUREDA GARCIA, B. «Liberalisme...», pàg. 161-162.

mentre que ell tan sols en percebia 655, que no li bastaven per viure dignament.⁴⁶ Durant aquell temps, la Comissió Municipal d'Instrucció Primària amonestà reiteradament el mestre, però no aconseguí sinó que Miquel Amengual empitjoràs la seva relació amb els nins. Com a conseqüència d'això, l'Ajuntament el cessà definitivament el 3 d'agost de 1841 i notificà la decisió al Cap Superior Polític de la Província⁴⁷.

Al final de l'estiu de 1841, l'Ajuntament d'Algaida obrí un termini de sol·licituds per cobrir la plaça vacant de mestre. Com a conseqüència d'això va ser elegit nou mestre Sebastià Ballester, natural de Llubí, l'únic candidat que havia aspirat a aquell destí.⁴⁸ S'havia de posar immediatament en feina amb un sou de 100 lliures anuals més les retribucions dels nins —«*cuyas retribuciones seran á su gusto ó al de sus Padres*»— i se li subministrava casa per a ell i la seva família. El nomenament va ser ratificat per la Comissió Provincial d'Instrucció Primària el 21 de novembre de 1841.⁴⁹

2.2 Un alumne algaidí a l'Escola Normal de Mestres

El mes de juny de 1842, l'ajuntament constitucional d'Algaida acceptà enviar un alumne, pagat pel consistori, a l'Escola Normal de Mestres que tot just s'acabava de crear, tal com requeria la Comissió Provincial d'Instrucció Primària de les Illes Balears.⁵⁰ Inicialment hi hagué dos candidats: Sebastià Ballester, mestre d'Algaida, i Jaume Sastre, exclaustat franciscà d'origen algaidí i veí de la localitat.⁵¹ A Ballester l'Ajuntament li posà un seguit de condicions que inicialment no acceptà. El segon, exclaustat i llicenciat de l'Exèrcit, no disposava de la llicència absoluta i no pogué accedir a aquella plaça a què aspirava.⁵² Finalment, l'Ajuntament escollí Joan Antoni Mulet Munar, de divuit anys.⁵³

Mentrestant, Sebastià Ballester continuà exercint com a mestre de la localitat. El 3 d'agost de 1842, l'escola d'Algaida rebé la visita de Francesc Riutort, inspector

⁴⁶ Carta de Miquel Amengual al batle, Algaida 1 de febrer de 1840, AMA, Lligall 46.

⁴⁷ Acta 3 agost de 1841, AMA, Lligall 46: «*Se propuso por el Señor Presidente que ha tenido muchas quejas de vecinos de esta Villa sobre que D. Miguel Amengual á quien está encargada la enseñanza primaria en este Pueblo, ha demostrado con su comportamiento que no tiene los dotes necesarios para desempeñarla. Su genio activo y fogoso le impele á precipitaciones inconsideradas, atropellando á los muchachos de un modo verdaderamente barbaro é indigno de la ilustracion en que nos hallamos. Lejos de su trato la amabilidad que tanto puede sobre el corazon de los Niños, les atropella con palabras descompuestas y con golpes inconsiderados; y de aquí resulta que en el dia no comparecen á la escuela sino unos pocos muchachos de corta edad cuya proposicion ecsaminada deternidamente por dichos Señores de Ayuntamiento por unanimidad acordaron; á escepcion del procurador sindico cuñado del espresado Maestro, separar á dicho Don Miguel Amengual del Magisterio de Maestro de las letras que tenia confiado supuesto que la comision local de intruccion primaria de esta villa no ha dejado por su parte de amonestar varias veces al citado Amengual para que reprimiera su genio fogoso y no maltratara los Muchachos que tenia á su cuidado: pero lejos de producir buenos efectos las amonestaciones de dicha comision el comportamiento de Amengual de cada dia ha empeorado: Que de esta determinacion se de cuenta al Muy Yltre Sor. Gefe Superior Politico para su inteligencia y conocimiento*».

⁴⁸ Acta 4 d'octubre de 1841, AMA, Lligall 46.

⁴⁹ Acta 24 novembre de 1841, AMA, Lligall 46.

⁵⁰ Acta 24 de juny de 1842, AMA, Lligall 46.

⁵¹ Jaime Sastre Sastre, natural d'Algaida. El 1835 era acòlit en el convent de Sant Francesc de Palma. Morí el 28 de setembre de 1854 a l'Hospital de Sant Pere i Sant Bernat, de Palma. Era diaca. Cf. PLANAS SAGRERA, J. «Exclaustrados», *Butlletí de la Societat Arqueològica Lul·liana* XVIII (1920) 44.

⁵² Comisión Provincial de Instrucción Primaria de las Islas Baleares, Palma 18 de julio de 1842, AMA, Lligall 193; Acta de 5 d'agost de 1842, AMA, Lligall 46.

⁵³ Acta de 29 d'agost de 1842 i 15 de setembre de 1842, AMA, Lligall 46.

d'instrucció primària. Val la pena reproduir l'acta del consistori d'aquell dia: «*se le proporciono todas las noticias que tuvo á bien pedir, y en seguida se pasó á visitar la escuela de los muchachos, y la de las Niñas; y luego despues regresados en las Casas Consistoriales entre los SS. del Ayuntamiento el citado D. Francisco Riutort, D. Gabriel Oliver y Munar, D. Antonio Mulet y D. Ramon Pascual Pro. y economo vocales de la comision de esta villa. Se hicieron por D. Francisco Riutort algunas reflexiones en cuanto al asunto; y se acordo entre todos. Que la Comision pase mensualmente á visitar la escuela y recoger del Maestro una plana de cada alumno; cuyas cada tres meses se remitiran a la Exmo. Diputacion Provincial. Ygualmente se resolvio hacerse algunas propuestas a la Comision Provincial de instruccion primaria como son: 1º Proponer una escuela de adultos por las noches y aumentar algo la dotacion al Maestro; 2º Aumentar a la escuela del dia el dibujo lineal y geografia, y obligar al Maestro á pasar á Palma dos ó tres veces á imponerse del metodo de enseñar; 3º Proponer una Muger para pasar al Colegio; y al entretanto dure su enseñanza nombrar una interina que reuna las circunstancias de saber cortar y coser. Y la Maestra al dia obligarla á tener una escuela de parvulos no completa*». ⁵⁴

Les tres propostes de l'inspector són especialment significatives, en un context d'implantació dels valors progressistes a l'ensenyament, d'acord amb l'esperit que impregnava el Trienni Esparterista:

a) En primer lloc la proposta d'una escola d'adults nocturna. Òbviament es tractava d'impulsar l'ensenyament dels majors de 14 anys, la majoria dels quals continuaven al marge de les propostes educatives de l'ensenyament primari. Eliminar l'analfabetisme i l'endarreriment cultural de la societat mallorquina esdevenien objectius prioritaris per als dirigents liberals. En realitat es tractava de posar en pràctica un dels capítols de la Llei de 21 de juliol de 1838 que, indubtablement, era encara una de les assignatures pendents del sistema educatiu espanyol. ⁵⁵

b) L'ensenyament de dibuix lineal i geografia, però sobretot la proposta de formació permanent del mestre. La manca de preparació del mestre segurament va ser la causa que es proposàs que aquest anàs a Palma dues o tres vegades. Desconeixem els mecanismes i els sistemes de què disposava l'Escola Normal de Mestres per a aitals menesters, en qualsevol cas devia tractar-se d'un cas regulat i quotidià amb respostes concretes del sistema d'ensenyament dels mestres.

c) Aquest punt referit a l'escola de nines pertany a l'apartat 2.4, en el qual comentarem explícitament aquest cas.

El jove Mulet estudià a l'Escola Normal entre 1842 i 1845, i l'Ajuntament d'Algaida subvencionà, a voltes amb retard, la seva estada i manutenció a l'escola com era preceptiu. ⁵⁶ Mentre Mulet es formava a Palma, Sebastià Ballester ocupava interinament la plaça de mestre d'Algaida. ⁵⁷ Joan Antoni Mulet concloué els estudis el 1845 però no

⁵⁴ Acta 3 d'agost de 1842, AMA, Lligall 46.

⁵⁵ Cf. GUEREÑA, J. L. «Los orígenes de la educación de adultos en la España contemporánea», a ESCOLANO, A. (dir.), *Leer y escribir en España*, Fundación Germán Sánchez Rupérez, Madrid 1992, pàg. 282.

⁵⁶ Comisión Provincial de Instrucción Primaria de las Islas Baleares, Palma 16 de desembre de 1844, AMA, Lligall 191; *Ibid.*, 26 de enero de 1845, AMA, Lligall 193; *Ibid.*, 17 de febrer de 1845, AMA, Lligall 193.

⁵⁷ Acta 31 desembre de 1842, AMA, Lligall 46.

pogué obtenir el títol de mestre fins al febrer de 1846, moment en què va ser acomiadat definitivament de l'Escola Normal de Mestres.⁵⁸ Aquell mateix any, Joan Antoni Mulet presentava un memoràndum a l'Ajuntament d'Algaida, en el qual reclamava la plaça de mestre de la localitat. No obstant això, el ple de l'Ajuntament, per unanimitat de vots, decidí no tenir en compte aquella sol·licitud, atès que l'escola de nins estava proveïda en propietat per Sebastià Ballester.⁵⁹ La Comissió Provincial d'Instrucció Primària de les Balears ratificà aquella decisió i no prengué en compte la demanda de Joan Antoni Mulet que demanava que l'escola es declaràs vacant i interí el mestre que l'ocupava. La Comissió al·legà que Ballester s'havia examinat de mestre el 15 de setembre de 1841 i que ocupava la plaça com a titular i propietari.⁶⁰

Sebastià Ballester mantingué la titularitat de l'escola de nins d'Algaida fins al 1852. Sabem que sol·licitava al batle la data en què s'havien de fer els exàmens dels nins,⁶¹ que rebé la visita i la inspecció de Josep Ignasi Moragues el 1850⁶² i el 1851⁶³ i que col·laborava amb la inspecció amb la concessió de premis als alumnes més distingits de l'escola.⁶⁴ Hi ha indicis que llavors el municipi disposava d'una escola, atès que entre els edificis propietat de l'ajuntament, el 1842⁶⁵ i el 1851, es parla de l'edifici de l'escola, la carnisseria i la Casa de l'Ajuntament;⁶⁶ però no se'n sap gairebé res més.⁶⁷ És més probable que la casa escola estigués en funcionament en temps del mestre Miquel Amengual, motiu pel qual l'ajuntament no li hauria posat una casa a disposició, de la qual cosa es lamentava com hem vist. El seu successor Sebastià Ballester, en canvi, disposà de casa per a ell i la seva família, i no es parla en el contracte que hagi d'ensenyar en aquell habitatge.⁶⁸ En qualsevol cas, el tema de la casa escola persisteix com una qüestió obscura que segurament només podrem aclarir a partir d'una anàlisi rigorosa dels pressuposts municipals.⁶⁹

Tornant novament a la gestió del mestre Sebastià Ballester, val a dir que, el juliol de 1851, la seva actuació era durament criticada per la Comissió Local d'Instrucció Primària, de la qual n'era portaveu l'antic mestre Miquel Amengual. Els nins, es deia, van molt endarrerits i si continuen sota la direcció del mestre actual mai no podran avançar, sobretot

⁵⁸ Comisión Provincial de Instrucción Primaria de las Baleares, 2 octubre de 1845, AMA, Lligall 194; *Ibid.*, 24 febrer de 1846, AMA, Lligall 194.

⁵⁹ Acta 6 desembre de 1846, AMA, Lligall 47.

⁶⁰ Comisión Provincial de Instrucción Primaria de Baleares, Palma 17 diciembre de 1847, AMA, Lligall 194.

⁶¹ Sebastià Ballester al batle, Algaida 1 de desembre de 1850, AMA, Lligall 195.

⁶² Circular Inspección de Instrucción Primaria, J. I. Moragues, Palma 24 de juny de 1850, AMA, Lligall 195.

⁶³ Circular Inspección de Instrucción Primaria, J. I. Moragues, Palma 21 març de 1851, AMA, Lligall 195.

⁶⁴ El juliol de 1851 foren premiats els alumnes Josep Oliver en anàlisi; Jaume Garau en escriptura; Francesc Verdera en aritmètica; Miquel Pascual en religió; i Josep Rafal i Josep Oliver —Maví— en lectura, AMA, Lligall 195.

⁶⁵ Acta 6 de maig de 1842, AMA, Lligall 46.

⁶⁶ Acta de 9 de març de 1851, AMA, Lligall 47.

⁶⁷ El 1846 a les Balears hi havia vint-i-quatre escoles que disposaven d'edifici propi i noranta-set que no en tenien. Cf. «Cuadro estadístico de las escuelas de instrucción primaria del reino. Islas Baleares», *Boletín Oficial del Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas*, tom I, núm. 30 (30 març de 1848) 604-605, citat per SUREDA GARCIA, B., «Liberalisme...», pàg. 159, nota 11.

⁶⁸ Sebastià Ballester percebia un sou de 1.328 rals anuals, a banda de l'import de les retribucions que rebia dels nins. Així mateix cobrava dos-cents rals anuals per a manteniment del seu habitatge: CAÑELLAS; MARTORELL; OLIVER, Notícias.

⁶⁹ Pressuposts ordinaris i extraordinaris i comptes generals 1845-1859, AMA, Lligall 979.

perquè allò que se'ls ensenya és una rutina perjudicial.⁷⁰ Com a conseqüència del mal ambient que es respirava contra el mestre, aquest presentà la dimissió el desembre del 1851.⁷¹ La corporació municipal acceptà la renúncia i nomenà mestre interí Joan Antoni Mulet, que esperava el relleu des del 1846. La Comissió Provincial d'Instrucció Primària acceptà la renúncia definitiva el febrer de 1852.⁷²

El 6 de febrer de 1852 Joan Antoni Mulet havia iniciat la seva tasca al capdavant de l'escola algaïdina i es lamentava de l'estat deplorable en què es trobava l'ensenyament de nins. Per millorar la situació demanava al batle que s'adquirís el mètode de lectura de Vallejo en cartells⁷³. Sabem per documentació posterior que Joan Antoni Mulet s'havia fet càrrec interinament de l'escola el 30 de desembre de 1851 i que cobrava un sou anual de 3.000 reals de billó per part de l'ajuntament i 200 reals de retribució dels nins. El contracte contemplava la possibilitat d'obtenir una retribució de 306 reals en cas que es fes una escola nocturna d'adults.⁷⁴

2.3 Oposicions obligatòries

El mes de maig de 1852, el governador José Manso notificava al batle d'Algaida que prest hi hauria oposicions de mestre i que es podria cobrir la plaça vacant de mestre de la localitat.⁷⁵ Pocs dies després, en una nova carta, el governador —com a president de la Comissió Provincial d'Instrucció Pública— notificava que el mestre havia de cobrar un sou de 3.000 reals, a més de casa i habitació; podria rebre una retribució dels nins de 200 reals i se li havien de destinar 200 reals per a paper, ploma, llibres i material escolar.⁷⁶ El 15 de juliol de 1852, Joan Antoni Mulet es presentà a oposicions de mestre i dos dies després el governador mateix enviava una terna a l'escola d'Algaida formada per Jaume Sansó Alcover i Joan Antoni Mulet.⁷⁷ El consistori algaïdí, en sessió de 30 de juliol, elegí el candidat algaïdí i mestre interí de l'escola de nins com a mestre en propietat de la vila.⁷⁸

2.4 L'escola de nines

La precarietat documental sobre l'escola de nines a Algaida és absoluta, almenys entre 1830 i 1852. Hem vist que el 1830 va ser nomenada mestra Margalida Tomàs i que l'estiu de 1842 l'escola va ser visitada per l'inspector Francesc Riutort. L'inspector instava l'ajuntament d'Algaida a enviar una dona a estudiar al Col·legi de la Puresa i que mentre duràs la seva formació una interina suplís la seva absència a la localitat. Sembla que, almenys fins llavors, a Algaida mai no hi havia hagut cap mestra amb titulació i que persistia la rutina d'ensenyar únicament la Doctrina Cristiana i la costura a les nines. A banda d'això, l'inspector reiterava que la mestra havia de tenir oberta una escola de pàrvuls. En aquest sentit, Riutort reivindicava novament un altre dels capítols de la Llei de 21 de juliol de 1838 que estimulava la creació d'escoles de pàrvuls, aspecte que, indubtablement, no es complia.⁷⁹

⁷⁰ AMA, Lligall 195.

⁷¹ Acta de 14 de desembre de 1851, AMA, Lligall 47.

⁷² José Manso al batle, Palma 12 febrer de 1852, AMA, Lligall 195.

⁷³ Joan Antoni Mulet al batle, Algaida 1 febrer de 1852, AMA, Lligall 195.

⁷⁴ CAÑELLAS; MARTORELL; OLIVER, Noticias.

⁷⁵ José Manso al batle, Palma 19 de maig de 1852, AMA, Lligall 195.

⁷⁶ José Manso al batle, Palma 29 de maig de 1852, AMA, Lligall 195.

⁷⁷ José Manso al batle, Palma 17 de juliol de 1852, AMA, Lligall 195.

⁷⁸ Acta de 30 de juliol de 1852, AMA, Lligall 47.

⁷⁹ Acta 3 d'agost de 1842, AMA, Lligall 46.

El juliol de 1852 el governador demanava al batle una informació sobre quan havia estat nomenada mestra Margalida Tomàs.⁸⁰ Sabem que aquesta regentava l'escola des de 1830, amb una anualitat de 132 reals. Continua exercint almenys fins el setembre de 1853, moment en el qual la Comissió Provincial d'Instrucció Primària notificava al batle d'Algaida que no podia continuar exercint el càrrec, com a conseqüència de la seva edat avançada i es demanava l'elecció d'una mestra nova, amb un sou anual de 500 reals.⁸¹ Uns mesos després la mateixa comissió demanava a l'ajuntament que es donàs una gratificació de 160 reals a Margalida Tomàs pels seus mèrits i serveis.⁸² Tanmateix, el reemplaçament sembla que no es dugué a terme de forma immediata, atès que el 24 i 26 de gener de 1854 el governador enviava dos oficis a l'ajuntament d'Algaida instant a la substitució de la mestra.⁸³ Com a conseqüència d'aquests avisos reiterats l'ajuntament resolgué publicar la vacant a través d'una crida, tot esperant la sol·licitud de noves candidates.⁸⁴

Tanmateix aquells anys, l'ajuntament d'Algaida insistia que no trobava una persona amb capacitat per fer-se càrrec de l'escola de nines. Al llarg de 1854 el tema es trobava en una situació d'impàs. Encara al començament de 1855, el consistori algaidí manava parilitzar l'expedient sobre el nomenament de la mestra⁸⁵ i la Comissió Provincial insistia a publicar la vacant en els periòdics,⁸⁶ però la situació tampoc no es resolgué al llarg de 1855. Des del 30 de juliol de 1853 fins a l'abril de 1856 sembla que el municipi romangué sense mestra de nines i la situació esdevingué dramàtica.⁸⁷

Finalment, el 13 d'abril de 1856 el consistori acceptava la sol·licitud de Maria Oliver, esposa de Llorenç Capellà, la qual acceptà el càrrec amb un sou de 800 reals anuals.⁸⁸ No obstant això, la Comissió Provincial no aprovà el nomenament interí de Maria Oliver fins al juliol del mateix i s'envià el títol corresponent que va ser tramès a l'interessada.⁸⁹

Tot fa pensar que aquell nomenament o bé no tingué efecte o que durà escassament uns mesos, perquè el 19 de desembre Esperança Rosselló⁹⁰ presentava una sol·licitud per fer-se càrrec de l'escola.⁹¹ Aquesta petició coincidia amb l'ofici del governador J. M. Garellly en el qual instava l'ajuntament d'Algaida a elegir una o dues joves per ingressar a l'Escola Normal de mestres, situada a l'antic convent de la Consolació.⁹²

La contractació d'Esperança Rosselló no es dugué a terme de forma immediata. El 20 de gener de 1857 la Comissió Provincial d'Instrucció Primària demanava que es fes el

⁸⁰ José Manso al batle, Palma 23 de juliol de 1852, AMA, Lligall 195.

⁸¹ Felip Puigdorfila al batle, Palma 6 de setembre de 1853, AMA, Lligall 195.

⁸² Comissió Provincial d'Instrucció Primària, Palma 22 novembre de 1853, AMA, Lligall 195.

⁸³ Ofici de Felip Puigdorfila, Palma 24 de gener de 1854, AMA, Lligall 195.

⁸⁴ Acta de 29 de gener de 1854, AMA, Lligall 47.

⁸⁵ Acta 28 de gener de 1855, AMA, Lligall 48.

⁸⁶ Ofici de 25 de gener de 1855, AMA, Lligall 196.

⁸⁷ Ofici de Josep Miquel Trias, Palma 13 de febrer de 1856, AMA, Lligall 196.

⁸⁸ Acta 13 abril de 1856, AMA, Lligall 49. En canvi, en un esbrossany de carta del batle Guillem Pascual es parla del nomenament de Maria Oliver amb la dotació de cinc-cents reals. Carta de Guillem Pascual, Algaida 14 abril de 1856, AMA, Lligall 196.

⁸⁹ Acta de 6 de juliol de 1856, AMA, Lligall 49.

⁹⁰ Possiblement es tracta d'Esperança Rosselló que el 1862 regentava una escola de nines a la Bonanova, de Palma. Cf. CANUT, M. L.; AMORÓS, J. L. *Maestras y libros (1850-1912)*, Universitat de les Illes Balears, 2000, pàg. 26.

⁹¹ Carta de 19 de desembre de 1856, AMA, Lligall 196.

⁹² Ofici de 20 de desembre de 1856, AMA, Lligall 196.

seu nomenament com a mestra interina⁹³ i el 4 de març insistia que es prengués una resolució sobre la mestra.⁹⁴ Finalment va ser nomenada mestra interina amb un sou de 800 reals.⁹⁵ No obstant això, el primer de setembre de 1857 va ser nomenada mestra en propietat Francisca Mas Rigo, natural de Campos.⁹⁶

2.5 Les escoles de Pina i Randa

El municipi d'Algaida comptava amb els llogarets de Pina i Randa, segurament totalment desatesos des de l'ajuntament, almenys pel que fa a escoles de nins i de nines. Tot i que les instruccions i reglaments d'ensenyament primari instaven a la creació d'escoles en nuclis de més de 500 habitants,⁹⁷ sembla que fins a mitjan segle XIX aquestes exigències mai no varen ser tingudes en compte.

El 1852, la Comissió Provincial d'Instrucció Primària resolgué que, atesa la situació, es constituïssin escoles de primeres lletres a Pina i a Randa. A Pina seria regida pel vicari i a Randa per una persona capaç.⁹⁸ Uns mesos després s'insistia en el projecte i que les escoles —de nins, se suposa— anassin a càrrec dels vicaris d'aquelles localitats.⁹⁹ Al llarg de tot el 1853 s'insistí en el nomenament d'aitals vicaris com a mestres de nins, atès que l'ajuntament d'Algaida —segurament per manca de pressupost— no es decidia a dotar aquelles escoles.¹⁰⁰ No obstant les dificultats, el 20 de gener de 1854 la Comissió Provincial nomenava Guillem Socias, vicari, mestre de Randa i Francesc Oliver, vicari, mestre de Pina.¹⁰¹ El 30 de setembre de 1857 Guillem Socias va ser substituït per Bartomeu Castell, nou vicari de Randa.¹⁰²

La precarietat de mitjans i la manca de recursos municipals per a l'ensenyament femení a Pina degué influir, sens dubte, en la fundació de la Congregació de les Germanes Franciscanes Filles de la Misericòrdia.¹⁰³ Aquesta institució, creada a Pina a instàncies de Gabriel-Marià Ribas de Pina, possibilità el desenvolupament de l'escolarització en aquell llogaret, des del setembre de 1856. La fundadora, sor Concepció Ribas —germana de Gabriel-Marià— va ser la primera encarregada de constituir i de tenir cura de l'escola de nines en aquella localitat.

⁹³ Ofici de 29 de gener de 1857, AMA, Lligall 196.

⁹⁴ Ofici 4 de març de 1857, AMA, Lligall 196.

⁹⁵ Ofici de 14 de maig de 1857, AMA, Lligall 196.

⁹⁶ Ofici 1 de setembre de 1857, AMA, Lligall 196.

⁹⁷ Un Reial decret de 1847 manava la creació d'escoles completes de nines a les localitats de més de cinc-cents habitants i incompletes als de menys, aquestes regentades per mestresses que no necessàriament havien de ser titulades. Cf. SUREDA GARCIA, G. «Liberalisme...», pàg. 157.

⁹⁸ Ofici de José Manso al batle, Palma 9 de desembre de 1852, AMA, Lligall 195.

⁹⁹ Ofici de José Manso al batle, Palma 29 de març de 1853, AMA, Lligall 195.

¹⁰⁰ Oficis de Felip Puigdorfila al batle, Palma 14 octubre i 19 de desembre de 1853, AMA, Lligall 195.

¹⁰¹ Ofici de Felip Puigdorfila, Palma 20 de gener de 1854, AMA, Lligall 196.

¹⁰² Ofici de 30 de setembre de 1857, AMA, Lligall 196.

¹⁰³ Cf. FULLANA, P.; LLABRÉS, P. J. *Gabriel-Marià Ribas de Pina (1814-1873)*, Mallorca.

**La construcció de
les escoles a partir
d'un cas concret:
Algaida,
1926-1936**

Francesc Ramis
Gómez
IES "Antoni Maura"
Palma

Educació i Cultura
(2000), 13:
109-123

La construcció de les escoles a partir d'un cas concret: Algaida, 1926-1936

Francesc Ramis Gómez
IES "Antoni Maura" Palma

Introducció¹

Els edificis escolars han estat i són encara avui un element bàsic en el procés d'institucionalització del fet educatiu. Ara sembla absolutament normal que a cada poble o barriada hi hagi un edifici destinat específicament a centre escolar, però cal no oblidar que la construcció d'escoles no té, entre nosaltres, una tradició que arribi als setanta-cinc anys. S'han hagut de superar una gran quantitat de problemes i obstacles i, fins i tot, la resistència de grups socials que s'oposaven a l'extensió de la cultura i a la generalització de l'educació.

Durant el segle XIX i a principi del XX es pot dir que a Mallorca no hi havia cap edifici escolar. Les escoles públiques, unitàries gairebé totes, estaven instal·lades en cases particulars o en altres locals llogats, fins i tot en pisos, sense les condicions higienicosanitàries mínimes. Els edificis dels centres privats no eren en general millors i els col·legis religiosos, tan abundants a Mallorca, tenien més de convent inhòspit que de centre escolar com a tal.

A final del segle XIX i a principi del segle XX hi ha una gran preocupació per la millora de l'ensenyança primària. La resposta sorgeix mitjançant la legislació publicada sobre l'educació, la creació de les escoles normals, on els mestres aconseguiran la titulació necessària, i la construcció d'edificis escolars (sovint són les administracions locals les responsables d'aquesta construcció). Durant la Segona República, la lluita política i ideològica condicionarà l'extensió de l'educació, que s'alenteix quan les forces conservadores tenen el poder o aconseguen exercir la seva influència.

La construcció d'edificis escolars exigeix unes despeses considerables que, de vegades, no és possible fer o, per diversos motius, no constitueixen prioritats polítiques, i l'habilitació per a escoles d'edificis construïts per a altres usos esdevé una pràctica molt habitual, amb conseqüències greus tant per a la salut dels escolars com per a l'organització dels aprenentatges.

¹ GARCÍA, A; OLIVER, J. (1991). *Joan Ignasi Valentí i Marroig. Psiquiatria i Educació a Mallorca (1900-1936)*. UIB. Palma.

Les demandes d'edificis adequats i específics per a escoles provenen de col·lectius del món de la docència, per motius pedagògics, i del món dels professionals de la medicina, convençuts de la necessitat de treure la infància dels llocs humits, sense sol ni aire, focus de transmissió de moltes malalties, de forma que queden fortament associades les motivacions higienicopedagògiques i així es troben en les peticions formulades davant les autoritats i en la legislació.

«Ens esgarrifa recordar i veure encara, per desgràcia, aquelles escoles de la nostra infància, l'assistència a les quals ens semblava un càstig en lloc d'ésser un motiu de contentament i satisfacció. Aquelles sales humides, sense sol i sense llum, on ens acaramel·làvem els menuts mancats d'espai, per sortir-ne amb el fred als ossos i l'angúnia a l'esperit. Aquelles presons de la infància, de les que sols se'n treia l'odi a l'estudi i el desig d'una folla llibertat individual» (*La nostra terra*: 1929, núm. 23, pàg. 405).

Sovint, a les motivacions higienicopedagògiques s'hi unien les estrictament polítiques i socials, amb la convicció que la instrucció és la primera característica d'una població políticament madura i un dret prioritari de reivindicació totalment justificada.

Situació social, política i econòmica (Segona República)

L'estructura social durant la Segona República, ben igual que en el període anterior, la Dictadura, es fonamenta en l'aristocràcia feudal i la pagesia, que ven la mà d'obra a l'aristocràcia. La majoria dels habitants són jornalers del camp: agricultors i ramaders; uns altres, molt pocs, es dediquen a la construcció i difícilment poden atendre les necessitats més imprescindibles amb els sous que cobren. El jornal mitjà d'un jornalero és de cinc pessetes diàries. Els recursos econòmics són l'agricultura i la ramaderia.

La representació del poble a l'Ajuntament mitjançant els regidors va estar marcada per les mateixes característiques que dominen la tendència política nacional. Així, veiem que durant el primer bienni l'Ajuntament està representat pel batlle Sr. Mulet, de tendència republicana, i que a l'oposició hi ha el Sr. Janer, de la dreta conservadora. En el bienni radical-cedista es capgira la situació: el Sr. Janer és el batlle. Quan governi el Front Popular, el Sr. Mulet tornarà a ser batlle. El mes de març de 1936 i des del Govern Civil, mitjançant una circular, tots els regidors són destituïts, a causa de les greus alteracions de l'ordre públic; es recomana nomenar una comissió gestora, de la qual i en votació secreta fou elegit president el Sr. Mulet. Podem definir aquest període historicopolític de mogut.

La política econòmica de l'Ajuntament es defineix amb l'afirmació del segon tinent de batlle: «S'ha de procurar fer economia en el pressupost en lloc d'augmentar les despeses». Es tracta de donar una resposta a les necessitats més urgents del poble i de deixar de banda les secundàries.

Quines són les necessitats més urgents?:

— Es reconeix la necessitat d'augmentar el subministrament d'aigua als veïns per la manca que se'n pateix i sobretot tenir esment de complir les condicions higièniques; així, es preveu que l'aigua es pugui recollir d'una aixeta i no d'un pou obert.

— Es donen ajudes en medicaments a les famílies que tenen malalts o necessitats. Unes altres ajudes, per a les famílies necessitades, són les dides, que se sol·liciten a la Diputació Provincial.

Altres despeses de l'Ajuntament:

— Una de les iniciatives per fer més lleugeres les dificultats de l'atur va ésser arreglar els camins i així donar feina als veïns. Com a mostra es presenta l'acord per realitzar una subhasta per aconseguir pedra destinada al camins. El sou de picar pedra es fitxa en 1,50 ptes. el metre cúbic.

— El poble proveeix d'ordi i palla la Guàrdia Civil per al manteniment dels cavalls i l'Ajuntament en paga les factures.

— Del manteniment de les monges, en la major part, s'encarregaven els aristòcrates i la resta dels habitants del poble, que feien, en general, aportacions de productes del camp.

La instrucció pública dins els pressuposts municipals:

<u>Any</u>	<u>Pressupost general</u>	<u>Pressupost per a instrucció</u>	
1932	77.905,38	5.000,00	0.064%
1933	82.000,00	3.975,00	0.048%
1934	87.000,00	5.875,00	0.067%
1935	78.191,48	4.225,00	0.053%

Com a exemple de la distribució d'aquestes quantitats es mostra el de l'any 1931, la resta d'anys ens mostren, més o menys, els mateixos conceptes i les mateixes quantitats.

<u>Concepte</u>	<u>Assignació</u>
Lloguers cases escola d'Algaida	1.250
Lloguer casa escola nines de Randa	125
Lloguer casa escola de nins de Randa	200
Lloguer casa escola de nines de Pina	150
Lloguer casa escola de nins de Pina	150
Per a premis a nines de ca ses monges	100
Festa de l'arbre	100
Dia del llibre	100

Preocupació per les escoles

A l'acta del 15 de juny de 1930 es pregunta als membres de la Comissió Permanent si en els pressuposts anteriors no hi havia unes vint mil ptes. per a la construcció de l'escola graduada² L'esmentada pregunta es fonamenta en el raonament explicat amb els

² Aquesta pregunta ens fa reflexionar sobre la data en què es comença a parlar de la construcció de les escoles. Ens referim a l'Asamblea Magna de Alcaldes y autoridades provinciales en materia de enseñanza, celebrada el dia 10 de juny de 1926, a les 10 del matí en compliment de la circular de l'Excm. Sr. Governador Civil, publicada en el BO extraordinari de 7 del mateix mes. Presidida per l'Excm. Sr. Governador Civil, Pedro Llosas, acompanyat a la presidència pel president de la Diputació, José Morell, els delegats governatius Sr. Parpal, Sr. Martínez i Sr. Ehler, el vicepresident del Museu Pedagògic i diputat provincial Sr. Oliver, i els batlles de Palma, Manacor, Inca, Maó i Ciutadella, Sr. Crespo de Estrada, Sr. Oliver Billoch, Sr. Pujadas, Sr. Victory i Sr. Pereira.

Ocupaven altres seients, sota la presidència, els inspector de primera ensenyança, Sr. Capó, Sr. Leal i la senyoreta Sempere i el professor de la normal Sr. Eyaralar, el regent de l'Escola pràctica Miguel Porcel,

termes: «*Porque sabemos que hay un solar comprado para edificarla, pero estas pts. para la construcción no sabemos que se han hecho ni si han desaparecido*».

Aquesta qüestió que es planteja en el ple de l'Ajuntament ens fa pensar que parlar de les vint mil pessetes que hi havia per a la construcció de les escoles d'alguna manera és un indicador de la influència del projecte que es va presentar a la reunió de batlles de 1926; un segon indicador seria el lloguer del solar a partir de 1928. És a dir, que d'alguna manera s'hauria iniciat el projecte de construcció de les escoles durant la Dictadura, però per circumstàncies no s'hauria dut a terme fins a l'arribada de la Segona República.

Quan es parla del solar³ per a la construcció de les escoles, aquest apareix com a adquirit, comprat; però hi ha altres afirmacions que indiquen que fou regalat amb la condició que s'empràs per edificar-hi les escoles en un termini prefixat per la donant.

L'arquitecte escolar provincial Guillermo Forteza, el secretari del Museu Pedagògic José Balaguer, el president de l'Associació Provincial de Mestres Jaime Rosselló, representant de la premsa, com també altres persones convidades a l'acte. Hi assistiren tots els batlles de Mallorca, Menorca i Eivissa personalment o representats per un delegat.

El governador en el seu parlament destacà l'acte que es feia i la seva satisfacció per la preocupació dels municipis pel problema de l'ensenyança primària i la necessitat de trobar-hi una resposta ràpida i completa. Per continuar i dirigint-se als representants dels municipis, els va dir que són i han de ser, en tot moment, símbols de pau i harmonia entre els ciutadans.

L'inspector cap de Primera Ensenyança, Sr. Capó va dir: «*Se trata de examinar un proyecto mediante el cual quede solucionada totalmente el problema de la primera enseñanza en Baleares. La campaña pro-escuela es fruto de un anhelo colectivo. Estamos ahora realizando uno de los actos más graves y también más trascendentales para el porvenir de Baleares. Cada una de vosotros sois autoridad. Autoridad viene de la palabra autor, que significa hacer, hacer el bien a todo trance. El mejor bien que podéis hacer a vuestros conciudadanos es darles un corazón y un cerebro. En España, en general, existe una escuela por cada setecientos habitantes. En Baleares nos resulta una por cada por cada 1.400. Si se reúnen los municipios de Baleares serán oídos. Pedimos que se nos equipare a los demás españoles. Los que tenemos la obligación de visitar escuelas hemos advertido que cada pueblo tiene su problema, mejor dicho, es un problema.*

»*Nuestro problema es doble: La escuela y el edificio escolar. No es posible continuar, como hasta aquí, metiendo la escuela en una casa particular, alquilada. Al pedir mayor número de maestros, pedimos también nuevos edificios escolares. Pero no vaya pidiendo cada pueblo para sí. Pidan todos para todos. Y se conseguirá*».

De la Instància Projecte que els ajuntaments de les Balears dirigiren al «*Presidente del Directorio Militar y al Ministro de Instrucción Pública i Bellas Artes se adjunta la solicitud, se atreven a solicitar a VV.EE.*

»*1º Que se conceda la subvención de cinco mil pts por escuela unitaria o sección de graduada que se construya con arreglo al proyecto total y definitivo que se presenta para la solución del problema escolar de Baleares.*

»*4º Que el total de escuela unitarias y secciones de graduada sea de quinientos veintidós, y para los efectos de subvención el de quinientas lo cual hace un total de dos millones quinientas mil pts. La cantidad es muy reducida en relación a la obra que ha de realizarse y muy económica para el Estado, el cual si subvencionara aisladamente cada escuela con diez mil pts por grado les costaría el doble de dicha cantidad.*

»*6º Que se conceda el plazo de tres años a contar desde la fecha de la concesión para entregar todas las escuelas a que se refiere este proyecto*». El magisterio balear, 5 y 12 de julio de 1926. Números 84-85. Año XLIX (3a. época). Pàgines 177 a 199.

³ Des de l'any 1928 les terres del solar es llogaven per sembrar i per pastura, també es llogava la collita d'ametlles i de figues i per si fos poc a partir de l'any trenta s'empra per pesar els porcs, a sol·licitud d'un dels regidors de l'Ajuntament, és a dir, a sol·licitud popular. Per tant es va fer produir al màxim.

Aquestes afirmacions es recullen del llibre d'actes de secretaria, és prou clar, vegem les cites que s'han remarcat:

«*Se acuerda, a propuesta del señor presidente, el arrendar en pública subasta, por puja a la llana, durante un año los pastos y cereales que pueda producir el solar adquirido por este ayuntamiento, para destinarlo a la construcción de edificios escuelas, como también el vender en igual forma la cosecha pendiente de almendros e higos de dicho lugar.*»

Construcció de les escoles

Al cap de pocs dies de la proclamació de la República, exactament el 23 d'abril de 1931, sorgeix la inquietud per dur a terme un conjunt d'obres necessàries de millora del poble, entre les quals les escoles, tan aviat com sigui possible.

Com a conseqüència d'un escrit de l'inspector en cap de Primera Ensenyança, Joan Capó,⁴ que havia visitat les escoles nacionals del municipi algaidí, té lloc a l'Ajuntament la deliberació i el posterior acord per sol·licitar del Govern la creació d'una escola unitària de nins i una altra de nines i la tramitació amb urgència dels expedients corresponents. Una de les raons que s'hi assenyalen és l'excés de nins i nines que assisteixen a les escoles nacionals.

El 12 de juny de 1931, el batlle, Antoni Mulet, dirigeix al director general de Primera Ensenyança la petició següent:

«Considerando que és el primer deber que pesa sobre las autoridades fomentar el porvenir de nuestros pueblos sobre la única base sólida de la formación humana.

»Creemos urgente la necesidad de crear las siguientes escuelas:

«El señor presidente declara que no habiéndose producido reclamación alguna, durante el plazo de exposición al público, en los expedientes de las subastas del arrendamiento de pastos y cereales que puedan producir en la finca destinada a la construcción de edificios-escuelas, de los higos y almendros que produzca dicha finca, procede la adjudicación definitiva a los pastores que se la adjudicaron provisionalmente.»

«Se pide la utilización del solar para edificio escuela, para pesar cerdos [...] ya se ha instalado lo necesario para realizar el peso de cerdos en dicho lugar.»

Mentre arriba la construcció dels edificis escolars, es continuen subhastant les collites d'ametlles i figues, la pastura i el sembrar, i continuen pesant-se els porcs a l'esmentat solar. Fet que ens mostra una altra manera de recaptar diners: l'any 1931 es varen obtenir uns ingressos de 542,10 ptes. per aquest concepte.

⁴ Joan Capó Valls de Padrinas va néixer a la vila de Felanitx el dia 20 d'agost de 1888.

L'any 1904 obté el títol de Mestre Elemental.

L'any 1905 aconsegueix a Barcelona el títol de Mestre Superior.

L'any 1909 va ingressar, per oposició, al cos del magisterio nacional, el destinaren al poble de Sencelles.

L'any 1911 aprova les oposicions per ingressar a l'Escuela Superior del Magisterio, que el 10 de setembre del mateix any i per RO es coneixeria amb el nom d'Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.

L'any 1914 va ser nomenat inspector de Primera Ensenyança, destinat a la província de Tarragona.

L'any 1915 retorna a Mallorca com a inspector.

L'any 1924 Manuel Rueda, inspector en cap, denuncia el Sr. Capó de separatista, la qual cosa va aprofitar l'anomenada Unión Patriótica per posar, alhora, una altra denúncia, aquesta contra l'inspector Rueda per coacció als mestres i per irregularitats economicoadministratives. El fet va ser que la denúncia contra el Sr. Rueda va tenir efecte i fou substituït del seu càrrec i traslladat fora de les Balears. Per contra, varen nomenar cap de la nostra inspecció el Sr. Joan Capó.

L'any 1936 fou separat del càrrec per la comissió de depuració. Fou declarat separatista i condemnat a la presó.

L'any 1938 el varen destinar com a inspector a Almeria, perquè «aprendiese castellano».

L'any 1944 li permetran canviar de localitat, si bé li prohibeixen tornar a Mallorca, anirà a Castelló.

El 27 de desembre de 1952 mor a Palma d'un edema pulmonar.

El Sr. Capó fou un gran animador de la nostra pedagogia. Coneixia les experiències de primera mà. Va ser format per homes de la Institución Libre de Enseñanza.

Des que arribà a Mallorca, el 1915, va voler impulsar el canvi educatiu. Amb escoles unitàries ben poques coses es podien fer, d'aquí l'afany d'anar transformant els edificis escolars en graduades.

COLOM CAÑELLAS, A. J.(1993). *Joan Capó Valls de Padrinas. Un temps, uns fets*. UIB, pàgines 19 a 73.

- »— *Una unitària de niños.*
- »— *Una unitària de niñas.*
- »*En el más breve plazo posible.*»

El batlle Sr. Mulet va assistir al consell de l'inspector Sr. Capó, i vist el seu ofici i abans de l'examen del problema del nostre poble, com a cosa urgent, s'estudia la resta dels aspectes educatius i principalment les construccions escolars.

En sessió extraordinària de 30 de juliol de 1931 s'acorda, per unanimitat:

- Construir una escola de quatre graus per a nins i una altra per a nines.
- Encarregar els plànols a l'arquitecte Sr. Forteza⁵ i que en redacti l'informe reglamentari, a fi de poder sol·licitar de l'Estat la subvenció que s'indica al RD de 10 de juliol de 1928.
- Que tinguin tot el necessari,⁶ però d'una manera senzilla i sòlida, sense luxes, a fi de gastar el mínim, però alhora sense suprimir res del que sigui necessari.

⁵ Guillem Forteza i Pinya, arquitecte, va néixer a Palma el 9 de març de 1892, on va passar la infància i l'adolescència. A setze anys acabà els estudis de batxillerat a l'Institut General i Técnico de Balears, situat al carrer de Montis-ion.

Acabat el batxillerat estudia la carrera a l'Escola d'Arquitectura de Barcelona i obté el títol d'Arquitecte el novembre de 1917.

Va instal·lar el seu despatx professional al número 15 del carrer de Sant Bartomeu de Palma.

Tot i que la seva vida va transcórrer a Mallorca, foren freqüents els seus viatges a Catalunya. També visità gran part d'Europa i conegué l'arquitectura i l'urbanisme dels diferents països.

Professionalment, compaginà l'exercici privat amb la responsabilitat de nombrosos càrrecs, assistit, en tot moment, pel delineant Miquel Fullana i Llompart, que esdevingué cap tècnic del seu despatx i persona de total confiança.

Com a arquitecte exercí nombrosos càrrecs, entre altres destaquen:

El 31 de setembre de 1919 és nomenat arquitecte diocesà de Mallorca.

El 4 de març de 1921 és nomenat arquitecte director de les construccions escolars de les Balears i vocal tècnic de la Junta Provincial de Primera Ensenyança, càrrecs que exercí fins a la Guerra Civil.

L'1 d'octubre i fins l'any 1930 és professor auxiliar de l'Escola d'Arts i Oficis de Palma.

El 13 de desembre de 1933 és nomenat arquitecte municipal de Palma, a la mort de Gaspar Bennasar.

A les escoles de Forteza es pot observar l'aportació italiana combinada amb elements de l'arquitectura tradicional mallorquina.

FORTEZA, G. (1984). *Estudis sobre arquitectura i urbanisme*. Volum I. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Biblioteca Marian Aguiló. Barcelona .

OLIVER, J.; SEGUÍ, M. (1993). *Guillem Forteza, Arquitecte Escolar*. Conselleria de Cultura, Educació i Esports, Govern Balear. Palma.

⁶ El Reial decret de 5 d'octubre de 1883, article 14, conté les característiques que han de tenir els edificis escolars:

«Los ayuntamientos que soliciten subvención estarán además obligados a que el proyecto y los planos del edificio reúnan las siguientes condiciones:

»10 El edificio se ha de componer cuando menos de un vestíbulo, sala o salas de escuela, patio de recreo, jardín, local para biblioteca popular y las dependencias necesarias para el aseo de los alumnos.

»20 Las salas de escuela no han de ser capaces para más de sesenta alumnos cada una; tendrán de extensión superficial 1,25 metros cuadrados por plaza [el que implica aules de 75 m²]; la altura del techo ha de ser tal, que dé una capacidad de cinco metros cúbicos por alumno [el que fa que les aules siguin de 4 m d'alçada].

»31 La superficie del patio de recreo corresponderá a una extensión máxima de cinco metros cuadrados para cada uno de aquellos.

»40 Para la orientación de las salas de escuela se tendrán presentes las condiciones climatológicas del país.»

De la visita feta al solar per a la construcció dels edificis escolars i examinat el terreny, es va realitzar el projecte per a una escola de quatre graus de nins i una de nines i es va estudiar el traçat d'un carrer que ajuntava el carrer de Ribera amb el de la Tanqueta.

Aquest projecte fou aprovat aprofitant la visita oficial del governador civil al nostre poble. Hem de recordar que per obrir aquest carrer per unir els abans esmentats era condició necessària adquirir setanta-cinc destres del veí Sr. Cardell, pel qual li oferiren mil cinc-cents ptes. (vint per destre) o iniciar els tràmits d'expropiació. Ell en demanava trenta ptes. per destre, és a dir 2.250 ptes.

L'11 d'octubre de 1931, el Sr. Batlle explica els detalls de les edificacions i dels plànols, s'aprova per majoria de vots la construcció segons els plànols del Sr. Forteza, amb una subvenció estatal de vuitanta mil pessetes.⁷ Es proposa l'adquisició dels setanta-cinc destres dels Sr. Cardell i iniciar les gestions per aconseguir un préstec de l'entitat que ofereixi més bones condicions, millor si és del mateix poble.

Adjudicació de les obres: «la **adjudicación definitiva de la subasta celebrada ante el notario, José Clar Salvá, para la construcción de edificios escolares. Se adjudica provisionalmente a D. Bartolomé Ferrer Castell que ofreció una rebaja del 1,23% del tipo, por lo que queda reducido el coste de estas obras para el Ayuntamiento a 49.122,60 pts.**».

No totes les opinions foren favorables al projecte, en aquest sentit trobam un escrit de protesta de cent persones d'Algaida contra els locals de l'escola, la seva construcció i la supressió d'un carrer que es pretén obrir, diu així:

«*Que habiendo examinado los planos que para las construcciones de edificios escuelas están expuestos en el salón de sesiones de este ayuntamiento, solicita sean modificadas:*

»*En primer lugar, que en vez de constar de ocho grados, sean tres para niños y dos para niñas, y además sean de planta baja y así consideran serán de menor coste.*

»*Suprimir todo el lujo posible, que se construyan las escuelas sí, pero que se construyan las escuelas adecuadas a lo que el pueblo requiere, que se ahorre todo el dinero necesario, y en caso que tengan que recurrir a un empréstito, que se solicite el dinero al mismo vecindario.*

»*Suprimir el trazado de la calle que hay anotada en dichos planos, pues la consideran innecesaria para la vecindad, pues a nuestro entender los más beneficiados son los propietarios de la finca Ca'n Bodegó y el de la casa de D. Gabriel Oliver (Cas Metge Jordi).*»

⁷ Projecte de pressupost de les escoles i del quarter

Despeses

— Construcció de les escoles i adquisició de terrenys i cisterna	133.086,08
— Construcció del quarter	11.684,55

Total: 144.770,63

Entrades

— Subvenció de l'Estat	80.000,00
— Sobrant del pressupost de 1931	29.270,63
— Consignació el 1932 per al quarter	5.000,00
— Consignació el 1932 per a les escoles	500,00
— Préstec	30.000,00

Total: 144.770,63

Les obres varen començar l'any 1932. El 28 de juny de 1932 fou col·locada la primera pedra, a l'acte foren convidades les primeres autoritats provincials.

A la sessió del 25 d'agost de 1932, s'informa de l'inici de les obres de les escoles graduades.

Una vegada començades les obres encara es presenten dificultats:

— El regidor Sr. Martorell indica que, segons la seva creença, *«si los edificios escuela se retiraran de la línea en que han de estar emplazadas, no sería necesaria la compra de terreno para la calle que ha de estar frente al edificio»*.

El batlle contesta: *«que aprobados los planos por el Ministerio de Instrucción pública en los que consta el camino no pueden ser objeto de modificación alguna.*

»Se acuerda notificar al arquitecto Sr. Forteza, que hay quejas de que en el hormigón de las obras de las escuelas se mezcla picadís de marés en vez de arena.

»Se acuerda que la vía que se abrirá frente a las escuelas, sea sólo de peatones».

Escrit del Sr. Janer de 18 d'agost de 1933: *«Ya empiezan a tocarse las consecuencias del descabellado proyecto, realizado en contra de esta minoría, de la construcción de las escuelas de ocho grados, y que pretenden adaptarse con la creación de otras escuelas de párvulos. Si el proyecto se hubiera llevado a cabo según siempre manifestó esta minoría, de seis grados, que son muy suficientes dado el censo escolar, puesto que se ha comprobado que en el curso pasado hubo grados a los cuales no asistían 18 alumnos.*

»Distribuidos los seis grados se hubiera evitado el gasto que representa la creación de las escuelas que pide la comisión de sustitución de la enseñanza. Se evitaría también la subvención de casa de los maestros y como el presupuesto de construcción hubiera sido más barato, no hubiera habido necesidad de trasladar de lo destinado a atenciones del ayuntamiento más de 29.000 pts. para el presupuesto extraordinario, quedando el Ayuntamiento en situación de no poder pagar la Diputación, los haberes de los empleados ni el menaje para las nuevas escuelas.

»Por tanto, la minoría Regionalista se abstiene de tomar acuerdo referente a este asunto, en el que no toman parte en contra para que no se diga, que va en contra de la enseñanza».

El dos de desembre de 1933 va tenir lloc la dimissió del batlle i del primer tinent de batlle, aquest és el discurs: *«Señores concejales, el 19 de abril de 1931 la mayoría me nombró alcalde. Desde entonces todo mi afán lo puse en servir los intereses del vecindario, y, con la ayuda de la misma corporación para construir unas escuelas graduadas de ocho grados, que serán la admiración de los demás pueblos, una parte del cuartel de la guardia civil, la biblioteca municipal y otras pequeñas reformas que no viene al caso señalar. Mis deseos eran estar al frente de este pueblo hasta la inauguración de mi obra —las escuelas— pero teniendo en cuenta el resultado de las elecciones del día 19 de noviembre, mi espíritu liberal, mi dignidad política no me permiten seguir al frente de esta alcaldía»*. El mes de març de 1934 és nomenat batlle el Sr. Janer.

Les escoles i el quarter de la guàrdia civil

El mes de març de 1932, el regidor Sr. Janer, amb motiu de la discussió sobre la compra d'un solar per edificar el quarter (*caserna*) de la Guàrdia Civil, proposa que *«antes de tomar acuerdo sobre este asunto se vea si en el solar destinado a escuelas es factible de*

construir en él las escuelas y el cuartel». Contesta el batlle que «*el solar se adquirió expresamente para escuelas*».

El Sr. Janer demana «quins són els terrenys que hi ha adquirits per a la construcció dels locals de les escoles»; contesta el batlle que «no hi ha més terrenys que els adquirits en temps de la Dictadura».

Les discussions sobre els solars no acaben aquí; ans al contrari, continuen en altres sessions.

«INFORME sobre la adquisición de terrenos para el cuartel de la guardia civil: La Comisión encargada de examinar los terrenos ofrecidos para la construcción del cuartel para la guardia civil, en vista de las dificultades para la edificación de los planos que se levantaron para construir los locales escuelas y en virtud de que éstos fueron aprobados por el ayuntamiento y remitidos al Ministerio de Instrucción Pública. Resultando; que la visita de la inspección girada por esta comisión en unión del señor arquitecto, se vio que en la forma en que están los planos escolares no puede construirse el cuartel en el terreno de las calles Ribera y Tanqueta, se desiste por dichas razones de la construcción del cuartel en dicho lugar. Vistos asimismo por la comisión y arquitecto los terrenos ofrecidos para la construcción del cuartel, son éstos idénticos en cuanto a clase de terreno, si bien el ofrecido por los señores Mulet es más cercano a la población, y estimando que el precio de 2 pts./metro cuadrado es también razonable, el ayuntamiento, no obstante, acordará.»

El regidor Sr. Janer demana que consti que, «*visto el informe emitido por el arquitecto nombrado para examinar el solar y ver si en el mismo podría edificarse el cuartel, dicho arquitecto ha manifestado que dicho solar es suficiente para dichas escuelas y el cuartel referido*», i presenta l'informe següent: «*La finca de referencia tiene poco más o menos 9.000 m2.,. Los edificios escuelas necesitan 4.000. Por lo tanto resulta que necesitando el cuartel de 1.200 a 1.500 m2., hay un sobrante de 3.000. Por lo tanto el concejal que suscribe, visto el informe emitido por el arquitecto, propone al Ayuntamiento, que sea modificado el plan que hay para las escuelas porque resultaría un beneficio para el pueblo de 8.000 a 10.000 pts. y que dicha proposición sea meditada y discutida sin ningún apasionamiento y sea pasada a votación*».

S'acorda realitzar la votació sobre la aprovació de l'Informe de la Comissió o la proposta del Sr. Janer. S'aprova el de la Comissió.

Tardança de la construcció i causes

Les escoles varen ésser inaugurades més tard del termini que estava previst per acabar-les. Divuit mesos, febrer de 1934. Malgrat aquesta tardança, hi havia regidors optimistes que demanaven, abans de començar les obres, que es fessin les gestions necessàries per aconseguir lliurar l'edifici un mes abans del termini assenyalat, amb la finalitat d'inaugurar-lo el primer de gener de 1934, data en què haurien d'acabar els ordes religiosos les tasques d'ensenyament, segons prescrivia la Llei de confessions i congregacions religioses.

El Sr. Janer sol·licita que *«se le imponga al contratista la multa que señala el pliego de condiciones por no haber terminado en el plazo señalado y se acuerda dirigirse al arquitecto director y con su resultado se resuelva»*. 22 de febrer de 1934.

El regidor Sr. Fullana, ja que han passat tants de mesos des del final del termini de les obres, proposa *«que por la alcaldía sea requerido el empresario D. Bartolomé Ferrer, para que en el plazo de dos días alegue o comunique a la alcaldía las causas que han motivado el retraso o demora del cumplimiento del artículo 51 del pliego de condiciones»*. S'aprova per unanimitat l'esmentada proposició. 7 de juny de 1934.

Sessió del 9 d'agost de 1934: *«como no se ha recibido contestación a los oficios mandados al arquitecto y al constructor, sobre las causas del retraso en la construcción, se acuerda hacer responsable al constructor e imponerle, de conformidad con el art. 51, una multa de 25 pts. por cada día de retraso»*.

Sessió d'11 de setembre de 1934: *«se acuerda comprar lo más necesario del material escolar y un motor eléctrico para subir agua a los depósitos, a fin de poder funcionar los waters de las escuelas nuevas y para poder construir un pequeño estanque para depósito provisional hasta que se construya el depósito definitivo»*. Tot pareix indicar que s'inicia l'activitat escolar el curs 1934-35.

Se sol·liciten pressuposts per a la instal·lació elèctrica de les escoles. Se'n reben tres. Sessió d'1 de novembre de 1934: s'acorda triar el pressupost de Bartolomé Fuster per a l'esmentada instal·lació elèctrica.

«El alcalde notifica que le ha visitado el Inspector de Primera Enseñanza, habiéndole pedido que cuanto antes se efectuase el aljibe de las escuelas graduadas, a fin de dar el agua necesaria a los retretes de los mismos; que se instale la electricidad y una estufa en cada sala para calefacción, y de no efectuarse así, se vería obligado a clausurar las clases de las mismas.»

Sessió del 12 de setembre de 1935: *«Se da cuenta a la Corporación de la revisión de la liquidación y medición definitivas de las escuelas mostrándose conforme el Ayuntamiento»*.

Sessió del 19 de setembre de 1935: *«En vista de que se ha recibido la liquidación definitiva de las obras de las escuelas y, conforme el Ayuntamiento con las mismas and procediendo según el art. 54 del pliego de condiciones, se acuerda dirigir comunicación al arquitecto para realizar la recepción definitiva y la devolución de la fianza al contratista una vez devuelta la cantidad correspondiente por demora en la entrega»*.

Sessió del 3 d'octubre de 1935: *«Se dio lectura al escrito del arquitecto, manifestada que la demora sufrida en la entrega de los edificios de las escuelas obedeció a fuerza mayor y consecuencia de órdenes suyas, entendiéndose no aplicar sanción alguna al contratista, quien se limitó a cumplir lo dispuesto por el arquitecto y que es de rigor devolver la fianza al contratista»*.

La inauguració

S'acorda que el dia 29 de març de 1936 a les 16 hores sigui col·locada la làpida amb el nom de Luis Bello a les escoles graduades. Perquè l'acte sigui d'extraordinària popularitat i brillantor, s'acorda que hi siguin convidades les autoritats següents: l'excel·lentíssim Sr. governador civil, el president de la Diputació, el batlle de Palma, els inspectors provincials de Primera Ensenyança, el president del Consell Local de Primera Ensenyança, que la faci arribar a tots als vocals i als mestres de la localitat. Es nomena una Comissió formada per Antonio Mulet, president, i els gestors Lorenzo Antich i Lorenzo Manila, perquè organitzin l'acte.

Es llegeix un ofici del Ministeri d'Instrucció Pública, que resol favorablement l'expedient instruït per donar el nom de Luis Bello a les escoles graduades d'Algaida.

Es va rebre un telegrama de la viuda de Luis Bello en què mostra la seva gratitud per honrar la memòria del seu espòs donant el seu nom a les escoles construïdes a Algaida.

Començada la Guerra Civil, la làpida de Luis Bello és rompuda i el nom desapareix, no per una ordre o una imposició, sinó per iniciativa popular. El nom de les escoles fou Padre Bartolomé Pou, actualment és Pare Pou.

L'escola pública abans de la construcció de les escoles

Durant el curs 1930-1931, i tots els cursos anteriors, hi havia dos centres públics: una escola de nins i una altra de nines. És significatiu, en aquest moment, referint-nos a l'educació de nins i de nines; no s'admet l'ensenyament mixt i molt menys la coeducació.

Aquests centres educatius estaven atesos per mestres pagats per l'Estat, eren conegudes com a cases escola, cases que eren llogades per l'Ajuntament per a aquest fi; així, a la memòria de 1930 trobam una sortida de 1.250 ptes. per pagar el lloguer dels edificis de les escoles de nins i de nines d'Algaida. El mestre de l'escola de nins era Jaime Verd Rubí i de la de nines Jerónima Juan Cerdá, ens continuam referint al curs 1930-31.

Cal tenir present el terme d'Algaida diferenciant-lo de Pina i de Randa, on també hi havia cases escola. N'és una mostra la despesa de 206,25 ptes. a favor de Rita Rafal, per onze mesos de lloguer de la casa en què estava instal·lada l'escola. Durant el curs 1930-31 el mestre de l'escola de nins de Pina era Franco Llobera Estrades, que fou substituït a mitjan curs, 5 de febrer de 1931, per Francisco Jara Martínez, i la mestra de l'escola de nines era Juana A. Obrador Roch, mentre que el mestre de l'escola de nins de Randa era Simón Solivellas i la mestra de l'escola de nines, María del Pilar Gomila Coll.

Per RO de 15 de desembre de 1930, es creen dues escoles unitàries a Algaida, que començaran l'activitat escolar el següent curs 1931-32 i que són: Algaida 2, de la qual és mestre Juan Galiá Leonart, i Algaida 3, de la qual és mestre Juan Font Mascaró.

Per RO de 31 d'octubre de 1930, es crea una escola unitària de nines, que té de mestra Sebastiana Mayol Obrador.

El manteniment de les escoles es fa mitjançant consignacions en el pressupost de despeses de l'Ajuntament. Així, trobam que l'any 1930 s'obre un compte de cent vint ptes. per emblanquinar el quarter de la Guàrdia Civil i el edifici en què es troben instal·lades les escoles de nins i nines d'aquesta vila.

Els mestres i les mestres tenien dret a casa habitació, havien de viure al mateix poble. Com a exemple trobam una despesa de 72,9 ptes. pel lloguer d'una casa habitació per al mestre de l'escola de nins de Randa.

125 ptes. pel lloguer de la casa en què es troba l'escola de nines de Randa.

200 ptes. pel lloguer de la casa escola de Randa.

150 ptes. pel lloguer de la casa escola nins de Pina.

Com eren aquests locals? Les condicions que presentaven són descrites a les instàncies de queixa que diferents mestres presenten a l'Ajuntament, per exemple la de Francisco Jara, mestre de Pina, *«que considerando excesivamente reducido el local destinado a escuela, por no llegar a la mínima superficie que corresponde por alumno, un metro cuadrado, pues la clase tiene 25 m2 para los 42 alumnos que asisten, de lo que resulta una aglomeración de niños, cosa extremadamente perjudicial por la acumulación de bacterias que atacan el organismo y que se forman precisamente por esta aglomeración, resulta la escuela un verdadero foco de infección para los débiles*

organismos infantiles, en vez de un templo de educación, donde han de formarse los hombres del mañana.

»Considerando que no tiene más luz que la que entra por la parte media superior de la puerta, la cual es insuficiente, dando con ello motivo a que los niños tengan que esforzar su vista delicada y ansiosa de luz para poder ejecutar los trabajos escolares, siendo ello motivo para contraer algunas enfermedades del órgano visual, como la miopía, astigmatismo y estrabismo.

»Considerando, en fin, la falta de ventilación que tiene y que por tanto el polvo producido por la tiza, los alientos, olores y sudores de sus cuerpos produce una atmósfera propicia a enfermedades del aparato respiratorio, y entre ellas la tuberculosis, y que no pudiendo subsanarse de otra forma más que con el cambio de local, juzga que sería oportuno un pronto traslado que debe ser a otro centro que ofrezca mejores condiciones de salud e higiene».

Aquests problemes de les cases escola continuen a les cases habitació per als mestres: *«Considerando que la casa-habitación no reúne las condiciones debidas para habitarla, debiendo estar independiente de la casa-escuela, según el acuerdo del R.D. de 28 de febrero de 1919, art. 31 en ningún edificio escolar construido o que se construya con subvención o auxilio del Estado no podrán establecerse dependencias destinadas a casa-habitación de los maestros. En los casos en que las escuelas se hallan instaladas en los locales no comprendidos en el párrafo anterior, los ayuntamientos procurarán que no estén en el mismo edificio las habitaciones de los maestros, y de no ser esto posible evitarán tengan comunicación directa con el local escuela, por todo lo cual, el que suscribe, suplica de V.I. se digne disponer de acuerdo con el dignísimo Ayuntamiento, se facilite lo antes posible un local adecuado para la escuela y casa decente y capaz para él y su familia o en su caso la indemnización de casa habitación que de derecho le corresponde».*

A manera de conclusió

La tasca de construcció d'escoles, promoguda i dirigida per l'inspector de Primera Ensenyança Joan Capó i per l'arquitecte escolar Guillem Forteza, i executada en un període d'una durada real aproximada d'uns dotze anys (1924-36), va adquirir en el conjunt de les Illes Balears, per la seva intensitat i abast geogràfic, característiques de vertadera institucionalització dels edificis escolars.

Forteza i Capó varen ésser els executors d'una política de construccions escolars inspirada, en el conjunt de l'Estat espanyol i durant la dictadura de Primo de Rivera, per la ideologia liberal burgesa de caràcter específicament urbà, que considerava necessària una modernització en el camp de l'educació, i justificava, davant el règim que havia fet desaparèixer les formes democràtiques i reprimia les llengües i cultures no castellanes, la construcció d'escoles com una necessitat tècnica i una obra pública prioritària, i, durant la Segona República, sobretot en el primer bienni (1931-1933), que pretenia secularitzar el Sistema Educatiu i estendre la cultura, de forma massiva, entre els sectors més populars de població.⁸

⁸ COLOM CAÑELLAS, A. J. (1993). *Joan Capó Valls de Padrinas. Un temps, uns fets*. UIB.

OLIVER, J.; SEGUÍ, M. (1993). *Guillem Forteza, arquitecte escolar*. Conselleria de Cultura, Educació i Esports, Govern Balear. Palma.

La preocupació en el si de les institucions educatives ha estat sempre ben justificada. A les defectuoses condicions higièniques extraescolars durant el segle XIX i a principi del XX s'hi unia una manca d'edificis escolars adequats per a un nombre d'alumnes proporcionat. Aquesta situació provocava greus conseqüències sanitàries i educatives: des de la propagació d'una epidèmia fins a la total absència de motivació i d'atenció referides a l'aprenentatge.⁹

Cal no oblidar que durant el segle XIX eren excepcionals els edificis escolars construïts per a aquest fi. La gran majoria d'escoles s'instal·laven en cases particulars o en edificis públics, de caràcter municipal o religiós, que no tenien les condicions d'espai, il·luminació i ventilació necessàries, ni tenien serveis higiènics ni patis. Segons escrivia Darder i Enseñat el 1907, a Palma trobàvem «*junto a los parajes más malsanos, las escuelas, instaladas en sus rancios sistemas en los edificios más ruinosos y sombríos*».

A l'Estat Espanyol, un Reial decret d'Amalio Gimeno, l'any 1911, creava la inspecció medicoescolar, malgrat el gran nombre d'entrebancs que sorgiren quant al seu correcte funcionament. El doctor Torras, l'any 1912, en el primer Congrés Espanyol d'Higiene Escolar, dissenyava l'actuació d'aquesta inspecció:

- Seroteràpia i vacunacions.
- Desinfecció de l'edifici escolar, vestits, llibres, mobles i material escolar.
- Higiene general de l'escola: il·luminació, calefacció, ventilació i neteja.
- Cura dels patis, aliments i begudes.
- Educació física, jocs i treballs manuals.
- Higiene psicopedagògica.
- Mesures profilàctiques: colònies escolars, colònies de vacances, semicolònies, escoles a l'aire lliure i jardins d'infància, correcta selecció d'anormals.

Malgrat tots els esforços, la situació sanitària de la població escolar no millorava. El 1922 l'Ajuntament de Barcelona obria l'Escola del Mar.

Durant la Segona República s'insistí en la cura de la sanitat escolar.

**Una reflexión en
torno a la
educación
universitaria de
las mujeres**

Joana Colom Bauzà
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2000), 13:
125-133

Una reflexión en torno a la educación universitaria de las mujeres

Joana Colom Bauzà
Universitat de les Illes Balears

Resumen

Se pretende llevar a cabo una reflexión sobre el discurrir histórico de la educación de las mujeres, poniendo de manifiesto los diferentes discursos científicos y sociales que sustentaban la menor capacidad de las mujeres para poder optar y desarrollar unos estudios. A la vez, se pone en evidencia una trayectoria de mujeres que, con sus pensamientos, escritos y actitudes, lograron trascender las normas establecidas y nos han dejado todo un legado cultural que sirve de modelo referencial.

Summary

The objective is carry out a reflection on the reflecting historical of the education of the women, putting in manifesto the different scientific and social speeches that sustained the smaller capacity of the women for power to opt and to develop some studies. At the same time that is evidence a women path that thinks, written and attitudes, achieved surpass the established procedures and they have let us all a cultural legacy that serves as model to all the women.

1. Introducción

La escisión o dicotomización que se ha presentado como característica central de la definición de los géneros no es tal, sino que forma parte de una artificialidad mantenida para persistir en un discurso cultural androcéntrico que impide, todavía en la actualidad, el poder observar, analizar e interpretar tanto los aspectos intelectuales —campo científico— como afectivos —relaciones humanas— de una forma coherente e integral.

A pesar de la entrada masiva de las mujeres en el ámbito profesional de la docencia e investigación, queda el proyecto de revisar teorías y conceptos, reunir experiencia y conocimiento, investigar y recuperar la concepción y trayectoria teórica de aquellas mujeres antecesoras que iniciaron toda una línea de estudio, conocimiento y reflexión, con el propósito de crear un nuevo discurrir científico, nuevas formas de relación humana y que defendieron, sobre todo, el derecho a la educación y a la formación de las mujeres, tal como ocurrió en la Edad Media con Christine de Pizan o Issota Nogarola, entre otras mujeres de las clases altas, ante el hecho de no poder acceder a las universidades, en un momento en que la cultura dejaba de ser patrimonio de las abadías y los monasterios,

iniciándose de esta forma la llamada *querrela de las mujeres*, polémica establecida entre hombres y mujeres durante el siglo XV hasta el XVIII.

La psicología ha tardado un siglo en conceptualizar a las mujeres con una identidad propia, es decir, asumiendo que la masculinidad y la femineidad respresentan dimensiones separadas (bidimensionalidad) e independientes (ortogonalidad), estableciéndose un nuevo paradigma frente al modelo clásico que definía la masculinidad y la femineidad como extremos opuestos de una misma dimensión (CONSTANTINOPLA, 1973).

La exclusión de las mujeres en todos los ámbitos de la esfera social no ha sido positivo para ninguno de los dos sexos. El alardeado avance científico y tecnológico se ha desarrollado de forma unilateral, impidiendo un desarrollo cognitivo, emocional y social que hiciera posible crear un nuevo orden simbólico, estructural y relacional. Cambio cualitativo que se hace necesario y urgente para concebir nuevas formas de vida humana ante los acontecimientos de este final y principios de milenio. Por otra parte, el no reconocer el saber de las mujeres, ignorar sus postulados teóricos o los criterios que puedan exponer nos da una respuesta acerca de la dificultad de integrar su conocimiento y explica como es más bien una cuestión de tipo social, ajena a su devenir profesional y personal.

2. La entrada de mujeres en la universidad

Los intentos de recluir a las mujeres a esferas privadas a sido constante a lo largo de la historia. La pedagogía de Rousseau, que tanta importancia ha tenido en la educación a partir del siglo XVIII, ha sido explícitamente estudiada en las universidades —a diferencia de Poulain de La Barre que en el siglo XVII propugnaba una igualdad de educación para ambos sexos— proclamando que la mujer debía quedar excluída de la vida intelectual y seguir el camino de una educación organizada en relación a la vida del hombre y convertirse en el soporte emocional de éste. Aunque también será una mujer, Mary Wollstonecraft (1759-1797), que dé una respuesta a sus postulados pedagógicos con su obra *La vindicación de los derechos de la mujer* en 1792, (RUBIO y MAREÑU, 1989).

No será hasta mediados del siglo XIX que se inicia la enseñanza primaria para niños y niñas, educación que Emilia Pardo Bazán critica puesto que considera que la educación que reciben las niñas no hace sino perpetuar un comportamiento sumiso, de obediencia y pasividad, al que denomina “doma”.

Por otra parte, el acceso a la universidad por parte de las mujeres no llegará hasta finales del siglo XIX y principios del XX y siempre bajo acuerdos especiales que podían ser revocados en cualquier momento, tal como se desprende de los estudios realizados por Flecha (1996a) sobre las primeras universitarias españolas. Así, sabemos que las tres primeras mujeres que accedieron a los estudios universitarios, en las últimas décadas del siglo XIX, tuvieron que pedir un permiso especial tal como describe esta autora:

“Haciendo un análisis de las dificultades que, al realizar los trámites administrativos exigidos por la solicitud de matrícula, manifestaron y provocaron quienes tenían la responsabilidad directa de permitir dichas matrículas, encontramos que, como primer planteamiento, se parte de que cuando era una mujer la que aspiraba a ingresar en la Universidad —como pocos años antes había sucedido también para la enseñanza secundaria no era suficiente la aplicación que podía hacer de la normativa vigente la autoridad académica correspondiente, sino que el hecho requería acudir a la autorización del gobierno, para que

decidiese y asumiese las responsabilidades que se derivasen del caso. Y del mismo modo habían de proceder para que se les permitiera ejercer el derecho a realizar los ejercicios de Grado y a la concesión del Título, una vez aprobadas las asignaturas que comprendía el plan oficial de estudios.” (FLECHA, 1996b: 42).

Las tesis que se mantenían para que las mujeres no estudiaran se fundamentaban en su debilidad intelectual y moral, que es como decir que no alcanzaba la categoría de persona. Sin embargo, declaraban que la educación es lo que proporciona la autonomía, pero no concedían el derecho de estudiar a las mujeres. Pero más allá de considerar a la mujer con unas cualidades negativas debía subyacer el miedo de que si se permitía a las mujeres alcanzar unos estudios o conocimientos superiores, se ponía en peligro todo el armazón construido por la sociedad. Flecha señala que “No era la naturaleza la que cerraba otras posibilidades a la población femenina, sino la voluntad de asumir y de cumplir los papeles que la sociedad patriarcal seguía encomendándoles, porque eran hombres no sólo los que defendían con eficacia su pensamiento sobre este tema, sino también los que tenían la capacidad de decisión sobre los acontecimientos que podían provocar los cambios”. El saber, además de conferir dignidad humana y autonomía, confiere poder. El riesgo a perder cualquier privilegio y estar con la mujer en una posición de igualdad no resultaba fácil (FLECHA, 1996a: 40).

Así, la entrada de las mujeres en la universidad tuvo que llevarse a cabo a través de una serie de impedimentos como eran la imagen de las mujeres, el discurso biológico de la inferioridad intelectual de la mujer y los discursos sociales y políticos de los pensadores de la época.

El discurso social

La asignación de un espacio doméstico, privado para la mujer, hacía difícil la entrada de las mujeres en las universidades y en el campo del saber, puesto que la imagen psicosocial que se tenía de la mujer que hiciera ciencia representaba la antítesis de la definición de feminidad (Sánchez, 1991). En este sentido Flecha expone que en el Congreso Pedagógico de 1892 se trataba a las mujeres que querían acceder al conocimiento de “varoniles”, dándose por supuesto el carácter masculino del saber. Sin embargo, la aparición de movimientos feministas, surgidos en estrecha relación con las ideas de libertad e igualdad individual, sostenidas por el liberalismo, como condición para los cambios políticos y sociales que se perseguían, posibilitaron un contradiscurso que propugnaba la desaparición de las desigualdades sociales y culturales que venían padeciendo las mujeres. Razones por las que se exigía cambios en la situación de las mujeres a partir de la segunda mitad del siglo XIX (FLECHA, 1996b).

Con el proceso de constitución y consolidación de las universidades en el siglo XIII, las mujeres habían quedado excluidas del saber, del conocimiento científico. Algunas de las estrategias que se utilizaron para conseguir estos objetivos fueron: “la cancelación de la autoría femenina, o lo que es lo mismo, la eliminación de las huellas de una tradición de mujeres científicas, y la elaboración de teorías pretendidamente científicas, que son utilizadas con fines políticos, es decir, proponer teorías para mantener una predeterminada inferioridad intelectual femenina en base a supuestos biológicos. Todo ello coincidiendo con momentos de mayor libertad femenina” (RUBIO, 1999: 209). La historiadora Rivera (1997) también pone en evidencia que durante los siglos XIII y XIV se constata un retroceso de los espacios de libertad femenina que conllevaron a una pérdida de la

autoridad y de sentido de mediación femenina y que algunas historiadoras como Joan Kelly al cuestionarse por las formas de progreso humano que representó el Renacimiento llegó a clasificarlo de progreso para los varones y de retroceso para las mujeres (RIVERA, 1997).

Por otra parte, Timmermans (1993) analizando la educación de las mujeres francesas y la vida de los salones literarios en el siglo XVII, describe como los términos “*preciosa y mujer sabia* tuvieron en su origen un carácter positivo y se convirtieron, posteriormente, en negativos al ser utilizados para referirse a las pretensiones de determinadas mujeres de erigirse en autoridades culturales” (citado en VARELA, 1997: 203).

El saber de las mujeres quedó ridiculizado, y aún cuando desde nuestro punto de vista actual, este hecho demuestra más un acto de incivildad y aculturación por parte de la sociedad, es evidente que dentro del panorama socio-cultural de aquella época, repercutió una vez más en detrimento de las mujeres creando una imagen negativa respecto a las mujeres que querían romper con un estatus social y personal para, de esta forma, salir del encorsetado espacio interior al que estaban sometidas y que mujeres como Mary Astell (1668-1731) y lady Mary Montagu (1689-1762) ponen de manifiesto en sus escritos al no aceptar la visión convencional de la sociedad; rechazando la desigualdad entre los sexos concebida como un orden divino, natural e inevitable o bien rechazando la distribución de los roles masculinos y femeninos en cuanto al trabajo, los estilos de vida y la moral. Consideraban a las mujeres como una categoría independiente y no estaban de acuerdo en que se las definiera en relación a los hombres (RUBIO y MAREÑO, 1989).

Harriet Taylor (1809-1858), esposa de John Stuart Mill, en su ensayo *La emancipación de la mujer*, publicado en 1851, señala que son tres las razones que se mantienen para excluir a las mujeres de la vida social activa: a) la vida social activa es incompatible con la maternidad; b) La inoportunidad de aumentar la presión —ya excesiva— de la competencia en los empleos profesionales o lucrativos y c) el endurecimiento del “carácter de la mujer” si se incorpora a la vida política, social y profesional. En cuanto a la educación de las mujeres considera que: “si el lugar de las mismas no es otro que el de “*humildes compañeras*” de los hombres, **ligadas cada una a un hombre para criarle los hijos y hacerles la casa agradable; si éste es el lugar que tiene asignado la mujer, es pura caridad educarlas para ello; hacerles creer que la mayor fortuna que pueden tener es que las escoja algún hombre para este fin; y que todas las demás ocupaciones (...) les están vedadas no por la ley de instituciones sociales, sino por la ley de la naturaleza y el destino**” (citado en NUÑEZ, 1997: 59).

El discurso biológico

Según Laqueur (1994) la biología era el fundamento epistemológico de las afirmaciones sobre el orden social, económico y cultural de hombres y mujeres. De esta forma, las diferencias biológicas entre hombres y mujeres eran los “hechos” que sustentaban las diferencias y, por ende, los roles de género.

Es el momento en que se está demostrando la menor capacidad intelectual de las mujeres a través de la comparación del peso de los cerebros y en la actualidad, tal como señala Rubio (1999), se fomentan los estudios científicos que como el determinismo biológico, tratan de sentar las bases “naturales” de la inferioridad del sexo femenino.

Los anatomistas del siglo XVIII ya habían pretendido dar a conocer la complementariedad de los sexos a través de toda una serie de descripciones sobre las diferencias anatómicas:

“Los ilustradores anatómicos pudieron enfatizar aquellos rasgos definitorios de un “típico” esqueleto femenino: pelvis ancha, tórax

pequeño, espina dorsal curvada y cráneo diminuto. Un esqueleto así apoyaba la tesis de que la mujer había sido creada para producir niños, no para pensar” (HIGONNET, 1989: 40).

Algunos autores consideraban que la “diferencia” no podía demostrarse en los cuerpos visibles sino en los elementos microscópicos que los constituían. En el texto de Laqueur se expone:

“Patrick Geddes, eminente profesor de biología así como urbanista y autor sobre temas sociales muy variados, recurrió a la fisiología celular para explicar el “hecho” de que las mujeres eran más pasivas, conservadoras, perezosas y estables” que los hombres, mientras que éstos eran “más activos, enérgicos, entusiastas, apasionados y variables”. Pensaba que con raras excepciones [...] los machos estaban constituidos por células catabólicas, células que consumen energía [...] las células femeninas, por su parte, eran anabólicas; almacenaban y conservaban la energía. Y aunque admitía que no podía elaborarse totalmente la conexión entre esas diferencias biológicas y las “diferencias psicológicas y sociales resultantes”, justificaba no obstante los respectivos roles culturales de hombres y mujeres con una audacia pasmosa. Las diferencias pueden ser exageradas o disminuidas, pero para suprimirlas “sería necesario que comenzara de nuevo la evolución sobre nuevas bases. Lo que se decidió entre los protozoos prehistóricos no puede anularse por una ley del Parlamento” (LAQUEUR, 1994: 24).

La ciencia ha actuado históricamente para racionalizar y legitimar la distinciones de sexo. Las nociones previas de diferencia e identidad determinan lo que se ve y lo que se cuenta (LAQUEUR, 1994).

3. Reconocer la genealogía del saber de las mujeres

Reconocer la genealogía del saber de las mujeres implica reconocer la existencia de todas aquellas mujeres que llevaron a cabo una actividad intelectual. El saber o conocimiento de las mujeres no comienza con la tradición de las primeras mujeres universitarias, sino que a lo largo de la historia siempre ha habido mujeres que trascendieron los roles asignados y se interesaron por las cuestiones científicas y académicas, dejándonos todo un legado de pensamiento y conocimientos adquiridos. Sin embargo, han sido ignoradas durante mucho tiempo y, por tanto, generaciones de una historia reciente no han conocido, debido a la invisibilidad de la mujeres en la historia.

Reconocer la genealogía del saber de las mujeres implica no tener que partir de la ausencia de modelos respecto a la formación y construcción de la identidad femenina, en cuanto a su desarrollo intelectual y científico. El trascender una imagen personal, más allá de los roles maternos y familiares, no ha sido tarea fácil para el conjunto del colectivo femenino. Todavía se presenta en la actualidad cierto dilema entre las aspiraciones personales, laborales y sociales y el atender a las responsabilidades maternas y familiares. Esta escisión no es sino fruto del orden dicotómico entre lo social y lo privado. La celebración de la igualdad implica el despliegue de una nueva concepción de la realidad

social y nuevos modos de organización en todos los ámbitos. Desde el momento en que todavía se vienen padeciendo dichos dilemas es que no se ha resuelto dicha igualdad.

Reconocer la genealogía conlleva “la necesidad de una nueva cosmología y una nueva antropología que reconozcan que la vida en la naturaleza (que incluye a los seres humanos) se mantiene por medio de la cooperación, el cuidado mutuo y el amor” (MIES y SHIVA, 1993). Idea que ya propugnaban ciertas mujeres a lo largo de la historia y que J. Colom (1996) invitaba a repensar la sociedad desde el amor y no desde el odio; desde la armonía y no desde la confrontación; desde la vida y no desde la muerte; desde la inteligencia y no desde la ignorancia.

La epistemología, el modo de conocimiento femenino deriva de la interconexión de la realidad y la racionalidad afectiva, subraya el holismo y las relaciones armoniosas con la naturaleza (Rose, 1987). Este ha sido y es la forma de conocer que ha impregnado las categorías del pensamiento de las mujeres, sobre todo de aquellas que han tenido conciencia de su posición en el mundo.

Reconocer la genealogía implica que todas las mujeres puedan realizar cualquier proyecto humano sin limitaciones ni reacciones. En un artículo aparecido en el País digital, el día 8 de marzo de 2000 y firmado por Kofi Annan, Secretario General de las Naciones Unidas, nos informa de que 73 millones de niñas en edad escolar en todo el mundo no van al colegio, manifestando a su vez:

“Si queremos cambiar esta cruel e injusta situación, necesitamos algo más que construir nuevas aulas. Tenemos que acabar con los impedimentos que incitan a los padres a no llevar a sus hijas al colegio. Y una vez que las niñas vayan al colegio, tenemos que trabajar para garantizar que el colegio las prepara para la vida, desarrollando programas de estudios, libros de texto y actitudes que se centran en las aptitudes que van a necesitar en la vida. Pero el primer paso es que las sociedades reconozcan que educar a las niñas no es una opción; es una necesidad”.

Reconocer la genealogía implica devolver a la mujer la “autoridad” que le pertenece. Que cada mujer se sienta orgullosa de su identidad y pueda desarrollar un adecuado autoconcepto, de confianza, seguridad y autonomía.

Bibliografía

- COLOM, J. (1996): “Hacia una nueva construcción de la psicología del amor”. *Papers d'innovació social*, 41, pp. 5-11.
- CONSTANTINOPLE, A. (1973): Masculinity - femininity: An exception to the famous dictum?. *Psychological Bulletin*, 80, 389-407.
- FLECHA, C. (1996a): *Las primeras universitarias en España*. Madrid: Narcea.
- FLECHA, C. (1996b): Pensamiento oficial y conciencia femenina en la Universidad del siglo XIX. En CALERO, I. y FERNÁNDEZ, M. D. (Eds.): *El modelo femenino: ¿Una alternativa al modelo patriarcal?*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, pp. 33-54.
- HIGONNET, M. (1989): “La representación de la mujer”. *Boletín Informativo*, 192. Fundación Juan March, pp. 40-45
- LAQUEUR, T. (1994): *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.

- MIES, M. y SHIVA, V. (1993): *Ecofeminismo*. Barcelona: Icaria.
- NUÑEZ, V. (1997) “Sofía o la educación de la mujer”. *Pedagogía Social*, 15-16, pp. 49-67.
- RIVERA, M. M. (1997): *El fraude de la igualdad*. Barcelona: Planeta.
- ROSE, H. (1987): Trabajo de mujeres: conocimiento de mujeres. En AMORÓS, C.; BENERIA, L.; DELPHY, C.; ROSE, H. y STOLCKE, V.: *Mujeres: Ciencia y práctica política*. Madrid: Debate, pp. 64-86.
- RUBIO, E. (1999): Nuevos horizontes en la investigación científica. En BARRAL, M.J.; MAGALLÓN, C.; MIQUEO, C. Y SÁNCHEZ, M. D. (Eds.): *Interacciones ciencia y género*. Barcelona: Icaria, pp. 209-231.
- RUBIO, E. y MAÑERU, A. (1989): “El género como categoría de análisis de la educación”. *Revista de Educación*, 290, pp. 7-20.
- SÁNCHEZ, A. (1991): La masculinidad en el discurso científico: aspectos epistémico-ideológicos. En LUNA, L. (Comp.) *Mujeres y sociedad*. Barcelona PPU, pp. 167-176.
- VARELA, J. (1997): *Nacimiento de la mujer burguesa*. Madrid: Endymion.

**Tècniques de
priorització de
necessitats
formatives des de la
perspectiva de
discrepància**

Miquel F. Oliver
Trobat
*ICE. Universitat de les
Illes Balears*

Educació i Cultura
(2000), 13:
135-148

Tècniques de priorització de necessitats formatives des de la perspectiva de discrepància

Miquel F. Oliver Trobat
ICE. Universitat de les Illes Balears

Resum

Actualment, empreses i institucions realitzen anàlisis de necessitats formatives abans d'elaborar els plans de formació permanents per als seus treballadors. Les metodologies i les tècniques que s'utilitzen cada cop són més sofisticades i les aproximacions informals a les necessitats existents han passat a la història.

Summary

Prioritisation techniques of training needs from the discrepancy perspective

Nowadays enterprises and institutions carry out 'Analyses of Training Needs' before drawing up the permanent training plans for their workers. The methodologies and the techniques that are used are becoming increasingly more sophisticated and the informal approaches to existing needs have become history.

1. Concepte de necessitat

El concepte de necessitat, quelcom tan evident i fàcil d'entendre per tothom, genera no poques dificultats a l'hora d'ésser definit, fins al punt que nombrosos autors han dedicat bona part dels seus esforços a aquesta finalitat. Tot i aquesta tasca reflexiva i investigadora, a hores d'ara no podem oferir una definició clara i concisa del terme: només alguna aproximació i comparacions amb altres termes que s'hi relacionen.

El principal entrebanc que trobam a l'hora de definir les necessitats és la amplitud del terme, i també les consideracions personals: la jerarquia de valors de cadascú fa que allò que per a algú és una necessitat, per a d'altres no passi d'un simple desig, una aspiració, fins i tot, un luxe. Les necessitats d'un grup d'indígenes de la regió de l'Amazones són ben diferents de les d'un treballador d'una fàbrica situada als suburbis d'una metròpoli dels països industrialitzats, i les necessitats personals, afectives, familiars, de salut... d'aquest mateix treballador poden no correspondre's amb les dels seus companys de treball. I més encara: les necessitats individuals de cada un dels operaris de la fàbrica són diferents de les que experimenten com a integrants del col·lectiu.

En la literatura especialitzada sobre el concepte de necessitat es detecta un conjunt considerable de corrents i perspectives divergents. Aquest terme ha evolucionat al llarg de la història, sense que s'hagi arribat a un acord terminològic.

Alguns autors han intentat sistematitzar la diversitat conceptual de necessitat. Una de les aportacions que ha tingut més repercussions a l'Estat espanyol és la de Tejedor (1990, 15-17),¹ el qual fa dos grans grups conceptuais del terme necessitat:

- a) La necessitat entesa des de la perspectiva de discrepància parteix de la relació que s'estableix entre dues situacions, la real i la desitjada.
- b) La necessitat entesa des de la perspectiva polivalent contempla les definicions que assimilen el terme necessitat a conceptes tan variables com problema, expectativa, carència, dèficit, interès o d'altres, però també entenen la necessitat en termes relacionals, en el sentit d'unir-la amb un referent concret (en aquest cas la formació permanent).

En aquest article ens basarem en el concepte de necessitat des de la perspectiva de discrepància. Aquest concepte, és a dir, el dèficit percebut entre allò que té una persona i allò que desitja, és tan antic com la filosofia estoica de Zenó de Citi i, per tant, ens remuntam a l'any 300 abans de Crist, però hom va haver d'esperar al segle XX perquè hom donàs un nou impuls a aquest concepte (Michalos 1995, 103).

Aquesta perspectiva fou adoptada per Kaufman –un dels primers teòrics amb influència en el camp de l'anàlisi de necessitats– l'any 1972 i la va definir com “la discrepància mesurable entre “dónde estamos actualmente” y “dónde deberíamos estar”, de acuerdo con los productos o resultados” (Kaufman 1993, 20).

Peterson (1992, 14) també s'emmarca en aquest corrent, ja que creu que analitzar necessitats formatives significa especificar en l'execució aquells buits o discrepàncies que hi ha realment entre allò que som capaços de fer ara i allò que hauríem de fer.

A l'Estat espanyol trobam també un corrent d'autors que es compromet amb aquesta perspectiva. Zabalza (1987) fou un dels primers autors que es va decantar per aquest concepte i el definia així:

“una necesidad viene constituida por esa diferencia o discrepancia que se produce entre la forma en que las cosas deberían ser (exigencias), podrían ser (necesidades de desarrollo) o nos gustaría que fueran (necesidades individualizadas) y la forma en que esas cosas son de hecho” (Zabalza 1987, 67).

La llista d'autors que en els darrers 30 anys han definit la necessitat com a discrepància seria inacabable. Destaquem, però, que tots reconeixen tres elements fonamentals en el concepte de necessitat: (a) buit o llacuna (b) la situació actual i (c) la situació desitjada, les quals es poden definir de la manera següent:

¹ Són de destacar també les aportacions de Stufflebeam et al. (1984, 6-7), que classifica el concepte de necessitat des de quatre perspectives: (a) discrepància, (b) democràtica (c) analítica i (d) diagnòstica, i la de Suárez (1990), que parteix de tres concepcions: (a) discrepància, (b) preferència o desig i (c) deficiència.

Buit: La diferència entre la situació desitjada i la situació actual.

Situació actual: Informació sobre l'ambient, les actituds, habilitats, coneixements, competències i actuacions en què es desenvolupen els individus. És, en definitiva, una expressió de les conductes observables i del context.

Situació desitjada: Fa referència a l'ambient, les actituds, habilitats, coneixements, competències i actuacions òptimes que tenen a veure amb una tasca que es desenvolupa. Entenem que aquesta situació pot tenir distintes interpretacions segons el tipus de necessitat de què es tracti (des del punt de vista del subjecte, des del punt de vista de l'expert...).

En conclusió podem dir que aquesta concepció de necessitat posa l'èmfasi en el procés (comparació entre la situació actual i la situació desitjada) i, per tant, ens interessa el moment present, però també ens interessa la perspectiva històrica en la qual es desenvolupa aquesta necessitat.

2. Anàlisi de necessitats formatives

Entenem per anàlisi de necessitats formatives (ANF) el procés dinàmic mitjançant el qual es detecten i especifiquen les necessitats de formació i està format per dos subprocessos: (a) detecció de necessitats i (b) identificació de necessitats.

Necessitat de formació	És una necessitat de millora de la competència professional que es pot aconseguir mitjançant activitats formatives. Per a l'ús analític i efectiu, aquesta necessitat ha de ser representada en termes clars i orientats cap al comportament.
Anàlisi de necessitats formatives	És un procés mitjançant el qual es detecten i especifiquen les necessitats de formació tant a nivell individual com organitzatiu. Això suposa la utilització de tècniques que permetin separar les voluntats de les necessitats reals i després classificar quines de les necessitats descobertes són realment necessitats formatives. Aquest procés constitueix la primera fase dels processos de gestió i de planificació de la FPP i està format per dos subprocessos: (a) detecció de necessitats i (b) identificació de necessitats
Detecció de necessitats	Consisteix en l'exploració i recerca de necessitats i l'ordenació d'aquestes per ordre de prioritats. Aquest procés es realitza sobre la base del que costa ignorar les necessitats, com parlar amb el seu impacte en la societat i en l'organització
Identificació de necessitats	Consisteix en la determinació de les causes d'una necessitat, així les intervencions o solucions apropiades es poden identificar i, per tant, seleccionar.
Problema	És una necessitat seleccionada amb l'objectiu d'eliminar-la o reduir-la.

Taula 1. Conceptes bàsics de l'anàlisi de necessitats formatives.

Elaboració pròpia

La detecció de necessitats, dissenyada des de la perspectiva de la formació, es preocupa de l'exploració i recerca de les necessitats de formació i d'ordenar-les per grau de prioritats, basat en allò que costa ignorar les necessitats, comparat amb el seu impacte en la societat i en l'organització. La identificació de necessitats es realitza amb posterioritat, cerca les causes dels problemes i hi dona les solucions adients (vegeu taula 1).

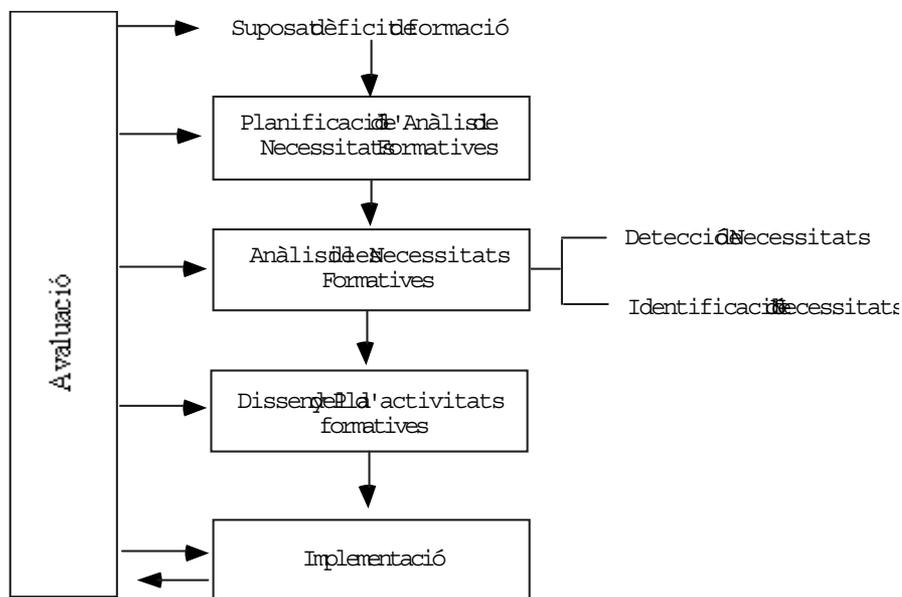


Figura 1. Procés de les Anàlisis de Necessitats Formatives.

Elaboració pròpia

Hi ha un ampli consens a considerar l'ANF com el primer element del cicle de planificació, implementació i avaluació, el qual és imprescindible per poder establir objectius prioritaris i decisions sobre programes i recursos (vegeu figura 1).

3. Tècniques de prioritització de necessitats

L'ANF és un procés, complex i graduat, amb fases molt diverses. Aquesta diversitat plantejada pels moments de l'ANF provoca la necessitat d'aplicació de metodologies diferents per a la obtenció de les dades i per a la identificació de necessitats, i també de tècniques distintes per tal de procedir a una correcta prioritització d'aquestes metodologies.

Els distints instruments utilitzats en les ANF per a la obtenció de dades són força coneguts.² Ara bé, les tècniques de tractament de les dades de cara a establir una prioritització de les necessitats són menys conegudes, la qual cosa ens ha motivat a fer una recopilació de les més destacades.

² Entre els més importants hem de destacar els següents: qüestionaris, entrevistes, indicadors socials, grup nominal, grup de discussió, grup central, panell Delphi, observació, anàlisi de documents.

Des de la perspectiva de la necessitat entesa com una discrepància, la primera passa que hem de fer a l'hora de la prioritització de necessitats detectades amb els instruments mencionats anteriorment és identificar el nivell de discrepància entre la situació real i la situació desitjada.

Moltes vegades aquesta discrepància es pot quantificar, sobretot quan hem utilitzat escales de mesura d'actituds mitjançant qüestionaris, entrevistes..., mentre que d'altres vegades la prioritització s'haurà d'indicar mitjançant l'argumentació de l'informe qualitatiu.

Zabalza (1987, 85-88) fa una classificació d'estratègies de prioritització de necessitats que nosaltres utilitzarem per fer un recorregut per les tècniques que ens semblen més adients de totes les que hem trobat en la literatura. La classificació que ens aporta l'autor és la següent:

1. Ordenació d'objectius: es prioritza en funció dels objectius plantejats sense tenir en compte la situació concreta en la qual es troba la població que s'analitza, és a dir, es treballa amb els objectius teòrics sense confrontar-los amb els dèficits detectats entre la situació actual i la desitjada.
2. Magnitud de dèficit: la prioritització es realitza en funció de la magnitud dels dèficits detectats en la relació objectiu-situació actual. D'aquesta manera es dona més importància a les necessitats que registren una major discrepància entre la situació actual i la situació desitjada.
3. Sistema mixt: la tercera classificació de Zabalza, i la que destaca com a més vàlida, és la que té en compte la importància donada tant als objectius del projecte com al nivell de discrepància existent entre objectius i situació actual. Es tracta, per tant, d'introduir un efecte corrector sobre la discrepància existent respecte als objectius més importants.

Analitzem, doncs, les tècniques més utilitzades en cada una d'aquestes categories.

3.1. Ordenació d'objectius

La prioritització d'objectius no requereix l'aplicació de cap tècnica específica. Per tal de graduar els objectius prioritaris d'intervenció, és a dir, per ordenar les competències en què es detecta més necessitat, basta partir de les puntuacions donades pels participants en la investigació a cada una de les competències respecte al seu nivell desitjat –la qual cosa es pot fer amb una escala Likert–,³ calcular les mitjanes i ordenar-les de major a menor. La població objecte d'estudi no és interrogada sobre el nivell existent, ja que aquesta informació no ens interessa.

³ Aquesta escala fou descrita per Likert l'any 1932 i des de llavors possiblement ha estat la més utilitzada d'entre totes les escales de mesura d'actituds. Segons Amezcua i Jiménez (1996, 72), els qüestionaris amb escales Likert estan formats per preguntes que tenen una sèrie de respostes alternatives que van del més favorable fins al menys favorable. Es demana a cada entrevistat que s'identifiqui amb la resposta que representa millor la seva actitud. Així les respostes presenten una certa gradació, per exemple, es poden puntuar d'1 a 5, la puntuació 1 representa el desacord total i el 5 el ple acord. A partir de les dades donades per tots els entrevistats es poden extreure anàlisis de dades per grups de participants, per la totalitat, etc., sobre l'acord o el desacord respecte a les actituds manifestades.

3.2. Magnitud del dèficit

Per a Witkin (1984, 212), les discrepàncies més utilitzades són les següents:

Entre la importància de l'objectiu aconseguit i el percebut.

Entre el rendiment desitjat/previst i el rendiment percebut.

Entre els serveis desitjats i el nivell de satisfacció dels serveis en l'actualitat.

Entre serveis/recursos requerits per respondre a una necessitat especificada i el nivell de satisfacció actual dels serveis/recursos.

Entre el nivell òptim de competència en el lloc de treball i el nivell actual de competències percebudes per la mateixa persona o per d'altres.

A més a més, Witkin (1984, 213-216) fa una àmplia anàlisi de les tècniques per determinar la diferència entre el nivell existent i el nivell desitjat que anomena *Rank-order-of-difference*. Segons l'autora, es tracta de qüestionaris amb dues respostes per a cada ítem, una referida al seu estat desitjat i l'altra referida al seu estat actual. Les respostes de cada ítem en les dues escales es converteixen en puntuacions mitjanes. Es calcula la diferència entre les mitjanes de cada ítem entre les dues escales i aquestes puntuacions o diferències es posen per ordre descendent, de tal manera que formen el que anomenem prioritització de necessitats.

Aquesta tècnica, tot i que és utilitzada molt freqüentment, ja fou molt criticada per Witkin (1984, 212) amb els arguments següents:

És il·lògic realitzar una substracció entre “estat actual” i “importància”. Generalment, les preguntes solen estar formulades en els termes de “Quina importància creus que aquest objectiu/finalitat té?” i “Fins a quin punt et sembla que s'aconsegueix aquest objectiu/finalitat?”. Per a Witkin, aquestes dues preguntes no són comparables i, per tant, no se'n pot realitzar una substracció entre els resultats.

La determinació de prioritats a partir de puntuacions producte de tècniques *Rank-order-of-difference* també és una fal·làcia, ja que el mètode no té en compte la importància relativa dels objectius. És a dir, pot ésser que una discrepància gran en un objectiu que no es consideri gaire important no sigui una necessitat tan essencial com una discrepància més petita referida a un objectiu que en si té una importància més alta.

En els qüestionaris en què quasi tots els objectius reben una puntuació d'alta importància –la qual cosa és molt habitual– les puntuacions de diferència són freqüentment tan similars que són insignificants i no ens serveixen per marcar diferències i prioritzar necessitats.

En aquesta categoria hem d'incloure les tècniques de prioritització de necessitats següents:

Competència	Importància	Assoliment actual	Diferència
A	4,2	3,8	0,4
B	4,8	2,7	2,1
C	3,9	3,2	0,7

Taula 2. Fragment d'una escala de prioritització de necessitats ordenades per la diferència entre les dues escales. Font: Witkin 1984, 213

A partir de la diferència entre les mitjanes de les dues escales.

$$N = (x_2 - x_1)$$

N = Necessitats

x_1 = mitjana del nivell existent

x_2 = mitjana del nivell desitjat

$$t = \frac{\mu \delta}{\Sigma \delta / \sqrt{v}}$$

A partir del càlcul del valor t de Student entre les dues mitjanes,⁴ la qual cosa no és més que una manera d'identificar la diferència entre les dues mitjanes d'una forma estandaritzada. Malgrat tot, hem de destacar que utilitzar la "t" ens permet significar estadísticament aquesta diferència.

El valor t per al cas de dues mostres relacionades (existent-desitjat) s'obté a partir de la fórmula següent:

$x_i - y_i = d_i$ (x_i = nivell desitjat d'un subjecte; y_i = nivell existent d'un subjecte; d_i = diferència d'un subjecte)

md = mitjana de la diferència

Sd = desviació estàndard

n= nombre total de subjectes que han respost

Ordre	Competència	Mitjana	t	p
1	50	0,493	5,880	0,0001
2	26	0,384	4,675	0,0001
3	15	0,323	3,655	0,0003

Taula 3. Fragment d'una escala de priorització de necessitats ordenades pel valor t.

Font: Watson 1996, 75

3.3. Sistema mixt

En aquesta classificació analitzarem algunes de les tècniques més utilitzades i que es presenten com a alternatives de millora al sistema de magnitud del dèficit.⁵

Cummings (1985, 12-16) presenta l'índex de necessitats ponderades (*Weighted Needs Index- WNI*) i proposa un sistema per calcular l'índex de necessitats en què s'utilitza una taula que ens permet donar un valor a les distintes combinacions de valor existent i valor desitjat (vegeu figura 2). Aquesta taula incorpora el concepte de límit d'aplicació,

⁴ El valor t de Student serveix per comparar dues mitjanes que procedeixen de dues mostres relacionades. La seva significació ens permet establir la igualtat o la diferència entre les dues mitjanes. En el cas que ens ocupa s'utilitza aquest valor per tal d'estandaritzar la diferència. En aquest sentit s'ha utilitzat en estudis com els de Watson (1996) i d'Askins et al. (1996).

⁵ Per a més informació sobre altres tècniques de priorització de necessitats en el marc del sistema mixt vegeu Witkin 1984, Mckillip 1987 i Zabalza 1987.

	0	0	0	0	0	5	SITUACIÓ ACTUAL
	0	0	0	0	0	4	
	0	0	0	1	3	3	
	0	0	1	2	4	2	
	0	0	3	4	5	1	
	1	2	3	4	5		SITUACIÓ DESITJADA

Figura 2. Valor de la cel·la per calcular el WNI.

Font: Cummings 1985, 13.

segons el qual se suposa que, si hi ha una bona situació actual (puntuacions 4 i 5 d'una escala Likert de 5 punts en què la puntuació màxima és la situació existent més bona), no és factible identificar necessitats. D'altra banda, aquest límit també descarta els casos en què s'assenyala una baixa situació desitjada (puntuacions 1 i 2 d'una escala Likert de 5 punts).

Com es pot observar a la figura 2, la introducció del límit d'aplicació fa que ens centrem en aquelles competències que reben una puntuació de situació desitjada de tres o superior i una puntuació de situació actual de tres o inferior, i es descarten també els casos en què en les dues escales es dona el valor tres. A més a més, Cummings introdueix a la taula una criteri de ponderació segons el qual s'assigna un valor superior quant més alt és el nivell desitjat i més baix és el nivell existent. En les altres situacions es considera que no hi ha necessitat, és a dir, el seu valor a la taula és 0.

La fórmula per calcular el WNI és la següent:

f_{ij} = freqüència de respostes en cel·la donada (i= files, j= columnes)

V_{ij} = el valor que hem assignat a cada cel·la (vegeu figura 2)

n = nombre total de subjectes que han respost l'ítem

$$WNI = \frac{\sum_{i=1}^3 \sum_{j=3}^5 f_{ij} V_{ij}}{n}$$

Aquest valor d'índex es pot considerar una mitjana de la puntuació de necessitat de tot el col·lectiu estudiat.

Els valors de l'índex poden variar de 0 a 5, i com més alt sigui el valor, més necessitats de formació tindrà la població objecte d'estudi.

Lane, Crofton i Hall (1983) ens presenten l'índex de prioritització de necessitats (*Priority Need Index - PNI*). Aquests autors es basen en qüestionaris de doble escala, una referida a les opinions dels subjectes que han respost sobre objectius i programes desitjats (I) i l'altra referida al grau en què es considera que els objectius s'aconsegueixen actualment (D). La fórmula és la següent:

$$PNI = I \div (I-D)$$

I = Objectius i programes desitjats

D= Nivell d'assoliment actual dels objectius i programes

Com veiem, aquesta fórmula pretén donar més importància als objectius o a la situació desitjada i, per això, s'introdueix aquest valor com a multiplicador de la discrepància clàssica (situació desitjada menys situació actual).

Witkin (1984, 216-217) també fa referència a la utilització del PNI i en destaca els avantatges respecte a allò que ella anomena *Rank-order-of-difference*, i que Zabalza anomena sistemes de magnitud del dèficit. L'autora assenyalava que l'ús del PNI no té excessius avantatges respecte al sistema de discrepàncies simples quan només es consideren llistats d'ordenació numèrica de tot el grup objecte d'estudi. Per contra, el PNI resulta molt útil quan volem comparar les respostes de dos o més subgrups de la població objecte d'estudi.

Hershkowitz (1973) proposa el *Matrix Analyses*, que es basa en una funció de *criticalitat* (*criticality function*), és a dir, una mesura per determinar si un ítem és urgent i imprescindible. Per fer-ho utilitza una matriu de 2×2 per relacionar les percepcions d'importància amb el grau d'assoliment dels objectius. Tracta cada grup de persones que responen per separat. L'analista calcula la mitjana de les puntuacions d'importància i la mitjana de les puntuacions del grau d'assoliment per establir el nivell de *criticalitat* en els eixos X i Y del gràfic. Aquest procediment corregeix l'excés de puntuacions d'importància cap a la part superior de l'escala, la qual cosa és una característica de molts de procediments que empenen escales de categories.

Un procediment molt similar a l'anterior és l'utilitzat per Rachue (1994), que, a partir del càlcul de la puntuació T per a cada competència en cada una de les dues escales (existent i desitjat), proposa una distribució de necessitats en quatre quadrants. Aquesta metodologia parteix de la base que la mitjana de tota la població ens marca una frontera sobre la qual la necessitat és alta i per sota de la qual la necessitat és baixa. Aquest fet és aplicat a les dues escales (existent i desitjat). D'aquesta manera, podríem plasmar gràficament totes les competències en un plànol amb unes coordenades on situaríem els valors de cada competència. A l'eix horitzontal situaríem els valors de l'escala del nivell existent i a l'eix vertical, els valors de l'escala del nivell desitjat. Els eixos es creuarien en les mitjanes de cada una de les escales (vegeu figura 3).

$$Z_i = \frac{\bar{X}_i - \mu}{\sigma}$$

L'avantatge de convertir les puntuacions de les escales en puntuacions T és que ens possibilita fer que el valor mitjà de totes les mitjanes sigui 50 (valor en el qual es produeix la intersecció dels dos eixos) i que la desviació sigui 10, la qual cosa fa que les dades siguin més bones de llegir en el plànol i que sigui més fàcil de localitzar-hi la dispersió. A més a més, les puntuacions T ens proporcionen una base estandarditzada per fer comparacions a través dels grups de persones que han respost.

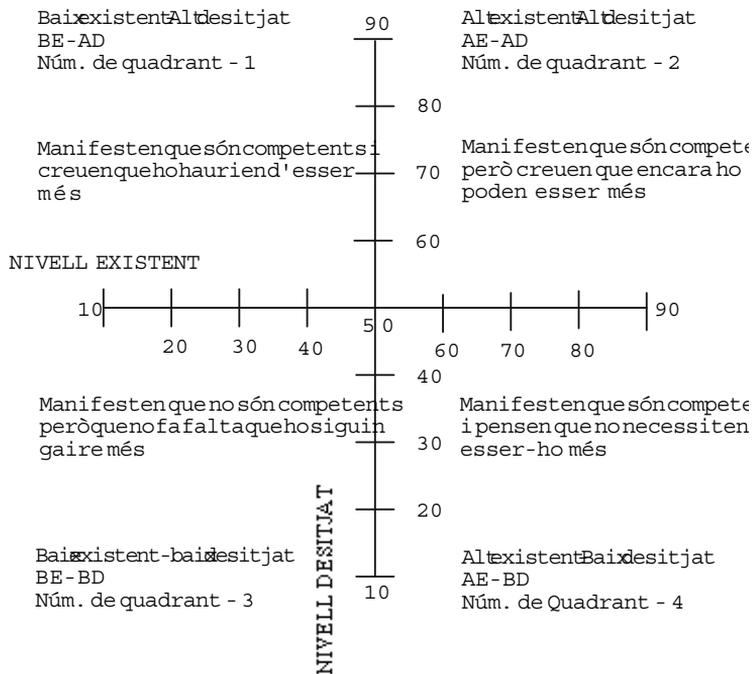


Figura 3. Priorització de necessitats a partir de l'anàlisi de quadrants.

Elaboració pròpia a partir de Rachue, 1994, 152.

D'acord amb això, aplicarem la fórmula de la T a les mitjanes de cada competència:

$$T = Z_i \cdot 10 + 50$$

X_i = mitjana de la competència

m = mitjana de tota la població

s = desviació estàndard

Kaufman (1987, 114-115) també fa una proposta per ordenar les necessitats en ordre prioritari. Aquesta prioritització suposa una estimació dels aspectes crítics de la diferència:

Què costarà satisfer aquesta necessitat?

Què costarà ignorar aquesta necessitat?

Per a Kaufman, aquest concepte de cost no significa tan sols el preu en doblers sinó també els costos en termes de costos futurs, recursos i béns *no tangibles*, com imatge, beneficis, oportunitats perdudes...

		Cost oblit		
		Alt	Mitjà	Baix
Cost resolució	Alt	(2)	(3)	(6)
	Mitjà	(1)	(3)	(5)
	Baix	(1)	(2)	(4)

Taula 4. Esquema de prioritització de necessitats elaborat per Zabalza a partir del sistema de cost de Kaufman. Reproduït de Zabalza 1987, 87.

En definitiva, la resposta a aquestes dues preguntes ens facilitarà la ubicació de les necessitats en ordre prioritari.

Zabalza (1987, 87) transforma aquesta proposta de Kaufman en un quadre de doble entrada per tal de construir un esquema de prioritització:

Referències

- AMEZCUA, C.; JIMÉNEZ, A. (1996). *Evaluación de programas sociales*. Madrid: Díaz de Santos.
- ASKINS, B. E. [et al.]. (1996). *A Needs Assessment Instrument for Designing and Evaluating Site-Based Staff Development*. Lubbock, Texas: Texas Tech University (ERIC Document Reproduction Service ED 403 259).
- BELL, R. A.; LIN, E.; WARHEIT, G. L. (1977). *Issues in need assessment data collection strategies*. San Francisco: Annual Meeting of American Psychological Association (ED 149 208).
- CUMMINGS, O. W. (1985). "Comparison of Three Algorithms for Analyzing Questionnaire-Type Needs Assessment Data to Establish Need Priorities". *Journal of Instructional Development*, 8 (2), 11-16.
- HERSHKOWITZ, M. (octubre de 1973). A Regional ETV Network: Community Needs and System Structure. Report for Regional Education Service Agency of Appalachian Maryland. Silver Spring, Md.: Operations Research, Inc.
- KAUFMAN, R. (1987). *Guía práctica para la planeación en las organizaciones*. México: Trillas. (edició original en anglès: Kaufman, R. (1972). *Planing for organizational succes*. John Wiley and Sons, Inc.).
- KAUFMAN, R. (1993). *Planificación de sistemas educativos*. México: Trillas (edició original en anglès: Kaufman, R. (1972). *Educational Systems Planning*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.).
- LANE, K. R.; CROFTON, C.; HALL, G. J. (1983). *Assessing Needs for School District Allocation of Federal Funds*. Comunicació presentada a American Educational Research Association, Montreal, Canadà
- MCKILLIP, J. (1987). *Need Analysis. Tools for the Human Services and Education*. London: Sage Publications.
- MICHALOS, A. C. (1995). "Introducción a la teoria de las discrepancias múltiples (TDM)". *Intervención Psicosocial*, Vol. IV, 11, 101-115.
- NOWACK, K. M. (1991). "A true training need analysis". *Training and Development Journal*, 45 (4), 69-73.

- PETERSON, R. (1992). *Training Needs Analysis in the Workplace*. London: Kogan Page.
- RACHUE, A. C. (1994). *Collaborative Training Needs Assessment*. Unpublished doctoral dissertation. Edmonton, Alberta: University of Alberta.
- STUFFLEBEAM, D. L. [et al.]. (1984). *Conducting Educational Needs Assessment*. Boston: Kluwer-Nighott Publ.
- SUAREZ, M. T. (1990). Needs Assessment Studies. A Haertes i Walberg (eds.). *Handbook of Educational Evaluation*, pàg. 26-31. New York: Macmillan.
- TEJEDOR, F. J. (1990). “Perspectiva metodològica del diagnòstic i evaluació de necessitats en el àmbit educatiu”. *Revista de Investigació Educativa*, 8 (16), pàg. 15-37.
- WATSON, J. (1996). *Development of an instrument to assist in designin staff development for middle level education*. Unpublished doctoral dissertation. Lubbock, Texas: Texas Tech University.
- WITKIN, B. R. (1984). *Assessing Needs in Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- ZABALZA, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

**Análisis del
sentido de eficacia
docente y sus
factores
determinantes**

Aina Morey
Alzamora
*Lcda. en Ciencias de la
Educación.
Profesora de Educación
Secundaria. Mallorca.
Balears*

Educació i Cultura
(2000), 13:
149-165

Análisis del sentido de eficacia docente y sus factores determinantes

Aina Morey Alzamora

Lcda. en Ciencias de la Educación.

Profesora de Educación Secundaria. Mallorca. Baleares.

Introducción (presentación)

El estudio del sentido de eficacia del profesor es uno de los temas de mi memoria de investigación centrada en el estudio del pensamiento del profesor desde un enfoque centrado en el contexto educativo. Con este constructo he conseguido indagar en aspectos tan importantes, pero también en ocasiones olvidados, como son la satisfacción del docente, la motivación y sus deseos de permanecer en la enseñanza. Estudiando este factor en mi revisión bibliográfica he conseguido comprender qué aspectos de la función docente pueden incidir en que contemos con un cuerpo profesores que realmente estén satisfechos con la docencia lo cual, al mismo tiempo, les impulsa también ha experimentar nuevas formas de enseñar y de llevar adelante innovaciones educativas. Como veremos el sentido de eficacia del profesor está relacionado con variables contextuales que influyen directamente en su ámbito laboral desde las más inmediatas, en el caso de enseñar a determinados grupos de alumnos con unas características específicas, o el mismo trabajo en equipo por parte de los docentes de un mismo centro, hasta factores más generales vinculados a la sociedad como es la colaboración con los padres o el mismo concepto de inteligencia dominante.

El sentido de eficacia de los profesores

A lo largo de nuestra experiencia como docentes ¿cuántas veces hemos escuchado algunas de las siguientes palabras? : “no hay nada que hacer”; “los alumnos de hoy en día ya no son los mismos de antes”; “me gustaría cambiar de trabajo”; “estoy desmotivado”..... Seguramente que alguna que otra frase de las que se han ofrecido en el ejemplo nos resulta familiar y, sin embargo ¿conocemos los motivos que provocan estos pensamientos (y sentimientos) en los profesores? ¿y qué pasa con las consecuencias? ¿sabemos cómo superarlos?. Ante la evidencia de que son muchos los docentes que pueden identificarse con el sentido de ineficacia, este artículo responde a la motivación personal de dar respuesta a algunos de los interrogantes planteados previamente, y que se vinculan al

hecho de que los profesores no se sientan eficaces en relación a la tarea docente que practican o incluso a la enseñanza en general, indagando cuáles son sus causas, los factores que lo provocan así como sus consecuencias tanto a nivel personal como a nivel profesional. Sin embargo nuestra intención no sólo es la de profundizar en el concepto del sentido de eficacia del profesor, sino que también lo es el despertar de las conciencias respecto a su importancia de modo que se puedan establecer las medidas oportunas para atenderlo y mantenerlo vivo sin que el profesorado caiga en una situación de desánimo, desmotivación, falta de responsabilidad hacia el trabajo e incluso la desprofesionalización, por nombrar algunas de las consecuencias con las que se ha relacionado y que repercuten inevitablemente en el rendimiento de nuestros alumnos.

¿Qué se entiende por sentido de eficacia?

En la literatura sobre el sentido de eficacia del profesor hemos encontrado distintas definiciones y posturas, entre las cuales la más generalizada y aceptada es la que defienden autores como Ashton, Webb y Doda (1983); Ashton y Webb (1986); Gibson y Dembo (1984) y Dembo y Gibson (1985), quienes al tomar como referencia la teoría del aprendizaje cognitivo-social de Bandura (1977), consideran que el sentido de eficacia del profesor es un constructo crítico para entender no sólo la motivación, la cual influye en la naturaleza y extensión de la conducta, sino también el grado de persistencia de la dificultad y la cantidad de esfuerzo que se dedica a la tarea además de representar la forma con la que los profesores ven las relaciones generales entre la enseñanza y el aprendizaje. El sentido de eficacia, desde esta perspectiva, refleja la extensión con la que los profesores creen que tienen capacidad para influir en la actuación del alumno, diferenciándose dos dimensiones independientes: el *sentido de eficacia personal*, o creencia de que uno “tiene las habilidades y capacidades necesarias para provocar el aprendizaje de los alumnos” y el *sentido de eficacia docente* o “creencia de que cualquier capacidad del profesor para producir el cambio está significativamente limitada por factores externos al profesor, como son el ambiente de casa, el contexto familiar y las influencias parentales” (Gibson y Dembo, 1984; p573-574), creencias que son concernientes a la amplitud con la que la enseñanza puede vencer las influencias externas sobre el alumno. Desde esta línea de estudio, el primer factor correspondería a la dimensión de autoeficacia de Bandura, o expectativa de eficacia, mientras que el segundo factor se relaciona con la dimensión de expectativa de resultado.

A medida que se ha ido avanzando en su estudio han ido apareciendo otras formas de interpretar y conceptualizar el sentido de eficacia del profesor, tal es el caso de Woolfolk y Hoy (1990) quienes lo consideran como un constructo de expectativa al entender que la correspondencia entre las dos dimensiones mencionadas con las expectativas de eficacia y de resultado de Bandura no acaba de estar muy clara, aunque sí sigue manteniéndose la presencia de dichas dimensiones consideradas como independientes. Dichos autores entienden que la eficacia general, más que reflejar las expectativas de resultado según Bandura (1977), es más indicativa de una ideología de control del alumno, orientación burocrática y una actitud fundamental hacia la educación. Desde su perspectiva ambas dimensiones serían expectativas de eficacia, conceptualizándolas como *sentido de eficacia personal docente* o la creencia del impacto que puede provocar un profesor particular en el alumno y *sentido de eficacia general docente* o la creencia de que se puede contrarrestar cualquier influencia negativa del contexto del

alumno haciéndose referencia, en este caso, a las creencias de los profesores en general y no de uno en particular.

El modelo estructural del sentido de eficacia. Factores influyentes

Para entender y conceptualizar el sentido de eficacia del profesor consideramos oportuno presentar un cuadro explicativo que nos aportan Ashton y sus colaboradores (1983; 1986), donde podremos observar que dicho constructo está influido por diversos factores que corresponden a los niveles ecológicos de la enseñanza y donde se muestran sus relaciones con el contexto educativo. Si observamos el cuadro 1 veremos que dicho modelo se caracteriza por estructurar el sentido de eficacia del profesor en torno a diferentes sistemas que influyen en él: mesosistema, microsistema, macrosistema y exosistema los cuales están formados por diferentes variables que tendrían un impacto en aquellas condiciones de la enseñanza que tienden a aumentar o disminuir el sentido de eficacia:¹

— **Microsistema:** Variables que hacen referencia al clima del aula, ambiente inmediato de los profesores, como son el tipo de alumno, el tamaño del aula, las definiciones del rol como profesor y la estructura de la actividad.

— **Mesosistema:** Variables relacionadas con la organización escolar, como son la participación de los profesores en la toma de decisiones, agrupamiento de los alumnos por “multiedad”, normas escolares, relaciones colegiadas, relaciones con el director, relaciones con los padres así como el trabajo en equipo por parte del profesor.

— **Exosistema:** Hacen referencia a las variables externas al centro escolar correspondientes a las estructuras sociales, formales o informales, pero que incidirían y tendrían una repercusión en el sentido de eficacia. Entre estas contamos con el salario de los profesores, el nivel sociocultural de la comunidad o las decisiones escolares legisladas a nivel político que influyen en la instrucción de la clase.

— **Macrosistema:** Entre las variables que influirían en el sentido de eficacia correspondiente a este nivel nos indican las creencias culturales acerca del alumno, la naturaleza de la inteligencia y la influencia de la familia en la motivación y su capacidad; así como concepciones del papel de la educación. Estas creencias influirían en las expectativas de la eficacia docente, las cuales, consecuentemente, afectarían a los juicios de los profesores acerca de su eficacia personal docente.

Son, pues, muy diversos los diferentes elementos incluidos en este modelo, pudiendo encontrar (cuadro 1) aquellos que se encuentran más cercanos al profesor como pueden ser el contexto del aula y sus variables, las creencias culturales que inciden en los pensamientos y prácticas escolares o aquellos otros como son la propia estructura organizativa del centro y sus dimensiones, concretamente los diferentes tipos de interacciones que se establecen entre los miembros que trabajan en el centro educativo, su

¹ El modelo propuesto por Ashton et al.; (1983) y Ashton y Webb (1986) consideramos que es el más coherente y completo a la hora de entender mejor el constructo del sentido de eficacia del profesor. Dichos autores sugieren que ciertas variables deberían incluirse en un modelo estructural respecto a las relaciones entre las actitudes del sentido de eficacia del profesor y el logro del alumno.

nivel de participación, la existencia o no de estructura de toma de decisiones y, entre otros, el importante papel que juega el equipo directivo a la hora de que se establezca un determinado sentido de eficacia en el profesorado. En el nivel que corresponde al exosistema vemos que en la profesión docente inciden importantes elementos como son la retribución salarial o la propia concepción que tiene la sociedad en cuanto a la docencia, profesión que cada vez más está desprestigiada y desvalorada. Las decisiones legislativas, como es el caso de las normas legales que establece nuestra reforma educativa, también repercuten en el sentido de eficacia del profesor.

La influencia de los alumnos como contexto en el sentido de eficacia

Ciertos trabajos han profundizado en el papel que juegan los alumnos a la hora de que el profesor presente un determinado sentido de eficacia, centrándose en la importancia de las características que presentan las aulas en cuanto a su complejidad, homogeneidad, porcentaje de alumnos con bajos niveles de logro. Respecto a las relaciones existentes entre el sentido de eficacia y las características de las aulas en las que trabajan los profesores podemos encontrar varias posturas. Por una parte encontramos aquellas que defienden que los alumnos forman parte del contexto de trabajo de los profesores, y como tal influyen en la forma de pensar de éstos (McLaughling, 1992; 1997) entendiéndose que el sentido de autoeficacia de los profesores puede variar en función de las características de las aulas (Raundebusch, Rowan y Cheon, 1990; McLaughling, 1997). En este caso, los alumnos determinan el sentido de eficacia de los profesores, proporcionándoles recompensas e influyendo en sus sentidos profesionales y de satisfacción, la forma en que consideran su trabajo, su sentido de identidad, y en la construcción de la instrucción, además del establecimiento de los objetivos dirigidos a los alumnos los cuales se reflejan en la concepción que presenta el profesor respecto a la tarea docente y a las necesidades de los alumnos.^{2 y 3}

Por otro lado, encontramos los trabajos realizados por Ashton, Webb y Doda (1983) y Asthon y Webb (1986) quienes defienden que las relaciones entre los profesores y los alumnos son interactivas. En sus estudios se demostró que, efectivamente, los alumnos de profesores con un elevado sentido de eficacia mostraban un mejor progreso académico, más interés en las actividades del aula y mayor respeto hacia sus profesores. Mientras que los alumnos de profesores con un bajo sentido de eficacia presentaban una menor implicación, menor interés y menor respeto. Las relaciones, según indican estos autores, pueden considerarse interactivas y no lineales, en cuanto que unos y otros se ejercen una influencia recíproca. Esta interacción queda demostrada en tanto que las conductas que manifestaron unos y otros se diferenciaron en cuanto al ambiente disciplinado y ordenado del aula en contra de las dificultades que presentan los de baja eficacia para controlar la

² Las variables que presentan los alumnos consideradas de mayor relevancia a la hora de su influencia en el sentido de eficacia del profesor son: relaciones que establecen con los profesores y características de las clases (actitudes de los alumnos, niveles de competencia, niveles de motivación, intereses profesionales, expectativas académicas, estatus socioeconómico y niveles de atención).

³ Los modelos de respuesta del profesor en cuanto a las estrategias educativas a adoptar para responder a las necesidades de los alumnos pueden ir desde intentar retirarse de su trabajo, lo cual indica un elevado índice de insatisfacción, (McLaughlin, 1992; 1997), mantener niveles tradicionales, presentar unas expectativas más bajas a cubrir y lograr o adoptar nuevas prácticas pedagógicas. Dichas respuestas educativas se vincularán a las clases de contenido que el profesor decide trabajar, los objetivos instructivos establecidos, la metodología que siguen para conseguir sus objetivos, las expectativas hacia el alumno y el rol que adjudica al profesor como docente.

clase y de los métodos que utilizaban destacando principalmente el sarcasmo y el subrayar los fallos y fracasos del alumnos. Estos resultados los podemos observar con mayor detalle en el Cuadro 2 que expondremos a continuación en el que se establecen las relaciones existentes entre el sentido de eficacia del profesor y las conductas de éste y sus alumnos.

En cuanto a las relaciones entre las conductas de profesores y alumnos, Smyle (1988) defiende que cuando los profesores se encuentran con clases compuestas primariamente por alumnos de bajo rendimiento, éstos profesores pueden creer que tienen menos éxito en influir en el aprendizaje de los alumnos, pueden esperar menos de ellos en cuanto a su rendimiento y llegar a comportarse de diferente manera. En este caso, aspectos como la complejidad del aula: tamaño, heterogeneidad, y sobre todo la enseñanza a alumnos de bajo nivel de logro y con una historia educativa de fracasos puede influir en el sentido de eficacia.⁴

La importancia del contexto

Como hemos visto la docencia tiene lugar en un contexto en el que se dan diferentes procesos que están en constante interacción como son las dinámicas que se establecen en el aula, la tipología de alumnos, e incluso las propias relaciones que se mantienen a nivel laboral y profesional con los propios compañeros docentes, factores todos ellos que pueden influir de algún modo no tan sólo en el sentido de eficacia sino también en la forma en que los profesores piensan sobre la práctica así como en lo que hacen en el aula (actitudes y prácticas) (Fuller, Wood, Rappaport y Dornbusch, 1982). El hecho es que se han establecido importantes relaciones entre el sentido de eficacia y varias dimensiones de la escuela y contextos del aula, lo cual nos conduce a pensar que se debería prestar mayor atención a dichos elementos si queremos que nuestros profesores se sientan realmente eficaces y satisfechos en cuanto a su profesión. En este aspecto, se ha demostrado que determinadas variables ambientales de la estructura organizativa, como pueden ser las condiciones de trabajo, reducen la incerteza y proporcionan a los profesores la oportunidad de tener éxito influyendo así (Rielh y Sipple, 1996) tanto en el sentido de eficacia de los profesores como en sus propias percepciones del rol como profesores (Fuller et al.; 1982).⁵

Inciendo en factores propios de las organización y estructura escolar, no podemos dejar de remitirnos a los estudios propios de las escuelas eficaces, los cuales coinciden en cuanto a la importancia de atender a la variables propias de los contextos educativos con el fin de mejorar los resultados de los alumnos. Dichos trabajos se vinculan estrechamente con las investigaciones realizadas sobre el sentido de eficacia, llegándose a demostrar que las características de la organización influyen en gran medida en su formación al vincularlo

⁴ Apoyamos la idea aportada por Ashton et al; (1983) en cuanto que se deberían realizar estudios que ayudasen a clarificar si las actitudes de eficacia provoca que tanto alumnos como profesores se comporten de una manera determinada o si realmente las conductas de los alumnos que se dan en el aula influye en las actitudes de la eficacia del profesor. Más bien tendemos a inclinarnos a pensar que son las experiencias (actuales) que vivencian los profesores en el aula las que se reflejan en sus actitudes en cuanto a la eficacia docente, sean positivas o negativas, por ello, las actitudes de eficacia pueden diferir dependiendo de los alumnos con los que el profesor trabaja, además de los objetivos de la materia que enseñan y de los objetivos (altos, moderados o bajos) que establecen para sí mismos.

⁵ En esta línea de trabajo (Fuller et al.; 1982) defienden que la eficacia docente es mejorada cuando entre profesores y administradores: a) encontramos que los roles y tareas están altamente diferenciadas; b) existe compromisos en objetivos comunes y en la forma de conseguirlos, c) existen relaciones calurosas que animan al intercambio de recursos necesarios, d) los profesores creen que los métodos que emplean para evaluarlos son lógicos y e) se aplican variados criterios de evaluación.

estrechamente con las dimensiones propias de la literatura sobre las escuelas eficaces en cuanto que también contribuye, según el modelo propuesto por Asthon et al. (1983) y Ashton y Webb (1986), a las relaciones entre la organización escolar y el logro del alumno. Las características que se han atribuido a las escuelas eficaces en general coinciden en mencionar los siguientes puntos, muchos de los cuales están incluidos en el modelo estructural presentado en líneas anteriores (Newman et al; 1989; McLauhling, 1997; Cohen,1981 en Ashton et al, 1983; Woolfok y Hoy, 1993):

1. Fuerte dirección administrativa del director del centro además de proporcionar apoyo y reconocimiento a los profesores de su centro.⁶
2. Clima escolar que se dirige al aprendizaje, ambiente ordenado libre de problemas de disciplina y vandalismo.
3. Énfasis escolar en habilidades de instrucción básicas.
4. Expectativas del profesor de que todos los alumnos, a pesar del origen familiar, pueden alcanzar apropiadamente niveles de rendimiento.
5. Un sistema para seguir y valorar la actuación del alumno el cual está vinculado a los objetivos instruccionales.
6. Sentido de comunidad, participación y colegialidad.
7. Presencia de unas interacciones colegiadas.
8. Autonomía para tomar decisiones.
9. Existencia de unas normas de de experimentación.
10. Mantenimiento de un foco académico.

Si queremos conseguir unos profesores que sientan que son eficaces, estén motivados y, consecuentemente se obtengan mejores resultados por parte del rendimiento de los alumnos, no podemos dejar de lado los factores que se han mencionado previamente, especialmente aquellos puntos que más peso tienen según se ha evidenciado en los estudios realizados: el clima escolar, que se expresa mediante la presencia o ausencia de relaciones colegiadas entre los miembros, un fuerte liderazgo por parte de la dirección y un adecuado nivel de expectativas en el profesorado respecto a los aprendizajes y logros de los alumnos del centro. Reconociendo la importancia del contexto Ashton et al. (1983) recomiendan , al fin de mejorar el sentido de eficacia de los profesores, que se potencie: el sentido de comunidad entre los profesores; establecimiento de unos objetivos compartidos; planificar y enseñar en equipo; tomar decisiones colegiadas; agrupar los alumnos atendiendo a la multi-edad y multi-capacidad; implicar a los alumnos en la planificación curricular y una mayor participación e implicación de los padres. Además se aconseja establecer objetivos alcanzables y observables tanto para ellos mismos como para los alumnos y conseguir información sobre la propia competencia a través de la evaluación, teniendo un gran peso la evaluación institucional y el contar con unos objetivos educativos de referencia así como los mecanismos reguladores propios para conseguirlos (supervisión, seguimiento, instrumentos adecuados...)

⁶ La teoría organizativa apoya la hipótesis de que formas de apoyo del director, participación significativa en toma de decisiones organizativas y altos niveles de cooperación laboral mejoran la motivación del trabajador, esfuerzo y aumentan su moral y eficacia docente (Rowan, Raundebush y Kang, 1991).

El sentido de eficacia y las conductas docentes de los profesores

Dejando de lado el contexto y centrándonos en el propio profesor, el estudio de su sentido de eficacia nos abre luces respecto a algunos aspectos importantes que nos ayudan a entender su conducta y actitudes no sólo hacia los alumnos sino también hacia la enseñanza en general. Nos referimos a aspectos tan importantes como son la responsabilidad que asumen por los éxitos y fracasos de los alumnos, las atribuciones que realizan respecto a dichos resultados académicos o las propias explicaciones y expectativas que mantienen hacia los alumnos y la docencia. Las relaciones entre la responsabilidad que asume el profesor y dicho constructo son tan estrechas que se defiende la idea de que aquélla actúa como mediadora entre el sentido de eficacia y la conducta del profesor, tal es el caso del esfuerzo y la persistencia que presentan los profesores en relación a la mejora del rendimiento de los alumnos. Además de vincular el sentido de eficacia a los factores anteriores, también se le ha relacionado con el estrés de los profesores, el cual se ha conceptualizado de manera similar al sentido de ineficacia del profesor de manera que aquellos profesores que presentan un bajo sentido de eficacia personal, que además creen que los profesores eficaces en general pueden motivar a los alumnos de bajo rendimiento, experimentan una pérdida de autoestima profesional además de un déficit afectivo que probablemente vaya acompañado por altos sentimientos de estrés. Sin embargo los profesores de baja eficacia, con un sentimiento universal de impotencia, no experimentarían o experimentarían poco estrés. Además de todos estos factores, el compromiso profesional es otro de los aspectos que se han vinculado al estudio del sentido de eficacia, entendiéndolo como un estado motivacional hacia el trabajo o sentido profesional estrechamente relacionado con el desarrollo tanto personal como profesional.

Como hemos avanzado, el sentido de eficacia, o creencia de los profesores de que pueden influir en el aprendizaje de los alumnos, incluso aquellos que pueden ser considerados como difíciles o desmotivados (Guskey y Passaro, 1992) se ha relacionado estrechamente con las conductas de los profesores en el aula reconociéndose su influencia en el aprendizaje del alumno, la elección de estrategias de gestión e instruccionales en el aula, con el cambio en la práctica docente relacionada con la implementación de innovaciones escolares (Smyle, 1988) y otros aspectos directamente vinculados con el desarrollo profesional del profesor y el cambio educativo. La eficacia docente, como aspecto motivacional del profesor, conduce a tener una mayor voluntad a la hora de intentar nuevos métodos instructivos lo cual, consecuentemente, puede resultar en un mayor logro en los alumnos que revierta positivamente en el sentido de eficacia y en la voluntad de invertir mayores esfuerzos en ayudar a los alumnos a aprender (Fritz et al.; 1995).

Con el fin de entender mejor las relaciones entre el sentido de eficacia y las conductas docentes a continuación expondremos un resumen (Cuadro 3) en el cual podremos observar con detenimiento las diferencias que se han encontrado entre los profesores de alto y bajo sentido de eficacia en relación a diferentes variables psicológicas, las cuales, como veremos en próximas líneas, tienen su repercusión en la práctica docente y en las conductas de los profesores en las aulas. Las conclusiones a las que llegamos de su análisis es que el sentido de eficacia es un constructo que nos ayuda a entender ciertos patrones psicológicos y de conducta que presentan los profesores en cuanto que se ha demostrado su relación con ciertos aspectos subjetivos docentes como son el rol que asume el profesor respecto a su papel docente, las concepciones sobre la inteligencia y el aprendizaje o los propios alumnos y las ya mencionadas responsabilidad y atribuciones

sobre los resultados de los alumnos o con aspectos ya más comportamentales como son la promoción de actitudes participativas en los alumnos, la posibilidad de que se tomen decisiones democráticas en el aula, o el compartir los objetivos instruccionales con los alumnos además de los propios sentimientos de afecto no sólo hacia los alumnos sino también hacia la profesión docente.

Al vincularse el sentido de eficacia de los profesores a la manifestación de unas conductas docentes identificadas como propias de los profesores más eficaces encontramos que éstas coinciden en gran medida con las que aporta la literatura sobre las características de las escuelas eficaces y los atributos que poseen los profesores que en ellas trabajan.⁷ En este sentido, los estudios que vinculan el sentido de eficacia el profesor con el logro del alumno han encontrado que ambos están significativamente relacionados al haberse demostrado que las conductas que manifiestan los profesores en el aula pueden tener una importante repercusión en el rendimiento de los alumnos. Así,

“los profesores con un alto sentido de eficacia presentaban más probabilidades de atender a las necesidades individuales de todos los alumnos y responder a los estudiantes en un estilo positivo de aceptación suportiva que animaba a los estudiantes a entusiasmarse e implicarse en la toma de decisiones” (Ashton, Webb y Doda, 1983; p.15).

Como ejemplo representativo contamos con el estudio realizado por Ahston y sus colaboradores. (1983) en el cual se evidenció que una de las características que diferenciaban a los profesores de bajo sentido de eficacia no tan sólo era que no realizaban un exhaustivo seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno, considerado como una conducta eficaz que conduce a unos buenos resultados académicos en los alumnos, sino que también fallaban en mantener adecuados registros del progreso de dicho proceso. Este hecho, y como reflexión de la importancia de atender a la influencia del sentido de eficacia en la conducta docente, lo consideramos ciertamente peligroso en cuanto que nos conduce a pensar que difícilmente con dichas manifestaciones se puede llegar al reconocimiento de que que la acción educativa conduce a unos resultados en el aprendizaje, siendo probable que dichos profesores no sólo no se esfuerzen por mejorarla sino que presenten atribuciones del fracaso a factores externos a dicha acción y acepten que el fracaso generalizado de los alumnos es un hecho normal en el contexto de la enseñanza. En este aspecto, en los centros de secundaria hemos podido observar que los profesores ven el fracaso (bastante generalizado) de los alumnos en la etapa de secundaria obligatoria como algo normal y habitual; dicho fracaso es tan asumido por los docentes que incluso se ponen en marcha mecanismos de compensación educativa como son las materias optativas de refuerzo educativa, taller de matemáticas o procesos de comunicación, o recurrir al recurso de profesores de “apoyo” dedicados todos ellos a la enseñanza de los alumnos “de bajo niveles de rendimiento” que, inexplicablemente, rozan en cincuenta por ciento de los alumnos de dicha etapa. Lo llamativo, y asombroso, de esta situación es que se han encontrado centros de secundaria en los que el número de alumnos que reciben estas clases de refuerzo son mayores que aquellos que permanecen en el aula ordinaria para seguir la

⁷ Siempre considerando la posibilidad de que existan de diferencias entre las percepciones de eficacia y la eficacia actual en el aula de un profesor en cuanto a la experiencia que tiene éste en el contexto interactivo del aula y los alumnos con los que trabaja y su influencia directa en el sentido de eficacia.

programación establecida por el profesor del área correspondiente, lo cual entendemos que aún se alimenta más la idea de que el fracaso de los alumnos es “algo normal” al tiempo que se despoja al profesor de su responsabilidad de responder por los fracasos de los alumnos y de la posibilidad de emprender nuevas formas pedagógicas que den respuesta a las necesidades educativas de nuestro alumnado, contribuyendo así a un bajo sentido de eficacia. Sin nombrar que al concentrar a alumnos de bajas capacidades y pobres niveles de rendimiento en una misma aula se está contribuyendo a que el profesorado baje sus niveles de exigencia y expectativas en cuanto a los objetivos a lograr, presente, consecuentemente, un bajo sentido de eficacia y aumenten así aún más sus deseos de abandonar la enseñanza. El hecho es que los profesores pueden manifestar unas conductas muy específicas en función de los niveles que presentan respecto al sentido de eficacia, conductas que repercuten directamente en los rendimientos y resultados de nuestros alumnos y que pueden ir, en el caso de profesores con bajo sentido de eficacia, desde no persistir en la ayuda pedagógica dirigida a los alumnos que tienen dificultades, evitar planificar actividades que creen que exceden de sus capacidades, hasta no estar motivados para gastar esfuerzo adicional en encontrar materiales o en volver a enseñar contenidos de manera que los alumnos puedan entenderlos mejor. Por el contrario los profesores con un elevado sentido de eficacia, sí presentan mayores probabilidades de desarrollar actividades docentes consideradas como retadoras, ayudar a los alumnos a tener éxito en dichas tareas o incluso persistir más en enseñar a aquellos alumnos que presentan problemas de aprendizaje.

Estrategias para mejorar el sentido de eficacia del profesor⁸

Partiendo de la exposición realizada podemos concluir que se han obtenido evidencias de que las creencias de los profesores en sus capacidades de instruir a los alumnos pueden explicar o dar cuenta de las diferencias individuales en la eficacia docente, influyendo en sus estrategias no sólo instruccionales, sino también motivacionales. Por ello si queremos mejorar la educación deberíamos plantearnos la posibilidad de seguir los consejos de Shunk (1990) cuando nos dice que la investigación sobre la motivación y eficacia de los profesores “debería dirigirse a cómo las creencias de los profesores sobre sus capacidades de ayudar a los alumnos a aprender influyen en las conductas de los profesores en el aula y, consecuentemente, en las creencias de los alumnos y logros”. En esta línea, si los profesores con un bajo nivel de eficacia dudan de sus capacidades para influir en el aprendizaje de sus alumnos, deberíamos ser capaces de responder a las siguientes preguntas ¿cómo pueden estar lo suficientemente motivados para emprender nuevas pedagogías alternativas que den respuesta a la diversidad cada día más manifiesta y evidente de nuestros alumnos?. Si realmente se ha demostrado que existe un vínculo entre el sentido de eficacia y sus conductas docentes ¿por qué no se diseñan programas dirigidos no sólo a conocer los niveles de eficacia sino también a mejorarlos?. Como se ha manifestado al principio de este artículo las intenciones no sólo son dar a conocer la importancia de este constructo, sino el motivar y proporcionar una llamada de atención que

⁸ Nuestras propuestas de mejora del sentido de eficacia se basan en las reflexiones que tienen como punto de partida la literatura acerca del sentido de eficacia entendiendo que toda actuación debe enmarcarse en los diferentes niveles ecológicos que en él influyen.

favorezca la proliferación de iniciativas que contribuyan a que el profesorado se sienta realmente eficaz y pueda emprender la docencia como una verdadera profesión que implica ciertos niveles de reto y desafío además de favorecerse un verdadero desarrollo y mejora profesional.

Según hemos visto, para que los docentes se sientan eficaces es importante que se superen los individualismos dominantes en los centros, y aún más en los de secundaria, y alcancen la cultura de la colaboración en la que los integrantes de un mismo grupo persiguen unos objetivos comunes y establecen los medios para alcanzarlos evitando así que la organización constriña los sentimientos de satisfacción y los sustituya por la frustración y las bajas autoestimas. Mediante relaciones colaborativas, interacciones profesionales y el trabajo en equipo los profesores pueden conocer y adquirir habilidades docentes más eficaces que pueden aplicar en sus aulas y comprobar que pueden obtener mejores resultados en sus alumnos. Así pues, estimulando al cambio mediante la colegialidad el profesor no se sentirá inseguro a la hora de intentar nuevas estrategias pedagógicas en sus aulas ni sufrirá su sentido de eficacia en cuanto que se siente apoyado por la institución educativa.

En cuanto a la influencia de los alumnos en el sentido de eficacia de los profesores, creemos necesario que se potencien programas de formación que ayuden a enfrentarse con el fracaso del alumno y puedan superar la incerteza de si sienten o no que están teniendo un efecto en el aprendizaje del alumno. Este aspecto es de suma importancia en momentos tan críticos como los actuales en los que la enseñanza va dirigida a una tipología de alumnos que cada vez menos se caracteriza por su homogeneidad para caracterizarse por su diversidad en cuanto a intereses, capacidades y motivaciones, especialmente en lo que se refiere a la etapa de secundaria obligatoria. Lo importante es que se enseñe al profesorado a valorar y analizar aspectos de su enseñanza, de modo que puedan localizar las fuentes de su sentido de ineficacia, con dichas habilidades se les podría ayudar a resolver los problemas con los que se enfrentan en su profesión docente además de prevenir que desarrollen un sentido de indefensión (Dembo y Gibson, 1984). Si el profesor es capaz de reflexionar y resolver los problemas con los que se encuentra en su trabajo, si aprende a tomar decisiones críticas, si es capaz de concluir que sus actos tienen unas consecuencias y que no sólo delega la responsabilidad de los fracasos a agentes externos como son los propios alumnos, los padres, la sociedad o la administración, entonces más cerca nos encontraremos de una verdadera profesión docente y de su reconocimiento por parte de la sociedad. El autoconocimiento de las propias habilidades, la definición de su rol como profesor y la práctica de estrategias docentes eficaces pueden contribuir a mejorar el sentido de eficacia, al tiempo que se atiende a la propia autoestima, el locus de control interno así como las habilidades sociales. Trabajando todas estas habilidades el profesor puede llegar a adquirir mejores competencias vinculadas a la profesión docente al tiempo que contribuimos a mayores niveles de satisfacción y eficacia. Como vemos un peso muy importante en la mejora del sentido de eficacia es la formación, la cual ha de ir dirigida al amplio espectro de factores que integran la personalidad docente.

La administración, por su parte, también tiene su importante papel a la hora de no sólo contribuir a la mejora de los niveles de eficacia del profesorado sino también para obtener una mejor cualidad educativa. Entre las actuaciones que pueden mejorarlo encontramos: la potenciación de la dirección realizando un verdadero seguimiento del trabajo que ejercen los diferentes miembros del equipo directivo, estimular la evaluación interna de centros de modo que se conozca en profundidad cuáles son los sentimientos y pensamientos de los docentes, favorecer espacios de coordinación en los que el pro-

esorado pueda trabajar en equipo, ofrecer un verdadero apoyo al profesorado permitiendo que este colectivo no sea únicamente escuchado sino también atendido en sus demandas y, por no extendernos más, facilitar programas de formación específicos donde los profesores puedan realmente conocer cuáles son sus verdaderas competencias docentes, mejorar las relaciones interactivas con los alumnos así como las percepciones de los profesores respecto al papel del resto de la comunidad educativa y, entre otros, practicar nuevas técnicas docentes en las aulas con el adecuado seguimiento y supervisión de las mismas. Todo ello sin hablar de los programas iniciales de formación en los que el profesorado reciba un conocimiento pedagógico profesional y en el que se revisen todas sus concepciones educativas respecto a su rol como docentes, el papel de los alumnos, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje o las propias ideas respecto a la inteligencia y sus posibilidades de mejorarla mediante la instrucción. El papel de la administración no se queda ahí ya que si realmente queremos profesores que se sientan eficaces, sean eficientes y se consideren responsables de los resultados de su profesión es necesario que juegue un papel supervisor que contribuya a que los docentes conozcan cuál es el verdadero origen de su ineficacia además del papel asesor que ayude a resolver las dudas con las que se encuentran en la práctica docente.

Para finalizar y tomando como referencia el exhaustivo estudio realizado por Asthon et al.; (1983), y ya resumiendo, ocho son los puntos básicos en los que fundamentan el estudio de la eficacia del profesor:

1. Los profesores con un sentido positivo de eficacia se ven a sí mismos como capaces de enseñar y ven a los estudiantes capaces de aprender, mientras que las actitudes de la eficacia están empeoradas o bien por una percepción baja de las capacidades personales o bien una baja percepción de las capacidades del alumno.

2. Se reconoce el hecho de que las actitudes de eficacia del profesor pueden diferir dependiendo de los alumnos con los que trabajan.

3. Las percepciones de eficacia hacen referencia a actitudes que pueden estar o no relacionadas con la eficacia del profesor, concibiéndose la posibilidad de que un profesor que informe de su alto sentido de eficacia pueda no poseer las capacidades que el cree tener; y viceversa, un profesor insatisfecho con su actuación que duda de sus capacidades puede ser un profesor eficaz.

4. Las percepciones de eficacia de un profesor están directamente relacionadas con sus sentimientos de competencia profesional y autovalía.

5. El sentido de eficacia de un profesor pueden variar dependiendo de los objetivos que están bajo consideración, por lo que su estudio necesita atender a los objetivos de la materia.

6. El sentido de eficacia personal puede verse influido por los objetivos que los profesores establecen para sí mismos, pudiendo marcarse unos fácilmente alcanzables mientras que otros presenten una mayor dificultad en su logro.

7. En cuanto a la relación entre actitudes y conducta, se admite la idea de que un sentido positivo de eficacia puede “causar” el hecho de que un profesor utilice conductas docentes eficaces, mientras que también puede suceder que el empleo de conductas docentes eficaces puedan influir en el sentido de eficacia del profesor.

8. Factores no relacionados con las actitudes y conductas pueden influir en lo que un profesor piensa y hace. La conducta del alumno, la organización escolar, el clima del aula, o las actitudes de profesores compañeros son algunos ejemplos de los factores que pueden influir en el sentido de eficacia.

VARIABLES QUE COMPONEN EL MODELO ESTRUCTURAL DEL SENTIDO DE EFICACIA DEL PROFESOR

MICROSISTEMA	MESOSISTEMA	MACROSISTEMA	EXOSISTEMA
<p>.Clima del aula/centro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Énfasis académico - Objetivos educativos - Grado por el alumno que asume la responsabilidad por los aprendizajes. -Feedback que los alumnos reciben de su trabajo. - Expectativas de los profesores sobre el trabajo de sus alumnos. - Tamaño del aula. -Estructura de la actividad -Tipo de alumno. - Definiciones del rol del profesor 	<p>Variables organizativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Normas escolares (influyen en la actitud y conducta del profesor mediante su relación con las expectativas y percepción del rol del profesor). . Interrelaciones con los compañeros. .Trabajo en equipo (reduce el sentimiento de aislamiento y reduce el estrés). . Relaciones colegiadas. . Participación en la toma de decisiones . Grado de control sobre el trabajo, métodos y lugar de trabajo (vinculado a la satisfacción laboral). . Liderazgo directivo-relaciones con el director. . Sistema de apoyo social a los profesores (familias) . Agrupamiento multi- edad 	<ul style="list-style-type: none"> - Creencias culturales sobre la inteligencia como rasgo fijo o variable e influencia de la familia en la capacidad y motivación del alumno (influyen en las expectativas de eficacia docente y como consecuencia en los juicios de los profesores acerca de su eficacia personal docente). - Expectativas culturales respecto al papel de la educación en la sociedad. - Concepciones sobre el alumno. - Concepciones sobre la psicología del aprendizaje - Relaciones con los alumnos de "hoy en día". - Preferencias por un tipo particular de alumnado - Atribuciones del éxito - fracaso del alumno. - Responsabilidad por el éxito - fracaso del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> -Estructuras sociales formales e informales que influyen en ambiente inmediato profesor. - Salarios. -Empobrecimiento estatus docente -Decisiones legislativas que influyen en instrucción del aula.

Cuadro 1. (Ashton,et al; 1983; Ashton, Webb, 1986; Ashton, 1984).

RELACIONES ENTRE EL SENTIDO DE EFICACIA LAS CONDUCTAS DE LOS ALUMNOS Y PROFESORES

Influencias en la conducta.	Influencias del sentido de eficacia del profesor en el clima del aula, rendimiento y conductas del alumno:	Formas de mejorarla:
<ul style="list-style-type: none"> - Se recomienda explorar una relación dinámica entre sentimiento, pensamiento y conducta para poder entender mejor el proceso mediante el cual las expectativas de eficacia influyen en la conducta. - Las actitudes de eficacia del profesor y la conducta en el aula se consideran recíprocas. - Estilos docentes con un elevado sentido de eficacia personal docente: <ul style="list-style-type: none"> Ashton, Webb y Doda (1983): <ul style="list-style-type: none"> . Mayor confianza en su enseñanza . Trabajo en el aula con pequeños grupos . Asignan trabajo a todos los alumnos . Tienden a dar atención individualizada . Seguimiento estrecho del alumno . Comprueban el progreso antes de pasar a un nuevo tema. . No ignoran a los alumnos de baja capacidad . Tienden a prestar una estrecha atención a todos los alumnos. . Aceptan los sentimientos de sus alumnos. - Los profesores con un elevado sentido de eficacia tratan competentemente a los alumnos, reconociendo el problema que supone trabajar con alumnos de bajo rendimiento, asumen la responsabilidad de ayudarlos a superar esas dificultades. Mientras que los de bajo sentido de eficacia tienen la tendencia de atribuir el fracaso del aprendizaje a los alumnos mostrando métodos de control más duros y presentando mayor desorden en las aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos de profesores con un alto sentido de eficacia muestran mayor progreso académico, mayor interés en la actividad del aula y menor hostilidad hacia su profesor. El ambiente del aula es ordenado, académicamente orientado mostrándose los alumnos más entusiasmados, espontáneos y motivados. - Los alumnos de profesores con un bajo sentido de eficacia muestran una menor implicación en los aprendizajes, menor interés y menor respeto hacia los profesores. Éstos presentan dificultades para controlar el ambiente del aula, empleando el sarcasmo como método de disciplina. - El clima del aula de los profesores con un alto sentido de eficacia se diferencia de los de bajo sentido de eficacia en que los primeros apoyan el logro de los alumnos, premian el rendimiento mediante sistemas claros de incentivos; establecen un fuerte énfasis académico, realizan un continuo seguimiento del aprendizaje y trabajo del alumno; proporcionan feedback correctivo y establecen unas fuertes relaciones colegiadas con sus compañeros. Los alumnos de estos profesores expresaban sus sentimientos en el aula, preguntaban al profesor y sollicitaban su ayuda. El clima creado era de aceptación positiva, confianza y apertura de las ideas de los alumnos. 	<p>Formas de mejorarla:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La incerteza que sientan al no saber si han tenido o no un efecto en el aprendizaje del alumno influye en su sentido de eficacia, por ello se requieren procedimientos de autoevaluación de la propia eficacia. <p>Formas de mejorarla:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los logros de los alumnos (actuación exitosa) son un fuerte primaria de información respecto a su sentido de eficacia. - Trabajar colegiadamente a la hora de planificar, conseguir y evaluar los objetivos educativos establecidos (Shunk, 1984). El apoyo colegial puede ayudar a combatir las influencias del aislamiento del aula así como las incertezas sobre la propia efectividad docente personal. - Mejorar los sistemas de evaluación como fuente de información de su propia competencia docente. - Los premios en la enseñanza aumentan la eficacia percibida cuando proporcionan información sobre la propia competencia profesional (Shunk, 1984). - El propio pensamiento reflexivo puede ser un instrumento para la autoevaluación de la propia eficacia. - Mejorar la evaluación institucional analizando aspectos específicos de su actuación docente y desarrollar un enfoque más analítico de la enseñanza.

Cuadro 2: Ashton et al. (1983).

**DIMENSIONES QUE DISTINGUEN A LOS PROFESORES CON UN
ELEVADO/BAJO SENTIDO DE EFICACIA:**

Dimensiones	Alto sentido de Eficacia	Bajo Sentido de Eficacia.
Noción de Inteligencia	Como rasgo variable y educable	Como rasgo estable y fijo
Sentido profesional de cumplimiento	- Sienten que su trabajo con alumnos es importante y significativo además de que ellos tienen un impacto en el aprendizaje del alumno.	- Se sienten frustrados desanimados respecto a enseñanza.
Expectativas positivas por la Conducta y Logro del alumno	- Esperan que sus alumnos progresen - Encuentran que sus alumnos cumplen sus expectativas	- Esperan que sus alumnos fracasen y que reaccionen negativamente a su esfuerzo docente presenten mal comportamiento
Responsabilidad personal por el aprendizaje del alumno	- Creen que es su responsabilidad el que sus alumnos aprendan - Cuando sus alumnos fracasan (experimentan fracaso) examinan su propia actuación atendiendo a vías que podrían haber sido más eficaces. - Consideran que podrían haber atendido y ayudado más a los alumnos.	- Establecen la responsabilidad aprendizaje en sus alumnos. - Cuando fracasan buscan explicaciones en términos de capacidad de sus alumnos, contexto familiar, la motivación actitud.
Estrategias para lograr los objetivos	- Planifican el aprendizaje del alumno y establecen objetivos tanto para éstos como para ellos mismos, identificando estrategias para conseguirlos.	- Tienen a faltarle objetivos pecíficos dirigidos a sus alumnos. - Están inseguros respecto a lo les gustaría que sus alumnos aprendiesen y no planifican estrategias de acuerdo a objetivos identificables.
Afecto positivo	- Se sienten bien respecto a la Enseñanza, hacia sí mismos y hacia los alumnos.	- Están frustrados con enseñanza. - A menudo expresan desaliento (resistencia) y sentimientos negativos acerca de sus alumnos.
Sentido de control.	- Tienen la confianza de que son capaces de influir en el aprendizaje del alumno.	- Experimentan un sentido futilidad en el trabajo con alumnos.
Sentido de Objetivos comunes entre profesores y alumnos.	- Sienten que están implicados en una aventura compartida con los alumnos para conseguir los objetivos que comparten con ellos.	- Sienten que están en lucha los alumnos cuyos objetivos preocupaciones están en oposición a los suyos.
Toma de Decisiones democráticas.	- Implican a los alumnos en la toma de decisiones respecto a objetivos y estrategias para conseguirlos.	- Imponen sus decisiones respecto a las estrategias de aprendizaje implicar a los alumnos en proceso de toma de decisiones.

Cuadro 3. (Ashton, 1984).

Bibliografía

- ASHTON, P.; WEBB, R; DODA, N., (1983), *A Study of Teacher's Sense of Efficacy* (Final Report, National Institute of Education Contract N° 400-79-0075). ED 231 834.
- ASHTON, P., (1985), "Motivation and the teachers sense of efficacy", *Research on Motivation in education*, vol.2; The Classroom Meliuk, 141-174.
- ASHTON, P., WEBB, R., (1986), *Making a difference. Teacher's Sense of Efficacy and Student Achievement*, New York, University of Florida, Longman.
- BANDURA, A (1977), Self-Efficacy: "Toward and unifying theory of behaviour change", *Pshycological Review*,84, 191-215.
- DEMBO, M. H.; GIBSON, S. (1985), "Teacher's Sense of Efficacy. An Important Factor in School Improvement", *Elementary School Journal*, 86, 173-184.
- FRITZ, J. J.; MILLER-HEYL, J.; KREUTZER, J. C.; MACPHEE,D.(1995), "Fostering Teacher Efficacy through Staff Development and Classroom Activities", *The Journal of Educational Research*, 88, 200-208.
- FULLER, B.; WOOD, K.; RAPOPORT, T.; DORBUSCH, S (1982), "The Organizational Context of Individual Efficacy, *Review of Educational Reserach*, 52 (1), 7-30.
- GIBSON, S., DEMBO, M. H. (1984), "Teacher Efficacy: A Construct Validation" , *Journal of Educational Pshychology*, 76 (4), 569-582.
- GUSKEY, T. R. , PASSARO, T. D. (1992): "Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions" *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- McLAUHGLIN, M. W. (1992), "What Maters Most in Teacher's Workplace Context?", Washington, D.C. Office of *Educational Research and Improvement*, ED 342755, 1-24.
- McLAUGHLIN, M. W. (1997), "Social Constructions of Students: Chagenges to Policy Coherence", paper presented at the Annual Meeting of the *American Educational Research Association*, San Francisco, CA, April, ED 346098, 20-24.
- NEWMAN, F. M.; RUTTER, R. A., SMITH, M. S., (1989), "Organizational Factors that Affect School Sense of Efficacy, Community and Expectations, *Sociology of Education*, October, 221-238.
- RANDEBUSCH, S. W.; ROWAN, B.; CHEONG, Y. F. (1990), "Contextual effects on the Selff-Efficacy of High School Teachers, *Center for Research on the Context of Secondary Teaching*, 90-94.
- RANDEBUSCH, S. W., ROWAN, B.; CHEONG, Y. F. (1993), "Higher Order Instructional Goals in Secondary Schools: Class, Teacher and School Influences, *American Educational Research Journal*, 30 (3), 523-553.
- RIEHL, C.; SIPPLE, J. W. (1996): "Making the Most of Time and Talent: Secondary Schools Organizational Climates, Teaching Task Environments and Teacher Commitment", *American Educational Reserach Journal*, 33 (4), 873-901.
- ROWAN, B.; RANDEBUSCH, S.; KANG, S. J. (1991): "Organizational Design in High Schools: A Multilevel Analysis", *American Journal of Education*, February, 238-266.
- SMYLE, M. A. (1988), "The Enhancement Function of Staff Development: Organizational and Psychological Antecedents to Individual Teacher Change", *American Educational Research Journal*, 25 (1), 1-30.
- SHUNK, D. H. (1990), "Introduction to the Special Section on Motivation and Efficacy" *Journal of Educational Pshychology*, 82 (1), 3-6.
- WOOLFOLK, A. E., HOY, W. K., (1990), "Prospective Teacher's Sense of Efficacy and Beliefs about Control, *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 81-91.

**Model de selecció
d'elements
curriculars
definidors de la
identitat de les
Illes Balears**

Mateu Cerdà Martín

Educació i Cultura
(2000), 13:
167-175

Model de selecció d'elemens curriculars definidors de la identitat de les Illes Balears

Mateu Cerdà Martín

Resumen

Ante la selección y secuenciación de contenidos para concretar los diseños curriculares y adaptarlos a una realidad, en este caso, las Islas Baleares, es necesario valorar la importancia del medio, como elemento básico definidor del patrimonio cultural. A través de una selección de elementos arqueológicos, históricos y artísticos, se pretende aportar unos indicadores de identidad, mediante los cuales, los alumnos aprecien y valoren su propia cultura, partiendo del respeto por otras culturas.

Summary

To select and sequence the contents of the curricula and adapt to a certain reality, in this case that of the Balearic Islands, it is necessary to value the importance of the environment as a basic and defining element of the cultural patrimony. Through a selection of archaeological, historic and artistic elements we try to bring forward some identity indicators to be used by the students to appreciate and value their own culture, without forgetting the respect for the others.

1. Introducció

Els ensenyaments no universitaris, des d'una globalització a una perspectiva interdisciplinària, bé sigui del currículum per una educació formal o bé de les intencions educatives per una educació no-formal, s'haurien de fonamentar psicològicament en un ensenyament significatiu, dins un marc obert i flexible, adaptats als trets definidors més significatius de les nostres Illes.

Certament, cal adonar-se de la importància del medi, com element bàsic i definidor del nostre patrimoni cultural. En aquest sentit, interpretar el medi, significaria no només conèixer, sinó valorar-lo i protegir-lo des d'una educació de valors mediambientals.

Així, quan els nins i nines surten pel camp, la muntanya i el litoral, haurien de ser capaços de identificar els elements del nostre patrimoni, que conformen un tipus de paisatge.

2. Objectiu general

Afavorir el procés de desenvolupament integral i autònom, reflexiu de l'alumne i propiciar activitats solidàries i de respecte a totes les cultures, estimulant la consciència de comunitat amb llengua i cultura pròpies, i fomentar l'estima del nostre patrimoni territorial, arqueològic, històric i artístic.

Seqüenciació per etapes:

Educació infantil

Explorar i descobrir l'entorn més proper amb una actitud de curiositat i de respecte.

Educació primària

Conèixer el patrimoni històric i cultural, participar en la seva conservació i millora, i respectar la seva diversitat.

Educació secundària

Valorar i identificar les característiques geogràfiques, històriques, socials i culturals de les Illes Balears, dins el context d'Europa i del món.

3. Adequació curricular

Partint del que diu el punt tercer de l'article 4t. de la LOGSE "Las administraciones educativas con competencias, establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas...".

D'aquesta manera, la nostra Comunitat, disposa de competències educatives des de l'1 de gener de 1998. El currículum que s'ha d'establir, ha de respectar un 55% dels RD 1006 i 1007 /1991 de 14 de juny (BOE de dia 26), sobre els ensenyaments mínims, i ha d'aportar un 45% del currículum modificat o ampliat que respongui a les peculiaritats pròpies de les Illes Balears. I tot el cos donarà lloc al currículum propi, que serà prescriptiu al nostre territori.

Des de fa anys, diversos col·lectius de professionals, han anat elaborant propostes de currículum, però va ésser el curs 1998/99, que oficialment se varen elaborar un 50% de propostes curriculars, i aquest curs 1999/2000 se continua amb aquesta línia. Es una tasca laboriosa, que si bé serà la referència bàsica, no es poden rebutjar les aportacions o suggeriments, que sempre podran enriquir, ampliar i/ o adaptar convenientment uns continguts als nivells corresponents de concreció curricular.

Així, apart d'un text prescriptiu, se'n deriva tot un procés seqüenciat fins a l'operativitat d'aula, des d'un fonament socio-polític i antropològic, tot partint dels aspectes geogràfics, històrics i culturals, que puguin contribuir a un lligam de l'Estat, d'Europa i del Món, però refermant una consciència del que som com a poble, amb una llengua i una cultura pròpia.

El currículum a les Illes Balears, dins un model obert i flexible, s'haurà d'adaptar a determinats contextos i realitats, que no sempre respondran a "lo nostro" com a realitat més propera: localitat, comarca, illa; sinó que de vegades, serà necessari relacionar-lo amb contextos més amplis: Illes, Mediterrània, etc.

També diferirà el model. Així un model estructurat d'organització del coneixement, partiria del model espiral-ciclòide, com augment seqüenciat del coneixement i d'acord amb una gradació ascendent, que podria ésser: localitat, comarca, Illa, Comunitat Autònoma, Estat (...).

4. Selecció d'elements definidors

Perfil històric

Dins la Mediterrània occidental, es troben les Illes Balears:

Les Pitiüses (nom donat pels grecs i que vol dir “ Terra de pins”), formades per Eivissa (anomenada Ibusim pels cartaginesos) i Formentera (anomenada així pels romans, com a terra del Foment) i les Balears, pròpiament dites: Mallorca, Menorca i Cabrera (anomenades així pels romans com a la més Major i la Menor). La mar Mediterrània ha estat històricament via de comunicació entre els pobles del litoral. Per les Balears hi han passat pobles navegants com: fenicis, grecs, cartaginesos i romans. Després del llarg domini romà, ens visitaren els vàndals(S.IV) i els musulmans(S.VIII). Tots ells ens deixaren vestigis com són les mecròpolis, ciutats, ponts, castells, etc.

A partir del primer mil.leni, varen cobrar importància els ports per impulsar el comerç marítim...

A través d'aquest perfil històric, podem dur endavant una selecció d'elements considerats com a definidors de la nostra identitat, és a dir aquells elements relacionats amb les cultures passades i que la seva presència ens recorda part de la nostra història i ens aporta una identitat.

5. Blocs referits a Mallorca

El territori és el primer que trobam en néixer, el primer que observa un visitant. El llarg dels segles, aquest territori ha estat transformat per l'home; l'home ha anat formant un paisatge, on per raons d'ús o per costums de vida, hi va erigit uns tipus determinats de construccions.

Avui les restes d'aquella obra d'enginyeria popular que encara es conserven, formen un ric patrimoni històric i cultural. D'aquest patrimoni, n'hem fet una selecció a través de dos blocs:

BLOC (A):Patrimoni arqueològic

De les notícies dels primers pobladors a les Illes Balears, es troba el poblat protoneolític “Es Pouàs” d'Eivissa (4860 AC). Els habitatges humans inicials de les coves, donaren pas a les construccions megalítiques. Formant poblats amb murades i talaiots; llocs d'enterrament i santuaris sagrats.

La romanització és una cultura que se fa present amb la quantitat de restes arqueològiques, especialment vies, ponts, arqüeductes i canals. Però sobretot, amb el document de la ciutat de Pollentia(123 AC - S. IV).

De l'època musulmana, trobam conjunts arqueològics com el dels sis molins de Llinàs (Pollença), quilòmetres de canalitzacions d'aigua, qanàts, sínies, etc. També es conserven les runes més o menys consolidades dels tres inexpugnables castells roquers, joia de les fortificacions de l'època.

A partir de la conquesta de Mallorca, pel rei Jaume I (1229), les costes de l'arxipièlag es veren atacades tant pels corsaris musulmans procedents del nord d'Àfrica, com per altres potències europees. Per protegir les zones costaneres, aixecaren en els llocs més estratègics, les anomenades torres de senyals, conegudes com "talaies". Inicialment, s'usaven llocs anomenats barraques o escoltes, però a partir de la segona meitat del segle XVI, la construcció d'aquestes torres, va ésser massiva a totes les illes. Aquestes torres formaven una xarxa de comunicació amb senyals de foc. També se construïren murades per protegir les ciutats. A les entrades de les viles, s'hi ubicaren les nomenades creus de terme, o sigui per demarcar el terme de dins o fora vila, com l'actualment restaurada Creu de s'Hostal d'En Gi o dels Traginers (Algaida), representativa del gòtic (S. XVI). Des d'antic, l'home ha delimitat el seu territori, amb parets, murades, creus i ha aixecat castells, torres i murades, tot per defensar-se. Avui se'n conserva una mostra representativa.

1. Necròpolis i santuaris

Dolmen d'Artà (Artà)
Sepultura megalítica (2000 AC ?)

Enterraments Son Real(Can Picafort)
Pretalaiòtic/talaiòtic (1700-123 AC)

Coves funeràries de Sant Vicenç (Pollença)
Bronze (1700-1200 AC)

Cometa dels morts (Escorca)
Pretalaiòtic (1700-1300 AC)

S'Illot dels Porros (Sta Margalida)
Sepultures talaiòtiques (1300-500 AC)

Santuari d'Almalutx (Escorca)
Talaiòtic (1300-500 AC)

Santuari Antigors (Felanitx)
Talaiòtic (1300-500AC)

Basílica de Son Peretó (Manacor)
Paleocristiana (S.VI)

Temple de Son Oms (Palma)
Talaiòtic (1300-500 AC)

2. Assentaments humans

Pollentia (Alcúdia)
Ciutat romana (123 AC)

Pou Celat (Porreres)
Poblat talaiòtic (1300-123 AC)

Ses Païsses (Artà)
Poblat talaiòtic amurat (1000-800 AC)

S'Illot (Sant Llorenç des Cardassar)
Poblat talaiòtic (1300-123 AC)

Capocorp (Lluchmajor)
Poblat talaiòtic (1300-123 AC)

Bocchoris I (Port de Pollença)
Poblat naviforme (1700-1000 AC)

3. Els castells

De Santueri (Felanitx)
Castell roquer d'època àrab (S. X?)
Reconstrucció (S.XIV)

Del Rei (Pollença)
Castell roquer d'època àrab (S. X-XI ?)
Consolidació de runes (1995)

D'Alaró (Alaró)
Castell roquer d'època àrab (S. X-XI ?)
Restauració (S.XIV)

De Punta de n'Amer (Sant Llorenç des Cardassar)
Castell costaner (S.XVII)
Restauració (1995)

De San Carles (Palma)
Castell costaner (S. XVII)
Restauració (1980)

De Cabrera (Cabrera)
Castell-Fortelesa (S.XV)
Restauració (1987)

De Capdepera (Capdepera)
Poble emmurat (S. XIV)

De Bellver (Palma)
Castell del gòtic circular (S. XIV)
Restauració (S. XX)

Es Castellot (Calvià)
Torre defensiva (S. XIV)

Castell de Sant Elm (Andratx)
Torre fortificada (S.XIV)

4. Torres i talaies

Son Armadans (Palma)
(S.XV)

Son Amer (Es Llombards)
(S. XVI)

Paraires (Palma)
Portuària (S. XIII)

De senyals (Porto Pí)
Portuària (S.XIII)
Ampliació por senyals (S. XVII)

Des Verger /Ses Animes (Banyalbufar)
(S. XVI) Restaurada

Son Durí (Sa Ràpita)
(S. XVI) Restaurada

Albercutx (Pollença)
(S. XVII) Restaurada

Son Catlar (Campos)
(S. XVI)

Picada (Sóller)
(S. XVII)

S'Estalella (Lluchmajor)
(S.XVI) Restaurada

5. Fortificacions

Arc de la Dàrsena (Palma)
Origen àrab (S. XII)

Murades d'Alcúdia (Alcúdia)
Origen mitjàval (S.XIV -XVI)

L'Almudaina (Palma)
Antic alcàsser musulmà (S.XII)
Reedificat (S.XIV)

Baluart de Sant Pere (Palma)
Murades mitjvals. (S.XVI)

Sant Salvador d'Artà (Artà)
Almudaina (S.XII)
Restauració (S.XX)

Canyamel (Artà)
Torre fortificada(S.XIII)

El Temple (Palma)
Antiga Almudaina de Gumara
Época àrab (S.X-XI)
Reformes (S.XIX)

Son Mas (Andratx)
Torre fortificada (S.XVI)

BLOC (B): Patrimoni arquitectònic

Després de la conquesta (1229), els nuclis de població es concentraren i començaren a consolidar-se les viles, tal com avui les coneixem. D'aquesta nova organització socio-política, tenim elements arquitectònics representatius com són els carrers i placetes de traçat mitjàval, canalitzacions i sínies; pous, aljubs, abeuradors i rentadors públics, creus de terme, molins fariners d'aigua i de vent, etc. Palma, la capital, com a ciutat oberta a la Mediterrània, va experimentar canvis significatius; les construccions se varen superposar. Així trobam estils i cultures diverses. Restes de murades romanes com l'arc de l'Almudaina, i testimonis musulmans com els banys àrabs. La ciutat va esdevenir pròspera i receptora dels estils arquitectònics de les diferents èpoques. El fet de tenir un regne mallorquí cristià, donà lloc a aquesta cultura influenciada, sobretot per la conca nord de la Mediterrània. Així s'aixecaren les primeres esglésies dels repobladors (S. XIII); monestirs i santuaris, amb característiques austeres del gòtic mallorquí (S. XIII-XIV). Aparegueren altres edificis civils destinats a la Cort, a institucions mercantils, militars i benèfiques (S. XV-XVIII), i les grans esglésies i catedrals (S. XIII-XVIII). D'altra banda, la noblesa, l'alta burgesia, es va fer construir les seves pròpies cases, amb característiques de palaus, d'estils arquitectònics diferents. En són testimoni els grans casals de dins Palma, amb els espectaculars patis, que personalitzen la ciutat, i representen la part monumental d'una època passada. En els segles XIX i XX, les construccions del modernisme feren acte de presència, i edificis com el Gran Hotel (1902), amb la recent restauració, en són un model d'aquests edificis emblemàtics.

1. Esglésies i catedrals

Catedral de Palma de Mallorca
Gòtic (S.XIII-XIV)

Sant Pere (Escorca)
Església gòtica dels repobladors (S.XIII)

Basílica de Sant Francesc (Palma)
Gòtic (S. XIV). Façana barroca (S.XVII)

Església de Santa Eulàlia (Palma)
Gòtic (S.XIII-XIV)
Església de Sant Nicolau (Palma)
Gòtic (S.XIV); Barroc (S.XVII)

Església de Sant Miquel (Palma)
Gòtic (S.XIV); Barroc (S.XVII)

Església de Santa Creu (Palma)
Gòtic (S.XIV); Barroc (S.XVII)

Església de Santa Maria la Major(Inca)
Campanar (S.XVI)

Església de Sant Joan (Sant Joan)
Barroc (S.XV-XVI)

Santuari de Sant Salvador (Felanitx)
Gòtic (S.XIV)

2. Palaus i monestirs

Palau Episcopal (Palma)
Gòtic (S.XIII)

Palau de l'Almudaina (Palma)
Gòtic (S.XIV)
Reformes (S.XVIII)

Palau reial (Sineu)
Antiga residència del rei Jaume II (1310)

Palau Solleric (Palma)
Mescla d'estils (S.XVIII)

Palau can Oleza (Palma)
Elements reinaxentistes (S.XVI)

Palau Vivot (Palma)
Representatiu dels patis de la ciutat (S. XVIII)

Monestir del Puig de Maria (Pollença)
Refector gòtic Mallorquí (S.XV)

Monestir de Lluc (Escorca)
Origen mitjàval (S.XIII)

Monestir de la Real (Palma)
Gòtic (S.XIII)

3. Edificis emblemàtics

El Gran Hotel (Palma)
Modernisme (1902)

Sa Llotja (Palma)
Seu mercantil. Gòtic civil (S.XV)

Claustre de Sant Francesc (Palma)
Gòtic (S.XIII)

Porxets de Lluc (Escorca)
Gòtic Mallorquí (S.XVI)

Ajuntament de Palma: Palau de Cort
Antiga Seu del Gran i General Consell
(S.XVII)

Seu del Govern de les Illes Balears (Palma)
Antic Consolat de la mar (S.- XVIII)

El Parlament (Palma)
Antic Círculo Mallorquí (S.XIX)

Tribunal Superior de Justícia (Palma)
Palau de can Berga (S.XVIII)

Consell Insular de Mallorca (Palma)
Antic palau de la Diputació (S.XIX)

Teatre Principal (Palma)
Neoclassicisme (S.XIX)

La Misericòrdia (Palma)
Antiga Casa-hospici (S.XIX)

Cases de la Granja (Esporles)
Possessió noble d'origen àrab (S.X)
Reformes fins el s. XX.

Casa-Palau de Raixa (Bunyola)
Neoclàssic (S. XVIII-XIX).

Bibliografia

- ALVAREZ, L. (1996): La diversidad en la práctica educativa. CCS - Madrid.
- BALLESTER, A. (1991): La Serra de Tramuntana: Didáctica per l'estudi de la comarca. Consell Insular de Mallorca.
- CATALAN, A. et Alt (1999): La pèrdua de la Biodiversitat. Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears.
- CERDA, M. VILANOVA, B. (1998): El litoral i la mar Balear. Conselleria d'Educació i Esports del Govern Balear.
- COLL, C. (1997): "Radiografía de la ESO" en Cuadernos de Pedagogía, núm. 260
- DIDAC, F. (1997): Geografía de les Illes Balears Leonard Muntaner editor. Palma.
- DOLÇ, M. Dtr. (1989): Gran Enciclopèdia de Mallorca
- FERRANDIS, A. (1992): "Presupuestos sociológicos del nuevo modelo de enseñanza secundaria" en fundamentaciones psicopedagógicas y sociológicas del Diseño Curricular Base.
- FERRY, G. (1991): El trayecto de la formación. Los enseñantes ante la teoría y la práctica. Paidós. Barcelona.
- INCE (1976): Evaluación del sistema educativo. Elaboración de indicadores . Madrid.
- LOGSE (1990): Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu.
- OCDE (1982): La liste des Indicateurs Sociaux. París.
- PUJOL, J. (1983): La Descuberta del Medi. Ed. Blume. Barcelona.
- VALERO, G. (1993): Itineraris pel centre històric de Palma. Ajuntament de Palma.
- VALLCANERAS, LL. (1997): Descubrir Tramuntana (I): Interpretació del Medi. Gráfiques Miramar. Palma.

**Els programes de
diversificació
curricular: alguns
interrogants en
l'atenció a la
diversitat**

Sebastià Verger
Gelabert
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2000), 13:
177-185

Els programes de diversificació curricular: alguns interrogants en l'atenció a la diversitat

Sebastià Verger Gelabert
Universitat de les Illes Balears

Sumari

L'atenció a la diversitat s'ha convertit en un dels temes més discutits i que genera un major nombre de conflictes en l'Educació Secundària Obligatoria. A més de les estratègies ordinàries existents per donar resposta a aquesta diversitat, es desenvolupen mesures de caràcter extraordinari dirigides a l'alumnat que presenta necessitats educatives especials; entre aquestes mesures hi trobam els programes de diversificació curricular. L'article descriu alguns dels elements essencials que caracteritzen els esmentats programes i planteja alguns aspectes que poden crear més controvèrsia a mesura que la diversificació curricular s'implanti i acomodi als centres de Secundària.

Summary

The attention to the diversity is a topic very discussed and that provokes many conflicts in the obligatory secondary education. In addition to the ordinary attention measures to the diversity created to attend to the students, exist other extraordinary measures directed to pupils with special educational needs, in those find the curricular diversification programs. The article describes some essential elements that characterise these programs and raises questions that can create a greater controversy while the curricular diversification is introduced and developed in the secondary schools.

1. L'atenció a la diversitat en la Secundària Obligatoria

L'Educació Secundària Obligatoria s'ha convertit en el punt de mira de moltes discussions i anàlisis sobre el desenvolupament de la Reforma en el sistema educatiu espanyol. El motiu de l'atorgament d'aquest paper protagonista no és altre que les dificultats presentades pels docents per afrontar els objectius perseguits amb la LOGSE.

L'arrel del problema la trobam en la intenció d'oferir una resposta educativa que atengui la diversitat de l'alumnat, fet que es converteix en més difícil en l'ESO a causa de les característiques de l'alumnat, pels trets propis d'aquesta etapa educativa i per la tradició selectiva de la Secundària en els diferents sistemes educatius.

Els tres motius assenyalats es reflecteixen en una població d'alumnat que, a més d'estar obligat a estudiar fins als setze anys, per qüestions evolutives presenta unes

característiques específiques, com és l'adolescència, que influeix en els seus aprenentatges. Precisament, en un intent d'equilibrar currículum i alumnat, l'etapa de Secundària adquireix una complexitat major que requereix unes organitzacions i uns recursos específics que no es caracteritzen, precisament, per la facilitat de gestió i d'aplicació.

A tot això, hem d'afegir la tradició selectiva i voluntària de la Secundària, fet que requeria unes pràctiques docents molt allunyades de les actuals, cosa que ha provocat, i encara provoca, un cert desequilibri i un malestar entre el professorat que no ha sabut o no ha pogut adaptar la seva forma de treballar a les necessitats actuals.

Dins aquest marc, presentat de forma molt simplificada,¹ és on s'ha de proporcionar una atenció a la diversitat que garanteixi a l'alumnat desenvolupar el màxim les seves possibilitats i que eviti que s'ofereixin distintes oportunitats, i que persegueixi, així, la darrera finalitat de la comprensivitat.

Tal com assenyala Torres González (1999), parlem d'una forma d'entendre l'educació que pretén fomentar el desenvolupament i compensar les desigualtats socials i culturals.

L'educació escolar ha d'assegurar l'equilibri entre la necessària comprensivitat del currículum i la innegable diversitat de l'alumnat. Assumir aquest plantejament suposa una transformació que va més allà del purament estructural per incardinar-se en tots els aspectes de la vida de l'escola. Així, serà imprescindible un currículum que diversifiqui les respostes per adaptar-se a les diferències.

Per finalitzar aquesta breu contextualització, seria convenient concretar a què ens referim quan parlem d'atenció a la diversitat, per això és interessant l'explicació del concepte presentada per el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1996), que es basa en quatre idees elementals:

1. Afecta tots els nivells de l'acció educativa
2. Implica el professorat de tots els centres
3. Es refereix a tot l'alumnat, i no sols a aquells que presenten dificultats, problemes o limitacions personals o socials.
4. Es concreta en un conjunt de mesures i actuacions progressives que repercutiran en els aprenentatges de l'alumnat i en el desenvolupament de les capacitats establertes en el currículum.

«S'entén l'atenció a la diversitat com una estratègia o principi general, que reconeix que tots els alumnes tenen necessitats educatives diferents i que propugna la necessitat d'una resposta personalitzada a cadascun dels alumnes en funció d'aquestes diferències» (Generalitat de Catalunya 1996, 7).

2. Què són els programes de diversificació curricular?

Per aconseguir l'equilibri entre l'atenció a la diversitat i el principi de comprensivitat, és necessari que els centres acullin una sèrie de mesures per donar una resposta educativa adaptada a les característiques de l'alumnat i que, al mateix temps, atengui els

¹ Per conèixer una anàlisi detallada de la realitat actual del sistema educatiu espanyol s'aconsella la lectura de MARCHESI, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.

seus interessos. És cert que malgrat les mesures adoptades en cada cas, pot haver-hi alumnes que hauran de menester mesures extraordinàries per satisfer les seves necessitats educatives, denominades especials en aquests casos.

La diversificació curricular neix amb la intenció de ser el darrer recurs, dins l'educació obligatòria, per a determinats alumnes que no han aconseguit trobar resposta a les seves necessitats educatives especials per la via ordinària. La LOGSE és l'encarregada d'introduir aquests programes en el nostre sistema educatiu mitjançant l'article 23.1:

«En la definición de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones en que, para determinados alumnos mayores de dieciséis años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios. En este supuesto, los objetivos de esta etapa se alcanzarán con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general.»

D'aquesta manera, el currículum possibilita la comprensivitat a partir de la seva adaptabilitat a les característiques i necessitats de l'alumnat, i permet l'aplicació de recursos en la progressiva concreció del projecte educatiu de cada centre, de forma que es vagi ajustant a les peculiaritats dels seus destinataris. Segons Bautista-Vallejo (1998), és, precisament, el caràcter flexible del currículum el que fonamenta la realització dels programes de diversificació curricular.

El nombre màxim d'alumnes per a cada grup és de quinze, encara que s'ha de tenir present que sempre realitzaran un seguit d'àrees integrades als grups de l'ESO (ordinària). Són alumnes majors de setze anys que no han aconseguit els objectius generals de l'etapa ni és previsible que puguin superar-los a través de les mesures ordinàries establertes per a la resta de l'alumnat.

Els programes tenen un caràcter voluntari, per tant l'alumnat que decideix entrar-hi presenta la suficient motivació i interès per aconseguir la titulació corresponent a la Secundària, i en funció de les seves característiques, principalment edat i història escolar, disposaran d'un o dos cursos acadèmics, sempre dins el segon cicle de l'ESO.

Les característiques més freqüents de l'alumnat són les dificultats d'aprenentatge que normalment afectaran la major part de les àrees, així, tots tindran en comú diversos problemes per seguir el ritme d'aprenentatge proposat a les aules d'ESO. Aquesta situació personal es concretarà en un seguit d'aspectes que caldrà tenir presents en el disseny de les actuacions per dur a terme mitjançant el programa:

— Baix autoconcepte, a causa del sentiment de fracàs escolar. Per a l'edat que ja tenen són alumnes plenament conscients de la seva història personal en relació als estudis; a més, les seves característiques no es valoren en el marc escolar que coneixen, mentre que altres qualitats seves passen totalment inadvertides per al conjunt del professorat.

— Desmotivació per l'estudi, del qual, en general no han aconseguit cap gratificació a llarg de la seva vida escolar. El món acadèmic representa un pes del qual és preferible alliberar-se, ja que tenen molt poques expectatives d'aconseguir-hi algun èxit.

— El nivell de coneixement acadèmic és baix, tenen un escàs domini dels requisits i recursos considerats importants per a la realització d'aprenentatges escolars significatius: dificultats generalitzades en l'escriptura, la lectura, l'expressió oral, les matemàtiques..., problemes en el domini de determinats hàbits i actituds, etc.

— El seu interès respecte al futur va dirigit cap al món laboral i la professionalització.

Per accedir al programa cal realitzar un acurat procés de selecció mitjançant el qual s'ha de demostrar que la pertinència al programa serà beneficiosa per a l'alumnat i que és l'únic camí possible per aconseguir els objectius de l'ESO (García Nadal; Illán Romeu 1998).

El MEC (1995), indica una sèrie de prescripcions referents a l'accés als programes de diversificació, els quals queden resumits de la següent manera:

a) L'alumnat ha de respondre al perfil previst en la normativa corresponent, tant pel que fa als criteris cronològics, a la seva història escolar, com en el seu perfil psicopedagògic.

b) L'avaluació psicopedagògica ha de proporcionar els elements suficients que permetin a l'equip educatiu concretar l'oferta que millor s'ajusti a les necessitats de l'alumnat i, al mateix temps, dissenyar el tipus d'ajudes que necessiti durant la seva escolarització. Així, se centrarà en les condicions en què es du a terme l'escolarització, la interrelació entre les característiques individuals i els processos d'ensenyament-aprenentatge, tal com assenyalen Montón Sales i Redó Dalmau (1996, 298): *«debe tener como objetivo colaborar con los equipos docentes en la mejora de la calidad de la educación y en conseguir que ésta sea accesible a todos los alumnos»*.

c) L'avaluació psicopedagògica s'ha d'entendre en el context de l'avaluació contínua que duen a terme els equips educatius. A més, per decidir quins alumnes s'incorporaran al programa de diversificació es realitzarà, en el departament d'orientació, una avaluació psicopedagògica que tingui en compte:

- L'anàlisi de la resposta educativa a la institució.
- L'anàlisi de la resposta educativa a l'aula.
- L'anàlisi de la resposta d'aprenentatge de l'alumnat.
- L'anàlisi de la situació familiar, social i dels grups d'iguals.

d) El referent essencial de l'avaluació psicopedagògica serà sempre el conjunt d'objectius generals de l'etapa i els de cada àrea, i la seva finalitat consisteix a determinar el nivell de competència curricular aconseguida i valorar la capacitat d'aprenentatge.

Malgrat el protagonisme que assumeix el departament d'orientació en aquest procés, la responsabilitat és compartida amb tot el professorat que ha treballat durant el darrer curs amb l'alumne en qüestió.

Un dels elements més significatius dels programes és el plantejament organitzatiu i metodològic: consisteix a agrupar determinades àrees en àmbits que les engloben i es duen a la pràctica a partir de propostes globalitzades i interdisciplinàries. Així, apareixen l'àmbit sociolingüístic, que engloba les ciències socials, la llengua catalana i la castellana, i el científicotecnològic, que inclou les matemàtiques, les ciències de la naturalesa, la química i la física. Montoya i De Diego (1998) desenvolupen alguns trets que han d'acompanyar aquest sistema de treball, del qual destacaria que:

a) L'activitat ha d'estar plantejada en un doble sentit. D'una banda, l'alumnat ha de tenir un aprenentatge autònom i, al mateix temps, sentir-se protagonista d'aquest aprenentatge. D'altra banda, l'activitat del professorat no s'ha de centrar en la transmissió de sabers, sinó a fer possible la construcció, l'organització i la relació dels coneixements. Com a conseqüència, la preocupació s'allunya dels continguts i s'acosta a les estratègies,

les habilitats i les maneres més adequades per posar en moviment nous aprenentatges i obrir espais de saber i llibertat personals.

b) Les unitats didàctiques s'organitzaran sota epígrafs significatius que emmarquen grans temes de cada àmbit. D'aquesta forma, la informació anirà precedida d'organitzadors que facilitaran la categorització, l'anàlisi i la seva connexió amb altres aprenentatges anteriors.

c) És fonamental que l'alumnat trobi sentit al treball que realitzen a l'aula, d'aquí la gran importància de la motivació. Així, es partirà dels interessos i dels interrogants de l'alumnat; en aquest sentit, serà imprescindible dedicar el temps necessari a la detecció de mancances, errors i, en general, d'idees prèvies de cada tema nou.

d) S'utilitzaran elements d'aprenentatge participatiu que introdueixen formes col·lectives del tractament de la informació, com per exemple discussions, debats, presentacions d'opinions, investigacions en equip, exposicions, informes... Tal vegada es pot considerar un aprenentatge més lent i que requereix espais més llargs de treball, però presenta l'avantatge que s'aprèn de forma més ferma, s'amplien les relacions entre conceptes, es contrasten les idees... Per això, serà necessari prendre decisions organitzatives que afecten l'espai de l'aula i el temps dedicat a les activitats de classe.

e) S'ha de fer un ús adequat dels materials i els recursos didàctics; seria convenient que entre el professorat s'establís una relació que en dinamitzàs l'actualització. Difícilment es trobarà el material adequat, però sí que hi ha molts materials i cada docent els fa adequats a cada situació educativa concreta.

f) Dins el mateix grup d'alumnes de diversificació hi ha una diversitat que requereix tenir present les implicacions que suposa:

- Un coneixement real del punt de partida de cada alumne.
- Afavorir l'existència d'un bon clima d'aprenentatge.
- Flexibilitat en els plantejaments didàctics amb una gran varietat de situacions, llenguatges i estratègies d'ensenyament.
- Proporcionar reforços positius que contribueixin a millorar l'autoestima de l'alumnat.
- Treballar en petits grups heterogenis o homogenis en funció de les tasques, per facilitar un aprenentatge cooperatiu i participatiu.
- Aprofitar les activitats fora de l'aula per aconseguir una major cohesió del grup-aula, un major coneixement de l'alumnat i una millor integració de cada un.

A més d'aquestes aportacions, cal destacar la importància del reduït nombre de professorat que requereix el funcionament per àmbits; aquest fet permet més temps de dedicació al grup, cosa que facilita un coneixement més gran entre alumnat i professorat, amb la consegüent repercussió positiva en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Resumint a grans trets les característiques dels programes podríem destacar que:

- Els programes estan adaptats a les necessitats i característiques de cada alumne.
- Cal una individualització del currículum.
- Es pretén mantenir un equilibri entre els continguts, les capacitats i els camps de coneixement definits per a tota l'etapa.
- S'ha de garantir la funcionalitat dels aprenentatges en el procés d'ensenyament, és a dir, han de ser d'utilitat per a la vida real i en la construcció de nous coneixements.
- Pel fet de trobar-se integrats en el currículum ordinari, es manté el principi de normalització. S'ha de tenir present, a més, que algunes àrees es realitzen en els grups ordinaris o de referència.

— El programa implica un intens seguiment i suport individual, que es converteix en un element clau per a la consecució d'èxit en cada participant.

3. Qüestions per a l'anàlisi

Una vegada descrites les característiques bàsiques que conformen els programes de diversificació i sense pretendre posar en discussió la seva existència, més bé tot al contrari, la intenció és que aquests puguin consolidar-se al màxim possible i, d'aquesta manera, aconseguir la finalitat per a la qual es varen dissenyar. Voldria aprofitar per plantejar algunes qüestions que poden provocar una influència negativa en el seu desenvolupament o, fins i tot, arribar a desvirtuar el sentit pel qual foren creats.

En primer lloc, no és difícil constatar les grans dificultats que es pateixen en els centres de Secundària per atendre grups tan heterogenis d'alumnes, que en molts casos, fins i tot, no tenen cap interès per estudiar i es veuen obligats i obligades a continuar al centre fins als setze anys. La tasca en si mateixa no és fàcil, però encara es complica més si els grups són tan nombrosos com els actuals i si el professorat no compta amb els recursos i les estratègies suficients per atendre aquesta diversitat dins les aules.

Aquest fet és capaç afectar directament els programes de diversificació curricular, ja que pot minvar la seva situació com a darrera mesura extraordinària d'atenció a la diversitat i atorgar-li un paper molt diferent: convertir-se en la solució del professorat que no sap com respondre a les necessitats de determinats alumnes; i d'aquesta manera, que no s'exhaureixin les mesures ordinàries d'atenció a la diversitat abans de passar al grup de diversificació.

D'altra banda, perquè els programes puguin estar plenament integrats en la dinàmica i l'organització del centre és imprescindible una implicació més gran dels departaments didàctics, tant en l'elaboració, el seguiment i l'avaluació dels programes base de diversificació curricular, com en la presència del professorat d'àmbit, el qual ha de convertir-se en pont entre els anomenats departaments didàctics i el d'orientació amb el mateix programa.

La presència del programa entès com un recurs més del centre i com a element normalitzat de l'organització i dinàmica d'aquest, serà la millor definició perquè no es caigui en el greu perill d'interpretar-lo com el grup on va l'alumnat fracassat que és segregat dels agrupaments ordinaris.

Un altre tema conflictiu és l'avaluació psicopedagògica, ja que necessita la col·laboració de tots els professionals implicats, amb la intenció que pugui proporcionar la informació necessària per a la millora de l'atenció educativa que rep l'alumnat un cop entra a formar part del programa; per tant, és imprescindible que faciliti un coneixement al més ajustat possible de les característiques de cada un dels seleccionats.

El professorat de Secundària i, en aquest cas de forma més significativa, el professorat d'àmbit i tots els docents que intervenen en la diversificació curricular, presenten, malgrat el temps d'existència del programa, unes necessitats formatives per poder dur a terme els principis psicopedagògics propis d'aquest programa. Recordem que el professorat que treballa en l'Educació Secundària rep una formació inicial centrada en l'especialització d'una determinada àrea o ciència, però les orientacions referents al que cal per ensenyar són realment escasses o nul·les. Aquest fet s'agreuja més en referir-nos al programa de diversificació, ateses les especificitats que el caracteritzen.

Als centres tampoc no se sol donar una formació específica que ensenyi com treballar i dur a terme un programa de diversificació, entre altres coses perquè aquesta

tasca l'hauria d'assumir l'orientador, el qual ja té prou funcions assignades en relació al programa i amb molts altres temes psicopedagògics del centre.

Podríem aprofundir més en cada un dels aspectes comentats, de la mateixa forma que seria interessant generalitzar aquesta anàlisi a temes educatius més globals que es converteixen en essencials en el panorama de l'atenció a la diversitat i l'escola comprensiva. Tot, amb la intenció de traduir el factor de les diferències, viscut en tantes ocasions com a problema, en un element clau per poder aconseguir una educació de més bona qualitat.

«La diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales» (Jiménez; Vilà 1999, 28).

Bibliografia

- BAUTISTA-VALLEJO, J. M. (1998). «Formas de atención a la diversidad: cómo lo hacemos». *Comunidad Educativa*, núm. 247, pàg. 18-20.
- GARCÍA NADAL; ILLÁN ROMEU (1998). «Los Programas de Diversificación Curricular». A: ARNAIZ, P. *Bases Pedagógicas de la Educación Especial*. pàg. 119-131. Murcia: ICE/DM.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (Departament d'Ensenyament). (1996). *Atenció a la diversitat a l'ESO: 50 idees per a l'acció*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- JIMÉNEZ MARTÍNEZ, P.; VILÀ SUÑÉ, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995). *Los programas de diversificación*. Madrid: MEC.
- MONTÓN SALES. M. J.; REDÓ DALMAU, M. (1996). «La evaluación psicopedagógica: fases, procedimientos y utilización». A: MONEREO, C.; SOLÉ, I. (coor.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, pàg. 285-298. Madrid: Alianza.
- MONTOYA, M.; DE DIEGO, M. (1998). *Programa de Diversificación Curricular. Àmbit socio-lingüístic. 2º Ciclo ESO. Guía Didáctica*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- TORRES GONZÁLEZ, J. A. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.

**Les relacions inter-
personals dins el
marc de l'escola: les
dificultats
específiques dels
alumnes amb
necessitats
educatives especials**

Maria Femenias
Andreu
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2000), 13:
187-193

Les relacions interpersonals dins el marc de l'escola: les dificultats específiques dels alumnes amb necessitats educatives especials

Maria Femenias Andreu
Universitat de les Illes Balears

Introducció

La socialització i la interacció són dos conceptes fonamentals que troben dins el marc escolar un lloc determinant i cabdal per afavorir el desenvolupament de la competència social, la formació de la pròpia identitat, en definitiva, el suport emocional que els infants necessiten dins l'escola i en la seva vida diària.

Aquests plantejaments adquireixen més pes, si cal, quan parlem d'alumnes amb necessitats educatives especials.

Puigdemívol (1995) afirma que, dins l'escola, les interaccions es produeixen en tres contextos diferents:

Interacció en situacions estructurades. Majoritàriament es donen en el marc de l'aula i quan es tracta d'activitats conduïdes pel mestre. Aquesta interacció és molt influenciada per dos factors:

1. La mateixa dinàmica de treball de l'aula i la seva organització.
2. Les habilitats socials de l'alumne.

Interacció en situacions no estructurades. Quan no hi ha direcció per part del mestre. Es dona majoritàriament al pati, en situacions de joc lliure, no dirigit.

Interacció en situacions semiestructurades o períodes intermedis. Es tracta de moments d'*impasse* entre diferents tipus d'activitats i també a l'inici i al final de les sessions de classe.

Pel que fa a la interacció amb els companys amb necessitats educatives especials, seguint amb la classificació i les conclusions que extreu Puigdemívol del seu estudi (1995), és en les situacions no estructurades, o sigui, de joc lliure i que es donen fonamentalment al pati, on s'observen els nivells d'interacció més baixos entre el conjunt d'alumnes integrats i la resta de companys dels seus grups classe. Aquesta manca d'interacció pot adoptar

diferents formes: des d'un notable aïllament, fins al desplaçament de la relació vers alumnes d'altres grups o nivells inferiors.

Puigdemívol també remarca el cas dels alumnes amb problemes motors que tenen nivells d'interacció molt diferents entre situacions estructurades i no estructurades a causa de l'orientació eminentment motora de les activitats de temps lliure.

Arran de tot això es pot afirmar que es dona una importància excessiva als continguts i aprenentatges escolars i s'esdevé una escassa intervenció en altres àmbits, específicament pel que fa al tema de la socialització i la interacció entre companys.

Amb això queda justificat que tot el procés d'influència recíproca que suposa la interacció amb els iguals compta amb un conjunt de variables «extres» que s'han de tenir en compte quan parlem d'alumnes amb necessitats educatives especials.

Tal com exposa Díaz Aguado (1995) sembla que hi ha una variable primordial que fomenta l'acceptació o el rebuig envers els companys amb necessitats educatives especials: *la competència social*, és a dir:

a) Rendiment, conducta a la classe, percepció del professor i impressió que els companys es formen de la competència curricular de l'alumne amb necessitats educatives especials.

b) Adequació del comportament a les exigències de cada situació (un so de veu exageradament alt o baix, gesticulació excessiva...)

Contrastant amb la realitat dels nostres centres escolars

Per donar sentit, coherència i continuïtat a les bases teòriques exposades, presentam alguns resultats obtinguts en un estudi de casos realitzat en un centre públic de Palma i en l'etapa de Primària.

La finalitat primordial d'aquesta recerca ha consistit a realitzar una anàlisi del procés d'inclusió, fent especial incidència en el fonament actitudinal, com a sistema de valors i creences que condiciona tot un seguit de decisions i accions posteriors. Aleshores, això permet explicar que d'una actitud favorable depèn que es puguin assolir tots els graus de la integració (Söder 1987, Muntaner 1995), entre els quals hi ha el que ens ocupa d'una forma cabdal dins el marc escolar: la integració social.¹

Resultats

La situació de la inclusió escolar

L'estudi realitzat al centre esmentat permet afirmar que la integració es dona en uns nivells i en uns altres no.

La integració social i espontània en moments de joc lliure, en situacions no estructurades, és la gran assignatura pendent. A tot això s'afegeix el fet que els mestres rebutgen dur a terme accions dins un context que toca esser de completa llibertat i lliure elecció per part dels alumnes.

¹ Definida com l'actuació activa de la persona amb discapacitat en la vida del grup i quan la seva participació es duu a terme mitjançant intercanvis significatius amb els seus companys i arriba a experimentar una sensació de pertinença al grup.

La integració dins les aules està més controlada, ja que es tracta d'un context molt més dirigit, estructurat, treballat... i això es manifesta en una més bona interacció entre els diferents companys.

Un aspecte important al qual ha donat resposta aquest estudi és a les diferències que es donen entre els alumnes, pel que fa a les interaccions, depenent del tipus de discapacitat que presenten.

Els resultats obtinguts permeten confirmar les afirmacions de Díaz Aguado (1995) quan exposa que els problemes més greus de rebuig, manca d'interacció... es donen cap al retard mental, i que hi ha més acceptació i una més bona integració pel que fa als alumnes amb problemes motors. Això ha quedat constatat tant als sociogrames passats als alumnes com a les sessions de treball que s'han dut a terme amb els mestres.

La interacció i els alumnes amb discapacitat motora

Com ja hem comentat, per parlar dels alumnes amb problemes motors és inevitable establir una comparança. És a dir, en boca dels mateixos mestres apareixen referències clares a les diferències que hi ha, pel que fa a les interaccions amb els companys, entre alumnes amb problemes motors i aquells que presenten retard mental.

Es mostren d'acord a afirmar que els nins amb problemes motòrics queden més al marge en casos de jocs actius. Però, mirant el percentatge, n'hi ha més que s'integren en els jocs que no que queden sols o aïllats.

En relació a la integració dels alumnes amb problemes motors, els mestres consideren que són més fàcilment integrables perquè «les discapacitats visualment evidents d'entrada xoquen molt. Després, a mesura que els vas tractant, vas superant això» (tutor de cinquè de Primària). És a dir, es tracta de vèncer una por inicial davant allò que es desconeix. A més, s'ajunta una altra variable en favor de la bona integració dels alumnes amb problemes motors: *l'atribució de competència a nivell curricular*.

«Jo ho veig molt diferent. Els nins veuen que els motòrics són normals mentalment, queden al marge en jocs de córrer, però com a persona està valorada. En canvi, els alumnes amb retard mental, queden al marge» (tutora de tercer de Primària).

També hem recollit algunes aportacions que deixen constància d'un cert tracte especial amb els alumnes amb problemes motors i que les al·lusions a la discapacitat només es donen entre els mateixos alumnes que en presenten:

«M'ha cridat l'atenció que conflictes amb els altres n'hi ha com amb qualsevol altre alumne. Però el que m'ha cridat l'atenció és quan els conflictes són entre ells dos (els dos alumnes amb problemes motors). Són els únics casos en què s'atreveixen a insultar-se fent referència a la seva discapacitat. Es diuen "*cuero sin brazos*" o "*cuero sin fuerza*", només s'ho diuen ells dos i els altres ho respecten més. També m'he fixat que, en general, els altres tenen més condescendència amb ells» (tutor de cinquè).

La interacció i els alumnes amb retard mental

Ja hem comentat que els mestres mostren clarament la diferència que es dona entre els alumnes amb problemes motors i els alumnes amb retard mental pel que fa a la interacció i a les relacions amb els iguals. Pel que fa a aquests darrers, hi pot haver tres situacions:

1. Que el nin amb retard mental quedi sol.

2. Que triï alumnes de cursos inferiors al seu com a companys de joc. Sembla també que, quan més petits són els companys, més poc s'adonen de les discapacitats psíquiques; en canvi, tenen molt més clares les físiques. D'altra banda, a mesura que es fan grans i els continguts escolars són més complexos, sembla que se n'adonen molt més i és quan es disparen més les diferències pel que fa als interessos i en el grup d'iguals, i han de cercar els companys de joc a cursos inferiors.

«Jo pens que quan trien nins més petits per jugar és perquè realment trien els seus iguals» (logopeda).

3. Que jugui amb els companys d'aula, però amb un rol molt concret: limitar-se a ser el «perseguidor» quan juguen a encaçar-se, per exemple.

«Quan al nin que tenc a la meva aula, dins l'aula per treballar no crec que ningú el triàs, però al pati, m'he adonat que, quan juguen a encaçar-se, l'utilitzen com aquell que corre darrere els altres i els altres se'n riuen, però juga, el que passa que té el paper del que persegueix» (tutora de segon de Primària).

Als sociogrames queda també una constància clara de l'estatus d'aquests alumnes en el conjunt de la classe. Són poc triats com a amics i com a persones amb valors positius com tenir molts amics, ser alegres o ajudar els altres. Com a contrapartida, solen esser elegits en els ítems amb connotacions més negatives com esser els més tristos, tenir menys amics o esser qui sap menys. Aquesta situació s'agreuja quan, a més, hi ha problemes de comportament.

La gran conclusió és que ni la integració física ni funcional, ni una planificació dins l'aula per afavorir la participació real de l'alumne amb retard mental esdevenen o desemboquen en una integració social amb els iguals. Això ens duu a plantejar que no és suficient el que estam fent.

A més, els problemes més greus i no resolts es produeixen en les situacions no estructurades, és a dir, en el pati, en moments de joc lliure. Això demostra que la integració social, la participació plena en les relacions socials, és un esglau que encara hem d'assolir.

Això exigeix un plantejament i una recerca de vies, alternatives... que es puguin posar en marxa i en les quals s'impliqui tota la comunitat escolar.

Perspectives de futur

Exposat el panorama del que ocorre en la interacció entre iguals i el paper que hi tenen els alumnes amb necessitats educatives especials, ens aventuram a donar un seguit d'implicacions d'aquests resultats i perspectives de futur que haurien de tenir un abordatge amb caràcter «urgent».

La situació exposada no és més que el resultat d'un conjunt de mancances que s'haurien de treballar i vertebrar mitjançant un programa de formació d'actituds que s'hauria de desenvolupar i implementar als centres pel que fa a alguns aspectes que envolten l'atenció a la diversitat:

— En primer lloc, un aspecte cabdal i necessitat de primer ordre és que hi hagi una major valoració i reconeixement del tema de les relacions socials i que això tingui una traducció pràctica en qualche tipus de mesura que es pugui planificar i treballar des de l'escola.

— També s'hauria d'afavorir i fomentar un major tractament de la diferència, tant d'una manera directa, és a dir, fent al·lusió als companys amb qualque tipus de problema, entendre què els passa, quines dificultats tenen..., com d'una manera indirecta, és a dir, parlant i valorant la diferència *per se*, analitzar-nos com a persones diferents amb coses positives i negatives, reconèixer les nostres limitacions i valorant les nostres virtuts.

El treball cooperatiu, la discussió i dramatització de conflictes són mesures que es poden posar en marxa per potenciar la cohesió del grup, l'establiment de metes comunes partint d'una identitat comuna, la projecció de preocupacions i problemes dels alumnes en els seus intercanvis socials..., mesures que encara tenen poca tradició dins les nostres escoles.

— Finalment, i lligat al reconeixement dels companys amb necessitats educatives especials, es tractaria d'evitar aquesta relació d'*asimetria* de què parla Puigdel·lívol (1995). És a dir, que l'alumne amb necessitats educatives especials no aparegui com un subjecte passiu, que sempre rep ajuda però no s'espera que aportï res, com un subjecte amb problemes al qual sempre hem de donar una mà. Es tracta de poder fer la volta a aquest plantejament i aconseguir en tots els moments possibles una situació tan normalitzada com sigui possible.

Bibliografia

- DÍAZ AGUADO, M. J. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.
- DÍAZ AGUADO, M. J. (1995). *Niños con necesidades especiales*. Vol. I. Todos iguales, todos diferentes. Madrid: ONCE.
- DÍAZ AGUADO, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- MUNTANER GUASP, J. J. (1995). *La sociedad ante el deficiente mental*. Madrid: Narcea.
- PUIGDELLÍVOL AGUADÉ, I. (1995). *Estratègies d'integració. Anàlisi dels recursos educatius en la integració escolar d'alumnes amb necessitats educatives especials*. Barcelona: Fundació Privada Catalana de l'Hemofília.
- SÁNCHEZ ASÍN, A. (1993). *Necesidades especiales e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.

**Aproximación a la
realidad de los
programas
preventivos en
España**

Ana M^a del Río
Campaña

Educació i Cultura
(2000), 13:
195-206

Aproximación a la realidad de los programas preventivos en España

Ana M^a del Río Campaña

Resumen

El problema de la drogadicción cada vez más está presente en nuestro entorno cotidiano, dejando así de ser un aspecto que sólo afecta a poblaciones marginales. De este modo, surge la necesidad de intervenir para paliar el problema. En este contexto de la complejidad de esta problemática, aparece como más necesaria la cuestión de la prevención.

De esta forma, y viendo que de cada vez tiene más importancia el tema de la prevención de drogodependencias y que existen déficits dentro de este ámbito, con esta investigación se pretende llevar a término un análisis descriptivo de los diversos programas españoles de prevención sobre drogodependencias publicados en el boletín IDEA-Prevención, contribuyendo así al desarrollo de la investigación en programas preventivos.

Abstract

The problem of the drug-addiction every times is more present in around us quotidian, left so to be an aspect that only affect to marginals populations. This way appears the need to take part for to palliate the problem. In this context of the complexity of this problematical, appears how more necessary the question of the prevention.

This way, and seeing that every times has more importance the theme of the prevention of drug-addiction and that exist deficits into this area, with this investigation is pretended to have finish a descriptive analysis of the several spanish programs of prevention about drug-addiction published in the bulletin "IDEA-Prevención", to have part in to development of the investigation in preventives programs.

1. Introducción

La drogodependencia es uno de los problemas que más preocupa a la sociedad, y ello, no sólo por lo que supone de trascendencia política y económica, sino por lo que implica de fracaso social y educativo. Además se le ha de añadir la dimensión policial y legal del problema, con todas las consecuencias que un hecho de tal magnitud implica para su resolución, o al menos para amortiguar su presencia dentro de la sociedad. También se puede decir que la drogodependencia no es de exclusiva responsabilidad del toxicodependiente, sino que es alimentada por las actitudes y el actual estilo de vida de la sociedad. El sistema socio-estructural y cultural-sistema ideológico y de valores- adolece de graves déficits y contradicciones, que repercuten negativamente en la actitud existencial de las personas. La drogodependencia hoy hunde sus raíces, de manera interrelacionada, en la realidad individual, familiar y socio-cultural.

A lo largo de estos últimos años y debido a la importancia del tema de las drogodependencias, se han ido realizando gran número de actividades, programas, estudios, investigaciones, etc. sobre el tema de la drogadicción.

Todos estos aspectos (actividades, programas, ...) se han tenido que desarrollar debido a que cada vez más el problema de la drogadicción está presente en nuestro entorno cotidiano, dejando así de ser un aspecto que sólo afecta a poblaciones marginales. Es desde el momento que el problema afecta a todos los estamentos sociales y no sólo a la parte más marginal de la población, cuando la sociedad se empieza a preocupar por el tema. En relación con todo esto se puede decir que se da la necesidad de intervenir, de “hacer alguna cosa” para paliar el problema.

En relación con lo anterior, una de las actividades que tiene más auge hoy en día (al menos en algunos países europeos), es la realización de programas de todo tipo (prevención, tratamiento ...) y dirigidos o bien a la problemática en general, o bien a una de las diferentes problemáticas específicas (alcohol, accidentes, droga).¹

En este contexto de la complejidad de esta problemática, cada vez aparece como más necesaria la cuestión de la prevención, no sólo por los beneficios que de la misma se derivan, sino, fundamentalmente, porque ni la política represiva ni la política de tratamiento y de reinserción son significativamente importantes para reducir los efectos de dicha problemática.

Sin embargo, la opción por la prevención supone una apuesta por el medio y el largo plazo, por un futuro no específico ni concreto, por la ausencia inmediata de resultados. Y ello en la sociedad actual supone una dificultad política, social e incluso económica. La opción por la prevención supone hacer una apuesta por la necesidad de abordar los problemas desde la raíz, desde antes que puedan desarrollarse. Y ello también resulta una apuesta arriesgada. Hay que tener en cuenta que una política de prevención si quiere ser global y total necesita de planteamientos que incidan sobre los diferentes mecanismos sociales, económicos, culturales, políticos, educativos, publicitarios, de ocio, laborales, etc. La prevención debe ser, en este sentido, integral, inespecífica, debe abarcar todos los ámbitos y niveles de la sociedad.

Necesitamos entender la prevención como un programa de investigación, en el seno del cual aparecen diferentes opciones, que deberemos conocer para elegir y combinar en los diferentes lugares y contextos sociales.

El trabajo en prevención implica tener un nivel de conocimientos suficientes para poder participar en una búsqueda, una reflexión común, desde la que seguir incrementando el conocimiento sobre el tema.

De este modo, mediante una observación retrospectiva de la evolución de la prevención, control y tratamiento de la drogadicción y de las enfermedades en general, se puede comprobar que en los últimos años se ha vivido un gran desarrollo tecnológico y farmacológico con los que se ha conseguido aumentar la esperanza de vida de las personas. No obstante estos avances, no siempre van acompañados con el desarrollo y la práctica de las habilidades psicosociales necesarias para ayudar a las personas a prevenir el problema de las drogodependencias y mucho menos a convivir con estas sustancias que han pasado a ser productos de consumo que se comercializan, se compran y se venden, a pesar del conocimiento que actualmente se tiene de sus consecuencias sobre la vida de las personas.

¹ En este trabajo sólo se analiza la vía preventiva porque es la finalidad del mismo, pero no por ello se ha de pasar por alto la vía del tratamiento, que es también importante y necesaria.

Se puede decir que cada vez es mayor el consenso existente entre los diferentes autores estudiosos del uso indebido de drogas, a la luz de las conclusiones de las diferentes investigaciones realizadas, en situar dicha problemática entre las primeras, más importantes y prioritarias en los ámbitos de la salud, la seguridad y el bienestar social, sin desdeñar otros ámbitos como la política y la economía. Esto es debido, según X. Ferrer, J.L. Sánchez y T. Salvador (1991:80), principalmente a:

1. La amplia extensión de problemas vinculados al uso indebido de drogas entre la población.
2. La gravedad y persistencia de sus consecuencias negativas.
3. La dificultad en la prevención de estos problemas y la dificultad en conseguir resultados positivos a través de su tratamiento.
4. La evolución epidemiológica hasta el presente y las previsiones futuras.
5. La multiplicidad de factores de todo tipo implicados en la etiología y resolución de la problemática.

En relación a las políticas europeas de prevención de drogodependencias, resulta necesario especificar, haciendo mención a T. Salvador Llivina e I. Martínez Higuera (1995:67-69), que existe un creciente número de profesionales, equipos e instituciones españoles interesados por conocer las líneas de actuación de los países europeos en el ámbito de la prevención del uso indebido de drogas. Esto muestra que en pocos años se está siendo capaz de superar el histórico aislamiento que ha sufrido España durante mucho tiempo, y que entre otras consecuencias, forzó que la consulta bibliográfica, fuera para la mayoría de profesionales socio-sanitarios, la forma más asequible de contacto con el exterior.

La prevención en Europa, la variedad que conforma el campo preventivo, debe convertirse en un elemento clave para el desarrollo de una tarea plural pero unánime a la vez. Por tanto, las diversidades que se presentan en la Unión Europea² no constituyen obstáculos insalvables, sino retos enriquecedores si se consigue establecer un mecanismo de comunicación entre políticas y programas.

De este modo, se hace necesario remarcar que en España, al igual que en otros países, a pesar de haberse realizado un importante esfuerzo de conceptualización y teorización en el ámbito de las drogodependencias, existe cierta indefinición y falta de criterios estables sobre los modelos teóricos de las intervenciones preventivas.

De esta forma, y viendo que de cada vez tiene más importancia el tema de la prevención de drogodependencias y que existen déficits dentro de este ámbito, con este trabajo de investigación se pretende llevar a término un análisis descriptivo de los diversos programas españoles de prevención sobre drogodependencias publicados en el boletín IDEA-Prevención, para así percibir los déficits que todavía existen referente a este tema tan importante para toda la sociedad, el número de programas llevados a término a nivel de España y por Comunidades Autónomas hasta junio de 1997, quiénes son los responsables, qué temporalización tienen, los objetivos que pretenden conseguir, el ámbito de intervención, el grupo de usuarios a quien van dirigidos, la metodología que utilizan, el tipo de drogas a que hacen referencia, las problemáticas que se tratan, qué cobertura tienen, qué tipo de evaluación hacen o si no hacen ninguna, tipología de la prevención, qué marco

² Cultural, ideológica, de políticas de intervención en drogodependencias, de actores que intervienen en el campo y lingüística.

tienen los programas, en el caso de que estén financiados quién lo hace, qué contenidos incluyen, los tipos de recursos que se utilizan, los resultados de los programas ...

Por tanto, de todos estos aspectos se pueden extraer conclusiones muy útiles para la prevención de drogodependencias, para el desarrollo de los programas de prevención, y al mismo tiempo contribuir de forma muy positiva al desarrollo de la investigación dentro de esta área.

De este modo, con este trabajo de investigación se pretenden conseguir los siguientes *objetivos* generales:

1. Revisar y analizar los distintos programas de prevención sobre drogodependencias que se llevan a término a nivel de España (por Comunidades Autónomas) entre Enero de 1990 hasta Junio de 1997, incluidos en el Boletín IDEA-Prevención (desde el número 0 hasta el 14) que permita una visión general de esta realidad.

De este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1a) Cuantificar el número de programas que se han llevado a término por Comunidades Autónomas.

1b) Cuantificar los estudios publicados según años (1900-1997).

1c) Analizar cuáles son los agentes responsables de estos programas.

1d) Conocer la temporalización de los programas.

1e) Especificar qué tipos de objetivos son trabajados por los programas.

1f) Especificar qué ámbito de intervención tienen.

1g) Analizar el grupo de usuarios a quien van dirigidos.

1h) Analizar las metodologías que emplean en las diversas actividades.

1i) Especificar a qué tipos de drogas hacen mención.

1j) Saber cuáles son las problemáticas que se tratan.

1k) Analizar qué cobertura tienen.

1l) Analizar si llevan a término o no algún tipo de evaluación, y en el caso de que sí la hagan, qué tipo.

1m) Saber qué tipo de prevención se realiza más en la práctica cotidiana.

1n) Conocer qué marcos tienen los programas.

1ñ) Tener conocimiento de si los programas están financiados o no, y en el caso de que lo estén, saber quien los financia.

1o) Llevar a término un análisis de los contenidos temáticos de los programas.

1p) Analizar qué tipos de recursos se utilizan en los distintos programas.

1q) Tener constancia, en el caso de que se especifiquen, de cuáles son los resultados de los respectivos programas de prevención analizados.

2. Contribuir al desarrollo de la investigación en programas preventivos.

Y en cuanto a este objetivo general, se plantea el siguiente objetivo específico:

2a) De acuerdo con las conclusiones obtenidas del punto número 1, aportar elementos metodológicos para la mejora de los programas preventivos.

2. Realidad de los programas

Del análisis realizado de los programas preventivos, y en cuanto a este punto, quisiera destacar una serie de aspectos:

1. Un déficit que sería conveniente subsanar de los programas de prevención analizados, es el hecho de que no se especifiquen normalmente los agentes encargados de impartir los programas preventivos.

Del mismo modo, para conseguir mejorar los programas de prevención, se ha de tener presente la necesidad de formar, capacitar y motivar a los agentes preventivos.

2. Resulta necesario fomentar más el buen uso de los recursos sociales en la cuestión de las drogodependencias, para de este modo poder mejorar los programas preventivos.

3. En según que ocasiones, no existe una coherencia entre lo que se quiere hacer, el por qué se quiere hacer, el para qué se quiere hacer, el cómo se va a hacer, a quiénes va dirigido, quiénes lo van a hacer, etc.

4. A veces se trata de programas aislados, hechos puntualmente sin estar enmarcados en una política comunitaria de proceso, que no tienen en cuenta las necesidades de la población a quien van dirigidos...

5. Los programas preventivos, en según que ocasiones, no son continuos en el tiempo, no están bien diseñados metodológicamente, ni existe información útil y necesaria.

6. La mayoría de los programas presentan un uso inadecuado de la teoría.

7. A veces se pasa por alto el llevar a cabo diseños y propuestas contextualizadas y, sobre todo, posibilistas, sin olvidar el seguimiento y la evaluación. De este modo, la mayoría de los programas analizados no realizan una evaluación de los mismos, no la especifican o la que realizan no tiene la credibilidad profesional y científica necesaria.

8. Con algunos programas preventivos se puede comprobar que se cae en la monotonía y los procesos estándar, viendo la importancia de buscar fórmulas atractivas para así atraer la atención.

9. En según que casos se llevan a término actuaciones indiscriminadas, resultando necesario que los programas de prevención se adapten a los valores, estilos de vida y relación con las drogas del individuo o grupo objeto de la intervención.

10. Los programas de prevención de drogas han de promocionar más las capacidades para la vida, incluyendo una serie de aspectos como actuaciones enmarcadas en la educación socio-afectiva, fomento de actuaciones de promoción general que incidan sobre las condiciones del contexto en el que se relacionan los individuos, trabajo centrado en las situaciones de oferta y actuaciones orientadas a incidir sobre el contexto más amplio, especialmente los factores culturales.

11. Al planificar la intervención es necesario que se tengan más en cuenta los factores de riesgo generales y su concreción en el colectivo con el que se vaya a trabajar.

12. Según el análisis realizado de los programas preventivos, a veces no se tienen en cuenta una serie de principios: coordinación interinstitucional, descentralización, responsabilidad, autonomía en la gestión y participación activa de la sociedad.

13. Un déficit con el que cuentan los programas de estas características es que a veces lo que se ha programado y planificado no se está realizando con los criterios previstos.

14. Es necesario que los programas de prevención cada vez tengan más flexibilidad y capacidad de adaptación a una realidad permanentemente cambiante.

15. En los programas de prevención considero que se han de tener más en cuenta estrategias orientadas a la reducción de la demanda en referencia al desarrollo de competencias individuales y sociales útiles para ayudar a prescindir de relaciones problemáticas con las drogas.

16. Es importante que los programas de prevención de drogodependencias incluyan

más actividades de detección y control de las patologías orgánicas y psicológicas asociadas al consumo, y otras dirigidas a prevenir el contagio y transmisión de enfermedades.

17. Los programas preventivos deben adecuar más las estrategias de intervención a los objetivos que persigue.

18. Falta trabajar más las actividades de ocio y las habilidades sociales para poder dar respuestas de afrontamiento al estrés y a la presión de grupo.

19. Mayoritariamente los programas analizados tienen un ámbito de intervención específico.

20. La gran mayoría de los programas se llevan a cabo a nivel local.

21. En cuanto a la tipología de prevención, resaltar que la prevención primaria es la que se lleva a cabo en la mayoría de los programas, seguida de la secundaria y por último la terciaria. Y referente a las tipologías de prevención específica e inespecífica, destaca la primera.

22. La financiación de los programas de prevención no se suele especificar, siendo un déficit a tener presente.

23. Los resultados que se exponen en los programas preventivos son más cuantitativos que cualitativos.

3. Por donde se tendría que seguir investigando

En relación a este aspecto quisiera destacar una serie de puntos en relación a las tendencias y perspectivas de futuro:

1.- X. Ferrer, J.L. Sánchez y T. Salvador (1991:94-95) explican una serie de ideas muy interesantes en cuanto a este tema:

a) Ya se está produciendo, aunque tímida e insuficientemente, un aumento de actividades y programas de prevención. Cada vez es mayor el consenso existente respecto al papel de la prevención como “el futuro”, por lo que el momento presente y el futuro inmediato lo podemos calificar como fase de “despegue” que permita el pase de la prevención como concepto de “futuro deseable” al concepto de “presente en acción”.

Por tanto, vemos que de cada vez se está dando más importancia a la prevención, lo cual pienso que se ha de mantener.

b) Es previsible y deseable que continúe este incremento, que actualmente toma la forma de un crecimiento caótico, desorganizado y, muy a menudo, inestable. Es necesario promover un crecimiento en forma de programas y proyectos con estabilidad suficiente, que permita el cumplimiento de los objetivos formulados. Para ello es imprescindible garantizar la estabilidad de la financiación presupuestaria de los programas, y asegurar una continuidad suficiente de los diseños previstos y de los profesionales que los realizan.

En relación a este punto, estoy de acuerdo con los autores que se ha de intentar que la importancia de la prevención vaya aumentando por parte de toda la sociedad, y que al mismo tiempo existan unos presupuestos que permitan que estos programas se lleven a cabo.

c) Se hace necesario mejorar el diseño de los programas y encontrar el lenguaje y metodología comunes, estables y válidos para su utilización multisectorial. Para ello es preciso un esfuerzo de intercomunicación continua de las experiencias evaluadas.

Por tanto, vemos la necesidad cada vez mayor de comunicación interinstitucional, para de este modo poder beneficiarse mutuamente de los programas de éxito e intercambiarse conocimientos e ideas sobre el tema en cuestión.

d) Es muy importante definir y desarrollar sistemas de indicadores útiles para la prevención (diferentes de los necesarios para valorar la demanda terapéutica, por ejemplo), que permitan una valoración de los problemas y la evaluación del efecto inmediato y la persistencia de las medidas aplicadas.

De esta forma, resaltaría sobre todo la idea de que la demanda preventiva y la demanda terapéutica necesitan indicadores útiles diferentes, lo cual es importante tener presente si se quiere llevar a cabo una valoración correcta.

e) Asegurar formación suficiente, útil y de calidad, a los profesionales que intervienen o van a intervenir a nivel preventivo.

En relación a este punto, quisiera destacar la importancia de una formación adecuada a los agentes encargados de impartir prevención, porque de ellos va a depender que se intervenga de una forma adecuada o no.

f) Se han de consolidar los canales estables de difusión de la información técnica y científica, así como foros regulares para el debate serio de los aspectos ideológicos, técnicos y/o polémicos.

Es necesario que se lleven a cabo de una forma periódica más debates sobre el tema, para que se produzca un intercambio de información. Del mismo modo, resulta de gran interés que existan más medios de difusión sobre la prevención.

g) Hay que continuar buscando la implantación definitiva, y en condiciones suficientes, de educación sobre las drogas en el currículum escolar, acompañada de la necesaria adecuación de los libros de texto y otros recursos pedagógicos. El profesorado ha de tener garantizada la formación en esta materia, así como el apoyo y asesoramiento de especialistas cuando lo requieran.

En este punto se puede percibir la idea de que cada vez se implante más en la escuela la educación sobre las drogas, del mismo modo que se requiere una formación adecuada a los profesionales encargados de ello.

h) Es necesario continuar incrementando la existencia de programas comunitarios, que favorezcan la participación lo más directa posible de la población, con la implicación de las ONGs y las administraciones públicas.

Estoy de acuerdo con estos autores de la necesidad de realizar programas preventivos en los que se pueda implicar toda la sociedad.

i) Es necesario conseguir el incremento de la información, sensibilización y formación de los diferentes sectores del medio laboral (trabajadores, sindicatos, profesionales de la salud del medio, empresarios, organizaciones empresariales, mutuas, administraciones implicadas, ...) para que la realización de programas preventivos, en la línea de la promoción de la salud y la seguridad en el trabajo, sean una realidad lo más extendida posible en los centros de trabajo del Estado español.

Por tanto, se puede decir que es necesario que se implique más el sector de la empresa, porque no se le ha estado dando la importancia que tiene, y sin embargo es un medio en el que influye mucho el consumo de drogas.

j) Es necesario incrementar los esfuerzos para concienciar, informar y formar al mayor número de sectores sociales que actúan como mediadores (padres, líderes juveniles, profesionales sociocomunitarios, profesionales de la comunicación, miembros de los diferentes cuerpos de policía y seguridad, estamentos militares, etc.).

Pienso, por tanto, que es necesaria la formación de diferentes mediadores, porque así se puede intervenir en prevención desde diferentes ámbitos.

k) Es necesario continuar y aumentar la sensibilización de la opinión pública y política respecto a la utilidad de los planteamientos preventivos, entendidos como una tarea que implica tanto a la sociedad civil como a las administraciones públicas, desde planteamientos de Promoción de la Salud.

Estoy de acuerdo con que existe la necesidad de incrementar la sensibilización de todos los sectores sociales en relación a la utilidad de la prevención.

l) Es necesario el ordenamiento de las “legislaciones” vigentes de forma coordinada y complementaria. La difusión pública de la legislación y el establecimiento de mecanismos de aplicación, control y monitorización.

De este modo, se puede concretar que es importante dar a conocer la legislación en relación a las drogodependencias.

m) Es necesario modificar la tendencia informativa de los medios de comunicación, y adecuarla a contenidos veraces, realistas, positivos y que promuevan una representación social del problema que permita la integración de los afectados, el aporte de soluciones y el incremento en las expectativas de resolución. Es necesario dar mayor difusión entre la población de los diferentes proyectos preventivos que se llevan a cabo.

Por tanto, teniendo como referencia a estos autores, subrayar la importancia de que los medios de comunicación aporten una información adecuada y real sobre el tema, porque de lo contrario podría ser contrapreventivo.

2. Según Encarna Bas Peña (1996:138), hoy, junto a la necesidad de proporcionar un tratamiento al sector de la población que lo requiera, se hace cada vez más patente la demanda de una estructura preventiva que se inserte en el proceso educativo del que todo ser humano es sujeto a lo largo de su existencia porque cada día la población en general constata que las drogodependencias no son “algo accidental” relacionado con las zonas marginales, sino que afectan a toda la sociedad.

De acuerdo con lo que expone esta autora, se puede extraer la conclusión de que cada vez resulta más necesario que la prevención se inserte en la escuela, para que de este modo pueda llegar a una gran parte de la población que se está formando, a una edad temprana, porque las drogodependencias afectan a toda la sociedad.

3. Por su parte, Emiliano Martín González (1997:10-11) expone que las evidentes dificultades y costes de todo tipo que conllevan las estrategias asistenciales, unidas a las constantes evoluciones del fenómeno de las drogas, están provocando un gran interés hacia las medidas tendentes a la reducción de la demanda. En este contexto hay que ubicar el cambio de rumbo hacia la prevención que está suscitando el consenso de la comunidad internacional y que, en nuestro país, ha llevado a la Comisión Mixta Congreso-Senado a proponer las medidas preventivas como el objetivo prioritario de la intervención pública frente al consumo indebido de drogas. En consonancia con ello, el Plan Nacional sobre Drogas las ha asumido como máxima prioridad en sus actuaciones.

Por tanto, en relación a lo que explica este autor, se puede decir que se tiene un mayor interés por las medidas para reducir la demanda, ya que se ha ido comprobando que la asistencia en drogodependencias conlleva dificultades y costes.

4. El autor anterior (1997:11), también opina que la carencia de prerrequisitos ha conducido hasta el momento presente a no poder disponer ni tan siquiera de unos

parámetros capaces de clasificar, valorar y comparar lo ejecutado; lo que ha llevado a una situación de indiscriminación, de “todo vale”, con el consiguiente despilfarro de recursos y el desconcierto provocado tanto en el ámbito profesional como en los sectores sociales que se ocupan del tema.

De este modo, también se puede percibir la idea de la necesidad de canalizar bien los recursos y de que no todo es válido en drogodependencias, lo cual es preciso valorar.

5. Se han de realizar estudios epidemiológicos, etiológicos y evaluaciones que demuestren los programas de éxito, ya que partiendo de lo que explica Martí March (1997), y corroborándolo con la investigación llevada a cabo, disponemos de pocos estudios de este tipo.

6. Resulta necesario realizar una profunda revisión, por parte de las administraciones públicas y de las diversas entidades sociales implicadas en el tema, de los programas que sobre la prevención de las drogodependencias se han llevado a cabo en España. La finalidad de establecer unos resultados de estos años de aplicación de planes regionales y municipales sobre drogodependencias resulta fundamental, tanto por razones económicas y profesionales, como por razones de calidad de vida y de salud pública.

Considero, del mismo modo que Martí March (1998:120), que la realización de esta revisión de los programas de prevención de las drogodependencias debería suponer la apertura de un debate social, profesional y político sobre las líneas de actuación a potenciar para reducir la demanda de drogas por parte de los diversos sectores de población.

7. La realización de estudios sobre los predeterminantes del consumo de drogas que proporciona, si se realiza con una metodología multicausal y multivariable, importantes elementos sobre los factores de riesgo del consumo de drogas en poblaciones específicas. El conocimiento de estos factores de riesgo contribuyen a la realización de programas más específicos del consumo de drogas. (Martí March, 1998:129).

De acuerdo con este autor, se puede concluir que sería de gran utilidad que se llevaran a cabo más estudios de este tipo, porque es necesario que al realizar programas de prevención de drogas, se tengan en cuenta los factores de riesgo, ya que se ha podido comprobar del análisis de los programas preventivos y de la literatura revisada, la influencia de éstos en el consumo de drogas.

8. Estoy de acuerdo con el Grupo de trabajo Interautonómico (1997:80) en que cada vez más existe una necesidad mayor de llevar a cabo un esfuerzo importante por distinguir los programas de prevención de las drogodependencias de las actividades de concienciación/sensibilización social, para de este modo posicionar ambas acciones en el conjunto de estrategias que se desarrollen.

9. En relación a la investigación sobre este tema, puede resultar de un gran interés establecer una catalogación abierta y no definitiva de los programas preventivos, para de este modo no generar una rigidez de la configuración de los mismos que imposibilite su adaptación al conjunto de realidades y factores que intervienen y configuran el fenómeno de las drogodependencias. (Grupo de trabajo Interautonómico, 1997:87).

10. A partir de la investigación llevada a cabo, y según mi criterio, considero que el modelo educativo (sin dejar de lado otros modelos: judicial, clínico...) puede resultar de

gran utilidad para tratar el tema de las drogodependencias (prevención). Por ello, pienso que se debería fomentar más la investigación en relación a éste y aplicarla en los programas de prevención.

11. Es necesario promover e incrementar, mediante la investigación y la evaluación, los conocimientos sobre la forma más efectiva de conseguir los objetivos preventivos pretendidos.

Bibliografía

- BAS PEÑA, E. (1996): "Educación en valores y prevención de drogodependencias. Estrategias de intervención. En Actas del Curso. *Educación en valores y temas transversales del Currículum*. Almería: Centro de Profesores de Almería. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial. Pp. 125-160.
- FERRER, X.; SÁNCHEZ, J. L. y SALVADOR, T. (1991): "Prevención y drogas: la asignatura pendiente". *Anuario de Psicología*, Nº 49(2): 80-95.
- GRUPO DE TRABAJO INTERAUTONÓMICO (1997). "Ponencia técnica sobre criterios básicos de intervención en los programas de prevención de las drogodependencias". En IDEA PREVENCIÓN Nº 14. Enero/Junio. Pp. 76-91.
- MARCH CERDÀ, M. X. (1998): "Criterios y elementos metodológicos para la evaluación de programas de prevención de las drogodependencias". En, *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, nº 1, 2ª época: 115-142.
- MARTÍN GONZÁLEZ, E. (1997): "Criterios básicos de intervención en los programas de prevención". En, *Revista Proyecto*, nº 22/Junio 1997: 10-13.
- SALVADOR LLIVINA, T.; MARTÍNEZ HIGUERAS, I. (1995). "Políticas europeas de prevención de drogodependencias en el ámbito escolar: una revisión". En IDEA PREVENCIÓN Nº 10. Enero/Junio. Pp. 67-79.

**Estudiantes con
discapacidad y
adaptaciones
curriculares en los
estudios
superiores**

José Luis Ortego
Hernando

Educació i Cultura
(2000), 13:
207-218

Estudiantes con discapacidad y adaptaciones curriculares en los estudios superiores

José Luis Ortego Hernando

Resumen

Dado el aumento, lento pero progresivo, del número de estudiantes con discapacidad en las universidades de todas las Comunidades Autónomas, se hace cada vez más necesaria la existencia y consolidación de servicios de apoyo y asesoramiento a personas con discapacidad en el contexto universitario. Este artículo tiene como objeto central la descripción y el análisis del proceso de adaptación curricular en los estudios superiores como instrumento que posibilita a los alumnos con discapacidad la participación en la vida universitaria y el acceso al conocimiento. Así, se tratan temas como los tipos de adaptaciones o modificaciones curriculares, los sujetos implicados, las políticas educativas pertinentes, los procesos de elaboración y toma de decisiones, entre otros aspectos.

Summary

The increasing number of students with disabilities in the universities of all Autonomous Communities (Comunidades Autónomas), a slow but progressive process, makes even more necessary the existence and consolidation of support and guidance services to people with disabilities at the university context. The main aim of this article is to describe and analyze the process of curriculum adaptation in higher education as an instrument that makes possible the participation of students with disabilities in the academic life and the access to knowledge. Thus, different issues as the kinds of curriculum adaptations or modifications, people involved, the appropriate education policies, the design, development and decision-making processes, are discussed.

1. Introducción

La presencia de alumnos y alumnas con discapacidad en las universidades españolas es un hecho constatado. Recientemente, Segura y Andreu (1999, 61) han realizado un estudio de población de personas con discapacidad que cursan estudios en la Universidad Politécnica de Valencia, recogiendo también algunos datos procedentes de otras universidades españolas. Una de las conclusiones más interesantes de su estudio es la comprobación del “aumento año tras año, del número de personas con discapacidad que tienen acceso a estudios superiores”.

Para garantizar una respuesta adecuada a las personas que presentan necesidades especiales en las universidades españolas y velar por su integración, se crean, desde los años ochenta (Martí y Guzmán, 1999), de forma progresiva y cada vez más generalizada, programas y servicios de apoyo que van a depender, en ocasiones, de organizaciones no gubernamentales (fundaciones, organizaciones de voluntarios y asociaciones), aunque en

su mayoría surgen desde la propia estructura universitaria, siguiendo los pasos de sus homólogas europeas y norteamericanas¹.

Entre los objetivos y tareas encomendadas desde el Grupo temático n. 13 del Programa Helios II de la Unión Europea (1997) a estos servicios de apoyo –entre otros muchos como: asesoramiento, orientación, provisión de ayudas técnicas, sensibilización de la comunidad universitaria, facilitación de la movilidad y transporte, eliminación de barreras arquitectónicas, etc.–, se encuentra la elaboración y propuesta de adaptaciones curriculares. Propuesta que suscita ciertas controversias y pareceres encontrados, y que va a ser el eje central del presente artículo: la reflexión sobre la articulación en el contexto universitario de las adaptaciones curriculares como una herramienta de integración de las personas con discapacidad en los estudios superiores.

2. Adaptaciones curriculares en el ámbito universitario

Ha sido en los niveles iniciales de la educación formal donde la reflexión e investigación sobre las adaptaciones curriculares han tenido un mayor desarrollo. Será lícito, por tanto, partir de las aportaciones previas realizadas por autores y profesionales que cuentan con una dilatada experiencia en nuestro entorno. Se trata de trabajos muy ligados al proceso de integración que se lleva a cabo en los centros educativos ordinarios, tanto en la educación infantil y primaria, como en la secundaria obligatoria y postobligatoria. Muchos de estos alumnos y alumnas, que han cursado sus estudios en régimen de integración, al finalizar el bachillerato o ciclo de formación de grado superior pretenden entrar en la universidad a través de las pruebas de acceso a la misma, así como aquellas personas con discapacidad que se presentan a las pruebas de acceso a la universidad para mayores de veinticinco años. Desde ese momento, y dado que la responsabilidad de dichas pruebas recae sobre la institución universitaria podemos empezar a hablar de adaptaciones curriculares en los estudios superiores.

En el ámbito universitario una de las referencias más importantes respecto al tema que nos ocupa la encontramos en Alcantud, Ávila y Asensi (2000) quienes dedican un capítulo de su obra a las adaptaciones curriculares en los estudios superiores. Éstas vendrían a representar un intento de “dar una respuesta a las necesidades especiales de determinados colectivos”(Alcantud, Ávila y Asensi, 2000, 87). Si bien hay adaptaciones que afectan a toda la comunidad universitaria (eliminación de barreras arquitectónicas, etc.), como veremos, en general, las adaptaciones tienen, más bien, un carácter individual, ya que deben dar respuesta a la idiosincrasia de cada estudiante.

Los mismos autores distinguen dos tipos básicos de adaptaciones:

1. Adaptaciones de acceso al currículum: que vendrían definidas como “las modificaciones o provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación que facilitarán que el alumno con discapacidad pueda llevar a cabo el acceso al currículum ordinario” (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000, 88). Entre ellas destacan: ubicación del estudiante en el lugar más adecuado, adaptación del mobiliario o espacios, proporcionar

¹ Como The Association on Higher Education and Disability (AHEAD), que desde su fundación en 1977 desarrolla su actividad en el ámbito norteamericano. Más información en su página web: <http://www.ahead.org/> (Consultada en abril de 2000).

equipamientos y recursos específicos, incorporar ayudas específicas para que el alumno pueda utilizar el material del aula, adaptar materiales escritos de uso común, facilitar el acceso a la información que se imparte en el aula y disponer de recursos personales. Así pues, entrarían en este apartado, tanto la provisión de tecnologías de ayuda para el acceso a los estudios superiores (sistemas de entrenamiento, sistemas alternativos y aumentativos de acceso a la información del entorno, tecnologías de acceso al ordenador, sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, tecnologías para la movilidad personal, tecnologías para la manipulación y el control del entorno, tecnologías de la rehabilitación y tecnologías asistenciales); como la eliminación de las barreras arquitectónicas y de la comunicación que impidan el acceso hacia la plena autonomía e integración del estudiante con discapacidad.

2. Adaptaciones propiamente curriculares: “modificaciones que se hacen en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, y en las actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos” (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000, 92). En este apartado encontraríamos la ya tradicional distinción entre:

a) adaptaciones no significativas: como las modificaciones en los agrupamientos, los métodos, técnicas, estrategias de enseñanza y aprendizaje, la evaluación y en las actividades programadas; y por otro lado,

b) adaptaciones curriculares significativas: entendidas como las modificaciones en la programación y que “implicarían la eliminación de algunas enseñanzas básicas del Currículum Oficial: objetivos, contenidos y criterios de evaluación.” (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000, 93).

Y es fundamentalmente este tipo de adaptaciones aquellas que pueden suscitar las controversias a que aludía al principio. Ya que va a ser una tarea difícil que se reconozca la necesidad de eliminar un contenido determinado que pudiera ser considerado de imposible o muy difícil adquisición por parte de un estudiante con discapacidad. Por ello, en según que casos, deberían contemplarse otras posibilidades como la sustitución o modificación relativa de esos objetivos, contenidos o criterios, o la adición de unos nuevos que tengan en cuenta las características del caso particular.

Serán las normativas propias de cada universidad las que establezcan los límites al respecto. Mientras no se aclaren estas cuestiones y se adopten las medidas pertinentes nos encontraremos en un estado de incertidumbre desde el que se hará difícil llegar a acuerdos concretos entre los implicados en las adaptaciones de carácter más profundo.

Por otro lado, es preciso destacar, también, que los potenciales beneficiarios del desarrollo y la innovación de adaptaciones de acceso no son exclusivamente los alumnos con discapacidad, sino también aquellos profesores con discapacidad que puedan necesitarlas. Cabe recordar que adaptaciones de este tipo son las que han permitido y permiten que personalidades del renombre de Stephen William Hawking², entre otros, puedan desarrollar su tarea científica y docente en el ámbito universitario.

² Puede obtenerse más información en la página web oficial de Stephen William Hawking, en: <http://www.hawking.org.uk/disable/dindex.html> (Consultada en febrero de 2000).

3. Por qué y para qué las adaptaciones curriculares

De acuerdo con Rivas (1997), cuando la educación deja de ser obligatoria no deja de ser un derecho. Derecho fundamental que debe de ser garantizado en igualdad de oportunidades, y así lo contempla el marco legal que lo sustenta: desde la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en la que en su artículo 3 se declara que el “sistema educativo comprenderá enseñanzas de régimen general como es la Educación Universitaria” y que éstas “se adecuarán a las características de los alumnos con necesidades educativas especiales”; hasta el Real Decreto 696/1995 de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, que en su artículo 18, hace referencia explícita a la obligatoriedad de realizar “las adaptaciones que fuere menester” durante las pruebas de acceso a la universidad, así como facilitar “el acceso a las instalaciones y a las enseñanzas” durante los estudios³.

Sin embargo, como puede apreciarse, nos movemos en un terreno incierto dada la falta de definición de los márgenes posibles de actuación. Ello puede ser tan beneficioso como perjudicial, ya que deja al alumno o alumna a expensas de la interpretación que de la ley hagan los responsables de aplicarla. Y la cuestión es tan delicada que puede resultar difícil de entender cómo se sortea el problema en un párrafo tan escueto.

No se especifica en este Real Decreto, por ejemplo, elementos tan importantes como: quien será la figura responsable de llevar a cabo estas adaptaciones, quién realizará la evaluación, quién o quiénes serán los responsables de la toma de decisiones pertinentes, etc. En cambio, estos aspectos quedan especificados, por ejemplo, para los alumnos escolarizados en las enseñanzas “no universitarias; es el caso de la Orden de 14 de febrero de 1996, sobre la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La última normativa aparecida sobre las pruebas de acceso a la universidad, en el Real Decreto 704/1999, de 30 de abril, mantiene el mismo nivel de “flexibilidad”.

3.1 Implicaciones institucionales

En algunos casos estas normativas oficiales quedan reflejadas en acuerdos institucionales, como en el caso de la Junta de Andalucía⁴, que apoyándose en el artículo 30 de la Ley de Integración Social de Minusválidos (LISMI) concede matrícula gratuita a todas los andaluces discapacitados⁵ que cursen sus estudios en cualquiera de las ocho universidades de su comunidad autónoma (caso similar al de la UNED y la Universidad de Murcia).

Encontramos otro ejemplo en la obra citada de Alcantud, Ávila y Asensi (2000, 17), en la que, dentro del apartado de normativas surgidas en las universidades españolas, exponen la iniciativa de la Universidad de Valencia, en la que sí existe una normativa general de tratamiento a la diversidad aprobada desde 1998. En esta encontramos un apartado que se refiere concretamente a las adaptaciones curriculares (Universitat d’Alacant, 1997):

³ El resto del artículo se refiere a la reserva de un 3% de las plazas para los estudiantes con discapacidad.

⁴ Ver la página web realizada por FUNDOSA TELESERVICIOS, S.A. en: <http://www.discapnet.es> (Consultada en mayo de 2000).

⁵ Estas personas tienen que contar con un mínimo del 33% de minusvalía y sus recursos no deben superar 5,5 veces el salario mínimo interprofesional.

Ante la demanda de un estudiante con discapacidad o de un profesor, la Asesoría para Estudiantes Universitarios con Discapacidad, emitirá un informe y una propuesta, si es necesario, de adaptación curricular, que deberá tener el informe favorable del departamento universitario que tenga bajo su responsabilidad el área de conocimientos de la materia de que se trate. En todo caso, estas adaptaciones respetarán, en aquello que es esencial, los objetivos fijados en los planes de estudio de cada materia.

A su vez, se expresa la posibilidad de dos tipos de adaptaciones curriculares: adaptaciones de examen y la posibilidad de aumentar los años de permanencia de los estudiantes con discapacidad. Aunque continúa sin quedar clara la viabilidad de las adaptaciones significativas.

Otro ejemplo importante es el de la Universidad de Alicante que desde 1997 cuenta con una normativa específica sobre integración de personas con discapacidad⁶, reconociendo así la necesidad de promover en las universidades reglamentos sobre las medidas curriculares necesarias, conducentes a hacer viable los estudios superiores a algunos alumnos con discapacidad físicas y sensoriales.

Este es uno de los apartados más importantes; ya que sin la implicación real de los órganos de gestión de las diferentes universidades será difícil que el profesorado se sienta responsable de las adaptaciones curriculares que la normativa legal dispone. Serán estos órganos los encargados de la aprobación de las normativas y procedimientos que deberán seguirse en cada caso. Y deberán hacerlo en estrecha relación con los más directos implicados: alumnos, profesores y responsables de los programas y servicios de apoyo.

El número de alumnos discapacitados es uno de los factores que condiciona la existencia de más o menos recursos en una universidad (cuantos más alumnos con discapacidad concurren en un centro universitario, mayor cantidad y variedad de recursos habrá), pero tan importante como el número de alumnos será el grado de repuesta que esté dispuesta a ofrecer la estructura universitaria.

4. Las adaptaciones curriculares: para quién

En cierto modo, podría justificarse la indefinición legislativa, comentada en el apartado anterior, si tenemos en cuenta la gran diversidad de necesidades que presentan las personas con discapacidad que pretenden acceder o han accedido a los estudios superiores. Por ejemplo, dos personas que se desplazan en silla de ruedas se igualan en esta única característica y no por ello presentarán las mismas necesidades; éstas van a depender de la distancia entre la universidad y su lugar de residencia, el grado de accesibilidad del edificio en el que cursa sus estudios, su nivel adquisitivo, su capacidad de autonomía en el desplazamiento, etc. Y lo mismo ocurre con cualquier otro tipo de discapacidad.

Ya desde la primera reunión de servicios universitarios de apoyo (siempre con la inestimable iniciativa y colaboración del Real Patronato de Atención y Prevención de

⁶ Acuerdo de la Junta de Gobierno de Universidad de Alicante (28-2-97) sobre Programa de Asesoramiento y Normativa de Adaptación de exámenes para alumnos con minusvalías físicas y sensoriales.

Minusvalías⁷) celebrada en Salamanca, donde uno de los temas centrales fue el de las ayudas técnicas (ver I Jornadas: Integración de personas con discapacidad en la Universidad, 1997), que formarían parte de lo que se ha definido como adaptaciones de acceso al currículum. Se hace referencia a tres grandes grupos de estudiantes: alumnos con déficit auditivo, visual o motor. Lo mismo ocurre, por ejemplo, en la obra ya citada de Segura y Andreu (1999), en la que sólo se mencionan discapacidades cuyo origen se hallaría en un déficit sensorial (visual y /o auditivo) o motor. Resulta, pues, poco significativo, por no decir casi nulo, el número de alumnos universitarios detectados con una discapacidad psíquica; al menos así lo demuestra la falta de referencia a los mismos.

Sin embargo, cabe destacar que los alumnos pueden presentar otro tipo de necesidades, pocas veces mencionadas, derivadas de dificultades de aprendizaje no resueltas, tales como dislexia o disortografía, entre otros, que pueden representar un obstáculo para el progreso favorable en su carrera universitaria.

La procedencia de estos alumnos, como ya se ha comentado en el segundo apartado, es variada. En primer lugar, provienen de lo que podríamos denominar la vía ordinaria: aquellos alumnos que han cursado sus estudios, tanto de bachillerato como de formación profesional, en régimen de integración. Muchos de estos alumnos habrán estudiado con algún tipo de adaptación en su currículum y será, por tanto, importante conocer su historial de adaptaciones ya que son el referente de respuestas que han resultado adaptativas para el sujeto. En segundo lugar, tenemos aquellos alumnos que acceden a los estudios superiores a través de las pruebas de acceso a la universidad para mayores de veinticinco años, y que en su mayoría desconocen los recursos que las administraciones, asociaciones y organizaciones no gubernamentales les brindan para ayudarles en su proceso educativo. En tercer lugar, nos podemos encontrar con alumnos universitarios cuya discapacidad se ha producido durante la carrera universitaria como consecuencia de algún tipo de accidente o enfermedad. Y en cuarto lugar, no debemos olvidarnos del fomento del intercambio interuniversitario, que se está llevando a cabo tanto entre universidades españolas como europeas, con lo que se fomenta también la movilidad de los alumnos y alumnas con discapacidad; éstos representan todavía un número pequeño pero que seguro irá en aumento.

5. El proceso de elaboración de las adaptaciones

5.1 Las fases del proceso

De los ejemplos presentados por Alcantud, Ávila y Asensi (2000), y de lo expresado en el apartado 2.1 de este artículo, se desprende que generalmente el proceso de adaptación sigue los pasos siguientes:

1. Demanda o solicitud de adaptación.
2. Petición de informe al servicio de asesoramiento y apoyo.
3. Evaluación psicopedagógica del estudiante con discapacidad. Recogida de información. Dictamen del centro responsable. Certificado de minusvalía.
4. Elaboración de adaptación (informe).

⁷ Puede obtenerse más información sobre el Real Patronato de Atención y Prevención de Minusvalías desde su página web: <http://www.rppapm.es> (Consultada en abril de 2000).

5. Presentación de la propuesta de adaptación.
6. Puesta en práctica de la adaptación.

Por otro lado, desde las recomendaciones del Grupo temático n. 13 del Programa Helios II (1997, 41-48) y dentro del apartado de “aspectos pedagógicos” se destaca que el proceso de adaptación debería seguir las siguientes pautas generales:

1. Posibilidad de selección por parte del alumno tanto de los contenidos (se entiende asignaturas optativas, etc.) como del ritmo de consecución de objetivos.
2. Facilitación de ayudas técnicas, materiales y humanas.
3. Posibilidad de realizar los estudios a distancia.
4. Formación adecuada del profesorado y personal universitario.

De entre estos cuatro puntos creo importante considerar la posibilidad y capacidad con que cuenta el alumno para adaptarse a sí mismo el currículum que se le ofrece desde las universidades, seleccionando aquellas asignaturas que cumplan tanto sus intereses profesionales como sus expectativas de éxito. El problema surgirá cuando entren en conflicto ambos aspectos, o bien cuando las asignaturas sean troncales u obligatorias y se requiera plantear la posibilidad de una adaptación curricular significativa.

Respecto a las fases que ésta debería seguir se plantean los siguientes momentos:

1. Entrevista entre el alumno con discapacidad y el servicio responsable. Momento en el que se realiza tanto la demanda por parte del alumno como la información por parte del servicio sobre la oferta de ayudas disponibles.
2. Entrevista con el equipo educativo para informar de la presencia de un estudiante con discapacidad en su clase y de las necesidades especiales que presenta.
3. Adaptación de los exámenes según las necesidades del estudiante (aumento del tiempo, sustitución de un examen escrito por uno de tipo oral, o viceversa, provisión de apoyos humanos y ayudas materiales).

Pero la propuesta más completa la ofrece Gil (1999) cuando expone cómo es el proceso de intervención en la Universidad Jaume I desde el Departamento de Orientación Académica y Profesional. Los apartados, resumidos, son los siguientes:

1. Recogida de información a partir de los asesores de secundaria.
2. Primer contacto con el estudiante (selectividad, matrícula, etc).
3. Análisis de las adaptaciones posibles sobre la opción de matrícula que pretende el alumno con discapacidad.
4. Análisis de las limitaciones que puede encontrarse el alumno (barreras arquitectónicas, de comunicación, etc.).
5. Reuniones con el profesorado universitario para establecer vías de colaboración para el proceso de adaptación.
6. Demanda de colaboración a otros servicios de la universidad o a organizaciones externas.
7. Seguimiento de los casos.

De forma general, y recogiendo los elementos más importantes presentados hasta aquí, podríamos decir que las fases del proceso de elaboración de la adaptación vendrían determinadas por los momentos siguientes:

1. Demanda de adaptación curricular.
2. Recogida de información relevante desde las distintas fuentes: informes oficiales, asesores de secundaria, el propio alumno, compañeros de clase, profesor universitario, etc.
3. Valoración de la información y elaboración de propuesta de adaptación.
4. Toma de decisiones y acuerdos pertinentes.
5. Puesta en práctica de la adaptación.
6. Seguimiento y evaluación.
7. Revisión de la adaptación curricular.

5.2. La demanda de adaptación

La demanda o solicitud de una adaptación puede venir desde:

- El propio alumno discapacitado que manifiesta sus dificultades o necesidades.
- Un profesor que detecta una necesidad especial en un alumno o alumna.
- La familia del alumno con discapacidad se pone en contacto con el servicio de apoyo o cualquier otra instancia dentro de la estructura universitaria.
- El responsable del Departamento de Orientación del instituto de enseñanzas secundarias en el que cursa sus estudios un alumno con discapacidad manifiesta que éste pretende realizar las pruebas de acceso a la universidad.

En alguna ocasión puede darse el caso de que el alumno con discapacidad no conozca la existencia de un servicio de apoyo en su universidad y, en consecuencia, no sabe dónde debe realizar su demanda. Serán, por tanto, de gran importancia las campañas de difusión que lleven a cabo este tipo de servicios, no ya tan sólo entre los estudiantes, sino también entre los docentes universitarios y los departamentos de orientación de los institutos de secundaria.

Uno de los elementos que va a condicionar el proceso de elaboración de la adaptación va a ser el momento de inicio de ésta; ya sea por el momento del año en que se realiza la demanda, como por las características de la propia asignatura.

Si nos fijamos en las características temporales de las asignaturas de los planes de estudio universitarios actuales tenemos diferentes tipos:

- según se trate de asignaturas cuatrimestrales,
- según el número de créditos de la asignatura.

Cuanto antes se manifieste la demanda de adaptación mayor será el tiempo dedicado a la elaboración de la adaptación, así como de la consecución de los trámites administrativos pertinentes.

5.3. Algunas dificultades y condicionantes

Uno de los condicionantes más importantes para el desarrollo de adaptaciones curriculares significativas es el que comentan Alcantud, Ávila y Asensi (2000, 98) al poner de manifiesto que “una modificación de esta naturaleza puede tener consecuencias sobre la validez y homologación del título profesional” cuando la adaptación es de carácter significativo y conlleva la eliminación de contenidos fundamentales; homologación, no ya tan sólo en el territorio español, sino también dentro del marco internacional.

Otros elementos condicionantes que pueden afectar a la puesta en marcha de procesos de adaptación vendrán determinados por la disposición de los recursos materiales,

personales y organizativos suficientes. La cantidad y calidad de las ayudas técnicas necesarias, el número y formación de profesionales disponibles, el tiempo y la capacidad organizativa entre los distintos implicados van a ser fundamentales. Pero sobre todo, cabe destacar la necesaria disposición favorable de los sujetos participantes. Una actitud positiva será fundamental para obtener los resultados esperados. La colaboración del profesorado constituye, por tanto, una garantía de éxito en el proceso de adaptación y en la carrera del estudiante con discapacidad.

6. El papel de Internet

En este apartado desearía apuntar las posibilidades que ofrece Internet para el desarrollo de la tarea y logro de los fines de los servicios y programas de apoyo en las universidades, más que abundar en las indiscutibles repercusiones que elementos como: el correo electrónico, la videoconferencia, o los estudios universitarios a través de Internet, han tenido y tendrán sobre el acceso a los estudios superiores de las personas con discapacidad.

Son muchos los servicios de asesoramiento y apoyo universitarios que cuentan con su propio espacio en Internet a través de su página web. El servicio de apoyo de la Universidad de Alicante⁸ representa un buen ejemplo, ya que ofrece información de las adaptaciones en los exámenes que deben seguirse según el tipo de discapacidad, ofreciendo así a los profesores una guía útil a tener en cuenta.

Pero es en el terreno de la colaboración interuniversitaria en el que la red Internet puede tener mayor repercusión. La difusión o publicación en la red de ejemplos de adaptaciones que se han llevado a cabo o que se están desarrollando podría servir de guía o referente para otros servicios universitarios, qué más allá de convertirse en “recetarios” podrían servir como justificación y fundamentación en la toma de decisiones curriculares.

Está todavía por desarrollarse una red de comunicación fluida entre los diferentes servicios de apoyo y asesoramiento. Internet se presenta como una gran posibilidad para la construcción de esas vías de comunicación que faciliten la tarea de aquellos que deben elaborar las adaptaciones curriculares. Que las universidades que cuentan con mayor experiencia en la adaptación del currículum tengan un espacio común e inmediato desde el que aportar sus conocimientos redundará en la calidad y desarrollo de aquellos servicios de apoyo que llevan menos tiempo ejerciendo su tarea. En cualquier caso, este espacio seguro servirá para un futuro enriquecimiento mutuo.

⁸ Puede consultarse su página web en la siguiente dirección electrónica: <http://www.ua.es/es/servicios/discapacitados/index.html> (Consultada en abril de 2000).

Bibliografía

- Universitat d'Alacant (1997). Acuerdo de la junta de gobierno de la Universidad de Alicante (28/02/1997) sobre programa de asesoramiento y normativa de adaptación de exámenes para alumnos con discapacidades físicas y sensoriales. [<http://www.ua.es/es/servicios/discapacitados/acuerdo.htm>] (Consultado en mayo de 2000)
- ALCANTUD, F., ÁVILA, V. Y ASENSI M. C. (2000). *Integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Universitat de València.
- BUENO, A. ET AL. (1999). *La Universidad de Alicante ante la diversidad. Por la diversidad de igualdades, integrando diferencias*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Corrección de erratas del Real Decreto 69/2000, de 21 de enero, por el que se regulan los procedimientos de selección para el ingreso en los centros universitarios de los estudiantes que reúnan los requisitos legales necesarios para el acceso a la universidad (BOE 040-2000).
- GIL BELTRAN, J. M. (1999). Asesoramiento vocacional, información e intervención con estudiantes con minusvalías físicas y sensoriales. En F. Rivas y M.L. López (Eds.), *Asesoramiento Vocacional de estudiantes con minusvalías físicas y sensoriales* (pp. 81-97). Valencia: Universidad de Valencia.
- Grupo temático n. 13 del Programa Helios II de la Unión Europea. (1997). *Enseñanza superior y estudiantes discapacitados. Hacia una política europea de integración*.
- I Jornadas sobre integración de personas con discapacidad en la Universidad. (1997). Salamanca: Universidad de Salamanca. Fundación MAPFRE Medicina.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1999 (BOE 1-10-90).
- MARTI, F. Y GUZMAN, L., (1999). DISE: Un centro de información. En F. Rivas y M.L. López (Eds.), *Asesoramiento Vocacional de estudiantes con minusvalías físicas y sensoriales* (pp. 211-214) Valencia: Universidad de Valencia.
- Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE 47-1996).
- Real Decreto 69/2000, de 21 de enero, por el que se regulan los procedimientos de selección para el ingreso en los centros universitarios de los estudiantes que reúnan los requisitos legales necesarios para el acceso a la universidad (BOE 019-2000).
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE 131-1995).
- RIVAS, F. (1997). Principio de igualdad de oportunidades y orientación universitaria en estudiantes con discapacidad. En F. Alcantud (Ed.), *Universidad y diversidad* (pp. 3-27). Valencia: Universidad de Valencia.

**Família i
discapacitat**

Elena Ferrer Cerdà
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2000), 13:
219-235

Família i discapacitat

Elena Ferrer Cerdà
Universitat de les Illes Balears

Resum

Conèixer la persona amb discapacitat implica conèixer la seva família. L'aproximació al nucli familiar ens permet entendre com viuen i afronten els pares i les mares la discapacitat dels seus fills i filles. Saber com se senten, quines necessitats tenen i amb quins recursos compten ens ajudarà a enfocar aquest tema des d'un punt de vista més realista i ens donarà eines per a una intervenció més adequada.

Abstract

Getting to know the handicapped implies getting to know their families. Doing so allows us to understand how parents experience and cope with their children's handicaps. Being aware of how they feel, what their needs are, and what resources they have will help us to focus on the subject more realistically and provide us with tools for more effective assistance.

1. Introducció

Podem parlar de la família com un dels contextos primaris d'aprenentatge juntament amb l'escola i la comunitat (Freixa 1997). Cada un d'aquests contextos es pot identificar amb un sistema educatiu diferent: la família, amb el sistema informal; l'escola, amb el formal, i la comunitat, amb el no formal. Tots tres tenen un mateix objectiu, el desenvolupament de la persona, malgrat que el camí per aconseguir-ho o els mitjans amb què compten siguin diferents.

Inicialment és en el si de la família on es desenvolupa la identitat de l'infant i serà posteriorment quan s'incorpori l'àmplia xarxa social construïda a partir de les relacions establertes a l'escola i a la comunitat, xarxa que facilitarà la contínua consolidació del seu rol com a persona.

Si estam d'acord en aquests principis, tenim una idea del desenvolupament humà com a quelcom actiu per part de l'infant amb l'ajut i el suport de terceres persones (adults i companys) en un context igualment constructiu.

Acceptant aquesta afirmació com a premissa, es pot considerar la família com «el grup social bàsic on el nin viurà les seves primeres experiències i obtindrà resposta a les seves necessitats ordinàries i particulars» (López 1994, 137) i que per tant té «una responsabilitat decisiva en el desenvolupament de les persones» (Giné 1994, 127).

De tot això es deriva la importància de treballar amb les famílies des dels diferents contextos i d'incidir en el fet que el professional no ha d'actuar ni intervenir sobre la família, sinó amb aquesta. En aquest sentit es decanta Núria Pérez de Lara (1998, 146) quan expressa: «Actuar sobre la família implica el risc d'establir-hi relacions de dependència, de competència, de culpabilització, ja que la relació que s'hi estableix és una relació entre experts i profans, sabedors i ignorants, sans i deficientes. És a dir, de traslladar a la nostra actuació professional la barra escindidora que eludeix l'anàlisi del vincle entre els uns i els altres. Actuar amb la família implica la comprensió del valor de l'experiència familiar viscuda, del saber que proporciona aquesta experiència i, per tant, de la cooperació entre el saber experiència i el saber tècnic, enriquidor per a ambdues parts perquè suposa una capacitat de descentrament, en el necessari joc de compromís i distanciament respecte del propi "saber" tècnic. Actuar amb la família implica també la consciència que la funció social de la institució familiar i la divisió de funcions en què es fonamenta no pot ser reforçada incidint en els seus aspectes "no socials" —funcionals i jerarquitzats— i ha de ser qüestionada des de la validesa del vincle fonamental que la fa ser social, el vincle amorós que mai no pot ser tecnificat, normativitzat o reduït a obligació exclusiva de la privacitat familiar».

2. La família des del model sistèmic

Quan es parla d'intervenció amb la família, s'ha de rompre amb la perspectiva concèntrica, basada en la persona amb discapacitat, en què cada professional en cerca les necessitats i hi dona resposta des del seu camp d'actuació. L'alternativa a aquest corrent concèntric és el treball dins un model familiar. La diferència entre un model i l'altre la trobem principalment en el fet que el model familiar no parteix de l'infant amb necessitats educatives especials sinó de la seva família com a grup social amb els seus components i subsistemes. Per tant, el professional treballa conjuntament amb la família i hi col·labora, fet que no succeeix si s'hi intervé des de la perspectiva anterior (Freixa 1997).

Per tant, si ens decanem per entendre la discapacitat com quelcom que té a veure amb el context dins el qual es mou l'individu i no com una característica intrínseca de la persona, haurem d'enfocar la discapacitat des d'una perspectiva teòrica que s'allunyi d'aquest tipus de reduccionismes. Així, haurem de comprendre que la discapacitat d'una persona té a veure amb el seu voltant i per tant amb la seva família. Per fer-ho es pot recórrer al corrent sistèmic i des d'aquest esmentar que la família s'organitza com un sistema obert format per diferents unitats relacionades entre si de manera que cada un dels elements influeix sobre els altres i al mateix temps en rep la influència. D'aquesta manera «és també un sistema interactiu, on qualsevol fet que ocorri a un dels membres repercutirà d'una manera o d'una altra en els altres» (Vázquez 1994, 227).

El model sistèmic,¹ en un intent d'explicar el funcionament del sistema familiar, identifica quatre components bàsics interrelacionats:

1. La **interacció familiar**, que descriu com interactuen els diferents subsistemes familiars entre si en base a la cohesió familiar, l'adaptació davant una situació d'estrès i la

¹ Consultar Freixa (1993), que recull Turnbull; Summers; Brotherson (1984).

comunicació. Aquests subsistemes, sense que necessàriament apareguin tots en cada família, són els següents:

- el conjugal, que determina les relacions entre l'home i la dona.
- el parental, que marca les relacions entre pares i fills.
- el fratern, que defineix les interaccions entre els infants.
- l'extrafamiliar, que tracta les interaccions de la família o de cada un dels membres amb la resta de la comunitat.

2. L'**estructura familiar**, que fa referència a les característiques descriptives del sistema en base a tres categories:

- les variacions en les característiques dels membres que configuren la unitat familiar.
- les diferents modalitats culturals que poden adoptar segons la seva religió, estatus socioeconòmic i lloc de residència, i que donen a la família un sentit de pertinença o identitat.
- les variacions en la ideologia definida per les creences i els compromisos i els estils d'adaptació.

3. Les **funcions familiars**, que se centren bàsicament en la satisfacció de les necessitats tant individuals com col·lectives de l'organització familiar.

Aquestes funcions juntament amb l'estructura familiar han anat variant, des del segle XIX i fins ara, per un seguit de circumstàncies que podem sintetitzar en les següents (Blas; Espinosa; Otero 1994): el canvi del rol laboral de la dona juntament amb la seva major formació, fet que condueix a una equiparació entre els membres de la parella; el canvi en els costums familiars, com la presència perllongada dels fills a la llar familiar, i l'aparició de diferents estructures familiars degudes a canvis en el sistema polític social —famílies monoparentals, pluriparentals, homosexuals o famílies constituïdes per un sol membre (Panchón 1994).

Tots aquests canvis han provocat que funcions educatives que fins aleshores eren pròpies de la família s'hagin delegat a l'Estat, i que hagin quedat en mans del sistema familiar únicament aquelles que sols la família pot satisfer. En paraules de Mogin (1999,18), «amb independència de les funcions de suport emocional que la família dona a l'individu, existeixen funcions ofertes sols per la família que tenen uns efectes socials prou rellevants com per atribuir-los un paper central en els processos de reproducció social, com és el de socialitzar els seus membres determinant la seva integració social».

Quan es tracta de concretar quines són aquestes funcions, en trobem diferents opcions:

— Cunningham i Davis (1988, 81) afirmen que «la família ofereix atenció física i econòmica, descans i oci i activitats socials i educatives. També proporciona afecte, educació i un grup de suport altruista i atent als seus membres. Actua com a model i grup de referència per a l'anàlisi i l'aprenentatge i influirà tant en les tècniques interpersonals com en l'estructura central de rol de la pròpia identitat i en els valors dels seus components».

— Freixa (1993) afirma que són nou les funcions producte de les interaccions familiars: l'econòmica, d'atenció física, de descans i recuperació, de socialització, d'autodefinició, d'afectivitat, d'orientació i la funció educativa i vocacional.

— Palacios i Rodrigo (1998) identifiquen quatre funcions bàsiques de la família en relació als fills: a) assegurar-ne la supervivència, l'adequat creixement i la socialització en les conductes de comunicació, diàleg i simbolització; b) aportar als fills un clima d'afecte i suport que en faciliti l'òptim desenvolupament psicològic; c) oferir-los l'estimulació necessària per fer-los competents en el seu entorn físic i social i d) prendre les decisions envers l'obertura cap a altres contextos educatius.

— Vila (1998), recollint el plantejament de LeVine, parla de tres funcions familiars que es donen en un gran nombre de cultures. Aquestes són la supervivència (crear les condicions físiques i sanitàries adequades perquè els infants creixin i es puguin reproduir), la funció econòmica (oferir als infants les habilitats necessàries perquè es puguin mantenir econòmicament quan siguin adults) i l'autoactualització (emprar pràctiques educatives gràcies a les quals els infants desenvolupin les seves capacitats cognitives i es reproduïxin determinats valors culturals).

4. El **cicle vital de la família**, és a dir, el procés que segueix una família pel qual aquesta es forma, creix, es desenvolupa, madura i arriba a desaparèixer.

Ja per finalitzar aquest punt, és necessari considerar les tres característiques bàsiques dels sistemes referides als sistemes familiars (Andolfi 1993):

1. La família és un sistema en constant transformació que s'adapta als diferents estadis de desenvolupament pels quals va passant amb l'objectiu d'assegurar la continuïtat i el creixement psicosocial dels membres que el configuren. Aquest procés es dona gràcies a dues funcions: la tendència homeostàtica i la capacitat de transformació.

2. La família és un sistema actiu que s'autogoverna gràcies a regles que es desenvolupen i modifiquen amb el pas del temps, amb la qual cosa es demostra que el sistema familiar no es passiu sinó tot el contrari.

3. La família és un sistema obert en interacció amb altres sistemes.

3. Els pares d'un infant amb discapacitat

Per comprendre la implicació que té el naixement d'un fill amb discapacitat en el si d'una família, és necessari fer una anàlisi des de tres fronts:

a) L'evolució de la parella des que coneix la notícia de la discapacitat del seu fill o filla.

b) Les característiques que defineixen aquests sistemes familiars.

c) Les necessitats i recursos que sovint presenten.

Abans de començar, i d'acord amb Cunningham i Davis (1988), vull deixar palesa la importància d'identificar aquestes famílies com a «normals» abans i després del naixement de l'infant amb discapacitat, identificant més semblances que diferències amb la resta de sistemes familiars.

En relació amb aquesta idea, Puigdelívol (1998) recull la idea que es poden identificar determinats prejudicis envers les famílies dels infants amb discapacitat que moltes vegades determinen les relacions establertes entre els membres d'aquestes famílies i els professionals que no han sabut superar-los. Seguint aquest autor en podem recollir els següents:

— La ignorància de la família. Si bé és cert que els pares han d'enfrontar-se a una situació que emocionalment els afecta, els professionals no poden deixar de banda tota la informació que poden oferir els pares respecte al fill amb discapacitat.

— La culpabilització. Els sentiments dels pares envers el fill amb discapacitat no s'han d'entendre sota una perspectiva culpabilitzadora sinó com un procés natural, «un esforç dels pares per mantenir un equilibri entre sentiments contradictoris. Un equilibri que sovint ha d'aconseguir-se en situacions poc favorables: prejudicis morals que impedeixen l'expressió d'aquells sentiments, entorns hostils o segregadors, dificultats econòmiques...» (Puigdemívol 1998, 279).

— La necessitat de teràpia. Hem de rebutjar la idea que totes les famílies d'infants amb discapacitat necessiten algun tipus de teràpia, a desgrat que aquesta idea no està en contradicció amb la necessitat de suport.

Malgrat tot el que s'ha esmentat, les nostres polítiques socials identifiquen les famílies amb membres discapacitats com a nuclis familiars en situació de desavantatge juntament amb les famílies monoparentals, les famílies en situació de risc d'exclusió social, les famílies d'immigrants, les famílies nombroses... i per tant entren de ple dret dins els plans elaborats per les nostres administracions destinats a atendre les famílies.

a) *Evolució de la parella*

Quan una parella espera un nadó, els pares es creen unes determinades expectatives que es rompen quan neix un fill que presenta alguna discapacitat. Des que se'ls dóna la notícia, passen per un seguit de fases que es van succeint fins arribar de nou a l'equilibri familiar. Les etapes es poden sintetitzar de la manera següent:

— Una crisi important que fa que tot el sistema familiar es desestabilitzi. Els pares s'enfronten al *shock* i l'estrès que aquesta situació els provoca amb la negació o la commoció.

«Els pares es resisteixen a rebre la notícia, volen retardar-ho tant com sigui possible, i així endarrereixen el desenvolupament del seu fill» (Vila 1999, 31).

— Després apareix una fase de reacció en la qual els sentiments ambivalents poden anar esdevenint-se un darrere l'altre: sobreprotecció, rebuig, incapacitat, esperança de curació, recerca de diagnòstics i tractaments, culpabilitat...

«Però és cert que només uns quants pares —i n'hi havia milers— acceptaven el fet. Calia fer alguna cosa perquè es deslliuressin del sentiment de culpa —erroni—, del sentiment de vergonya —socialment heretat—, del sentiment d'impotència i de fracàs vital» (Espinàs 1986, 25).

— La tercera etapa és la d'acceptació i reestructuració del sistema familiar. Els pares es mostren realistes i inicien el procés d'ajut al seu fill. Aquest equilibri, lluny de ser estàtic, pot anar trontollant i provocar noves situacions de crisi, especialment amb l'entrada de l'infant a l'escola, al moment de finalització dels estudis i l'entrada al món laboral.

Gemma Ortells i Anna Vila, mares de nines amb discapacitat, es refereixen a la recerca de centres educatius per a les seves filles amb frases com aquestes:

«Em rendeixo. Serà que no tocava... Que sigui el que Déu vulgui... Jo em rendeixo —em vaig dir. [...] Sense moltes esperances, millor

dit, sense cap ni una per la meua part, ens dirigirem cap allà»² (Ortells 1996, 33).

«Vaig sortir d'allà amb la moral per terra, amb unes ganes de plorar que gairebé no podia aguantar-me. Dins de mi sentia ràbia, impotència i uns desitjos bojós que els infants de tots els psicòlegs fossin deficientes profunds. Però no em quedava altre remei que esborrar de la llista el nom d'aquella escola i anar per una altra, amb el dubte de si passaria el mateix o no» (Vila 1999, 71).

— Fase d'orientació en la qual comencen a organitzar-se, a cercar suport, a planificar els recursos i a aprendre noves tècniques.

«És cert que el fet de tenir un fill diferent produeix dolor i angoixa, però no et pots recrear massa en el teu dolor, perquè la presència del fill fa que vagis adoptant unes actituds de lluita per aconseguir que es produeixi en la seva persona tota la milloria que sigui humanament possible» (Vila 1999, 32).

Per a una millor comprensió d'aquestes etapes per les quals passen la majoria dels pares quan neix el seu fill amb discapacitat, les podem anar esglaonant en els successius estadis que transcorren des que es forma una família fins que aquesta desapareix (Freixa 1993):

— Inici de la família: comença quan la parella s'uneix i acaba amb l'embaràs de la dona. Aquest període té la finalitat de l'ajustament de les dues persones, fet que després serà influït amb el naixement de l'infant amb discapacitat.

«La presència d'un nin discapacitat pot ser un factor crític en la ruptura d'un matrimoni en el qual abans del naixement del nin ja existien problemes d'inestabilitat emocionals. Però també el nin discapacitat pot ser un factor unificador per als pares que mantien una bona i forta relació matrimonial abans del naixement d'aquest nin» (Freixa 1993, 51).

— L'espera del fill: aquesta etapa no és diferent a la de qualsevol parella a excepció que mitjançant proves diagnòstiques ja es pugui saber que el fill té alguna deficiència. Si és així la parella haurà d'optar per un avortament o continuar endavant amb la gestació.

— El naixement del fill discapacitat: el naixement de qualsevol fill provoca canvis en la família i en tots els subsistemes, però encara més quan aquest presenta una discapacitat. Els pares comencen manifestant depressió, por i estrès i necessitaran l'ajut d'un professional per superar aquestes etapes de la forma més ràpida possible i passar així a l'acceptació d'aquest fill.

«Amb el naixement el meu fill l'any 1974 vaig viure l'experiència més ràpidament canviant que jo he experimentat. Passar de l'alegria pel naixement d'un fill, en qui es posen unes esperances molt marcades d'esperança i de futur, a la tristesa per l'infortuni de la seva discapacitat, i per les il·lusions rompudes en saber que el teu fill és un disminuït» (Bernet 1994, 193).

² Quan parla de dirigir-se cap allà fa referència a un centre escolar.

— Els pares desitgen tenir descendència: aquest sentiment pot desaparèixer quan es té un fill amb discapacitat i els pares presenten el que es coneix com a ineptitud reproductora.

— Famílies amb infants d'edat preescolar: els nins amb discapacitat no assoleixen els aprenentatges propis d'aquesta etapa i la infància s'allarga en proporció directa a la gravetat de la deficiència (Singer; Irvin 1994).

— Famílies amb infants d'edat escolar: en aquest moment els pares s'enfronten amb una decisió difícil que augmentarà encara més la seva situació d'estrès, la recerca d'un centre educatiu adequat. Aquí es planteja la possibilitat dels centres específic amb l'estigma social que encara aquests comporten i el sistema educatiu ordinari. Quan els pares es decideixen i troben el centre adequat, entren en un període de tranquil·litat que es tornarà a desbaratar amb la finalització de l'escolaritat i l'accés al món del treball (Freixa 1997).

— Famílies amb adolescents: en aquesta etapa la persona amb discapacitat es va desenvolupant físicament però no tant intel·lectualment, emocionalment o socialment amb la qual cosa les diferències amb les persones de la seva edat es fan més evidents. Els pares comencen a pensar que el fill discapacitat dependrà d'ells tota la vida i en conseqüència l'ansietat augmenta.

— Famílies amb adults: en qualsevol família aquesta etapa comença quan el primer fill s'emancipa i acaba quan ho fa el darrer. En les famílies amb un fill discapacitat aquesta etapa es pot donar de forma atípica per dos motius, bé perquè s'institucionalitza el fill amb tots els sentiments que provoca en els pares o bé perquè no s'independitzarà mai.

— Famílies de mitjana edat: aquest estadi comença quan el darrer fill abandona la llar familiar i acaba quan un dels membres de la parella es jubila o mor. Els pares de persones amb discapacitat es preocupen pel futur dels seus fills, i cerquen un lloc on poder deixar-los perquè estiguin bé quan ells morin.

— Famílies d'edat: aquesta etapa segueix l'anterior fins que moren els dos membres de la parella. Si aconseguen un lloc on visqui el seu fill discapacitat els pares experimenten una gran satisfacció i tranquil·litat.

b) *Característiques de les famílies*

Ja s'ha esmentat anteriorment que els pares passen per tot un seguit de fases des que se'ls informa de la discapacitat del seu fill fins que accepten la situació i reorganitzen tot el sistema familiar. Però a més d'aquestes etapes pròpies de la majoria de pares, podem parlar d'un seguit de canvis que es donen en moltes famílies amb fills amb discapacitat i que sens dubte no podem deixar de banda.

Aquestes repercussions les podem organitzar seguint la discussió de Flores i Gómez (1999) de la manera següent:

1. Canvis en les relacions familiars. Podem trobar tant modificacions positives, com ara el reforç de la unió familiar, com repercussions negatives de diferent importància, que en els casos més greus poden arribar a la separació de la parella o la desestructuració familiar.

Aquests dos fets es poden observar en les citacions següents, extretes de llibres escrits per pares d'infants amb retard mental.

«A casa no hi hagut mai cap discussió, ni cap crit, ni desànim per causa teva, Olga»³ (Espinàs 1986, 18).

³ L'Olga és la seva filla, té la síndrome de Down.

«Quant major és la deficiència de l'infant, més alterada es nota l'estructura familiar. La mare és qui viu més de prop les conseqüències de la situació. Hi ha moltes mares que estan prenent pastilles per anar resistint» (Vila 1999, 97).

2. Canvis laborals i econòmics. Algunes vegades, quan el fill amb discapacitat necessita molta atenció, algun membre de la parella (generalment la mare) deixa de treballar. D'aquesta manera s'aconsegueix més temps per dedicar-lo al fill amb discapacitat però al mateix temps disminueixen els ingressos familiars. Aquesta situació es veu agreujada per les majors despeses que moltes vegades suposa aquest fill, des de cures mèdiques, cadires de rodes, utensilis quotidians adaptats...

«Si tens un infant amb deficiències, o simplement amb dificultats i tens la sort de comptar amb uns ingressos mensuals considerables, totes les exigències econòmiques que es deriven del teu problema passen per a tu desapercebudes. Però si tens la desgràcia de cobrar un sou oficial de l'Estat com a empleat normal i corrent d'un servei públic, hauràs de recórrer a mil invents perquè et surtin els comptes, i ni així et sortiran» (Vila 1999, 106).

3. Canvis socials. Provocats novament per l'atenció que necessita el seu fill amb discapacitat i que redueix la disponibilitat de temps lliure dels pares. Aquests a poc a poc van disminuint les seves relacions socials i s'inicia un procés de reclusió que es veu agreujat amb l'existència de trastorns de conducta per part del fill, la manca de suport familiar i de cangurs especialitzats, el poc suport social, la manca de respostes positives per part de la societat...

«El temps lliure. Això sí que pot resultar un vertader luxe, però malgrat que sols sigui de tant en tant es també necessari sortir i distreure's un poc» (Ortells 1996, 26).

4. Canvis personals. Quan es parla de famílies amb fills amb discapacitat automàticament es fa referència al major nivell d'estrès experimentat pels pares. Però cal dir que aquest estrès no es presenta en tots els progenitors amb la mateixa intensitat, sinó que varia en funció d'un seguit de variables que podem agrupar en tres blocs:

— Variables que fan referència a l'infant amb discapacitat. Aquí parlariem de factors com el tipus i el grau de discapacitat, el moment d'aparició, el sexe, l'edat i els factors conductuals (Cunningham; Davis 1988; Freixa 1994; Singer; Irvin 1994).

Pareix que els pares presenten major nivell d'estrès quan més visible i severa és la discapacitat; i també hi influeix, segons diferents estudis, el sexe del fill (afectaria més la deficiència en un fill que en una filla per raons culturals respecte al que s'espera d'un i de l'altra socialment i de les expectatives dipositades en cada un d'ells) (Cunningham; Davis 1988; Freixa 1994).

En darrer lloc cal destacar que a més edat de la persona amb discapacitat, més alt sol ser el nivell d'estrès dels pares. Malgrat tot, també s'ha assenyalat que al llarg del cicle vital del fill hi ha determinats moments crítics que accentuen l'ansietat de les famílies: quan es comunica el diagnòstic, el moment en què el nin entra a l'escola, la crisi adolescent o quan es finalitza l'escolarització i s'inicia la transició a la vida adulta. (Cañada; Pastor 1994; Garvía 1994; Giné, 1994).

— Variables relacionades amb la família, com serien el seu sistema ideològic, el socioeconòmic i el relacional. Les creences religioses i els valors seran un aspecte important a l'hora d'enfrontar-se a la discapacitat del seu fill. Seguint Freixa (1993) l'afiliació a una religió no culpabilitzadora redueix el nivell d'ansietat dels pares, igual que el fet de tenir un sistema de valors que no destaquï el nivell intel·lectual per sobre d'altres característiques.

«Tu estàs incapacitada greument per a l'aprenentatge de moltes matèries que constitueixen el tradicional ensenyament escolar, però la ment és una altra cosa, i la teva ment funciona tan correctament en determinats aspectes —aspectes que jo valoro molt, des del punt de vista humà— que jo la trobo tan adulta com ho és el teu cos» (Espinàs 1986, 31).

D'altra banda, Polaino-Lorente i Vargas Aldecoa (1996) assenyalen que dificultats matrimonials abans del naixement del fill amb discapacitat o discrepàncies en la forma de concebre i acceptar la discapacitat seran altres factors que afavoreixen la situació d'estrès.

Quan es fa referència al nivell socioeconòmic de les famílies, podem trobar diferències entre les de nivell mitjà-alt i baix. Les primeres en principi tenen més dificultats d'acceptació de la discapacitat i experimenten el que es denomina una «crisi tràgica» caracteritzada per contemplar la discapacitat com una frustració a les seves expectatives futures. Aquests pares demanen més suport als especialistes i a la llarga solen ser famílies ben adaptades i sofrir menys estrès. Les famílies que pertanyen a classes més desfavorides, per contra, experimenten una «crisi d'organització de rols», solen percebre que no tenen control sobre la situació i dificultat per organitzar els recursos. No obstant això, demanen poc suport als especialistes i més a la seva família extensa.

Estan d'acord en aquesta afirmació les paraules de Gómez i Flores (1999, 26), que parlant de l'impacte de la discapacitat d'un fill en uns pares que esperen un nadó apunten que «davant aquesta esperança i amb la il·lusió generada se sol planificar al màxim la vida del nou fill, que s'arriba a tractar d'una planificació més concreta i ambiciosa (aconseguir majors nivells d'educació, incrementar les seves activitats, etc.) quan més elevat és el nivell socioeconòmic de la família, i es produeix un impacte de major intensitat. En canvi, en famílies de classes socials humils es generen menors expectatives per als seus fills, i disminueix d'aquesta manera la intensitat d'aquest impacte, però es produeix en qualsevol cas».

Singer i Irvin (1994, 9), per la seva banda, tracten el tema de l'ansietat en els diferents nivells socials des d'una perspectiva purament econòmica i afirmen el següent:

«Quan més baixos són els ingressos econòmics més augmenta l'ansietat, especialment si el fill necessita tractaments que la família hagi de pagar. Generalment quan augmenta la discapacitat augmenten també les despeses i moltes de vegades el pressupost familiar es dispara a causa de les despeses mèdiques, els equipaments, la roba i les dietes especials.»

En darrer lloc, les relacions que en donin en el si de la família poden convertir-se en una variable per superar l'estrès o un aspecte que l'incrementi. Si les tasques es reparteixen entre tots els membres això suposarà un facilitador per superar l'ansietat, i ocorrerà el contrari quan el pes de les cures es concentri en una sola persona (generalment la mare o una germana major). En aquest sentit hem d'esmentar especialment les famílies

monoparentals, ja que la responsabilitat envers la persona amb discapacitat recau en una sola persona. Per tant, les famílies nombroses ben organitzades tindran més poc estrès que aquelles amb manca de claredat en el repartiment de les tasques.

— Variables relacionades amb el context social, és a dir, en funció de la reacció de l'ambient, l'adaptació a la nova situació s'aconseguirà ràpidament o es dificultarà.

Moltes de vegades els pares refusen participar de les diferents activitats comunitàries després d'un procés en el qual han hagut de fer front a nombroses preguntes, comentaris i determinades mirades que fan que algunes famílies vagin reduint les seves relacions socials i entrin en un procés que finalitzarà sense el suport necessari en l'aïllament social (Freixa 1993; 1994).

En aquest sentit, Cunningham i Davis (1988, 92) apunten:

«Si els pares creuen que altres persones tenen una visió negativa d'ells i del seu fill, poden evitar els contactes socials i preferir la seguretat del cercle familiar i la petita xarxa social.»

Malgrat que la majoria de publicacions corroboren la idea fins aquí expressada, Houser i Seligman (1991) en una investigació sobre l'estrès en pares d'adolescents amb retard mental i sense, arribaren a la conclusió que el nivell d'estrès entre ambdós grups no presentava diferències significatives. On sí que trobaren discrepàncies fou en les estratègies emprades per afrontar aquest estrès. Així, els pares d'adolescents amb retard mental empraven amb major mesura les estratègies de distanciament, escapada-anul·lació i revaluació positiva, i no hi havia diferències entre ambdós grups en les estratègies de planificació de la resolució de problemes, acceptació de la responsabilitat, suport social i autodomini.

Giné (1994) en un estudi realitzat a famílies d'infants amb necessitats educatives especials identifica determinades circumstàncies que intervenen en la interacció dels pares amb els seus fills amb discapacitat i que marquen algunes de les línies d'actuació dels professionals:

— El procés d'adaptació de les famílies mai no es pot donar per conclòs, ja que a mesura que l'infant creix van sorgint noves necessitats que poden desbaratar l'equilibri assolit.

— Generalment els pares tenen expectatives més baixes envers els fills amb discapacitat, per tant, els exigeixen més poc, presenten interaccions més pobres, realitzen menys accions conjuntes i supleixen ells mateixos accions que suposadament els seus fills són incapaços de fer.

— Els nins amb discapacitat disposen d'entorns més pobres quant a materials i jocs, més poques oportunitats de participar en activitats culturalment valorades i generalment se'ls dona un rol més passiu i observador.

c) *Necessitats i recursos*

Les necessitats es definirien (Freixa 1993) com els recursos esperats o existents per mantenir l'equilibri familiar i es poden ordenar en tres grups:

— Necessitats pràctiques, que poden dividir-se en utilitàries i instrumentals. Les primeres fan referència al temps i l'energia que bé el sistema familiar, bé cada membre en particular inverteix en les seves funcions familiars. Aquestes s'incrementaran amb la presència d'un fill o un germà amb discapacitat en proporció directa al nombre de suports

que necessiti la persona amb discapacitat però inversament proporcional al nombre de persones que s'impliquin en aquestes tasques. Les necessitats instrumentals són la informació i l'orientació que necessiten les famílies quant als serveis que requereixi la persona amb discapacitat al llarg del cicle vital.

— Necessitats psicològiques, definides com la informació rebuda respecte a les característiques de la discapacitat del seu fill. També s'inclouen dins aquest tipus de necessitats els recursos necessaris per poder explicar la discapacitat del seu fill als altres.

— El suport emocional que necessiten els pares durant tota la vida del seu fill especialment en els períodes crítics anteriorment esmentats.

Per cobrir aquestes necessitats s'hauria d'oferir als pares un seguit de recursos que podem analitzar en base a cinc categories (Cunningham; Davis 1988):

— Recursos utilitaris que inclouen suports econòmics, de mobilitat o equipament material i tècnic.

— Nivells de salut i energia que abraça els serveis per garantir el benestar físic i psicològic dels pares.

— Facilitar als pares tècniques de resolució de problemes incloent la recollida d'informació, la seva assimilació i la utilització de fonts de suport per poder actuar amb independència dels professionals.

— Xarxes de suport social, és a dir, facilitar contactes personals que ofereixin als pares ajut emocional, informatiu i instrumental. Aquest tipus de suport es divideix en dos àmbits, el formal i l'informal. El formal és aquell proporcionat per professionals i institucions organitzades amb aquest objectiu. El suport informal comprèn ajut de familiars, amics, veïns, companys de treball, altres pares de fills amb discapacitat, associacions de pares...

— Ajudar els pares a construir models per preveure esdeveniments futurs en relació al seu fill amb discapacitat per poder així adaptar-se millor a les noves situacions.

NECESSITATS	RECURSOS
Pràctiques	Utilitaris
Psicològiques	Nivells de salut i energia
Suport emocional	Tècniques de resolució de problemes
	Xarxes de suport social
	Construcció de models

Fig. 1. Necessitats i recursos de les famílies amb fills discapacitats.

4. La relació entre els germans

Com s'ha indicat anteriorment, un dels subsistemes familiars —el fratern— és determinat per les relacions entre els germans. Des d'una perspectiva general i seguint Arranz i Olabarrieta (1998), hi ha un seguit d'aspectes que es donen en qualsevol relació entre germans i que es relacionen amb el procés de desenvolupament psicològic. Per aquests autors, tenir un germà significa:

— Tenir un company de joc.

- Tenir un model d'imitació.
- Tenir una font de conflicte horitzontal i/o vertical segons que la diferència d'edat sigui curta o llarga.
- Establir un vincle afectiu que es manifesta en comportaments de suport, ajut, companyia...
- Tenir un company per a diferents experiències significatives.

Seguint els mateixos autors, dues de les característiques bàsiques de les relacions fraternals són d'una banda el seu caràcter de continuïtat al llarg del cicle vital i d'una altra el fet que aquestes relacions es modifiquen tant quantitativament com qualitativament amb el transcurs del temps. Si analitzem detingudament cada un dels moments evolutius podem trobar els següents esdeveniments:

— Quan neix un germà petit en el si d'una família es produeix el destronament del major, fet que obliga a un seguit de regulacions en les relacions entre els germans (interaccions intrasubstema), com també en les relacions entre els pares i els fills (interaccions intersubstemes). En el moment en què el germà petit compleix tres o quatre anys les relacions fraternals s'intensifiquen, primer amb un caràcter de rivalitat i després, entre els sis i els dotze anys) amb una marcada cooperació.

Quan el germà que neix té alguna discapacitat, el destronament es fa d'una forma més evident, ja que els pares passen per una etapa de confusió i estrès en la qual se centren especialment en el fill petit. D'acord amb Freixa (1999, 35) «durant els moments més o manco llargs d'afrontament a la discapacitat que està realitzant el sistema parental, el germà o la germana queda en un segon pla ja que els progenitors dediquen tota la seva atenció a aquest fill o filla que acaba de ser "etiquetat" com a diferent». D'aquesta manera, el germà se sent rebutjat i les reaccions que pot mostrar són bé el negativisme, que crea un estrès addicional als pares, bé una excessiva resignació, que redueix les demandes als pares.

«Un dels aspectes que més em començà a preocupar aquells primers anys, era l'atenció que podia donar a les altres filles. Això s'havia convertit en un problema que em resultava tremendament costós de solucionar» (Ortells 1996, 22).

Si la situació es dona a la inversa, i el primogènit és el fill amb discapacitat, el destronament no es produeix, ja que el germà gran continua necessitant més suport i cures personals. El germà petit sense discapacitat es converteix en poc temps en el «germà gran» de l'infant amb discapacitat.

«En Joan és menor que na Sandra. Es duen tretze mesos, cosa que significa que durant els seus primers mesos, en Joan no va poder imposar el protagonisme de qualsevol nadó en una situació normal. Començava a caminar quan na Sandra encara no s'aguantava asseguda. En molt poc temps, passà de ser el més petit de la família a ser el germà gran» (Vila 1999, 141).

— Durant l'adolescència les relacions entre els germans disminueixen i prenen importància les interaccions amb el grup d'iguals. Seguint Freixa (1993), la presència d'un germà amb discapacitat en aquesta etapa complica les relacions que pugui establir el germà

sense discapacitat, i aquest es pot avergonyir davant les preguntes dels amics, les mirades de la gent... Aquest germà pot reduir les relacions amb persones del sexe oposat ja que d'una banda té dubtes respecte de la seva capacitat reproductora i, d'altra banda, pensa que la parella haurà de ser especialment comprensiva amb la situació.

«Alguna vegada, quan he dut algun amic a casa sense comentar-li prèviament la problemàtica de la meva germana, aquestes persones se senten molt sorpreses i no saben com reaccionar» (Ortega 1994, 191).

— Durant l'etapa adulta, les relacions fraternals es fan més voluntàries i generalment és la necessitat d'atendre els pares la raó de la reactivació de les interaccions.

Quan a la família hi ha un germà amb discapacitat, es poden donar tres situacions diferents (Freixa 1993):

— La primera es caracteritza pel fet que un germà s'encarregui de la persona amb discapacitat si els pares han mort o que malgrat que aquest fet no hagi succeït assumeixi un rol de suport permanent en la família.

— També pot ocórrer que la responsabilitat envers la persona amb discapacitat la tinguin els pares, i els fills sense discapacitat serveixin com a suport ocasional quan els progenitors el necessitin.

— En algunes famílies el contacte entre els germans amb discapacitat i sense és molt esporàdic i indirecte (a través del telèfon) o fins i tot es romp definitivament.

En general les persones que tenen un germà amb discapacitat coincideixen en alguns dels aspectes positius que aquesta circumstància els ha aportat. Se senten més sensibles envers la diversitat, més tolerant envers les altres persones; en definitiva, més humans. D'altra banda, creuen que el fet de tenir un germà o germana amb discapacitat els ha fets madurar més aviat a l'hora que ells han ajudat a la maduració de l'altre.

Com escriu el germà d'una persona amb la síndrome de Down, «en la meua persona es van succeint dia darrere dia nous aprenentatges que van afegint un tercer cromosoma en la parella vint-i-una de les cèl·lules que es troben en la zona més interna del meu cos. A vegades, sols a vegades, alguna cèl·lula de la meua pell sofreix el canvi, i els que estan al meu costat canvien la seva actitud» (Calderón 1999, 512).

Per finalitzar i seguint Sedeño (1999) cal esmentar que cada persona i cada família reacciona de forma diferent davant una mateixa situació i per tant el treball amb les famílies de persones amb discapacitat necessita un enfocament individual que respongui a les necessitats específiques de cada un dels sistemes familiars.

Bibliografia

- ANDOLFI, M. (1993). *Terapia familiar. Un enfoque interaccional*. Barcelona: Paidós.
- ARRANZ, E.; OLABARRIETA, F. (1998). «Las relaciones entre hermanos». A: PALACIOS, J.; RODRIGO, M. J. (coor.). *Familia y desarrollo humano*, pàg. 245-260. Madrid: Alianza.
- BERNET, S. (1994). «Ser padre de un hijo con Síndrome de Down». A: FREIXA, M.; PASTOR, C. (coor.). *XXI Reunión Científica Anual de AEDES: Familia e intervención en las necesidades especiales*, pàg.193-196. Barcelona: AEDES.
- BLAS, R.; ESPINOSA, A.; OTERO, P. (1994). «El papel de la familia en la educación de las personas con discapacidad». A: FREIXA, M.; PASTOR, C. (coor.). *XXI Reunión Científica Anual de AEDES: Familia e intervención en las necesidades especiales*, pàg.171-175. Barcelona: AEDES.

- CALDERÓN, I. (1999). «Mi parte Down». A: *Actas del Seminario Internacional Políticas Contemporáneas de atención a la diversidad: Repensar la educación (especial) en el tercer milenio*, pàg. 511-516. Málaga: Grupo de Investigación HUM 181 de la Junta de Andalucía.
- CAÑADA, J.; PASTOR, C. (1994). «Orientaciones para la intervención terapéutica en familias con hijos disminuidos psíquicos adolescentes». A: FREIXA, M.; PASTOR, C. (coord.). *XXI Reunión Científica Anual de AEDES: Familia e intervención en las necesidades especiales*, pàg. 217-220. Barcelona: AEDES.
- CUNNINGHAM, C.; DAVIS, H. (1988). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Madrid: Siglo XXI.
- ESPINÀS, J. M. (1986). *El teu nom és Olga*. Barcelona: La Campana.
- FLORES, E; GÓMEZ, R. (1999). «Necesidades y demandas de las familias con menores discapacitados». *Minusval*, 120, 26- 28.
- FREIXA, M. (1993). *Familia y deficiencia mental*. Salamanca: Amarú.
- FREIXA, M. (1994). «Apoyo informal a la familia». A: FREIXA, M.; PASTOR, C. (coord.). *XXI Reunión Científica Anual de AEDES: Familia e intervención en las necesidades especiales*, pàg. 177-185. Barcelona: AEDES.
- FREIXA, M. (1997). «La integración de la escuela en la comunidad: el papel de la familia». A: PALOMINO, J.; TORRES GONZÁLEZ, J. A. (coord.), *Educación Especial I*, pàg. 207-220. Madrid: Pirámide.
- FREIXA, M. (1999). «Participación de los hermanos en la dinámica familiar». *Minusval*, 120, 34-35.
- GARVÍA, B. (1994). «Ayuda desde la propia familia: grupos de padres». A: FREIXA, M.; PASTOR, C. (coord.). *XXI Reunión Científica Anual de AEDES: Familia e intervención en las necesidades especiales*, pàg. 197-204. Barcelona: AEDES.
- GINÉ, C. (1994). «La familia y el desarrollo de los niños y las niñas con necesidades especiales. Algunas propuestas en torno a la intervención de los profesionales». A: FREIXA, M.; PASTOR, C. (coord.). *XXI Reunión Científica Anual de AEDES: Familia e intervención en las necesidades especiales*, pàg. 125-133. Barcelona: AEDES.
- HOUSER, R.; SELIGMAN, M. (1991). «A Comparison of Stress and Coping by Fathers of Adolescents with Mental Retardation». *Research in developmental disabilities*, 12, 251-260.
- LÓPEZ, M. (1994). «La práctica de la orientación familiar en las n.e.e. Reflexiones y propuestas». A: FREIXA, M.; PASTOR, C. (coord.). *XXI Reunión Científica Anual de AEDES: Familia e intervención en las necesidades especiales*, pàg. 137-141. Barcelona: AEDES.
- MOGIN, M. T. (1999). «Plan Integral de Apoyo a la familia». *Minusval*, 120, 18-19.
- ORTEGA, S. (1994). «Ser hermano de un disminuido». A: FREIXA, M.; PASTOR, C. (coord.). *XXI Reunión Científica Anual de AEDES: Familia e intervención en las necesidades especiales*, pàg. 191-192. Barcelona: AEDES.
- ORTELLS, G. (1996). *Carta a los padres de un niño distinto*. Madrid: Editorial CCS.
- PALACIOS, J.; RODRIGO, M. J. (1998). «La familia como contexto de desarrollo humano». A: PALACIOS, J.; RODRIGO, M. J. (coord.) *Familia y desarrollo humano*, pàg. 25-44. Madrid: Alianza.
- PANCHÓN, C. (1994). «Apoyo institucional a la familia». A: FREIXA, M.; PASTOR, C. (coord.). *XXI Reunión Científica Anual de AEDES: Familia e intervención en las necesidades especiales*, pàg. 83-87. Barcelona: AEDES.

- PÉREZ DE LARA, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Laertes.
- POLAINO-LORENTE, A.; VARGAS ALDECOA, T. (1996). *La familia del deficiente mental. Un estudio sobre el apego afectivo*. Madrid: Pirámide.
- PUIGDELLÍVOL (1998). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Graó.
- SEDEÑO, C. (1999). «La familia y el entorno de las personas con minusvalía». A: VERDUGO, M. A.; JORDÁN DE URRÍES, B. (coord.). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, pàg. 863-869. Salamanca: Amarú.
- SINGER, G.; IRVIN, L. (1994). Cuidado familiar, estrés y apoyo. *Siglo Cero*, 25(1), 5-23.
- VÁZQUEZ, M. C. (1994). «Intervención psicológica en familias con hijos/as con necesidades educativas especiales». A: FREIXA, M.; PASTOR, C. (coord.). *XXI Reunión Científica Anual de AEDES: Familia e intervención en las necesidades especiales* (pàg. 227-231). Barcelona: AEDES.
- VILA, A. (1999). *Tengo una hija deficiente*. Madrid: Narcea.
- VILA, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: ICE-HORSORI.

**La integració del
discapacitat físic
mitjançant
l'esport. Tennis en
cadira de rodes**

M. de Lluç Mas
Gelabert i Andrés
Nadal Cristóbal
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2000), 13:
237-250

La integració del discapacitat físic mitjançant l'esport. Tennis en cadira de rodes

M. de Lluç Mas Gelabert i Andrés Nadal Cristóbal

Universitat de les Illes Balears

Resum

Les estadístiques actuals mostren un elevat nombre de joves que rompen la seva trajectòria de vida per accidents traumàtics d'afectació medul·lar, generalment de trànsit, que els provoquen una reducció greu de la seva mobilitat. Per a aquestes persones, seguint els treballs de L. Guttman, l'esport suposa un mitjà per tornar a començar la seva vida quotidiana.

Ens acostarem al tennis en cadira de rodes com un recurs més per al millorament físic i la integració social dels subjectes amb trastorns medul·lars. Es fa especial esment a les condicions materials i tècniques que la pràctica d'aquest esport requereix.

A les Illes Balears, l'activitat física per als subjectes amb discapacitat motriu és molt escassa. Només algunes institucions fan activitats fisicoesportives dirigides a subjectes amb minusvalideses a les Illes. No hi ha constància de cap federació balear d'esports per a minusvàlids reconeguda pel Comitè Olímpic Internacional.

«Per al disminuït l'esport hauria de ser un mitjà eficaç per tornar a establir contacte amb el món exterior, i per facilitar la seva integració en la col·lectivitat com a ciutadà de ple dret.»

Guttman, L.¹

Les activitats físiques posseeixen un caràcter lúdic, són divertides i contribueixen a la sensació de benestar. Els subjectes amb impediments físics poden gaudir de les sensacions que els proporcionen les activitats realitzades a l'aire lliure, a més de tenir dret a aquestes activitats i a l'accés a les instal·lacions públiques.

Les activitats a l'aire lliure proporcionen molts beneficis: són estimulants, milloren la condició física, la circulació, la coordinació, i també aspectes socials relacionats amb el coneixement de les capacitats i el fet de poder compartir sensacions amb els altres.

Com ja s'ha dit, en l'esport es poden trobar un seguit de beneficis. Aquests poden ser tant individuals com socials. Convé diferenciar entre l'esport com a fet individual i

¹ Revista informativa (1999) Fundació Institut Guttman, Centre de lesionats medul·lars.

l'esport com a fet social. Com a fet individual, l'esport com a pràctica esportiva no constitueix una finalitat en si mateix; l'individu persegueix amb la pràctica de l'activitat esportiva específica una condició física i psíquica més bona. És a dir, a la pràctica se cerca satisfacció o un mitjà per arribar a altres fites. Com a fet social, tant la pràctica esportiva com l'observació d'aquesta pràctica constitueixen una de les formes més populars d'emprar el temps lliure.

Segons Cagigal² a cadascuna d'aquestes àrees es poden trobar beneficis més específics:

Àrea individual

— Eficiència fisiològica: mitjançant l'activitat esportivolúdica s'aconsegueix la coordinació en l'espai, el temps i la forma. També és una forma de conèixer les pròpies capacitats de moviment, com també l'assoliment del domini del propi cos i el desenvolupament de la sensibilitat postural. S'ha de remarcar que l'esport joc pot estimular la força de voluntat, la concentració, la perseverança i la confiança en un mateix.

— Equilibri psíquic: amb l'esport, l'individu arriba a graus importants de desenvolupament, coneixement i integració personal. En el joc es pot dir que la persona troba satisfacció, plaer i goig en el moviment. Pel que fa al coneixement propi, l'esport ofereix a la persona la possibilitat de determinar les seves capacitats i les seves limitacions. Es pot concloure aquest apartat dient que l'esport joc té com a finalitat el perfeccionament personal; així, facilita la formació del caràcter a partir de la disciplina que el propi individu s'imposa, de la dedicació, de la fantasia, la cooperació i el respecte als altres.

— Orientació espacial: amb l'esport joc i el moviment l'home s'adapta a l'ambient que l'envolta i el controla. En aquest sentit, l'esport ens permet d'agafar una consciència més gran. L'individu classifica la concepció del seu propi cos i la seva posició a l'espai. També ens permet una més bona orientació per al moviment i el desplaçament; a més a més, no es pot oblidar que l'orientació espacial és mitjancera de les relacions socials, ja que des del moviment l'home aprèn a regular la posició del seu cos en relació als objectes i les persones de relació.

— Per a les persones amb alguna deficiència física, l'activitat física ha d'anar dirigida a combatre els trastorns que produeix la immobilització, com són:

- Pèrdua de to muscular i alteració dels reflexes de la postura i coordinació.
- Atròfia muscular i òssia.
- Actituds vicioses, contraccions musculars i limitacions articulars.

Àrea social

— L'esport estimula i possibilita l'aprenentatge de les relacions amb els altres. Els rols de l'esport són factors d'integració social i mitjans de pràctica social especialment entre els joves.

— Si es parla de comunicació podem dir que la pràctica de l'esport dóna la possibilitat de compartir idees i pensaments amb els altres. És una forma d'expressió de sentiments i, alhora, de recepció dels missatges dels altres. D'aquesta manera, l'esport conforma un sistema de significacions que arriba a constituir una realitat en si mateix. L'esport és un mitjà de comunicació no lingüístic amb el qual es transmeten missatges.

² RICA GONZALEZ (1993). *El deporte en la educación física*. Barcelona: Inde.

— Pel que fa a la interacció amb el grup, l'esport promou que l'individu actui cap a la consecució de fites comunes. Això es pot assolir mitjançant el treball en equip, la col·laboració i la cooperació.

— L'esport constitueix un important esdeveniment cultural a qualsevol societat. Fonamenta l'acceptació de la derrota, el respecte a les regles i a l'adversari, el joc net, la companyonia, l'esperit d'equip, el desinterès, la noblesa, el sentit de la justícia i l'honradesa.

Esport joc i educació

L'esport joc pot ser considerat com un mitjà educatiu, sempre que estigui pensat, estructurat i organitzat en funció de les característiques que l'acullen (educació física).

L'esport constitueix un dels mitjans dels quals disposa l'educació física per poder proporcionar a l'individu una educació integral. Atesa la importància en el nin del seu desenvolupament psicomotor, es considera imprescindible la restauració i la reeducació psicomotriu per a l'obtenció d'un més bon nivell físic, mental i social.

Com ja s'esmenta a les Capses Vermelles d'Educació³ i en consonància amb tot el que s'ha dit fins ara, perquè l'esport es pugui constituir en un fet educatiu ha de tenir un caràcter obert, sense que la participació se supediti a característiques de sexe, nivells d'habilitat i altres criteris de discriminació. Així mateix, ha de realitzar-se amb finalitats educatives centrades en la millora de les capacitats, i no amb la finalitat d'obtenir un resultat en l'activitat competitiva.

S'ha d'incidir en tres canals a l'activitat física a l'escola:

- Àmbit cognitiu: fa referència a l'aprenentatge intel·lectual.
- Àmbit motriu: fa referència a l'aprenentatge de moviments.
- Àmbit afectiu o socioemocional: se centra en l'aprenentatge de regles ètiques i de convivència que fan possible relacions adequades i que estimulen la cooperació entre individus.

En definitiva, l'esport posseeix un gran valor educatiu i mitjançant l'educació es pretén el desenvolupament individual, l'adaptació al medi en el qual es mou el subjecte i la interacció social.

Accidentats. Una resposta nova

Actualment, hi ha un percentatge molt alt de joves que trunquen la seva trajectòria vital a causa d'accidents (principalment de trànsit). Segons un estudi de la secció de Seguretat Vial de la Delegació de Trànsit a les Illes Balears, dades recollides a diversos hospitals corresponents a ferits greus constaten que d'una mostra de 335 ferits greus, deu patien lesions neurològiques medul·lars (paraplègia i tetraplègia) i cinquanta sofrien limitacions de mobilitat als membres inferiors. Una altra font d'informació, és l'IBAS (1999). En aquesta institució, trobam les dades de les persones que tenen reconegut, amb un dictamen mèdic, un grau de minusvalidesa superior al 33%.

Aquestes deficiències motores es poden donar en diferents graus de mobilitat (veg. quadres).⁴

³ MEC (1992). *Cajas Rojas; Primaria; Educación Física*. Madrid: Escuela Española.

⁴ Dades del Centre d'Estadística de l'IBAS de l'any 1999.

Deficiències motores	A	B	C	D	E	F
Del sistema osteoarticular	5662	336	190	0	64	31
Del sistema nerviós i muscular	2466	108	164	2	41	184
Total	8128	444	354	2	105	215

DIFICULTATS DE MOBILITAT

- A Sense dificultat de mobilitat
- B Dificultats lleus o moderades de mobilitat
- C Limitacions greus i molt greus de mobilitat
- D Pot desplaçar-se però presenta conductes agressives o molestes de difícil control a causa de greus deficiències intel·lectuals que dificulten la utilització de mitjans normalitzats de transport
- E Depèn absolutament de bastons per desplaçar-se
- F Usuari en cadira de rodes

Segons la Base de Dades de l'IBAS (1999) a cada persona valorada se li pot registrar un màxim de tres deficiències (hi ha persones que pateixen més d'una deficiència), en aquesta taula només es reflecteixen les deficiències principals o primeres deficiències.

A les Illes Balears hi ha un total de tres-cents usuaris de cadires de rodes però no tots presenten una deficiència principal de tipus motor, ja que aquesta pot aparèixer com a segona o tercera deficiència, i presentar una deficiència principal sensorial, psíquica, crònica, o altres.

Aquestes dades ens confirmen que hi ha una població nombrosa que necessita un suport mèdic, com també personal i social, per tornar a dur una vida al més normalitzada possible. Per tant, consideram que l'activitat física pot ser un punt important a l'hora de la recuperació global de la persona, no només des d'un punt de vista rehabilitador, sinó també des d'una perspectiva socialment integradora.

Esports en cadira de rodes. Dr. Ludwig Guttmann: un precursor

Quan finalitzà la Segona Guerra Mundial, el Dr. Guttmann va incloure activitats esportives d'esplai al Centre Nacional de Lesions Medul·lars a l'Hospital Stoke Mandeville a Aylesburi (Anglaterra) com a part del tractament de rehabilitació dels ferits de guerra. Aquesta empresa el posà a fer una classificació esportiva per a la participació i les competències dels subjectes. El 1944 els esports en cadira de rodes varen ser introduïts com a forma de tractament i rehabilitació de les persones amb lesions medul·lars.

El Dr. Guttmann els va denominar Jocs d'Stoke Mandeville, que donaren origen al primer programa d'esports en cadira de rodes. L'any 1952 se celebraren els primers jocs internacionals d'Stoke Mandeville, i s'impulsà així l'esport en cadira de rodes.

L'any 1957 una epidèmia de poliometitis arrasà l'Argentina i deixà un nombre considerable de persones amb seqüeles motores. En els processos de rehabilitació les activitats recreatives i esportives impulsades per aquest moviment hi varen ser presents.

L'any 1960 es va fundar l'Associació Internacional d'Esports per a Persones Discapacitades (ISOD), que va fixar les regles per als cecs, amputats i, posteriorment, paralítics cerebrals.

Actualment, l'activitat física per a persones amb discapacitat ha evolucionat cap a dues branques: l'esportivocompetitiva i l'educativa (Educació Física Adaptada-EFA)

Naixement del tennis en cadira de rodes

El tennis en cadira de rodes va tenir l'inici l'any 1976, i va demostrar ben aviat les seves possibilitats com a esport fàcilment practicable per a les persones amb minusvalideses físiques.

Una prova d'això és que l'any 1988 es fundà la Federació Internacional de Tennis en Cadira de Rodes (AWFT), entitat totalment reconeguda per la Federació Internacional de Tennis, amb l'objectiu de promoure, desenvolupar i organitzar internacionalment aquest esport.

De les possibilitats que la pràctica d'aquest esport ofereix a les persones amb minusvalideses en parla el fet que l'única modificació que s'ha fet del reglament és la que possibilita que la pilota boti dues vegades abans de ser retornada al camp contrari.

El tennis en cadira de rodes és, en aquest moment, una realitat viva, que a l'Estat espanyol encara no ha trobat tot el desenvolupament que seria desitjable i que ofereix immillorables condicions per a la pràctica de l'esport, tant per a la persona amb minusvalideses, com entre el jugadors que no en pateixen.

Aquest darrer supòsit indubtablement constitueix la creació d'un espai per a la convivència i la relació social entre les persones, sense que el fet de patir una disminució física suposi cap limitació ni handicap que remarqui l'exclusió dels minusvàlids dels espais socials normalitzats.

No s'ha confondre la realització d'exercici i activitats físiques amb la teràpia o rehabilitació; aquestes darreres són els mitjans adequats per a la recuperació i tractament de les alteracions motrius. D'altra banda, l'activitat física i esportiva pot proporcionar un seguit de beneficis com són el fet de gaudir de l'esport, l'estímul pel progrés i el desenvolupament, les relacions amb els altres i diverses millores físiques i psicològiques.

Aspectes generals de les classificacions esportives per a discapacitats

Una adequada classificació esportiva s'ha de fer en funció de les característiques de cada persona i tenint en compte diferents paràmetres:

1. Edat

S'han de respectar les etapes evolutives i adequar els exercicis o capacitats a les activitats que s'han de desenvolupar.

Es considera que l'edat en la qual s'han d'iniciar les activitats esportives és a vuit anys.

De vuit a deu anys seria una etapa preesportiva, una etapa de joc, en la qual l'objectiu principal ha de ser el desenvolupament de les habilitats generals i les habilitats físiques bàsiques.

De deu a quinze anys comencen a conscienciar-se que l'execució d'una tasca està íntimament relacionada amb la capacitat bàsica que tinguin i de l'esforç que realitzin. És

important oferir a aquestes edats la possibilitat de participar en diverses activitats preesportives i esportives perquè així puguin trobar l'esport que s'adapta millor als seus interessos perquè, al final d'aquest període, puguin practicar algun esport de base de forma més assídua.

Després de quinze anys s'iniciaria una especialització esportiva.

Hem d'advertir que aquesta distribució per edats és aproximativa i per tant, no s'ha de fer una orientació basada només en l'edat.

En aquesta classificació per edats, s'han de tenir en compte tots aquells subjectes que per diferents causes passen a tenir una capacitat física i de desplaçament minvada. A cadascun d'aquests subjectes, que generalment ja havien acabat el seu desenvolupament, la pràctica esportiva haurà de respondre a diferents variables.

2. Interessos

És important descobrir l'interès per la pràctica esportiva abans d'iniciar les activitats. Així no sempre és fàcil perquè en molts casos els subjectes han tingut poques possibilitats de participar activament en alguna tasca i per això el seu coneixement (tant de les activitats com de les seves capacitats) és molt escàs. D'altra banda, el nivell d'autoestima i d'autoconcepte és molt baix, com també les expectatives que els altres posen en ells. Tot això fa de fre a l'hora d'iniciar una activitat esportiva.

3. Grau d'afectació motriu

D'acord amb el tipus d'afecció, hi haurà més possibilitats de practicar unes activitats o unes altres. S'ha de tenir o posseir un assessorament correcte per a l'elecció de les tasques, ja que l'elecció adient d'un esport d'acord amb la pròpia afecció possibilitarà, si es tenen les capacitats necessàries, poder passar d'un esport de diversió i temps lliure a un esport de competició.

4. Contraindicacions

A l'hora de fer una orientació per a la pràctica d'activitats físiques i esportives les contraindicacions mèdiques són bàsiques, tant si hi ha una indicació negativa total per a la pràctica de l'esport com si és únicament per a algunes disciplines concretes.

L'orientació esportiva es portarà a terme amb els criteris conjunts del metge, el fisioterapeuta i el tècnic educatiu (psicopedagog, professor d'Educació Física)

Classificacions del tennis per a discapacitats

La divisió en diferents categories dels subjectes que practiquen el tennis en cadira de rodes és un fet problemàtic i de difícil definició ja que no hi ha un consens internacional sobre aquesta classificació.

Des de les consultes fetes a la Federació Catalana d'Esports de Minusvàlids Físics, i entrenadors de tennis en cadira de rodes, l'única diferenciació clara que existeix és entre tetraplègics i no tetraplègics. D'altra banda, a l'hora d'entrenar la diferenciació ha de ser individualitzada i al més específica possible.

És per això que no es pot donar una classificació clara i tancada de la manera com s'agruparan els diferents jugadors.

Instal·lació esportiva: adaptacions d'accessibilitat⁵

Considerant que de l'activitat física no només en pot gaudir la persona que la practica, sinó també aquella que l'observa, és obligat diferenciar entre adaptacions per al públic en general i adaptacions per a aquells que practiquen l'activitat física.

a) Adaptacions per al públic

— Aparcament. Hi ha d'haver aparcaments senyalitzats tan a prop com sigui possible de l'accés de les instal·lacions i amb unes dimensions de 4,50 x 3,30 m.

— Accessos. Han de ser d'una amplada de 1,5 m. i amb un pendent màxim d'un 12%. Les rampes han de tenir un pendent no superior a un 6% i un terra que no llenyui (paviment antilliscant). Les escales han de tenir passamans a 0,70 i 0,90 m d'alçada, als dos costats i amb una amplada de 5 cm a tot estirar. Pel que fa a les portes, han de tenir una amplada mínima de 0,80 m.

— Accés als banys. Si aquests són especials han d'estar senyalitzats com a tals. Poden ser comuns si l'alçada en permet la utilització a qualsevol persona. La porta s'obrirà cap a fora per a no envair l'espai de pas i amb el pom a una alçada de 0,90 m. Els lavabos seran sense peu. Les saboneres i eixugadors també seran de fàcil accés. El wàter ha d'estar a una alçada no superior als 0,50 m, amb un espai mínim de 0,80 m als costats. El paper higiènic ha d'estar a una alçada no superior a 1,15 m i l'interruptor, a 1,40 m.

b) Adaptacions per als esportistes

Els esportistes, a més de fer servir els accessos i les instal·lacions esmentades, han de poder accedir a altres instal·lacions:

— Vestidors. Si no estan adaptats tots els vestidors, s'ha de senyalitzar correctament aquells que sí que ho estiguin. L'amplada de les portes serà de 0,80 m. i s'obriran cap a l'exterior. El terra serà d'un material especial per a no relliscar. Els penjadors estaran situats a una alçada màxima d'1,40 m. Dutxes amb barres col·locades a una alçada de 0,90 m del terra. Hi haurà d'haver seients abatibles perquè puguin ser utilitzats per persones en cadira de rodes.

— Pistes. Han d'acomplir les normes d'accessibilitat.

— Superfície de la pista. Hi ha diferents tipus de superfícies de pistes de tennis i es poden dividir en cinc categories:

— Pistes dures.

— Pistes encoixinades.

— Pistes de moqueta normal o sintètica.

— Pistes que imiten la terra.

— Pistes de superfície modular.

Una sisena categoria podria ser l'herba, però és, sense cap mena de dubte, inapropiada per al tennis en cadira de rodes, ja que les rodes no patinen bé sobre l'herba. Algunes superfícies són millors que altres per al tennis en cadira de rodes; igualment, el jugador de tennis en cadira de rodes cerca una superfície on la pilota boti lentament, fet que dóna més temps al jugador per a enxampar-la. Una característica ideal és una superfície dura perquè la cadira de rodes pugui rodar uniformement i fàcilment, sense fricció.

⁵ L'arquitecte Enric Rovira-Beleta (supressió de barreres arquitectòniques i urbanístiques per als Jocs Olímpics de Barcelona 92).

Es pensa que la superfície ideal és la de terra o imitació de terra. Les pistes de terra són més imprevisibles comparades amb les altres superfícies. La pilota de vegades fa un bot no esperat, la pista s'eixuga a poc a poc i quan està banyada pot ser que patini. Tot i això, la terra té certs avantatges; principalment, frena la pilota i la fa botar més amunt, fet que garanteix als jugadors més temps per arribar a la pilota. Si la superfície és eixuta i dura, és bona per a la pràctica del tennis en cadira de rodes. Si està banyada les rodes s'enfonsen i es roda malament. Els girs sobre la terra són diferents que a les pistes dures. En pistes dures es pot derrapar, mentre que en terra es patina, semblant a com ho fan els jugadors no incapacitats. La superfície no es farà malbé després d'un partit de tennis en cadira de rodes més que si hi haguessin jugat dos jugadors no incapacitats. Les superfícies no abrasives, com la terra, ajuden a conservar més temps els pneumàtics de les cadires de rodes.

Material. La cadira de rodes

L'ajustament de la cadira de rodes és molt important. Una adaptació adequada de la cadira i els seus components precisos augmentaran la capacitat física i el potencial de joc.

Parts i components de la cadira de rodes:

— Rodes: les rodes hauran de ser lleugeres i rígides. Les rodes Mag són rígides i duradores, però pesen. Les rodes amb radis són les més lleugeres, però han de mantenir-se adequadament per aconseguir els millors resultats. El sistema de radis sol fer que les rodes siguin més rígides i és el millor per al tennis en cadira de rodes.

— Pneumàtics: actualment es poden aconseguir pneumàtics de goma de cautxú cosits a alta pressió, que tenen una quantitat mínima de resistència de rodatge. Poden inflar-se a més de cent lliures de pressió i són molt lleugers. Encara que no són molt duradors es recomanen pel seu òptim rendiment. Els pneumàtics d'uretà duraran molt més que els pneumàtics de cambra d'aire. Roden amb major dificultat i roden en lloc de patinar; haurien d'evitar-se els pneumàtics negres de bicicleta perquè deixen senyals a la pista similars a les espardenyas amb sola negra.

— Rodetes davanteres o posteriors: hauran de tenir aproximadament de quatre a cinc polzades de diàmetre. Si sobrepassen aquest diàmetre seran més lentes a l'hora de girar. Per al tennis en cadira de rodes són necessaris els girs curts i ràpids. Tot i això, si són massa petites no rodaran amb suavitat i qualsevol clotet, per petit que sigui, farà moure incontroladament la rodeta. S'ha d'anar amb compte amb el fet que la roda sigui massa prima (pot provocar danys a la pista els dies de calor i deixar marques a la superfície).

— Corretges: diversos sistemes de subjecció poden augmentar l'equilibri i, d'aquesta forma, augmentar la mobilitat. Hi ha tres tècniques bàsiques:

1. Cinturó per al pit o la cintura. Una corretja que envolti el respall de la cadira i que es creui a l'alçada del pit o la cintura, depenent del grau d'incapacitat. La utilització de corretges pot afavorir la confiança en l'equilibri damunt de la cadira.

2. Corretges per a les cames. Al voltant de les cuixes, o just per damunt dels genolls; evitarà que les cames es gronxin durant el joc. Com que subjecta les cames juntes, estabilitza el cos i això eleva la capacitat global de joc i, per tant, la mobilitat.

3. Corretges per als peus. Si els peus tendeixen a caure del reposapeus, quan es gira o per espasmes, una corretja per als peus, al voltant del reposapeus, permetrà jugar a tennis sense interrupcions.

— Cadira rígida: una vegada que els elements bàsics de la cadira estan ajustats (és a dir, a l'alçada del seient i els reposapeus ajustats) hi ha tres coses importants que cal tenir en compte i que garanteixen més velocitat i un equilibri més bo.

Primer: si s'inclina l'esquena de la cadira cap enrere augmentarà la seva estabilitat i es facilitarà un recolzament major. També augmenta la mobilitat si es disposa de més radis a les rodes. Una vegada baixada la cadira, l'esquena d'aquesta requerirà ser ajustada perquè s'aproximi més al cos, al voltant de 90°, perpendicular respecte al terra i lleugerament més enrere. Això és molt important, no només pel que fa a la comoditat, sinó també per garantir un major recolzament al tronc.

Segon: perquè la cadira tingui un desplaçament i uns girs més ràpids s'arquegen les rodes. La major part de les cadires permeten ajustar la curvatura exacta a cada costat de forma molt simple —es recomanen aproximadament de 3 a 6 graus— Quanta més curvatura es doni a les rodes, més ràpidament girarà la cadira. El costat negatiu, tot i això, és que quanta més curvatura hi ha, més ampla queda la cadira, de forma que dificulta el seu pas a través de les portes. Una vegada baixada la cadira, i arquejades les rodes, s'han d'ajustar les rodets de davant, perquè quedin alineades amb les davanteres.

Tercer: la distribució del pes afecta la mobilitat. Quan s'ajusta el pes més endavant dels eixos la cadira té més tendència a tombar. Com a resultat d'això, girarà més aviat perquè el pes descansa més sobre els eixos posteriors en lloc d'estar distribuït sobre les quatre rodes per igual. Per tant, la distribució del pes s'altera carregant-lo cap enrere per augmentar el moviment i cap endavant per aconseguir més estabilitat.

Amb la col·locació del seient més baix s'aconsegueixen dues coses: primer, augmenta l'estabilitat del cos i, segon, augmenta la velocitat. Però si el jugador està assegut massa baix, li serà més difícil arribar a les pilotes altes. Per tant, és convenient baixar el seient fins al punt en què els malucs just al nivell o per davall de les llantes, i que la part superior de les rodes es trobi a l'alçada del llombrígol. Tot això, d'altra banda, dependrà de les preferències del jugador.

Un altre inconvenient pot sorgir si l'esquena de la cadira s'inclina cap enrere i, si no té la possibilitat d'ajustar-se cap endavant, la cadira serà propensa a tombar i el pes del cos tendirà a descansar més cap a la part posterior de la cadira, per això cal tenir en compte aquest punt.

Quan es baixi el seient s'han de regular alhora les rodets petites del davant. Si no ho fem, això provocarà que ens recolzem cap enrere a causa de la col·locació de les rodes respecte al terra. La posició de les rodets ha de ser sempre perpendicular al terra pla.

Un altre aspecte que afecta la mobilitat és la distribució del pes del cos. Quant més allunyat estigui el pes de la part de darrere de les rodes posteriors, més ràpidament girarà la cadira, i quant més endavant estigui el pes, més estabilitat tindrà. Per tant, quant més endavant col·loquem els eixos, més girarà la cadira, però, alhora, menys estabilitat tindrà, la qual cosa augmenta el risc de lesió, sobretot a les persones més incapacitades.

Descripció de les activitats de preparació física general per a la pràctica esportiva en cadira de rodes

El moviment, entès com un mitjà d'expressió de la personalitat. És un dels canals més importants de la comunicació, alliberador d'energia, mitjà de participació, creació, aprenentatge, individualització i socialització.

Les persones amb una minusvalidesa física posseeixen més o menys grau de mobilitat, segons el tipus de seqüela que tinguin, d'atròfia o de disminució en les seves capacitats de moviment, amb un grau d'afectació més lleu, moderat o sever.

El moviment és vital per al desenvolupament i el manteniment de les funcions i capacitats psicosocials; i, mitjançant l'educació física, podem contribuir al desenvolupament de les capacitats permanents de moviment de les persones amb una minusvalidesa física, és a dir, estimulant els valors funcionals segons l'àmbit laboral en qüestió a través d'un mitjà generador de moviment, com és la cadira de rodes.

Per la seva pròpia naturalesa, la cadira de rodes és una aliada que contribueix a assolir les fites de l'educació física, tot proporcionant equilibri i estabilitat a l'ocupant, la qual cosa afavoreix la seva independència, participació i socialització.

La independència que obtenen els braços desproveïts de croses o bastons amplia la gamma de moviments.

Es poden distingir dos camps dintre de l'activitat física:

a) Àrees d'activitat.

b) Qualitats físiques. Aquestes seran les mateixes per a qualsevol persona, tingui o no alguna discapacitat: resistència, força, flexibilitat (mobilitat articular), velocitat, coordinació, agilitat, equilibri.

Dintre de les tècniques de moviment en cadira de rodes s'hi poden trobar gran quantitat d'exercicis, que respondran a diferents àmbits:

- Desplaçaments (endavant i enrere a diverses velocitats, equilibri, girs de 90°, 180° i 360°).
- Passades i recepcions estàtiques i en moviment.
- Llançaments estàtics i en moviment.
- Tècnica de maneig d'elements estàtics i en moviment.

Dintre dels desplaçaments hem de destacar com un punt molt important el desplaçament en cadira de rodes.

El moviment és donat per la propulsió que el subjecte exerceix sobre la cadira mitjançant les mans. La tècnica de la propulsió es pot dividir en dues fases:

- a) Fase de tracció.
- b) Fase de recuperació.

a) Fase de tracció.

1. Repòs. Contacte amb el cercle de la roda o cercle i coberta segons l'especialitat.

Mà: presa i pressió; moviment: flexió.

Canell; moviment: flexió; grup muscular: palmar major i cubital anterior.

Colze; moviment: extensió; grup muscular: tríceps.

Espatlla; moviment: flexió i abducció; grup muscular: deltoide porció anterior i mitjana pectoral major (accessori)

Tronc: en posició correcta recolzat contra l'espatllera de la cadira.

2. Acció de tracció pròpiament dita: els membres superiors es mouen en una acció simètrica per iniciar l'impuls de les rodes. Els músculs de l'espatlla són els primers a iniciar la cadena dels moviments, juntament amb els bíceps i el flexoextensors del canell ja

que la mà està a l'alçada mitjana de la línia cordal. El moviment parteix des de l'espatlla (per darrere la línia mitjana) amb una ràpida flexió al front, es dirigeix l'impuls cap endavant i cap a baix, per finalitzar amb l'extensió de braços (tríceps) i de canell (flexors).

Aquesta seqüència de moviments és la que es dona quan el desplaçament es fa sense tenir la raqueta a les mans. Quan es duu un objecte a les mans la tècnica utilitzada canvia un poc. Una vegada agafada la raqueta o l'objecte que duquem a la mà (un pal o una pala), es fan servir els dits que sobresurten, el polze a la part superior de l'arc, mantenint el puny de la raqueta o pal contra ell. Quan s'arriba a velocitats altes és millor fer servir el palmell de la mà i el mànec de la raqueta amb el polze a la part superior del mànec; es pot fer la mateixa maniobra fent servir el pneumàtic.

Un cas especial és el dels subjectes tetraplègics que practiquen tennis en cadira de rodes. La majoria dels tennistes tetraplègics tenen les mans embolicades o subjectes d'alguna forma a l'empunyadura de la raqueta. Per això, no poden empènyer la cadira aferrant-se amb els dits al cercle d'impuls; per tant, cal empènyer directament sobre el pneumàtic o recobrir de cautxú el cercle, la qual cosa permetrà una presa millor i una major força de torçament, la qual cosa derivarà en un moviment més ràpid.

b) Fase de recuperació.

1. Relaxació de la mà: un cop finalitzat el moviment de tracció, les mans amollen les rodes amb un lleuger moviment de supinació.

2. Recuperació del braç:

— Espatlla; moviment: extensió i abducció.

Grup muscular: dorsal ample i deltoide posterior. Deltoide mitjà.

Colze; moviment: extensió.

Grup muscular: bíceps.

Canell; moviment: extensió.

Grup muscular: 1r. i 2n. radial i cubital posterior.

La recuperació amb la raqueta o amb la mà és el mateix.

La tècnica del fre de la cadira de rodes podem dividir-la en:

1. Fre total i parcial.

2. Fre amb gir.

L'acció d'inhibir la propulsió de la cadira de rodes l'anomenam frenada i consisteix a aplicar a les rodes de propulsió o a una d'aquestes una pressió total o parcial en la seva rodadura, i minvar així la seva velocitat i el moviment.

1. Fre total i parcial

1.1. Desplaçament cap endavant amb fre total o parcial

1.1.1 Frenada per darrere el ballador .

Avantatges: més velocitat de reacció per començar la propulsió i generar girs.

Desavantatges: si la cadira té velocitat i el tronc està en hiperextensió hi ha risc de caiguda cap endavant en els principiants per pèrdua de l'equilibri.

1.1.2. Frenada per davant el ballador.

Avantatges: més estabilitat i control de la frenada.

Desavantatges: menys reacció de propulsió.

1.2. Desplaçament cap enrere amb fre total o parcial.

1.2.1 Frenada per darrere el ballador

Avantatges: més velocitat de reacció per començar la propulsió i generar girs.

Desavantatges: si la cadira té velocitat i el tronc està en hiperextensió hi ha risc de caiguda cap endavant en els principiants per pèrdua de l'equilibri.

1.2.2 Frenada per davant el ballador.

Avantatges: més estabilitat i control de la frenada.

Desavantatges: menys reacció de propulsió.

Desplaçament cap enrere: s'han de tenir en compte un seguit de consideracions. Quan es realitza la propulsió cap enrere, la força i el pes es distribueixen en les quatre rodes. Quan es realitza la propulsió cap enrere, la força d'empenta es concentra a les rodes posteriors, que, com que el cos està en hiperextensió, poden elevar les rodes petites, perdre els quatre punts de recolzament i augmentar la possibilitat de caiguda.

1. Frenada amb gir

Quan la cadira de rodes és en moviment i s'aplica pressió sobre un sol cercle o roda, la cadira tendirà a girar cap a la banda on s'exerceix la pressió o frenar amb gir.

S'ha de tenir molt en compte la superfície on es practica l'activitat. Les diferents pistes de tennis tenen diferents graus de subjecció de les cobertes de les rodes. Hi ha materials que fan que la cadira derrapi o patini més o menys; també s'ha de tenir en compte el material del qual estan fetes les cobertes. Aquesta resistència que es produeix entre el pneumàtic de la cadira de rodes i el terra de la pista ha de ser conegut pel tennista, ja que aquest ha de preveure quant de temps trigarà a frenar i la tracció que tindrà en tot moment. Les passades, les recepcions i els llançaments ajudaran el subjecte a agafar confiança damunt la cadira de rodes i a descobrir quines són les seves capacitats.

Com ja s'ha dit a l'apartat del desplaçament, en el tennis de cadira de rodes el jugador ha de dur en tot moment una raqueta a la mà. Això provoca que tots els moviments que es fan han de tenir en compte que la mobilitat d'una de les dues mans no podrà ser òptima, ja que ha de dur una cosa a la mà, ja sigui un pal, una maça, etc.

Bibliografia

- CAMPAGNOLLE, S. (1998). *La silla de ruedas en la actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- WRIGHT, B. (1991). *Aerobic tennis*. Barcelona: Paidotribo.
- RÍOS HERNÁNDEZ, M. [et al.] (1998). *El juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo
- CARTES, M. I. [et. al.] (1985). *Tenis; reglamento, prácticas, técnicas*. Barcelona: Aura.
- RICA GONZÁLEZ, M. J. (1993). *El deporte en la educación física*. Barcelona: Inde.
- TORO BUENO, S. (1995). *Educación física para niños y niñas con N.E.E.* Granada: Aljibe.
- MEC (1992). *Propuestas de secuencia de educación física*. Madrid: Escuela Española.
- MEC (1992). *Cajas Rojas; Primaria; Educación Física*. Madrid: Escuela Española.
- FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE DEPORTES DE MINUSVÁLIDOS FÍSICOS. *Tenis en silla de ruedas* (dossier).
- MUNTANER, J. J. (1995). *La sociedad ante el deficiente mental*. Madrid: Narcea.
- GLORYA HALE (1980). *Manual para minusválidos*. Madrid: H. Blume.
- UNESCO (1977). *La educación especial*. Salamanca: UNESCO.
- Decreto 96/1994, de 27 de julio, por el que se aprueba el reglamento para la mejora de la accesibilidad y la supresión de las barreras arquitectónicas.



Universitat de les Illes Balears