

*educació*

*i cultura*

Revista Mallorquina de **Pedagogia**



Universitat de les Illes Balears

16

# **Educació i Cultura**

**Revista Mallorquina de Pedagogia**

**16**

Palma, 2003

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

**Educació i Cultura.** Revista Mallorquina de Pedagogia, núm. 16. 2003  
Revista del Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears

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

Col·laboracions, intercanvi, llibres per a recensions (dos exemplars): Dept. de Ciències de l'Educació. Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5. E-07122 Palma

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

© del text: els autors, 2003

© 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-07122 Palma (Illes Balears)

Impressió: Terrasa arts gràfiques. Carrer Pere II, 13 baixos. 07007 Palma

ISSN: 0212-3169

DL: PM 523-1982

No es permet la reproducció total o parcial d'aquest llibre ni de la coberta, ni el recull en un sistema informàtic, ni la transmissió en qualsevol forma o per qualsevol mitjà, ja sigui electrònic, mecànic, per fotocòpia, per registre o per altres mètodes, sense el permís dels titulars del *copyright*.

## Sumari

Reorganizar el saber y aprender a conocer en la sociedad del conocimiento .....	7
Clara Romero Pérez	
Globalización, identidad y educación .....	19
Joana Colom Bauza y Immaculada Sureda García	
Sobre las huellas de Mallarmé en la obra de Derrida .....	27
Rocío Rueda Ortiz	
Notes sobre la fundación i els inicis del Centre Instructiu Obrer de Palma: una experiència d'educació de la classe obrera mallorquina .....	39
Cristina Martí Úbeda	
L'educació infantil a Menorca: el debat sobre la creació de jardins d'infants froebelians, guarderies de pàrvuls i escoles maternals franceses (1908-1913) .....	55
Xavier motilla Salas	
L'«Eixida pedagògica» de 1925: crònica d'un viatge pedagògic .....	77
Francesca Comas i Rubí	
Protocolos para el análisis fonético-fonológico en catalán y castellano: producción y discriminación perceptiva .....	93
Eva Aguilar Mediavilla y Miquel Serra Raventós	
Programa de apoyo socioeducativo para mujeres jóvenes dedicadas a la prostitución .....	103
Lluís Ballester, Carmen Orte y Jaume Perelló	
Nous programes socioeducatius adreçats a la millora de les relacions parentals en els primers anys de vida.....	113
Maria A. Riera Jaume y Maria Ferrer Ribot	
Les conductes violentes durant la pràctica esportiva en edat escolar .....	127
Pere Palou Sampol, Pere A. Borràs Rotger y Francesc X. Ponseti Verdager	

Ajudes a l'estudi universitari: els cas de les Illes Balears .....	137
Joan Carles Rincón i Verdera	
El programa universitario como elemento de motivación .....	153
Andrés Nadal Cristóbal	
L'atenció dels alumnes amb mesures judicials d'internament des del sistema escolar ordinari.....	167
Núria López Roca	
Una evaluación objetiva de la física preuniversitaria .....	181
Ángel Vázquez Alonso	
Normes de publicació .....	195

**Reorganizar el  
saber y aprender a  
conocer en la  
sociedad del  
conocimiento**

Clara Romero Pérez  
*Departamento de  
Educación.  
Universidad de  
Huelva*

*Educació i Cultura*  
(2003), 16:  
7-18

# **Reorganizar el saber y aprender a conocer en la sociedad del conocimiento**

## **Reorganizing the information and learning to know in knowledge-based society**

**Clara Romero Pérez**

Departamento de Educación. Universidad de Huelva

### **Resum**

La societat del coneixement requereix una reforma del coneixement, així com noves exigències d'aprenentatge. El valor dels coneixements es troba bàsicament en el seu potencial praxiològic i innovador, que permet actuar en el si d'entorns dinàmics. Integrar la incertesa i la complexitat implica, des d'un punt de vista pedagògic, reorganitzar el saber i orientar el sistema d'aprenentatges cap a aprendre a conèixer o, el que és el mateix, cap a aprendre a aprendre. Aquesta reforma del coneixement afecta també el coneixement educatiu, que requereix una nova ordenació transdisciplinària del saber pedagògic.

### **Summary**

Knowledge-based Society needs a reform of knowledge and new learning requirements. The importance of knowledge lies in its practical and innovative potential which allows the performance in dynamic environments. From a pedagogical viewpoint, the integration of uncertainty and complexity involves the reorganization of information and the organization of the learning systems towards learning to know or learning to learn. Likewise, this knowledge reform involves the educational knowledge which requires a new transdisciplinary organization of pedagogic knowledge.

### **Presentación**

Ofrecer oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida y promover en los sujetos la capacidad de «aprender a aprender» o, lo que es igual, desarrollar competencias cognitivas y procedimentales básicas que optimicen en los individuos procesos autónomos de producción de conocimientos, representan dos de las finalidades educativas que mejor expresan las nuevas necesidades educativas en la Sociedad del Conocimiento. El logro de ambas finalidades compromete tanto al ámbito político-institucional, y más concretamente a las esferas educativas y culturales, como también al ámbito específicamente pedagógico por el impacto que estas finalidades ejercen en la configuración de las prácticas educativas. Promover los procesos de aprendizaje frente a la mera adquisición de un saber prefijado de

antemano disloca, entre otros aspectos curriculares, tanto los modelos de organización y estructuración de los programas de enseñanza, como las prácticas educativas del profesorado.

A pesar de los esfuerzos e iniciativas innovadoras que se llevan a cabo en materia de formación inicial y continua del profesorado, en los modelos pedagógicos que se aplican en los contextos escolares, especialmente en la Educación Secundaria, sigue prevaleciendo la «lógica disciplinar» o del «saber-objeto» frente a la «lógica transdisciplinar» o del «saber-recurso» para estimular en el sujeto el desarrollo de nuevas preguntas que permitan el progreso del conocimiento. Esta lógica disciplinar tan arraigada en la cultura escolar —pero también en la cultura científica— dificulta el proceso del conocer a pesar de que sabemos que el número de respuestas que la ciencia nos ofrece para aumentar tanto la calidad como la cantidad de nuestro conocimiento de la realidad no resulta ser un indicador adecuado para evaluar adecuadamente el progreso de nuestro conocimiento entre otras razones porque, como muy bien precisa Jorge Wagensberg (2003,19), «el progreso del conocimiento, se mide mucho mejor por la historia de las preguntas que por la de las respuestas». Y en este progreso contribuyen las distintas formas de conocimiento —tecnocientífico, filosófico y artístico— y las preguntas y métodos por ellos adoptados para elaborar modelos más ajustados e inteligibles del mundo.

Desde el punto de vista pedagógico, la lógica del «saber-objeto» reduce los contenidos del aprendizaje escolar a la acumulación de datos e informaciones básicas desde cada ámbito de conocimientos. Conocimientos-productos (=saber organizados) que se presentan ante los aprendices como sistemas cerrados sin posibilidad de ser *epistemologizados* o repensados por ellos. Con frecuencia, el profesorado —tanto en la enseñanza no universitaria como en la universitaria— se comporta más bien como un científico del modelo clásico que como un científico de nuevo cuño o «de nuevo espíritu» parafraseando a Gaston Bachelard. «Nuevo espíritu científico» que debe comenzar, siguiendo al clásico epistemólogo francés, por una «catarsis intelectual y afectiva» para proseguir después con una de las tareas más difíciles del proceder científico: hacer progresar el conocimiento o, expresado en términos bachelardianos, «reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico; dialectizar todas las variables experimentales y dar finalmente a la razón motivos para evolucionar» (Bachelard, G.,1987, 21). La necesidad de una adecuada educación intelectual «no intelectualizada» que desarrolle adecuadamente los procesos cognitivos superiores del ser humano, bien por la vía de la ciencia, la filosofía o el arte, han sido reclamaciones reiteradas en el tiempo que han jalonado el discurso teórico educativo contemporáneo. La nueva realidad social e individual que halla en la información y el conocimiento las bases de su desarrollo, hacen de estas reclamaciones discursos plenamente vigentes.

En efecto, en el contexto de la sociedad cognitiva, una de las exigencias ineludibles de la enseñanza es la de promover las capacidades y competencias de aprendizaje continuado en los sujetos. En este nuevo contexto social tanto el aprendizaje como la posición que adopte el sujeto respecto del «saber-objeto» constituye hoy por hoy una de las claves de éxito social e individual.

En este nuevo orden social se ha producido un hecho novedoso que confiere una nueva cualidad a los conocimientos y el propio proceso de conocer (Núñez Cubero, L., 2000)<sup>1</sup>. El valor de los conocimientos radica hoy no tanto en producirlos para aumentar

---

<sup>1</sup> Un exhaustivo análisis de las incidencias negativas que las nuevas tecnologías están provocando en las personas en relación con los valores y usos del conocimiento se encuentra en NÚÑEZ CUBERO, L. (2000). *La escuela tiene la palabra. Temas educativos para la reflexión y el debate*, PPC, Madrid.



nuestro grado de testabilidad del mundo y satisfacer así exigencias epistémicas, sino para poder aplicarlos para resolver los problemas del tiempo presente. La revolución informática y el desarrollo de las nuevas matemáticas y de procedimientos estadísticos basados en la Teoría del Caos hace posible generar conocimientos más ajustados de los procesos irreversibles y dinámicos. Conocer en la actualidad presupone básicamente innovar y resolver situaciones problemáticas que se dan en contextos reales altamente dinámicos y cambiantes. Nuestras exigencias cognitivas son hoy por hoy no tanto epistémicas, como tecnológicas (praxiológicas, resolutivas). De hecho, la «nueva ciencia» se viene organizando básicamente como Tecnociencia.

## **Información, conocimiento y saber: consideraciones pedagógicas**

Uno de los principios sobre los que se apoyan los modelos clásicos de enseñanza consiste en considerar el *conocimiento* como un producto previamente organizado, como entidad autónoma, sustantiva, independiente del sujeto y del contexto experiencial y situacional en el que dicho conocimiento-producto (saber-objeto) es aprendido. El aprendizaje de dicho conocimiento (saber-objeto) consistiría en el dominio y adquisición de las informaciones transmitidas por el docente. De este modo, aprender a conocer se corresponde con el aprendizaje de determinados «datos» contrastados por vía empírica por los científicos. Este saber «encapsulado» puede ser transmitido al estudiante con una adecuada organización lógica de los contenidos y la aplicación de oportunos métodos instruccionales. Este conocimiento-resultado es concebido como un producto elaborado («manufacturado»), apto para ser *consumido* en el mercado de la información. Paralelamente y, en consecuencia, el aprendiz es interpretado bajo la categoría mecanicista de la Primera Cibernética como «sistema no trivial» (Von Foerster, H.,1996).

De este modo, conocimiento e información son expresiones sinónimas en el lenguaje pedagógico y en la práctica escolar. En ambos casos, la nueva información o conocimiento que han de ser aprendidos por el estudiante son independientes de los procesos cognitivos, emocionales e histórico-culturales implicados en la elaboración y apropiación de dicho saber-objeto. Heinz von Foerster señala que esta confusión conceptual en la que incurrían los modelos pedagógicos clásicos —la Pedagogía del Control— se explica por el hecho de identificar erróneamente la dimensión procesual de todo conocimiento con la dimensión de producto. Esta confusión puede constatarse aún más si cabe en aquellas prácticas de enseñanza que consideran que los «contenidos» de conocimiento pueden ser distribuidos, transmitidos y puestos en circulación en el aula como si de una «mercadería» —siguiendo la expresión del autor— se tratara: *«no es de extrañar que un sistema educacional que confunde el proceso de crear nuevos procesos con la distribución de mercaderías llamada «conocimiento» puede causar alguna insatisfacción en los hipotéticos receptores, porque las mercaderías no llegan: no hay tales mercaderías»* (Von Foerster, H.,1996,189).

La estructura y dinámica de la propia enseñanza se ordena como si se tratara de un «sistema trivial» en la medida en que se orientan a potenciar su estructura predecible, regular y uniforme a fin de maximizar erróneamente las posibilidades de eficiencia de la acción pedagógica.

La Psicología Cognitiva y del Aprendizaje han verificado que la información no conduce por sí sólo a generar conocimiento ni a lograr la capacidad de aprendizaje, lo que no quiere decir que dichas informaciones o contenidos organizados sean irrelevantes desde

el punto de vista cognitivo-pedagógico para «aprender a conocer». Antes al contrario, no puede existir conocimiento alguno carente de información, del mismo modo que tampoco puede éste generarse sin vinculación alguna con un sujeto y una comunidad lingüística y cultural que atribuye significados y genera descripciones sobre las propiedades de aquello que asume como real. La realidad es por ello pluridimensional, tanto empírica como lingüística.

Información, conocimiento y saber no son términos sinónimos. Von Foerster, H. (1996,189) hace coincidir la información con el proceso a partir del cual se adquiere conocimiento. Para este autor, el conocimiento implicaría un proceso global que integra a su vez la información y lo define como «un conjunto de procesos que integran las experiencias pasadas y presentes para conformar nuevas actividades». De ahí que el conocimiento no pueda ser almacenado ni transmitido, sino construido a partir de relaciones no triviales que el sujeto establece con el saber-objeto.

En una línea similar, Charlot, B. (1997,70) señala que el saber comparte con la información y el conocimiento algunos rasgos comunes. La información está compuesta por datos, siendo una unidad sustantiva, autónoma, que puede circular y ser transmitida y almacenada en «bancos de datos». La información no guarda relación alguna con el sujeto y queda bajo el primado de la objetividad. Por el contrario, el conocimiento es el resultado de una experiencia personal vinculada a una realidad construida en la mente del sujeto, sometido al primado de la subjetividad. De ahí que el conocimiento no pueda transmitirse ni ser puesto en circulación, ya que todo conocer es un proceso singular, intransferible. En cualquier caso, el saber comparte algunas propiedades comunes con la información y el conocimiento. Respecto de la primera, la virtualidad de todo saber se instala a partir de la objetividad. El saber es el resultado de un intento de objetivación del mundo por parte del sujeto. Pero este saber comparte con el conocimiento la subjetividad implícita en todo proceso cognoscente pues se trata de un sujeto que es, en último término, quien interioriza la información puesta en circulación. Pero el saber como producto elaborado por la actividad mental del sujeto es al mismo tiempo confrontado a otros sujetos, que cooconstituyen, controlan, validan y comparten dicho saber. Independientemente de la tipología de saberes que podamos establecer —teóricos, prácticos, científicos, praxiológicos, etc.— ninguna de estas clases de saberes son «saberes» en el sentido de información ya que comportan siempre una relación triádica: (a) en relación con el uso que hagamos de ellos, lo que sugiere que un saber implica de antemano una cierta forma de relacionarnos con la realidad; (b) una actividad propia y singular del sujeto que elabora nuevos saberes; (c) una actividad compartida, lingüística, construida en una comunidad de sentido.

## **Reorganizar el saber y aprender a conocer en la Sociedad del Conocimiento**

Atrás quedaron las sociedades industriales organizadas en torno a la automatización del trabajo productivo, la máquina y la mecanización del trabajo para pasar a una sociedad que opera a partir de máquinas pensantes o lo que se ha dado en llamar como «tecnología inteligente». Este nuevo entorno, mediado por la tecnología informática, genera la necesidad de conocimientos nuevos que, a su vez, exigen de una actualización permanente. La sociedad del nuevo milenio, al menos en su génesis, quedará estructurada en torno a las nuevas tecnologías de la información. Éstas constituyen una dimensión esencial de esta nueva cultura informática y telemática. Interdependencia, inmediatez, globalismo, el saber/conocer frente al pensar/conocer como deseo son, entre otros, algunos de los rasgos más representativos que caracterizan a esta nueva sociedad.

La Sociedad del Conocimiento se presenta a la educación como un desafío al que habrá de responder de modo creativo toda vez que habrá de organizarse como un espacio que garantice suficientes oportunidades de aprendizaje para lograr hacer efectivo el principio de educación a lo largo de toda la vida. El Informe Delors (1996,18) señalaba que: *«la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno puede responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. Esta finalidad va más allá de todas las demás. Su realización, larga y difícil, será una contribución esencial a la búsqueda de un mundo más vivible y más justo. La Comisión desea recalcarlo enfáticamente en un momento en que ciertas mentes se ven embargadas por la duda respecto a las posibilidades que ofrece la educación»*

Las finalidades asignadas a la educación implican ante todo la configuración de un nuevo modelo de hombre cuya potencialidad radica sobre todo en su capacidad creativa e innovadora. Joël de Rosnay (1996) designa a este nuevo hombre con el calificativo de «hombre simbiótico» que vendría a ser «un macroorganismo constituido por el conjunto de los hombres y sus máquinas, por las naciones y las grandes redes de comunicación». Habida cuenta que el hombre contemporáneo debe aprender a adaptarse a un medio volátil, contingente y dinámico —es el tiempo del fin de las certidumbres y de las regularidades como señala Ilya Prigogine— conocer implicará sobre todo «aprender a conocer» y «aprender a innovar». De tal modo como bien señala A. J. Colom (2002) el nuevo pragmatismo educativo ha de sustentarse en la contingencia y lo caótico, o expresado en otros términos, en una «educación para el cambio».

La Sociedad del Conocimiento demanda en mayor medida la capacitación para el desarrollo de recursos cognitivos creativos que el dominio de conocimientos particulares («saberes-objetos») aislados entre sí y articulados de modo disciplinar en los programas curriculares. En la medida en que la sociedad del conocimiento se organiza de forma flexible y los conocimientos, a la par que numerosos e hiperespecializados, requieren de enfoques más sintéticos y transdisciplinarios que analíticos y disciplinares, se hace necesario replantear la naturaleza de los saberes y su aprendizaje en términos bien diferentes a los que se requerían en la sociedad industrial. Retomando de nuevo el Informe Delors, los aprendizajes y competencias básicas de los alumnos al finalizar la educación básica serían:

- *Aprender a conocer*, lo que exige enfatizar el proceso mismo del conocimiento y, con ello, sobredimensionar los procesos de aprendizaje frente a los procesos instructivos.
- *Aprender a hacer*, que implica establecer relaciones significativas entre los saberes adquiridos y su valor aplicativo o de uso.
- *Aprender a convivir*, que exige abandonar aquellos modelos de aprendizaje justificados desde la falaz autosuficiencia individualista.
- *Aprender a ser*, que implica establecer relaciones significativas, vitales, entre los saberes que proporciona la enseñanza y la propia temporalidad del vivir de la condición humana.

Por lo que respecta a las competencias básicas de aprendizaje que requiere la nueva organización del trabajo, la adaptabilidad tiende a ser asumida como la competencia de base, y unida a ella, la capacidad reflexiva y crítica, la responsabilidad, la autonomía, el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación que permitan a las personas integrarse en trabajos de equipos, la capacidad de innovación y la creatividad. Estas

capacidades y competencias básicas cobran en la Sociedad del Conocimiento una gran relevancia por las propiedades que caracterizan el nuevo entorno social. Conocer hoy supone, como ya se ha señalado, innovar, crear, o lo que es lo mismo: aprender a aprender. El corolario pedagógico que se traduce de dicha exigencia supone combinar los procesos instructivos-informativos con los procesos formativos propiamente dichos: autoeducación, desarrollo de las capacidades creativas, un nuevo «espíritu científico» empleando la terminología bachelardiana, y aprender a formular y resolver cuestiones y situaciones de forma individual y grupal de modo reflexivo, crítico y no lineal.

A pesar de la relevancia que poseen los procesos creativos en la Sociedad del Conocimiento, la organización de la enseñanza sigue estructurándose hoy de modo trivial y lineal y no de modo transversal o transdisciplinaria, como exige la nueva sociedad. Von Foerster, H. (1996) ha analizado de qué modo el sistema educativo trivializa el ambiente de aprendizaje reduciendo con ello la posibilidad que los aprendizajes creativos e innovadores puedan desarrollarse efectivamente en las aulas. La erosión del aprendizaje y, con ello, la erosión de la no trivialidad o capacidad de aprendizaje, es fomentada en el seno mismo de la institución escolar mediante el empleo de dos estrategias:

— La primera de ellas, mediante los instrumentos y lógicas evaluativas que aplican los profesores en el aula: *«los exámenes son artefactos para establecer una medida de la trivialización. Un puntaje perfecto en un examen indica una trivialización perfecta: el estudiante es completamente predecible y puede entonces ser admitido en sociedad. No va a causar sorpresas ni tipo alguno de problemas»* (Von Foerster, H.:1996,198).

— La segunda estrategia se localiza en el tipo de preguntas que los profesores demandan a sus estudiantes para comprobar la efectividad del proceso instructivo. Se trata de preguntas «ilegítimas», es decir, preguntas triviales (lineales) para las que existen previamente respuestas. A propósito de este déficit creativo en el sistema educativo y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se pregunta este mismo autor si: *«¿no sería fascinante contemplar un sistema educativo que les pidiera a sus estudiantes contestar «preguntas legítimas» para las cuales las respuestas no son conocidas? ¿No sería aún más fascinante concebir una sociedad que estableciera tal sistema educativo? La condición necesaria para tal utopía es que sus miembros se perciban unos a otros como seres autónomos, no triviales»* (Von Foerster, H., *Ibid.*).

Si educar hoy consiste, siguiendo a Von Foerster «aprender a preguntar preguntas legítimas», un enfoque transdisciplinar que permita una organización transversal de los contenidos de enseñanza y del propio proceso de aprendizaje puede contribuir a hacer efectivo esta finalidad educativa. Habría que asumir además una nueva semántica temporal que integre el futuro, la novedad, la incertidumbre como estrategia de racionalización. Conocer hoy significará, sobre todo, ser capaz de plantearse, como señalaba Bateson ¿hacia dónde deseamos ir? o lo que es lo mismo, restaurar el deseo en la estructura matriz de todo aprendizaje.

## **Reorganizar el saber de la educación: pedagogía y transdisciplinarietàad**

En los últimos años se ha abierto un nuevo frente de discusión en el que participan científicos e intelectuales sobre la necesidad de reformar el pensamiento y el conocimiento.

Se insiste en la conveniencia de adoptar nuevos modelos teóricos y epistemológicos que permitan a la comunidad científica elaborar teorías más ajustadas de la realidad que posibiliten, al mismo tiempo, construir modelos de intervención —social, cultural, económica, educativa, ambiental, etc.— más eficaces que ayuden a pilotar y regular las acciones individuales y colectivas. Subyace en esta actitud reformista un firme intento de reformar la racionalidad sobre la que la ciencia y la tecnología se han venido apoyando. Esta actitud reformista afecta indistintamente tanto a las ciencias empírico-naturales como a las ciencias sociales y humanas.

¿Qué valores epistémicos motivan esta reforma del pensamiento?. Brevemente podemos sintetizarlos en los siguientes:

— conocer para hacer; es decir, combinar los conocimientos teóricos con los praxiológicos;

— conocer para innovar; o lo que es igual, conocer para crear nuevos conocimientos, más allá del saber aplicado;

— conocer para repensar lo conocido o pensado; es decir, epistemologizar el conocimiento, poner a prueba las categorías conceptuales con las que el investigador o tecnólogo trabaja para hacer inteligible la realidad que desea estudiar o sobre la que desea intervenir.

Este nuevo espíritu reformista integra la vocación analítica de la ciencia positivista con la vocación transdisciplinaria y problematizadora de la filosofía sustantiva. Conjugar ambos intereses es lo que pretenden unas nuevas ciencias —las Ciencias de la Complejidad en palabras de Joel de Rosnay (1996)— y un nuevo paradigma —Paradigma de la Complejidad, según terminología acuñada por E. Morin (1986-1992)— que pivota sobre:

— la ley de la transdisciplinariedad y la Teoría Sistémica (Paradigma de la Complejidad);

— una teoría unificada del conocimiento a partir de la teoría de la autoorganización y la teoría de la dinámica de los sistemas complejos (Ciencias de la Complejidad).

Las Ciencias de la Educación se organizaron a partir de una estructura interdisciplinar al igual que las restantes Ciencias —naturales y sociales—. Las distintas disciplinas científicas sobre la educación aportan análisis y perspectivas plurales en función del saber especializado que ofrecen cada una de estas disciplinas. En el ámbito de la investigación, los estudios interdisciplinarios sobre la educación ofrecen la posibilidad de abordar el objeto de estudio desde diversos ángulos (sociológicos, políticos, históricos, antropológicos, etc.) mediante la aplicación de las metodologías de estudio desarrolladas por las disciplinas matrices. Todo ello permitía obtener una imagen más completa (poliédrica) de la complejidad del hecho educativo a estudiar y una metodología plural para aproximarse a su estudio. Sin embargo, este saber interdisciplinar, aun cuando flexibiliza y previene de los excesos de especialización y de saber compartimentalizado, no resulta suficiente para dar cuenta de la complejidad —entrelazamiento de dimensiones bajo la forma de unidad— del fenómeno educativo. Para superar este reduccionismo, el Paradigma de la Complejidad postula la necesidad de organizar el conocimiento científico desde la transdisciplinariedad.

Esta reordenación del saber científico supondría incidir en los aspectos cognitivos (teórico-epistemológicos) de las disciplinas. En palabras de Edgar Morin (2001, 32 y ss.), la proyección transdisciplinaria de una ciencia «tiene por objeto no un sector o parcela sino un sistema complejo que forma un todo organizador que operan el restablecimiento de

conjuntos constituidos a partir de interacciones, retroacciones, interretroacciones y constituyen complejos que se organizan de por sí». Pero sin duda, es Basarab Nicolescu — Director del CIRET<sup>2</sup>— quien ha precisado esta noción. Por transdisciplinariedad el epistemólogo y físico teórico entiende aquello que se sitúa a la vez *entre* las disciplinas (interdisciplinariedad), *a través* de las disciplinas (pluridisciplinariedad) y *más allá* de las disciplinas (transdisciplinariedad) cuya *finalidad es la comprensión del mundo presente* a partir de la unidad del conocimiento.

Las principales diferencias entre investigación disciplinaria y transdisciplinaria se situarían entonces en el plano de las finalidades epistémicas. Si a la primera corresponde explicar sin trascender su objeto propio de conocimiento —fenómenos educativos, culturales, políticos, económicos, físico-químicos, etc.— a la segunda corresponde comprender la dinámica (transformación) de los fenómenos como consecuencia de los distintos niveles de realidad que los conforman. La proyección transdisciplinaria de las ciencias se apoyan en estos tres pilares:

- Niveles de realidad (principio de no reducción)
- Aplicación de la lógica del tercero incluido (principio de inclusión)
- Complejidad (análisis sistémico)

Aplicada a las Ciencias Humanas y Sociales, la transdisciplinariedad permite constatar la continuidad de los hechos socio-humanos integrando las explicaciones y visiones que ofrecen las nuevas Ciencias de la Complejidad y las Ciencias del Hombre. Como ejemplos de ciencias transdisciplinares señala Edgar Morin las Ciencias Sistémicas: Ecología, Ciencias de la Tierra, Ciencias de Gestión. Por su parte, Joël de Rosnay (1996, 283) incluye la Neobiología —ciencias consagrada al estudio de la vida artificial— y la Simbionomía encargada de estudiar las conexiones y continuidades entre los fenómenos naturales y artificiales, artísticos y técnicos, culturales y civilizatorios en un complejo cognoscitivo coherente o, lo que es igual, no compartimentalizado y reductor.

El intento por proyectar esta visión transdisciplinaria a las Ciencias de la Educación lo ha realizado Georges Lerbet (1995). Como ya se ha indicado, la visión transdisciplinaria tiene por objeto generar un sistema de conocimientos unificado y multidimensional en torno a una unidad organizada: el Hombre y el Universo. La propuesta de G. Lerbet se concreta en el proyecto de unas Nuevas Ciencias de la Educación para la que proclama un nuevo estatuto epistemológico. Estas nuevas Ciencias de lo «educativo» se encuadran en el Paradigma de la Complejidad y de la Autonomía. En una línea similar pero aplicada a la reorganización del saber teórico-educativo, está la propuesta de A.J. Colom Cañellas (2001, 2002) que sustenta la nueva Teoría de la Educación desde este Paradigma de la Complejidad.

Lograr una comprensión integral de lo «educativo» pasaría por proyectar de modo unificado la mirada biótica, la simbólica junto con la propiamente pedagógica. Frente a la fragmentación del conocimiento científico de la educación y el monolingüismo de los

---

<sup>2</sup> Centre International de Recherche et Études Transdisciplinaires. Fundada en 1987 cuenta con más de un centenar de académicos procedentes de distintos campos científicos y disciplinares, entre ellos, filósofos, teóricos y sociólogos de educación mayoritariamente de Universidades francófonas. La actividad del CIRET —a la que están vinculados los investigadores de la Asociación del Pensamiento Complejo (APC) y el Programa Europeo MCX «Modelización de la Complejidad» (Paris)— es muy fructífera. Disponen de una página oficial en la WEB en la siguiente dirección: <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/>

científicos, Lerbet propone para el estudio de la educación, la cooperación transdisciplinaria entre científicos procedentes de diversos campos (Neurocientíficos, socio-históricos, historiográficos, antropológicos, filosóficos, tecnológicos, etc.) en estrecha colaboración con los análisis de los filósofos y los modelos educativos elaborados por los investigadores en Pedagogía. Estas Nuevas Ciencias de la Educación incorporarían un puente entre la mirada biótica y la simbólica y tendrían como objetivo contribuir a elaborar un conocimiento unificado, fiable, y global del fenómeno educativo en su contexto presente. La ruptura transdisciplinaria exige, no obstante, y como paso previo, la complementariedad de los estudios interdisciplinarios. Pero el conocimiento transdisciplinario, a diferencia del interdisciplinar, tiene en el presente su frontera cognitiva y en la unidad del conocimiento, su imperativo cognoscitivo.

La necesidad de estrechar nexos entre el conocimiento humanístico y el científico, no sólo en el ámbito educativo, sino en cualesquiera otras esferas del saber humano, constituye hoy por hoy una doble exigencia: cognitiva y civilizatoria. Cognitiva, en la medida en que precisamos de teorías unificadas de la realidad humana<sup>3</sup> y su ubicación en el Universo. Civilizatoria, en la medida en que son numerosos y complejos los desafíos a los que el ser humano debe necesariamente dar respuesta porque lo que está en juego es nuestra «civilidad». Y nuestro grado de «civilidad», o lo que es igual, de «eticidad», de «humanidad», depende, entre otros, de nuevos conocimientos o esquemas conceptuales que nos permitan elevar nuestra «autoconciencia» (Mosterín, J.: 2001: 42 y ss.) y nuestra responsabilidad ante los desafíos del presente y el futuro.

Si el gran desafío cognitivo que tiene hoy la comunidad académica es, ante todo, contribuir a edificar ese conocimiento unificado, el gran desafío ético o de civilidad consiste en la no menos importante tarea de hacer emerger un nuevo humanismo o antropocentrismo, que restaure lo humano en el Cosmos. En esta tarea, la educación, como señalan los documentos elaborados por el CIRET en colaboración con la UNESCO, adquiere un papel central como herramienta difusora de esta nueva cultura.

---

<sup>3</sup> Una de las contribuciones teórico educativas más recientes en esta línea transdisciplinar nos la ofrecen los profesores García Carrasco, J. y García del Dujo, Á. en los dos volúmenes de Teoría de la Educación publicados en 1996 y 2001 respectivamente. GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA DEL DUJO, Á. (1996). *Teoría de la Educación. Educación y acción pedagógica*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 283 pp.; (2001). *Teoría de la Educación. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*, Universidad de Salamanca, Salamanca.

## Bibliografía

- BACHELARD, G. (1987). *La formación del espíritu científico*, Siglo Veintiuno Editores, México, 14ª ed. (1ª ed. cast. 1948).
- BARBIER, J. M. (1998). *Savoirs theoriques, savoirs d'action*, PUF, Paris.
- BATESON, G. (1996). *Una unidad sagrada: pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*, Gedisa, Barcelona.
- COLOM, A. J. (2001). «Teoría del caos y educación», *Revista Española de Pedagogía*, nº 218, págs. 5-24.
- (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*, Paidós, Barcelona.
- De ROSNAY, J. (1996). *El hombre simbiótico. Miradas sobre el tercer milenio*, Cátedra, Madrid.
- DOGAN, M. (1991). *L'innovation dans les sciences Sociales: la marginalité créatrice*, PUF, Paris.
- GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA DEL DUJO, Á. (1996). *Teoría de la Educación. Educación y acción pedagógica*, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- (2001). *Teoría de la Educación. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- LERBET, G. (1995). *Les nouvelles Sciences de l'éducation*, Nathan, Paris.
- MORIN, E. (2001). *La mente bien ordenada*, Seix Barral, Barcelona.
- MOSTERÍN, J. (2001). *Ciencia viva*, Espasa Calpe, Madrid.
- NÚÑEZ CUBERO, L. (2000). *La escuela tiene la palabra. Temas educativos para la reflexión y el debate*, PPC, Madrid.
- VON FOERSTER, H. (1996). *Las semillas de la cibernética*, Gedisa, Barcelona.
- WAGENSBERG, J. (2003). *Ideas sobre la complejidad del mundo*, Tusquets Editores, Barcelona (ed. orig.1985).



**Globalización,  
identidad  
y educación**

Joana Colom Bauza  
y Immaculada  
Sureda García  
*Departamento  
Ciencias de la  
Educación.  
Universitat de les  
Illes Balears*

*Educació i Cultura*  
(2003), 16:  
19-26

# **Globalización, identidad y educación**

## **Global phenomenon, identity and education**

**Joana Colom Bauza y Immaculada Sureda García**

Departamento Ciencias de la Educación. Universitat de les Illes Balears

### **Resum**

Davant els canvis econòmics i socials que comporta el nou ordre de la globalització, pensam que l'educació no en pot quedar al marge i ha de convertir-se en un eix fonamental, un punt de referència bàsic perquè els individus puguin afrontar aquests canvis.

Mitjançant l'anàlisi de diversos autors, aquest article pretén aportar propostes d'actuació psicopedagògica i elements de reflexió per a la formació de la identitat sociopersonal dins un ordre cultural i econòmicament globalitzat.

### **Summary**

Before the social and economic changes that involve the new order of the global phenomenon we think that the education can not remain to the margin and it must be converted in a fundamental shaft, a basic frame of reference so that the individuals could face said changes.

Through various authors analysis, this article intends to provide performance proposals psicopedagógicas and reflection elements in the training of the identity sociopersonal within a cultural order and economically global.

## **I. Globalización**

La globalización es un término que se ha ido extendiendo desde hace algunos años, pasando a ser de uso muy frecuente en nuestros días. Sin embargo, sus orígenes son bastante remotos tal como mantienen en sus análisis Rivero (1999) y Samir Amin (2000). De tal modo se puede decir que su génesis se encuentra en la modernidad, configurándose el concepto de globalización de una manera clara a principios del siglo XX.

Existen muchas definiciones en torno a este concepto de globalización, puesto que son bastantes los autores que han abordado este tema. Entre ellos estarían, por citar algunos, Manuel Castells, Ignacio Ramonet, Immanuel Wallerstein, Ulrich Beck, Hans-Peter Martin, Samir Amin, Francisco López Segrera, Theotonio Dos Santos, Ricardo Petrella, Atilio Boron (Brovetto, J. y Rojas, M. 1999). Concretamente Beck (1991) define el globalismo como el soporte ideológico del neoliberalismo que propugna la sumisión al mercado mundial de las instancias de decisión política. Esta ideología tiene como

fundamento el reducir el fenómeno de la globalización a una realidad—únicamente—económica, rompiendo la distinción de lo político y lo económico.

En la actualidad, nadie discute que vivimos en una economía global en donde todos los procesos actúan como una unidad en tiempo real a lo largo y ancho del planeta. Esto es, una economía en la que el flujo de capital, el mercado de trabajo, el proceso de producción, la organización, la información y la tecnología operan simultáneamente a nivel mundial (Castells, M. 1997).

De acuerdo con Torres (1994), una economía globalizada ocasiona también una globalización de los problemas ecológicos, sociales y políticos que van más allá de las políticas de una nación concreta y de sus fronteras.

Así, la actual globalización suele percibirse como un vertiginoso proceso de cambios que afectan a las relaciones entre países como integrantes de una sociedad planetaria. Pero, tal como sostienen algunos autores (Rivero, J. 1999), dichos cambios no sólo se expresan en lo económico sino en otros dos planos: el cultural y el geopolítico —una especial atención requieren estos dos últimos en el campo de la educación—. El económico está caracterizado por la concentración del capital en poderosas corporaciones transnacionales. El cultural viene dado por los efectos de la computación y los avances en la informática y telecomunicaciones. Por último, el geopolítico expresa un nuevo balance del poder político en la esfera internacional, un debilitamiento de los estados nacionales y un replanteamiento de la clásica noción « de soberanía nacional».

La globalización, tal como indica Rivas (2000), tiene una serie de implicaciones tales como: la formación de una mentalidad centrada en el lucro que valora a las personas por lo que tienen y no por lo que son; conformación de una cultura estandarizada y globalizadora en deterioro de las identidades culturales que diferencian a los pueblos; por último una conformación de los currículos individuales sujetos a las fuerzas y demanda del mercado.

Es por esto que es necesario precisar que no se puede entender el concepto de globalización sin comprender la otra cara de la moneda, la localización, expresada mediante el concepto que se denomina «glocalización» (Robertson, R. 1995), donde lo local se entiende como un aspecto de lo global. Tal como señala la autora Jiménez (2000), la glocalización es un neologismo formado con las palabras globalización y localización. En efecto, la glocalización indica la necesidad de atender a la teoría cultural. En este caso se da importancia a aspectos como: acervo cultural, diferencia cultural, homogeneidad cultural, etnicidad, raza y género. Esta perspectiva histórico-cultural contempla el análisis tanto de las relaciones que se dan entre los sujetos que en ella participan como de las relaciones entre los diferentes sistemas implicados.

Las instituciones educativas, inmersas en todos estos procesos sociales, políticos, culturales, etc, tienen unos retos que exigen nuevas propuestas de formación integral que permitan afrontar la compleja realidad social.

## II. Identidad

La identidad es uno de los términos más complejos, polisémicos y confusos con que nos podemos encontrar en las ciencias sociales. Diferentes disciplinas como la Psicología, la Sociología, la Antropología o la Psiquiatría, entre otras, lo utilizan constantemente y no siempre desde los mismos supuestos básicos ni con los mismos objetivos científicos.

Por otra parte, es un término muy utilizado en la vida cotidiana. Identidad o identificación son palabras de uso corriente que están en boca de todos y sobre las que todos los seres humanos tienen la suficiente autoridad personal como para hablar, discutir y reflexionar (Labrador, J. 2001).

En la psicología evolutiva, uno de los investigadores sobre la formación de la identidad es J. Marcia. Este autor define la identidad como «una autoestructura, una organización interna, autoconstruida, dinámica, de impulsos, capacidades, creencias e historia individual. Cuanto más desarrollada está esta estructura, más conscientes son los individuos de su propia unicidad y su similitud con los demás y de su fuerza y debilidad para abrirse camino en la vida. Cuanto menos desarrollada está la estructura, más confusos parecen los individuos sobre su propia distintividad respecto de los demás y más tendrán que apoyarse en fuentes externas para evaluarse a sí mismos» (Marcia, J.E. 1980, 159).

La articulación entre individual y social es posiblemente el lugar donde el concepto de identidad se actualiza en estudios con más polémica, dificultades y desencuentros. En nuestros actuales contextos sociales, las personas sienten, de forma simultánea, fuertes influencias o corrientes identitarias de diversa índole: unas, por el efecto de la globalización, donde las fronteras de todo tipo, sean físicas o étnico-culturales, se sienten desdibujadas y perciben su desaparición; otras, de signo contrario, son de reafirmación de las propias identidades particulares, sean nacionales, étnico-culturales o de otra índole.

Una identidad personal tendría que ver con la particular peripecia vital del sujeto único e irrepetible y está compuesta de las percepciones y representaciones que se hacen las personas sobre sí mismas y que les separan de los demás. Mientras que la identidad social es la que contextualiza a las personas y colectivos dentro del entorno social en el que se encuentran; emerge y se hace visible en las relaciones sociales que mantienen estos grupos. No obstante, desde la teoría social, ninguna identidad puede ser una esencia, ni puede tener un valor progresista o regresivo, fuera de su contexto histórico. La identidad se construye en medio de los esfuerzos de una comunidad por superar sus problemas y dificultades dentro del contexto (Castells, M. 1997).

La cultura construye y reconstruye las identidades de las personas. Por tanto, aunque diferenciamos la identidad social de la identidad personal, tenemos que atribuir a ambas un mismo origen y desarrollo (Labrador, J. 2001).

La configuración de la identidad se da dentro de un proceso de construcción personal y de proyecto de vida y de acción. Así pues los desarraigos, los cambios sociales, políticos, contextuales, personales pueden llevarnos a una crisis de identidad. Esta crisis no debe considerarse como negativa, insuperable, desafortunada, ya que ésta puede implicar una superación y mejora personal tras desenmascarar las prioridades, los valores y objetivos siempre personales. En este sentido, Labrador (2001) sostiene que cuando el sujeto se encuentra en conflicto ante una multiplicidad de culturas y valores tiende a buscar la situación estable y negociadora que permita la integración de su identidad, ajustando las exigencias y límites de su yo con las del entorno donde le ha tocado vivir. En este momento es cuando se ponen en marcha las distintas estrategias de reconstrucción de la identidad para encontrar un ajuste mutuo entre el yo y el ambiente.

En la actualidad, la interacción de nuevos movimientos económicos, sociales y culturales da lugar a procesos y reacciones que crean una nueva estructura social, económica y cultural. Por tanto, en estos momentos se está configurando una nueva identidad tanto social como personal que implicará reconocer la diversidad de culturas, la heterogeneidad entre los individuos y la individualidad de éstos. En esta línea, Patiño (1998) manifiesta que el hecho de la globalización conlleva una forma diferente de pensar,

actuar y concebir el mundo, lo que conduce a pensar que la infancia de la sociedad actual ha de adquirir una ciudadanía con una identidad diferente. Ante ello, nos debemos preguntar: ¿es válida, de cara al futuro, nuestra preocupación de que la educación sea intercultural y contribuya a afirmar nuestros valores culturales y desde allí dialogar y asimilar la «cultura universal»? ¿qué rol juega la educación y los educadores en este contexto? (Patiño, A. 1998).

De la Fuente (1998), también indica que el desarrollo de los procesos de construcción personal deben ser elaborados directa o indirectamente dentro del ámbito de la educación, permitiendo romper con la tendencia a la enajenación de determinados colectivos sociales y posibilitando que la persona mantenga sus objetivos, metas, identidad. Cuando una individuo no tiene herramientas o estrategias para definir sus parámetros (quien soy, qué busco, cuáles son mis necesidades e intereses, etc.), está sujeto a los avatares de la estimulación externa que le empuja a una dirección u otra, con la consiguiente sensación de frustración hacia sí misma y de pérdida de control personal. En definitiva vive en una situación desarmónica entre el mundo y su situación.

Castells, en la entrevista realizada por Rivière (2000), propone que, en un marco de vida globalizado, para vivir más o menos con cierta calidad de vida serán necesarias dos condiciones: un alto nivel de educación y una alta adaptabilidad social. Así mismo, pone de relieve cómo va a afectar a la identidad de las personas este marco socioeconómico y cultural cada vez más alejado de su control. Por lo que, en este sentido, cree necesario el desarrollo de un tipo de persona emocionalmente estable y funcionalmente adaptable y al que se le proporcione una educación afectiva, principalmente dentro del contexto escolar, para la construcción de una seguridad básica.

El sistema educativo, sin lugar a dudas tiene un papel primordial en la reelaboración de la identidad. Por una parte, debe favorecer una construcción personal consciente, responsable y autocrítica ante un mundo global donde se deberán tomar decisiones sobre situaciones de riesgo tal como nos señala Giddens (2000, 47) «vivimos en un mundo donde los peligros creados por nosotros mismos son tan amenazadores, o más que los que proceden del exterior. Algunos de ellos son verdaderamente catastróficos, como el riesgo ecológico mundial, la proliferación nuclear o el colapso de la economía mundial. Otros nos afectan como individuos mucho más directamente, por ejemplo, los relacionados con la dieta o la medicina». Por otra parte, es necesario formar individuos sensibles a las necesidades e intereses del contexto local.

### **III. Una educación para la globalización**

Compaginar lo global con la identidad en el ámbito de la educación implica acercarse con más profundidad al estudio de núcleos temáticos locales teniendo presente las distintas áreas geográficas y culturales del mundo. De tal modo que la educación, dentro del marco global, debe plantear unidades didácticas integradas, analizadas desde una visión nacional e internacional.

Desde esta perspectiva, se hace necesario reconsiderar y atender toda una serie de temas, que aunque hayan sido tratados de alguna forma en el contexto escolar, no han sido suficientemente analizados con la profundidad que requieren, como son: mala distribución de los alimentos, degradación del medio ambiente, el enorme potencial nuclear fabricado, el agotamiento de recursos vitales para la supervivencia de las próximas generaciones, el aumento de la violencia, entre otros.

La enseñanza deberá atender, de una manera exhaustiva, estos nuevos contenidos, sin olvidar el abordaje de objetivos procedimentales y actitudinales para asegurar la supervivencia, la convivencia y la resolución de conflictos dentro de la sociedad global. Igualmente, las instituciones educativas deberán adaptar sus estructuras y sus métodos a nuevas exigencias; el docente tendrá que modificar su rol, tal como manifiesta Palomino (1998), al señalar que la educación global y local requiere un cambio actitudinal importante en las personas a la par que una modificación de políticas en las instituciones, especialmente en las educativas y en los gobiernos. Del mismo modo, será importante tener claro qué aprendizajes debemos preservar.

Desde nuestro punto de vista, las instituciones educativas deberían tener en cuenta los siguientes objetivos:

- Aceptar y respetar la diversidad cultural, entrando en un diálogo intercultural.
- Ser conscientes de una nueva era globalizada que debe atender a los intereses de diferentes colectivos para que la convivencia sea posible.
- Desarrollar competencias y estrategias personales y sociales para hacer frente a un marco social cambiante, complejo, diverso, individualista y global.
- Trabajar valores de tolerancia, solidaridad con otros planteamientos, puntos de vista y enfoques distintos a los propios.
- Favorecer una formación multidisciplinar y heterogénea en distintos campos científicos.
- Promover la calidad de los sistemas educativos en base a la situación del propio contexto y en función de otros parámetros internacionales.
- Fomentar la participación activa de los sujetos, tanto a nivel individual como social.
- Favorecer la construcción de autorregulación cognitiva: mejora del autoconcepto, autonomía, creencia sobre las capacidades o las expectativas sobre uno mismo y sus posibilidades.
- Favorecer la construcción de autorregulación afectiva-emocional para establecer estrategias de afrontamiento y autocontrol emocional ante los cambios precipitados de una sociedad global.
- Incidir en la construcción de autorregulación comportamental, trabajando la adquisición o estrategias que permiten actuar de forma acorde con los pensamientos y sentimientos en distintas circunstancias de la vida cotidiana.
- Promover desde la globalidad las acciones encaminadas a potenciar las culturas, las identidades y los modos de vida locales.

## Bibliografía

- AMIN, S. (2000). «La política económica del siglo XX», *El Viejo Topo*, núm 146-147, pàg. 25-33.
- BECK, U. (1991). *¿Qué es la globalización?. Falacias del globalismo como respuesta de la globalización*, Paidós, Barcelona.
- BROVETTO, J. i ROJAS, M. (1999). *Globalización e identidad*, Universidad Iberoamericana de Montevideo, Uruguay.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Alianza, Madrid

- DE LA FUENTE, J. (1999). *Educación para la construcción personal*, Desclée de Brouwer, Bilbao.
- GIDDENS, A. (2000). *Un mundo desbocado*, Taurus, Madrid.
- JIMENEZ, M. M. (2000). «Globalización: ¿Diversidad u homogeneización en los sistemas educativos?». *Actas de las XI Jornadas LOGSE. Diversidad y Escuela*, Grupo Editorial Universitario, Granada.
- LABRADOR, J. (2001). *Identidad e inmigración. Un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid*, Universidad Pontificia Comillas, Madrid.
- MARCIA, J. E. (1980). «Identity in adolescence», a ADELSON, J (Ed.): *Handboock of adolescent psychology*, Wiley, N. York, pàg 159-187.
- PALOMINO, L. (1998). «Globalización y educación». *Segundo Seminario Virtual*, Universidad Católica, Perú.
- PATIÑO, A. (1998). «Globalización y Educación de L. Palomino». *Segundo Seminario Virtual*, Universidad Católica, Perú.
- RIVAS, J. (2000). «Globalización y Educación», *Revista Digital de Educación y Nuevas tecnologías*, núm 24.
- RIVERO, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*, Miño y Dávila, Madrid.
- RIVIÈRE, M. (2000). Entrevista a Manuel Castells «El maestro de la aldea global», *El País semanal*, núm 1222, pàg 9-14.
- ROBERTSON, R. (1995). «Globalization», a M. Featherstone et alt (comps.), *Global Modernities*, Londres.
- TORRES, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*, Morata, Madrid.

**Sobre las huellas  
de Mallarmé  
en la obra de  
Derrida**

Rocío Rueda Ortiz  
*Universidad  
Central-Colombia*

*Educació i Cultura*  
(2003), 16:  
27-38



# **Sobre las huellas de Mallarmé en la obra de Derrida<sup>1</sup>**

## **About Mallarme's jootsteps in work of Derrira**

**Rocío Rueda Ortiz<sup>2</sup>**  
Universidad Central-Colombia

La escritura se hace con gestos de la idea  
*Stéphane Mallarmé*

### **Resumen**

En aquest article s'exploren algunes «pistes», «empremtes» «rastres» de l'obra del poeta S. Mallarmé en el pensament de J. Derrida. Exploració que per cert no pretén ser exhaustiva, ja que, com la cançó de Gharly García, és una «esgarrinxada de pedres». Pedra, llibre o tomba dels textos d'un i altre autor. En la primera part presentam molt breument el context biogràfic de l'obra de S. Mallarmé; en la segona part ens endinsam en l'escola literària en la qual ha estat ubicada la seva obra, el simbolisme, tot destacant-ne alguns aspectes que poden donar-nos idees sobre les possibles empremtes de Mallarmé en l'obra de Derrida. Finalment, a la tercera part, analitzam de forma més directa les relacions entre aquests dos autors.

### **Abstract**

This article examine some «traces», «prints» «paths», of Stéphane Mallarme's work on Derrida thought. These explorations don't pretend to be exhaustive, only, like Charly García's song, it will be a «stones scratch». Stone, book, or tumb, from texts of every author. Therefore, on the first part, we shortly present the biographic context of Stéphan Mallarmé's work. On the second part, we deep, a bit, on the literary school where Mallarmé work has been ubicated, the symbolism, and from this we highlight some aspects that give us some clues about the possible «traces» of Mallarmé on Derrida work. Finally, on the third part, we look at the relationship between these two authors.

<sup>1</sup> Debo agradecer especialmente al profesor Juan Luis Vermal del Departamento de Filosofía de la Universidad de las Islas Baleares nuestras conversaciones sobre la obra y pensamiento de Jacques Derrida en su curso de metafísica.

<sup>2</sup> Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares, a través de una beca de la Agencia Española de Cooperación Internacional, AECI.

## I. Stéphane Mallarmé, el poeta

De azur eviterno la serena ironía,  
Con la indolencia bella de las flores, abruma  
al poeta impotente que maldice su genio  
a través de un estéril desierto de dolores.

*El Azur*

Mallarmé, poeta francés, nació el 28 de marzo de 1842, hijo de Numa Florence Mallarmé y Elizabeth Félice Desmolins. A los diez años fue llevado a un internado para que comenzase los estudios secundarios, luego cambiado a otro y finalmente trasladado al Liceo de Sens, donde terminaría el bachillerato (1860) y entraría en el registro como funcionario no numerario y meritorio, trabajo que abandonó rápidamente para irse a Londres a perfeccionar su inglés. Se casó con Marie Gerhardt el 10 de agosto de 1863 con quien tuvo una hija y un hijo que murió a temprana edad. Con su hija Gèneviève estableció una relación muy estrecha pues ella fue su ayudante fiel en todos sus contactos con el mundo, la sociedad y la literatura. Formaron parte de su entorno intelectual Monet, Degas y Renoir en el mundo de la pintura y, en el de la música, André Rossignol y Claude Debussy, con quien independientemente uno de otro, pusieron música al soneto «Aparición». Cuando Debussy compuso su célebre sinfonía «La siesta de un Fauno», inspirada en el poema de Mallarmé, se dice que éste acudió a escucharla lleno de celos, para aplaudirla con las siguientes palabras: «¡No esperaba nada parecido! Esta música prolonga la emoción de mi poema y sitúa su decorado más apasionante que el color» (Mallarmé, S.1991: 12). Mallarmé muere el 9 de septiembre de 1898 en Valvins, tras un súbito ataque de asfixia.

Comenzó su carrera como maestro de escuela en París. Sus primeros escritos, publicados en periódicos de la época mostraban una gran influencia de Charles Baudelaire. La vida del Mallarmé estuvo llena de angustias pues se sentía agobiado por la esterilidad de la vida diaria, sentimiento que aparece en sus textos iniciales con una fuerza muy especial. Se sentía frustrado por la imposición de tener que ganarse el sustento diario, sintiendo perder tiempo para dedicarse a su obra estética. En una carta a su amigo Cazalis en 1886, escribe: «Cuántas impresiones poéticas tendría, si no estuviera obligado a dividir todas mis jornadas, encadenado sin descanso al oficio más estúpido y fatigante, porque sería apenante al contarte cómo me quebrantan mis clases llenas de abucheos y piedras lanzadas». (Mallarmé, S.1991: 15)

El escape de la realidad se transformó en una obsesión para Mallarmé, expresado en *Herodías* (1864) y *La siesta de un fauno* (1865). Para André Gide, Mallarmé acertó al llevar el verso clásico a un grado de perfección sonora, de belleza plástica e interior, de poder mágico, que aún no se había alcanzado y, según Gide, no se alcanzará otra vez. Descreído de la realidad, Mallarmé ansiaba buscar ciertas formas perfectas, cierta esencia, para lo cual se hace descriptor de la vida. Para reflejar esta esencia de las cosas, necesitó del uso complejo del lenguaje. Mallarmé dedicó su vida a lo que él mismo denominó *La Gran Obra*, que nunca terminaría. Relacionada con ella escribe varias elegías a Baudelaire, Edgar Allan Poe y Verlaine.

Junto con estas elegías, escribió, entre 1884 y 1890, poemas relacionados con este mundo ideal y su lenguaje ideal. Sin embargo, para algunos autores, en su poema *Un golpe de dados jamás abolirá el azar* (1897) parece abandonar un poco el afán por el mundo

ideal y se conforma con la realidad. Para Eduardo Milán (1997) Mallarmé es probablemente el último poeta occidental donde la tradición órfica se deposita en términos de un seguimiento posible. La nada mallarmeana es más bien un estado inverificable fuera de sí mismo pero que actúa como una conexión: la nada, para Mallarmé, es un mecanismo que genera posibilidades infinitas de transformación, y en su caso muy especial, de transformación simbólica.

Es este mecanismo relacionante lo que le permite a Mallarmé concebir su idea de una totalidad y, más acá de todo idealismo, de concebir su imagen del libro, del único libro, siempre existente, un fragmento del cual es la tarea de escritura que corresponde a cada poeta en particular. Ese libro no existe sino virtualmente o como totalización, como afán que sustenta la tradición órfica, como la temporalización que sostiene en la práctica toda posibilidad de escritura. Rilke, destacará posteriormente la ingente tarea del poeta y su terrible responsabilidad, dada la imposibilidad de esta escritura.

¿Pero dónde podemos ubicar la obra poética de Mallarmé? ¿Qué lugar ocupa en la literatura contemporánea?

## II. Mallarmé y el simbolismo

Stéphane Mallarmé es considerado, junto con Paul Verlaine —quien fue su fiel discípulo—, líder del movimiento simbolista.<sup>3</sup> Tres grandes poetas abrieron en Francia y en todo el mundo occidental, los caminos de la poesía contemporánea: Baudelaire, Mallarmé y Rimbaud. A pesar de la diferencia de sus contribuciones, lo común a ellos es el valor, a veces infinito, que asignaron a las palabras, y su intuición reveladora de la existencia de un lenguaje específicamente poético.

Antes de que los poetas simbólicos hicieran su aparición, la poesía era considerada un arte prosódico, convencional y decorativo, sin embargo, las revoluciones europeas de 1848 señalaron el momento culminante a la vez que el fracaso del romanticismo como movimiento estético, político y social. Esto coincide con el desarrollo cada vez más acelerado de la revolución industrial y la difusión del positivismo como fundamento de una nueva visión científica, filosófica y estética del mundo. Con la publicación en 1857 de *Las flores del mal* de Baudelaire se inicia una poesía que halla sus raíces tanto en el «horror como en el éxtasis de la vida», y que se yergue contra una mentalidad que quiere ver y construir en el universo, una tecnología en la que se halla descartado o controlado todo elemento aleatorio, donde lo extraño, lo irracional, lo inconsciente, carece de una realidad efectiva en tanto sea aclarado, por la razón, es decir, asimilado a un contexto de interrelaciones conocidas, explicado, incorporado a la racionalidad. De hecho, para Baudelaire, un poeta debe llevar el estigma de ser esencialmente demoníaco, condenado por definición, a rebelarse contra una sociedad que ha sacrificado el libre fluir de la vida, a un orden establecido, sólo con miras a la eficacia y a la utilidad, que ha impuesto la civilización

---

<sup>3</sup> La escuela simbolista se caracteriza por su verso libre o casi libre, íntimamente musical, de ritmo psicológico, y la expresión fluctuante y vaga, el contorno impreciso, la voluntaria niebla. El símbolo asume distintas funciones. A veces una idea, otras un estado del alma y a menudo será el eco del mundo inconsciente. Podría ser una sola palabra un verso, una frase, una estrofa o un poema entero. El simbolismo llevaba en sus entrañas el suprarrealismo.

tecnológica. Esta tecnología, inclusive, tuvo en este momento su expresión como escuela política con los parnasianos, positivistas convencidos y artífices del verso fonéticamente perfecto.

En «*Las flores del mal*» hay un soneto en el que luego se verá el acto de fundación del simbolismo. Es el que se titula *Correspondencias*. En él Baudelaire encuentra «misteriosos vínculos que unen en el universo aquello que nuestros sentidos sólo perciben por separado». Pero el poeta puede percibir esta unidad profunda a través de símbolos, los simbolistas encontrarán más tarde, en la búsqueda de «correspondencias», la razón de ser de la poesía. En efecto, en «*Correspondencias*», Baudelaire llevó al plano de la conciencia un fenómeno psíquico antes simplemente presentado. El fenómeno «correspondencias» integra sensaciones diferentes —color y sentido— que pueden expresar la misma y única realidad esencial y sugerir un mismo sentimiento, o evocar un mismo recuerdo.

La búsqueda de «correspondencias» será llevada a términos absolutos por Stéphane Mallarmé, como también la noción de primacía del lenguaje y el reconocimiento de la creación poética como acto esencial del ser humano. Mallarmé pudo superar la limitación de los parnasianos pero sin renunciar a la perfección formal. Para él, escribir era obrar: un acto superior a los demás actos. En consecuencia, las tareas del poeta rozan con los límites de lo irrealizable. Mallarmé buscó expresar el misterio del mundo mediante las correspondencias, las analogías, los símbolos. Pero estos símbolos no son, en sí, expresivos, no son claves que designen una idea u objeto. Por ello, admiten diversas interpretaciones y, en rigor, ninguna en particular.

En suma, a Mallarmé le preocupaba más la forma y la palabra en todas sus posibilidades, cuestión que por cierto se conjugaba con su rebeldía hacia una realidad «racionalmente» doblegada, despojada del azar y de la imprevisibilidad. Adicionalmente, su estudio del inglés, «acercándose al desierto de la lámpara», durante muchas noches para moldear cada palabra, le permitió una comprensión de las múltiples significaciones y variaciones de sentido, de la asombrosa diversidad del saber residente en las lenguas y de los límites y posibilidades de la traducción. Este contexto de resistencia a una razón omnipresente y la búsqueda de un nuevo lenguaje es pues nuestro marco para establecer, como lo denomina R. Barthes, puentes de intertextualidad entre Mallarmé y Derrida.

### III. Algunas huellas «Mallarmeanas» en Derrida

Se puede afirmar que la obra de Mallarmé ha ejercido alguna influencia en la de Derrida, pues no sólo en *De la Gramatología*, hay referencias al poema «*Un golpe de dados jamás abolirá el azar*», sino que, efectivamente, Derrida ha hecho en diferentes textos alusiones a la poesía y al lenguaje poético de Mallarmé. También escribió un ensayo sobre el lugar de la poesía de «Mallarmé»<sup>4</sup> en la literatura francesa. Quizás el señalar de la «crisis», «encentadura», «deconstrucción» sobre las fronteras —*Márgenes*— entre la filosofía y la literatura sea justamente ese «gozne» o «bisagra» que nos permita buscar los trazos y huellas entre los dos autores. Se podría decir entonces que en los textos de Derrida

---

<sup>4</sup> En: Derrida, Jacques (1997) *Cómo no hablar y otros textos*. Barcelona: Ed. Cuadernos A. Biblioteca Universitaria, 2ª. ed., Pp. 59-69.

encontramos una escritura cercana al arte y una reflexión filosófica que se penetran, se entrelazan, y se solapan mutuamente.<sup>5</sup>

Veamos algunas huellas de la mano —de la «firma»— del mismo Derrida. «*Cualquier texto de Mallarmé está organizado de modo que en sus puntos más fuertes el sentido permanezca indecible; a partir de ahí, el significante no se deja penetrar, perdura, existe y hace notar. El trabajo de la escritura ha dejado de ser un éter transparente. Apela a nuestra memoria, nos obliga, al no poder rebasarlo con un simple gesto en dirección de lo que «quiere decir», a quedarnos bruscamente paralizados ante él o a trabajar con él*» (Derrida, J. 1997: 61). En efecto, Derrida refiere este carácter de la escritura de Mallarmé como un acontecimiento que burla las categorías de la historia y de las clasificaciones literarias, de la crítica literaria, de las filosofías y de las hermenéuticas de toda especie. «*Comenzamos a entrever que el trastorno de estas categorías habrá sido también efecto de lo escrito por Mallarmé*» (Derrida, J. 1997: 62). Acontecimiento que quizás podríamos leer como un acto, como un hecho de deconstrucción que no espera la deliberación, la conciencia o la organización del —de un—sujeto, ni siquiera de la modernidad.

Intentemos tejer un punto más. Este acontecimiento requiere de un nuevo lenguaje, de «una poética nueva». El descubrimiento, o quizás sea mejor decir, el desvelamiento de la ausente transparencia de las palabras y su ambigua relación con la realidad, obliga a crear un lenguaje nuevo que supere, que posponga, que desplace, a la indecibilidad. Para ello Mallarmé realizó un aprendizaje extremadamente precioso de la lengua. Si Valéry dijo que para leer a Mallarmé había que aprender a leer de nuevo, el mismo Mallarmé comenzó por ahí, por aprender a leer de nuevo toda la asombrosa diversidad del saber y del acto poéticos.<sup>6</sup>

«NADA

De la memorable crisis

Como no fuera

el suceso

cumplido en vista de todo resultado nulo

humano

HABRA TENIDO LUGAR

Una elevación ordinaria vierte la ausencia

SINO EL LUGAR

(...)»<sup>7</sup>

<sup>5</sup> De hecho, se podría contextualizar cierta afinidad en la obra de Derrida con el arte informal. Surrealismo y arte informal han sido caracterizados por Wolfgang Iser (1993) como dos escuelas artísticas reveladoras, o propias de la postmodernidad. Adicionalmente, se puede caracterizar el arte moderno como precursor de la filosofía postmoderna, en particular en cuanto a sus rasgos, «postmodernamente considerados»: descomposición, reflexión, estética de lo sublime, el experimento, la pluralidad. Cf. Iser Wolfgang (1993) En: *Diálogo filosófico*, N. 25, pp. 4-28

<sup>6</sup> José Lezama Lima nos cuenta que esto sucede a propósito de su labor como maestro de inglés y por su intento de devolverles a las palabras inglesas el sentido de tribu. Según Paul Valéry: «me parecía a veces, que él hubiese pasado, mirando una a una, todas las palabras, como un lapidario sus piedras, ya la sonoridad, el brillo, el color, la limpidez, el alcance de cada una, y yo diría casi su oriente».

<sup>7</sup> Fragmento de «*Un golpe de dados jamás abolirá el azar*» (1897). En 1929, Paul Valéry, refiriéndose a este poema de Mallarmé, nos dice: «habiéndome leído lo más lisamente su *Coup de dés*, como simple preparación

No es una equivocación tipográfica los espacios que hemos dejado en la anterior cita, ya que reproducen exactamente, un Fragmento de «*Un golpe de dados jamás abolirá el azar*» (1897), que por cierto también nos recuerda *Fragments de un discurso amoroso* de Barthes, y *Glas* de Derrida, que buscando un espaciamiento adecuado, rompen con la estructura y disposición tradicional de los textos. Mallarmé, en el prefacio de dicho texto advierte al lector: «*los «blancos» en efecto, asumen importancia, impresionan de entrada; la versificación los exigió, como silencio en torno, ordinariamente, al punto de que un trozo, lírico o de pocos pies, ocupa, en el medio, alrededor de un tercio de la hoja: no transgredo esta medida, solamente la disperso. ...La ventaja, si tengo derecho a decirlo, literaria, de esta distancia copiada que mentalmente separa grupos de palabras entre sí, parece consistir tan pronto en acelerar como amortiguar el movimiento, escondiéndolo, incluso según una visión simultánea de la página: tomada esta por unidad como lo es por otra parte el Verso o línea perfecta*».

Pues bien, para Derrida, contrariamente a los presupuestos simbolistas, «la indecibilidad» no se debe a una multiplicidad de sentidos, a una riqueza metafórica, o a un sistema de correspondencias.<sup>8</sup> Por ejemplo, el signo *blanc* (blanco), con cuanto se le viene progresivamente asociando, constituye un inmenso arsenal de sentido, (nieve, frío, muerte, mármol, etc., cisne, ala, abanico, etc; virginidad, pureza, himen, etc, página, tela, velo, gasa, leche, semen, vía láctea, estrella, etc.), que como por imantación semántica, atraviesa la obra de Mallarmé. Y, no obstante, lo blanco también, por mediación de la página blanca, es el lugar de la escritura; y, ante todo, el espaciamiento entre las diferentes significaciones (la de blanco, entre otras), o sea el *espaciamiento* de la lectura (Cf. Derrida, J. 1997: 62 y ss.).

Si bien en Mallarmé hay una preocupación por el verso perfecto, por una poesía ideal, búsqueda de perfección en el lenguaje, que no se podría atribuir a Derrida, a pesar de que, por ejemplo R. Rorty, ha señalado que la importancia de su obra es sobre todo su excelente juego de lenguaje, su «lúcida, irónica y humorística escritura», sí se puede encontrar, en ambos autores, la misma inclinación hacia la explosión de la palabra, del significante. Para Derrida «*no queda sino que la «palabra», las parcelas de su descomposición o de su reinscripción, sin poder jamás ser identificables en su presencia singular, al final sólo reenvíen a su propio juego, sin proyectarse nunca, en realidad, hacia otra cosa*». (Derrida, J. 1997: 63)

Este reenvío constante/variante/re-trazado, esta ausencia de un sentido que desvelar, propio de las reflexiones de Derrida y del mismo Mallarmé, conlleva a que el concepto de verdad, tradicionalmente unido al logos y, por consiguiente, al de representación y al de mimesis, se deslice, imperceptiblemente, más allá de la problemática de la propiedad-proximidad, hasta el ámbito del simulacro, del juego infinito de espejos, que ilustran el fin de todas las versiones metafísicas de la identidad y de la presencia.

para una mayor sorpresa, Mallarmé al fin me hizo considerar el «dispositivo». Me pareció ver la figura de un pensamiento, por la primera vez situado en nuestro espacio...Aquí verdaderamente, la extensión hablaba, engendraba formas temporales... El 30 de marzo de 1897, dándome las pruebas corregidas del texto que debía publicar *Cosmópolis*, me dijo con una admirable sonrisa, ornamento del más puro orgullo inspirado a un hombre por un sentimiento del universo «No encuentra usted que es un acto de demencia» (Vitier, Cintio. «Notas a un golpe de dados». En: Mallarmé, S. (1991). *Antología*. Madrid: Visor, p. 137-138).

<sup>8</sup> La relación entre ente y verdad, según Francisco Jarauta (1999), es pensada ahora a partir de una determinación metafórica o retórica del lenguaje, suspendiendo la seguridad de las correspondencias entre lenguaje y mundo, sobre las que se construía la idea clásica de verdad.

De hecho, Derrida destaca la capacidad de Mallarmé para borrar el referente. En particular alrededor del ejemplo del texto *Or*, Derrida muestra cómo Mallarmé genera toda una configuración temática, en la que se explora la vena de or (oro), en todos sus sentidos; el oro en cuanto substancia natural del signo monetario, pero también el elemento lingüístico, *or*, como letras, sílaba, palabra. En consecuencia, la relación directa con la cosa, queda así en suspenso. «*Sucedo con mucha frecuencia que Mallarmé coloca el nombre or tras el adjetivo posesivo son (son or). Pero son or (su oro) suena igual que sonore (sonoro), con lo que nos hace dudar entre la forma del adjetivo calificativo y las del nombre precedido del adjetivo posesivo; y, aún más, nos hace falta dudar del valor del son (su) y son (sonido)*». (Derrida, J. 1997: 67)

Sin embargo, se podría pensar que, en el caso de Mallarmé, son simplemente (si es que puede ser simple), juegos retóricos del lenguaje poético, homonimia. No obstante, cada palabra, es la expresión de una diversidad de significados que se cruzan y reparecen, en términos de Derrida, por un simulacro de identidad del que es necesario dar cuenta. En definitiva, no hay nombre: la cosa misma es (la) ausente, nada es sencillamente nombrado, el nombre es también conjunción o adverbio. Ni aun siquiera ya palabra: lo eficaz está con frecuencia en una sílaba en la que la palabra se disemina». Ni homonimia, ni sinonimia, ni juegos retóricos de relaciones semánticas familiares, ni metáfora, ni metonimia.<sup>9</sup>

Pero no se trata solo del significante, de su grafía, quizás debamos decir de su poli-grafía; se trata también de su espacio/espaciamento, del lugar que ocupa, de su topo-grafía. En *La doble sesión*, Derrida resalta el juego de la tipografía y la topografía de los textos de Mallarmé: «*prescribe suspender el título que, como la cabeza, el capital, lo sentencioso, habla con la frente alta, habla demasiado alto, a la vez porque alza la voz, ensordece el texto consiguiente, y porque ocupa la parte superior de la página, convirtiéndose así la parte superior en el centro eminente, el comienzo, la orden, el jefe, el arconte. Mallarmé ordena así hacer callar al título. Orden discreta, en el estallido de un fragmento activo, sobre una arista corta y cortante*». (Derrida, Jacques. 1997: 268-269). Esta ruptura de jerarquías en el texto, esta revalorización del fragmento, de la exploración de su topografía, la podemos ver también en textos de Derrida, como *Tímpano* o *Glas*, en los que no sólo hay un despliegue del pensamiento en otro lugar, o *topoi*, sino que también se reta al lector a ocupar un papel más activo, a buscar su «orden», su «lógica» —si ello es posible—, su jerarquía, su propio trayecto intertextual de lectura. Se reconvierte entonces el papel de la escritura, del escritor-autor, así como el del lector, ahora como autor de su propia lectura, en definitiva, como creador de un nuevo texto.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> De hecho, en el texto sobre la «*Retirada de la metáfora*» Derrida plantea la cuestión acerca de la metáfora, qué pasa de ella? Todo, la totalidad del ente y al mismo tiempo se la tendría que pasar por alto sin poder pasarla por alto. Ver. Derrida, Jacques (1989). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Ed. Paidós, 122 p.

<sup>10</sup> Para Derrida, Mallarmé mantiene así la estructura diferencial de la mímica o de la mimesis, pero sin la interpretación platónica o metafísica, que implica que en alguna parte el ser de un ser sea limitado. «Mallarmé mantiene incluso (se mantiene en) la estructura del fantasma, tal como la define Platón: simulacro como copia de copia. Con la diferencia de que ya no hay modelo, es decir, copia y que esa estructura (que comprende también el texto de Platón, incluida la salida que éste intenta) ya no es referida a una ontología ni incluso a una dialéctica (...) Es un simulacro de platonismo o de hegelianismo que no está separado de lo que simula más que por un velo apenas perceptible, del que igualmente se puede decir que pasa ya —desapercibido— entre el platonismo y él mismo, entre el hegelianismo y él mismo. Entre el texto de Mallarmé y el mismo. No resulta, pues, simplemente falso el decir que Mallarmé es platónico o hegeliano. Pero no es sobre todo cierto». (Derrida, J. 1997: 313).

En efecto, con *Mimique*, Derrida propone una escritura sin libreto de la que cada vez, a cada instante, la punta del trazo procede sin pasado sobre la hoja virgen; pero hay también, simultáneamente, una infinidad de libretos que se encierran, se encajan unos en otros y no consiguen salir más que mediante injertos, toma de muestras, citas, exergos, referencias, etc. «La literatura se anula en su ilimitación».

Parece ser, como lo expresa Patricio Peñalver (1990: 135), que la lectura Derridiana de Mallarmé empieza, se traza, en la cuestión de la mimesis. Pero es una mimesis que no imita nada, de un doble que no redobla ningún simple; una adhesión que no rompe el espejo o la luna. Además, esta mimesis no se cierra con la verdad de una referencia, (ideas, experiencias, realidad), ya que más bien abre un espacio de ficción. Este desplazamiento en el concepto y en la operación de la mimesis, es un paso anti-platónico del ícono al fantasma, o de la imagen al espectro, solidaria del exceso de lo sintáctico sobre lo semántico.

Esta mimesis que no imita nada, este espectro que no se ve al espejo, se hace presente en los trazos de un Derrida que, en su ausencia, re-traza sus huellas. Como su nombre indica, el espectro es la frecuencia de cierta visibilidad. Pero la visibilidad de lo invisible. Y la invisibilidad, por esencia, no se ve, por eso, permanece más allá del fenómeno o del ente. El espectro también es, entre otras cosas, aquello que uno imagina, aquello que uno cree ver, y que proyecta en una pantalla imaginaria, allí donde no hay nada que ver. Quizás estemos viendo huellas de un fantasma de Mallarmé donde no están, o quizás, también, se debería aprender a vivir dándole conversación al fantasma, a darle, o a devolverle la palabra, aunque sea en sí, en el otro, al otro en sí: «los espectros siempre están ahí, aunque no existan, aunque ya no estén, aunque todavía no estén. Nos hacen repensar el «ahí»».<sup>11</sup>

Aún hay más. Derrida nos trae la carta de Mallarmé a Cazalis (1864), donde habla sobre su nuevo lenguaje, su nueva poesía: «*Por fin he comenzado mi Herodías. Con terror, pues invento una lengua que debe necesariamente brotar de una poética muy nueva, pero que podría definir con estas dos palabras: pintar, no la cosa, sino el efecto que produce. El verso no debe, pues, componerse de palabras, sino de intenciones y todas las palabras deben desaparecer ante la sensación... La lengua poética no será la descripción, o la imitación o la representación de la cosa misma, de algún referente sustancial o de alguna causa primera, y no deberá componerse de palabras como de unidades sustanciales, atómicas, precisamente indescomponibles o in-componibles*» (Derrida, J. 1997: 386).

Tal vez Derrida ha alcanzado a ver lo que Mallarmé pensó sobre la vida y la muerte de las palabras jugando con asociaciones sonoras, formales y semánticas, con relaciones letales entre los términos, con la homonimia —y ni con ella—, con el gozne que deja en suspenso los sentidos posibles de un significante, como exploración de imágenes, de los límites del lenguaje típicamente filosófico. Como sabemos, para Derrida tal y como lo manifiesta en *Márgenes, différance*, o el trazado de la *différance*, no sigue el trazado de un discurso filosófico-lógico, ni empírico-lógico, pues el concepto de juego de diferencias nos remite más allá de esta oposición, más allá de la filosofía y de la unidad del azar y de la necesidad de un cálculo sin fin.

Pero, también, podemos decir que esta aproximación entre filosofía y literatura, o de la escritura en general, se justifica por el diseño inicial de la deconstrucción del fon-

---

<sup>11</sup> Vease: Derrida, Jacques (1998). *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Madrid: Ed. Trotta, 196p.



logocentrismo, redescubriendo la materialidad del significante, es decir, la escritura, la forma, el grafismo. El límite entonces entre filosofía y literatura, no es un borde exterior, no es el uso, o no, de ciertas formas escriturales en uno y otro campo de saber; se trata, más bien de un límite que atraviesa y recorre tanto los textos filosóficos como los textos literarios, a través de cortes, de «encentaduras», donde cada significado es un significante, es una huella que «abre mundo».

En la entrevista con Christian Decamps (1982) Derrida nos revela cómo para él, el acontecimiento literario atraviesa y desborda la filosofía; ciertas «operaciones», diría Mallarmé, ciertos simulacros literarios o poéticos, permiten a veces pensar lo que la teoría filosófica ignora, o eso que a veces dicha teoría prohíbe violentamente. De hecho, para analizar la interpretación tradicional de la escritura, su conexión esencial con la esencia de la filosofía, de la cultura, e incluso del pensamiento de occidente, era necesario no encerrarse ni en la filosofía ni tan siquiera en la literatura.

Jose Lezama Lima, en su prólogo a la *Antología poética* de Mallarmé nos describe a un Mallarmé que:

«muere queriendo llevar las posibilidades del poema más allá de la orquesta por la unión del verbo y del gesto, y de las organizaciones del color. Intenta en su «golpe de dados», el avance y el retroceso de los timbres y la colocación espacial del poema en la jerarquía de las constelaciones. Se subraya una palabra solitaria, como el andantino marcial en las graciosas subdivisiones de la flauta o se prolongan, se cierran en la infinitud de su serpiente, igualándose el comienzo y la recepción con la despedida, como en las impulsiones de los metales. La transparencia del papel, sus márgenes participando como una acusación o una alegría, sus combinaciones irrefutables de blancos y negros, adquieren un claroscuro, una desconocida dimensión. A veces pienso, como en el final de un coro griego o de una nueva epifanía, que sus páginas y el murmullo de sus timbres, serán algún día alzados, como en un facistol poliédrico, para ser leído por los dioses» (Mallarmé, S. 1991: 19).

Se ha dicho que el poema *Un golpe de dados jamás abolirá el azar* ha sido particularmente importante para Derrida. ¿Dónde reside o habita su importancia?. ¿En qué se traduce dentro del discurso de Derrida?. ¿Dónde están las huellas del espectro?. Este corto y, por supuesto incompleto recorrido, no alcanza a comprender, a «captar» el impacto de Mallarmé en Derrida pues sólo se ha intentado esbozar, «rasguñar», hacer un «gesto», una «mueca», siguiendo algunas pistas.

Para finalizar, volvamos al principio. A mi primera apuesta. Al encuentro o, quizás más precisamente, a los borrosos límites, a los extraños márgenes entre la filosofía y la literatura, lo que aquélla no puede representar en su código clásico. Rimbaud consideraba que el poeta era, el último grado, la voz del *Gran Todo*. Sólo un sensible, pero involuntario instrumento de la divinidad. Para Agustín Larrauri, Mallarmé, en cambio, anula el sentido de la misma. Mallarmé siente la responsabilidad de la creación como manifestación de lo absoluto. De ahí la lucha y la magnitud de su empresa. La lucha contra el azar se manifiesta en él de forma dramática, pues si se supera la divinidad lo que se encuentra es la nada. Queda entonces, la arquitectura del cosmos, la mecánica estelar, el azar infinito de las conjunciones. A la idea de Dios, opone la del poeta, en su creación y desafío. Sin embargo, Mallarmé, es consciente de esta actitud, de ahí que la califique como una

«locura» necesaria. Pero, la creación no resulta simple, sino que es dolorosa por la responsabilidad que implica. Su operación se identifica pues con «arrojar los dados», es decir, como un acto de pensamiento, un desafío al azar, que en manos del poeta, por su capacidad de encantamiento, ha de dar irremisiblemente, la más alta cifra. Quizás esta sea también la apuesta de Derrida en su proyecto *De la Gramatología*, con un *golpe de dados* reta el azar, lo desafía con la deconstrucción.

## Bibliografía

- DECAMPS, Christian (1982) «Entrevista con Jacques Derrida». En: VVAA *Entretiens avec Le Monde, I, Philosophies*, París, La Découverte / Journal Le Monde. Disponible en: <http://personales.ciudad.ar>
- DERRIDA, Jacques (1997) *Cómo no hablar y otros textos*. Barcelona: Ed. Cuadernos A. Biblioteca Universitaria, 2ª.
- DERRIDA, Jacques (1997). *La Diseminación*. Madrid: Ed. Espiral.
- DERRIDA, Jacques (1989). *Márgenes de la Filosofía*. Madrid: Editorial Cátedra.
- DERRIDA Jacques (1986) *De la Gramatología*. México: Ed. Siglo XXI, 4ª ed.
- DERRIDA, Jacques (1998). *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Madrid: Ed. Trotta.
- JARAUTA, Francisco (1999). «Reflexiones transversales sobre filosofía y literatura (seguido de diez tesis)». En: *Literatura y filosofía en la crisis de los géneros*. Madrid: Fundación Juan March, 13 p.
- GÓMEZ Bedate, Pilar (1985) *Mallarmé*. Madrid: Ed. Júcar.
- MALLARMÉ Stéphane (1991) *Antología*. Madrid: Visor.
- MALLARMÉ Stéphane (1980). *Obra Poética I* (trad. Ricardo Silva Santiesteban). Madrid: Ed. Hiperión.
- PEÑALVER, Patricio (1990) *Deconstrucción. Escritura y filosofía*. Barcelona Ed. Montesinos.
- WELSH Wolfgang (1993) «Postmodernidad». En: *Diálogo filosófico*, Nº. 25, pp. 4-28.

**Notes sobre la  
fundació i els  
inicis del Centre  
Instructiu Obrer  
de Palma: una  
experiència  
d'educació de la  
classe obrera  
mallorquina**

Cristina Martí  
Úbeda  
*Universitat de les  
Illes Balears*

*Educació i Cultura*  
(2003), 16:  
39-53

# **Notes sobre la fundació i els inicis del Centre Instructiu Obrer de Palma: una experiència d'educació de la classe obrera mallorquina**

## **Annotations on the foundation and the starts of the Instructive Center Laborer of Palma: an educational experience of the majorcan working class**

**Cristina Martí Úbeda**  
Universitat de les Illes Balears

### **Resumen**

Este estudio pretende ser una aproximación a los precedentes, inicios e ideología del Centro Instructivo de la Federación de Sociedades Obreras de Palma, institución educativa obrera fundada en 1897 como escuela y lugar de conferencias y actividades culturales principalmente, gracias a la promoción y financiación del profesor de origen canario Baltasar Champsaur Sicilia, catedrático de Lengua Francesa del Instituto General y Técnico de Baleares y bibliotecario del mismo entre 1906 y 1911, quien estuvo muy vinculado al krausismo pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza. Esta institución se configuró como uno de los principales centros de educación no formal de la clase obrera mallorquina.

### **Summary**

This study is intended as an approach to the precedents, beginnings and ideology of the Instructive Centre of the Working-class Societies Federation of Palma, which was a working-class educational institution founded in 1897 as a school and place of lectures and, mainly, of cultural activities, thanks to the finance and promotion provided by a teacher who came from the Canary Islands: Baltasar Champsaur Sicilia. He was the French professor and librarian of the Institut General i Tècnic of the Balearic Islands between 1906 and 1911, and was very closed to the educational philosophy of Krause related to the Institución Libre de Enseñanza. This institution was configured as one of the most important centres of non-formal education of the majorcan working-class.

### **Introducció**

Hom coneix la precària situació que patí la classe obrera mallorquina durant la segona meitat del segle XIX i el primer terç del segle XX en tots els àmbits: l'econòmic, el

laboral, el legislatiu, l'educatiu, etc. Abundant bibliografia s'ha publicat entorn d'aquest tema;<sup>1</sup> són les mancances que aquest col·lectiu patí en el camp de la cultura i de l'educació les que ens interessen de manera especial a l'hora d'abordar l'estudi sobre les característiques de la formació de l'obrer a la Mallorca d'entre els segles XIX i XX.

Tal com ha assenyalat la historiadora Isabel Peñarrubia,<sup>2</sup> Palma fou en aquests dies l'escenari de convivència de dues realitats socials ben diferenciades: una de típicament estamental, caracteritzada per un marcat organicisme,<sup>3</sup> i una altra d'emergent de caire més industrial, amb els problemes característics de la societat capitalista: la immigració de la part forana, del treball del camp cap a la ciutat; l'enriquiment progressiu de la burgesia; les pèssimes condicions laborals i de subsistència de la classe treballadora; les primeres reivindicacions obreres, etc. Com a conseqüència d'aquesta situació, la classe obrera sorgida d'aquestes noves relacions socials inicià a Mallorca una trajectòria associativa de la mà del republicanisme federal entorn dels anys seixanta i setanta vuitcentistes,<sup>4</sup> en què s'estengué la seva xarxa ideològica en alguns pobles de l'Illa. En aquest moment, les indústries mallorquines en expansió, com la tèxtil o la del calçat, contractaven nins de poca edat, joves i dones com a mà d'obra barata. La precària situació econòmica del proletariat, juntament amb les condicions laborals abans mencionades, provocà que els infants, entre els vuit i els deu anys, s'incorporassin al mercat laboral com a treballadors, la qual cosa els permetia oferir un suport addicional a l'economia familiar. En la majoria dels casos la jornada laboral d'aquests infants als tallers i a les indústries fou similar a la dels adults, fet que provocà que la majoria d'ells no poguessin assistir a escola.

Hem d'assenyalar que els motius que dificultaren l'accés d'aquest col·lectiu a la instrucció reglada foren, principalment, econòmics i socials, com la impossibilitat de pagament dels honoraris que demanaven els mestres i la manca de temps disponible en els horaris de classe habituals, per una raó evident: l'horari laboral dels infants i dels adults coincidí amb l'horari escolar. Al discurs inaugural del Centre Instructiu Obrer de Palma, el dirigent internacionalista Francesc Roca<sup>5</sup> evidencià aquesta realitat educativa illenca,

<sup>1</sup> En aquest sentit es poden consultar com a obres fonamentals per a l'estudi del moviment obrer a les Balears les realitzades per l'historiador Pere Gabriel: GABRIEL I SIRVENT, P. (1973). *El moviment obrer a Mallorca*. Barcelona, Ed Curial-Lavínia, i GABRIEL I SIRVENT, P. (1996). *El moviment obrer a les Balears (1869-1936)*. Palma, Edicions Documenta Balear.

<sup>2</sup> De referència obligada a l'hora d'abordar l'estudi de la Mallorca de la Restauració són les obres següents de la historiadora Isabel Peñarrubia: PEÑARRUBIA I MARQUÈS, I. (1980). *Mallorca davant el centralisme (1868-1910)*. Barcelona, Curial, així com també PEÑARRUBIA I MARQUÈS, I. (1997). *La Restauració a Mallorca*. Palma, Edicions Documenta Balear.

<sup>3</sup> En paraules de la mateixa Isabel Peñarrubia, «l'organicisme era la justificació de l'ordre estamental i predicava que tots els estaments tenien una funció social necessària, basada en uns deures». Vegeu: PEÑARRUBIA I MARQUÈS, I. (1997). *La Restauració..., op. cit.*, pàg. 12.

<sup>4</sup> Vegeu: GABRIEL I SIRVENT, P. *El moviment obrer..., op. cit.*, pàg. 7.

<sup>5</sup> Francesc Roca Hernández (1851-1917), obrer sabater de tendència internacionalista nascut a Palma, juntament amb Sebastià Alorda, també present a la Junta Directiva del Centre Instructiu, participà en la creació de l'Ateneu Obrer Mallorquí l'any 1890. Dos anys més tard, més concretament el 1892, participà en la creació de l'Agrupació Socialista de Palma. Va ser el fundador d'*El Obrero Balear*, setmanari publicat a Palma entre el desembre de 1900 i el juliol de 1936. De tendència socialista, fou l'òrgan d'expressió de la Federació Socialista Balear, que informava dels esdeveniments sociopolítics de l'època, donant a conèixer la ideologia que propugnava. Francesc Roca fou el primer regidor socialista de l'Ajuntament de Palma l'any 1902. Vegeu: GABRIEL I SIRVENT, P. (1996). *El moviment..., op. cit.*, pàg. 21.

que s'estenia també a la resta de l'Estat espanyol: «Concentremos la atención en lo que pasa en nuestra amada isla, en esta provincia, y veremos que estudios oficiales tiene establecidos el gobierno en ella que pueden ser utilizados por el obrero, aunque sea obrero acomodado. Escuelas de primeras letras, no para jornaleros, sino para alumnos que puedan dedicar al estudio las horas del día; un Instituto de segunda enseñanza, no accesible á los que tienen que ganar su pan con el jornal diario; una escuela normal de idénticas condiciones, y una escuela de dibujo de segunda clase á cargo de la Academia de Bellas Artes, que si bien tiene abiertas sus aulas durante la velada están estas ya cerradas cuando el obrero abandona su taller á las ocho de la noche. Las únicas escuelas á que puede asistir el obrero son algunas existentes por iniciativa particular en las Sociedades benéficas.»<sup>6</sup> El treballador, com a conseqüència d'aquesta situació, hagué de recórrer, per tal de rebre la instrucció necessària, a formes d'ensenyament alternatives promogudes des d'altres entitats o associacions, algunes de caire obrerista,<sup>7</sup> que cercaven oferir, per una banda, la compatibilitat amb els horaris de la jornada laboral i, per una altra, l'accessibilitat econòmica a aquestes.

El professor Francisco de Luis Martín ha remarcat en diverses ocasions<sup>8</sup> que ja des del començament del segle XX, i d'acord amb els nous plantejaments educatius del socialisme en l'àmbit estatal, s'inicià una etapa en què els nuclis socialistes a les ciutats i a les poblacions d'arreu de l'Estat començaren a obrir escoles i centres propis, on tant els mateixos obrers com els seus fills tenien la possibilitat d'accedir als estudis primaris. Aquesta iniciativa fou la resposta a una deficient educació pública que, com ja hem apuntat anteriorment, impedí l'accés d'una gran part de la població a l'escola. Anys abans, emperò, s'havia iniciat a l'Estat espanyol un moviment d'iniciatives privades de caire reformista, no únicament socialista, que intentà corregir les deficiències del sistema públic d'ensenyament per a la classe obrera. Algunes federacions i agrupacions obreres obriren escoles i centres en què tant els obrers com els infants de famílies d'origen proletari podien accedir a una educació de caire primari i bàsic: és el cas del Centre Instructiu Obrer de la Federació Obrera Madrilènia<sup>9</sup> o de la institució a la qual volem fer referència en aquest estudi, el Centre Instructiu Obrer de Palma. Aquest es configurarà, des de la seva fundació l'any 1897, com un dels centres de cultura proletària més rellevants de les Illes. Tot i que no podem conèixer el vertader abast de la seva activitat, podem afirmar, gràcies a les diverses fonts a què hem tingut accés, que intentà dur a terme una formació adequada a les necessitats

<sup>6</sup> Vegeu: ROCA, F. «Discurso leído por D. Francisco Roca en la sesión inaugural verificada en dicho Centro la noche del día 13 del corriente». *La Unión Republicana*, Palma de Mallorca, 21 d'abril de 1897, pàg. 1-2.

<sup>7</sup> Sobre els inicis d'aquest tipus de formació alternativa a Mallorca és de referència obligada el treball de COLOM CAÑELLAS, A. J. (1991). *Assaig d'Història de l'Educació a la Mallorca Contemporània*. Palma: Universitat de les Illes Balears, més concretament l'estudi «Notes sobre els inicis de la pedagogia obrerista d'esquerres a Mallorca», pàg. 257-265.

<sup>8</sup> De Luis Martín ha estudiat en diversos treballs l'origen i les diferents escoles de caire socialista que aparegueren arreu de l'Estat espanyol. En aquest sentit podeu consultar: LUIS MARTÍN, F. De (1997). *Historia de la FETE (1909-1936)*. Madrid: Fondo Editorial de la Enseñanza, així com LUIS MARTÍN, F. De (1990). «Dos experiencias socialistas de Formación Profesional en el primer tercio del siglo XX. Las escuelas de aprendices tipógrafos y de aprendices metalúrgicos». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*. núm. 9, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pàg. 233-254.

<sup>9</sup> Vegeu: 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. 243.

educatives de la classe obrera, a la qual anava dirigida, concretades en aprenentatges elementals, com ara la lectoescriptura i el càlcul, que es combinaren amb la docència d'altres coneixements de tipus sociològic, filosòfic, polític, etc., en consonància amb la ideologia que representava.

## La fundació del Centre Instructiu Obrer de Palma

El Centre Instructiu de la Federació de Societats Obreres fou una de les primeres escoles obreres creades a Mallorca. Obrí les portes la primavera de 1897, i inicià la seva trajectòria promogut i en part important finançat per Baltasar Champsaur Sicília,<sup>10</sup> i es configurà bàsicament com a escola obrera i com a centre d'activitats culturals i de divulgació política. El seu principal objectiu fou la formació de la classe obrera mallorquina: «Con la denominación de “Centro Instructivo Obrero”, la Federación Local de Sociedades Obreras de Palma establece de nuevo una ó varias secciones de enseñanza con el exclusivo objeto de procurar la instrucción de la clase trabajadora.»<sup>11</sup> Així explicava *El Obrero Balear*, anys més tard, més concretament el 1908, la iniciativa de creació del Centre Instructiu Obrer: «En 1897 secundando la generosa iniciativa de D. Baltasar Champsaur, la Federación creó el “Centro Instructivo Obrero” que aun continúa prestando inapreciables servicios á la clase obrera contribuyendo á elevar el nivel intelectual de los alumnos que concurren á sus aulas.»<sup>12</sup>

<sup>10</sup> Baltasar Champsaur Sicília (1856-1934), pedagog d'origen canari de tarannà progressista i polifacètic. L'origen del seu progenitor li permeté l'accés a la llengua i la cultura franceses, que més tard es convertirien en la seva professió, atès que fou docent d'aquesta llengua al llarg de la seva vida. La seva formació va transcórrer entre Gran Canària, França i Barcelona, en aquesta universitat cursà les assignatures de Geometria Analítica, Geometria Descriptiva, Càlcul Diferencial i Mecànica Racional durant els cursos 1880-81 i 1881-82. Residí a Mallorca al llarg de dues etapes, participant en nombroses iniciatives relacionades amb l'educació. Va pertànyer al claustre de professors de la Institució Mallorquina d'Ensenyament, fundada per Alexandre Rosselló i hereva del krausisme de la Institució Libre de Enseñanza de Francisco Giner de los Ríos, a la vegada que fou membre de l'Ateneu Balear i participà en l'estratègia de crítica a la Palma noucentista que els «insensats» dugueren a terme a partir de la iniciativa de Miquel dels Sants Oliver. Més tard, en la seva segona estada a Mallorca, fou catedràtic de Llengua Francesa a l'Institut Balear. Al llarg de la seva trajectòria va estar molt vinculat al moviment obrer i a les seves reivindicacions. Una de les seves preocupacions vitals en aquest sentit fou la importància de l'accés universal a una educació laica, motiu pel qual sempre defensà l'educació popular gratuïta. Aquesta idea fou probablement la que l'animà a ser promotor i fundador del Centre Instructiu Obrer de Palma, tema que ens ocupa en aquest treball. La seva figura és objecte actualment d'una memòria d'investigació pendent de ser entregada en breu. Per a l'estudi de la figura de Baltasar Champsaur podem comptar amb alguns treballs al respecte. Podeu consultar els de NEGRÍN FAJARDO, O. (1982). «Retablo de educadores canarios contemporáneos: de Viera y Clavijo a Champsaur Sicília». *Anuario de Estudios Atlánticos*, núm. 28, Madrid-Las Palmas: Patronato de la Casa Colón, i GONZÁLEZ PÉREZ, T. (1996). «Un canario defensor de la escuela laica: Baltasar Champsaur Sicília (1856-1934)». *Anuario de Estudios Atlánticos*, núm. 42, Madrid-Las Palmas: Patronato de la Casa Colón, així com també MARTÍ ÚBEDA, C. (2002). «Baltasar Champsaur Sicília i la Institució Mallorquina d'Ensenyament». *Educació i cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, núm. 15 pàg. 71-86, Palma: Universitat de les Illes Balears i MARTÍ ÚBEDA, C. (2003). «Baltasar Champsaur i la didàctica del dibuix a la Institució Mallorquina d'Ensenyament» *La renovació pedagògica. Actes de les XVI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, pàg. 143-154. Figueres: Societat d'Història de l'Educació dels Països Catalans, Ajuntament de Figueres, Universitat de Girona.

<sup>11</sup> Vegeu: ROCA, F.; CARDONA, A. F. «Reglamento para el régimen del Centro Instructivo Obrero de la Federación Local», pàg. 3 de *El Obrero Balear*, núm. 38, Palma de Mallorca, 24 d'agost de 1901.

<sup>12</sup> Un dels articles més clarificadors sobre la història del moviment obrer a Mallorca es publicà l'any 1908 a *El Obrero Balear*: ANÒNIM. «Historia de la organización obrera en Mallorca», pàg. 1-2 de *El Obrero Balear*, núm. 329, Palma de Mallorca, 1r de febrer de 1908.

En un treball anterior ja apuntàrem que el professor Champsaur romangué a Mallorca durant dos períodes de la seva vida.<sup>13</sup> La primera estada, que abraça l'etapa compresa entre el 1882-85 i el 1897, fou un temps en el qual Champsaur participà en diverses iniciatives de caire cultural i educatiu a la nostra Illa: exercí, entre d'altres, de professor de la Institució Mallorquina d'Ensenyament, activitat que ens interessarà especialment per a la realització d'aquest estudi, ateses les seves implicacions ideològiques; així com també fou un actiu col·laborador i director del diari *La Última Hora*. És emperò la faceta d'ideòleg i fundador del Centre Instructiu Obrer de Palma la que més ens interessa a l'hora d'abordar aquest estudi.<sup>14</sup> No debades Champsaur mantingué una important implicació en la instrucció de la classe obrera illenca, amb la participació en diverses activitats instructives dirigides a aconseguir la formació del treballador. Impartí conferències en fòrums del moviment obrer, com per exemple la Federació Obrera Balear,<sup>15</sup> així com també publicà un gran nombre d'articles en publicacions de caire obrerista com *El Obrero Balear*, setmanari socialista, a *El Ideal* o a *La Unión Republicana*, de tendència republicana. Tot plegat ens permet afirmar que el professor era un home de reconegut prestigi social entre els ambients intel·lectuals republicans de l'època per la seva afinitat ideològica amb alguns dels membres amb els quals coincidí a l'Ateneu Balear i al Cercle Mallorquí, dels quals formà part. Tot i així, hem d'assenyalar que, si bé inicialment Champsaur col·laborà en iniciatives i en la premsa obrera de caire republicà, posteriorment evolucionà clarament cap a posicionaments ideològics socialistes i marcadament internacionalistes.<sup>16</sup> Aquest fet queda evidenciat de manera definitiva en dos documents clau: el primer d'aquests, *Personalidad y socialismo*, conferència de l'autor que tingué lloc al Centre de la Federació Obrera Balear de Palma el dia 5 de març de 1911,<sup>17</sup> i la seva obra *Por el ideal socialista*,<sup>18</sup> publicada amb posterioritat, l'any 1923, en què des de la seva maduresa Champsaur desglossà els principis del seu pensament polític. És d'importància remarcar aquest aspecte ideològic per entendre l'interès del nostre professor per l'educació popular i la importància que al llarg de la seva trajectòria atorgà a l'accés universal a una

<sup>13</sup> Vegeu: MARTÍ ÚBEDA, C. (2002). «Baltasar Champsaur Sicilia..., op. cit., pàg. 74.

<sup>14</sup> El Centre Instructiu Obrer de Palma fou constituït l'any 1897 com a escola obrera i espai de conferències a partir de la iniciativa del nostre professor. Vegeu: «Historia de la organización obrera en Mallorca». *El Obrero Balear*, Palma, 1 de febrer de 1908, pàg. 1-2. Situat inicialment al carrer de la Pau núm. 12, segons la premsa de l'època es tractava d'un local decorat modestament, i que contenia diverses sales amb material dirigit a la instrucció dels obrers i dels seus fills: mapes, esferes geogràfiques, pupitres, pissarres, etc. De la seva inauguració coneixem el que publicà la premsa de l'època. En aquest sentit podeu consultar: «El Centro Instructivo Obrero», pàg. 2 de *La Última Hora*, núm. 1.238, Palma, 14 d'abril de 1897 i *La Almudaina*, núm. 3.447, pàg. 3, Palma, 15 d'abril de 1897.

<sup>15</sup> Vegeu: CHAMPSAUR SICILIA, B. (1911). *Personalidad y socialismo*. Palma, Imp. de Francisco Soler.

<sup>16</sup> Champsaur, al seu retorn definitiu a les Illes Canàries, milità activament a l'Agrupació Socialista de Las Palmas, de la qual fou president en els darrers anys de vida a la Gran Canària.

<sup>17</sup> D'aquesta conferència, en tenim avui notícia gràcies al fet que va ser publicada el mateix any de la seva celebració. La Federació de Societats Obreres de Palma posà a la venda al seu local social del carrer del Socors aquest fulletó per 0,10 pessetes. En diverses ocasions les conferències impartides per destacats membres de la societat mallorquina eren impreses. En tenim notícia gràcies a la publicació socialista *El Obrero Balear*, que manifestà la intenció de reproduir també aquesta conferència a la premsa obrera. Vegeu: CHAMPSAUR SICILIA, B. (1911). *Personalidad y...*, op. cit. pàg. 10-11.

<sup>18</sup> Vegeu: CHAMPSAUR SICILIA, B. (1923). *Por el ideal socialista*. Laguna de Tenerife, Imprenta de suc. de M. Curbelo.



educació laica i de caràcter científic i enciclopèdic. Aquesta idea fou la que probablement l'animà a ser promotor i fundador del Centre Instructiu Obrer de Palma.

El 26 de març de 1897 es presentà al Govern Civil de la Província el primer reglament del Centre Instructiu Obrer de la Federació de Societats Obreres de Palma.<sup>19</sup> Aquest document havia estat ideat i redactat per una junta organitzadora en la qual trobam dos destacats dirigents obrers, Joan Ferrer com a president i Sebastià Crespi<sup>20</sup> com a secretari. També en formà part Sebastià Alorda, que fou l'encarregat de presentar i defensar el projecte de creació d'aquesta escola a la societat *La Protectora*, en presència del republicà Jeroni Pou, aleshores un dels més destacats dirigents obrers. El reglament establí els trets fonamentals de la ideologia i del funcionament intern del Centre: el propòsit fonamental d'oferir una instrucció gratuïta i il·limitada a la classe obrera, així com el foment i la propagació d'altres centres de característiques similars.<sup>21</sup>

Un cop el centre tingué un local adequat per convertir-se en escola al carrer de la Pau de Palma, se n'organitzà ràpidament l'obertura per al mes següent. La premsa de l'època se'n féu ressò, encara que no li atorgà gaire rellevància. Dies abans, diaris de reconegut prestigi entre la societat mallorquina com *La Almudaina* o *La Última Hora* anunciaven, en petites mencions, la celebració de l'acte inaugural. No obstant això, les publicacions obreres sí que feren un seguiment dels principals esdeveniments que envoltaren la inauguració del centre. Els organitzadors convidaren la premsa local: «Hemos sido atentamente invitados por el señor presidente del Centro Instructivo Obrero para asistir á la inauguración de dicho centro que tendrá lugar el martes 13 del corriente á las ocho de la noche. Agradecemos la invitación.»<sup>22</sup>

En un principi es projectà la celebració d'un míting i la publicació d'un manifest per motivar l'assistència a les classes nocturnes del centre per part dels treballadors. Finalment, el dia 13 d'abril de 1897, entre dos quarts de vuit i les vuit del vespre, tingué lloc la sessió inaugural al local que la Junta Directiva havia cercat per a l'acte, situat al carrer de la Pau núm. 12 principal de Palma, que marcà el començament del curs escolar.<sup>23</sup> D'entre els abundants assistents, hem de remarcar la presència de destacades personalitats polítiques i intel·lectuals del moment: el governador de la província, el baró d'Alcalalí, el president de la Diputació Provincial, Josep Socias, Antoni Mestres i Gómez, catedràtic de Matemàtiques de l'Institut Balear entre els anys 1865 i 1908, i el president de la Societat de

<sup>19</sup> D'aquest fet, en tenim notícia a través del diari *La Última Hora*, núm. 1.220, Palma de Mallorca, 25 de març de 1897.

<sup>20</sup> Sebastià Crespi, dirigent socialista i membre fundador del Centre Instructiu, fou un dels dirigents obrers que més impulsà la tasca educadora d'aquesta institució. No debades, organitzà moltes de les conferències que s'hi impartiren i hi promogué a través de la publicació setmanal *El Obrero Balear* la participació del col·lectiu obrer.

<sup>21</sup> L'article 1 del citat reglament especifica: «El Centro tendrá por objeto la instrucción gratuita é ilimitada de la clase obrera y la propagación de Centros análogos.» Podeu consultar: *Reglamento del Centro Instructivo Obrero*. Palma, 26 de març de 1897, pàg. 5.

<sup>22</sup> Vegeu: *La Última Hora*, núm. 1.236, Palma de Mallorca, 12 d'abril de 1897.

<sup>23</sup> En aquest sentit són d'interès les referències següents: «Centro Instructivo Obrero». *La Unión Republicana*, núm. 206, Palma de Mallorca, 12 d'abril de 1897, pàg. 3, i *La Almudaina*, pàg. 2, núm. 3.444, Palma de Mallorca, 12 d'abril de 1897, així com també «El Centro Instructivo Obrero», pàg. 2 de *La Última Hora*, núm. 1.238, dimecres, 14 d'abril de 1897 i «En el Centro Instructivo Obrero», pàg. 2-3, de *La Unión Republicana*, núm. 208, Palma de Mallorca, 14 d'abril de 1897. Vegeu també *La Almudaina*, núm. 3.447, Palma de Mallorca, 15 d'abril de 1897, pàg. 3.

Ferrocarrils, Guillem Moragues, així com altres membres rellevants de la vida social mallorquina. La Junta Directiva, encapçalada pel president, Joan Ferrer, s'encarregà de mostrar als assistents les sales destinades a la docència de classes i els materials didàctics adquirits per al funcionament del centre. És important considerar que entre els materials presents hi havia mapes i esferes geogràfiques, quadres de botànica, física i mineralogia, diverses pissarres, compassos, pupitres còmodes. En general, la premsa assistent qualificà els espais de molt adequats i moderns per a la tasca educativa, i fins i tot els comparà amb altres centres moderns de l'Estat.

Una vegada que s'havia completat la visita als locals del centre, va tenir lloc el parlament. Intervingueren destacats dirigents obrers de l'època, com Sebastià Crespí, com a membre de la comissió fundadora, Lluís Jaume, Sebastià Alorda i Francesc Roca. En els seus discursos lloaren la tasca de Champsaur, principal factor impulsor i promotor de la creació del centre: «Toda la gloria de haber alcanzado este lisonjero ideal corresponde a nuestro apreciable amigo y compañero D. Baltasar Champsaur, quien ha puesto en juego todas sus influencias y ha trabajado con decisión heroica por espacio de muchos meses, mereciendo por sus desinteresados propósitos nuestros plácemes y los de los obreros, á cuyo bienestar ha contribuido poderosamente.<sup>24</sup> Una de les crítiques més dures de la celebració fou l'exercida per Francesc Roca envers la passivitat de les institucions públiques en la seva tasca de facilitar la formació gratuïta a totes les classes socials. Reivindicà llavors el dret de la classe obrera a rebre la instrucció bàsica necessària: «La Sociedad ha dejado sin satisfacer tan imperiosa necesidad á la clase trabajadora, que es educarla, instruirla y proporcionarle el pan de la inteligencia, para que sea un miembro útil á la Sociedad; y si algunas veces se lo ha proporcionado ha sido inútil, porque no le ha facilitado los medios para adquirirlo y se ha visto siempre huérfana [...]. A mi modo de pensar significa que en la sociedad existe un vacío que es preciso llenar, significa que hay una necesidad que se debe satisfacer, significa la realización de un pensamiento, para difundir la enseñanza gratuita á la clase obrera.»<sup>25</sup> La solució proposada pel dirigent obrer havia de passar necessàriament, i atesa la passivitat de les institucions, per l'assumpció per part de les classes treballadores de la tasca educativa a través de la creació d'escoles pròpies. El discurs de Roca evidència l'existència real d'algunes de les dificultats d'accés a l'educació per part del col·lectiu obrer anteriorment assenyalades, ahora que justifica la creació de centres educatius d'aquestes característiques per a la consecució d'aquesta formació.

L'acte revestí la solemnitat necessària que requeria un esdeveniment d'aquestes característiques i, segons la premsa, hi assistiren un gran nombre d'obrers. Paradoxalment, no podem afirmar que Champsaur hi fos present, ja que la premsa local no el menciona com a assistent, malgrat la importància que tingué en la creació del centre. Avui sabem que no hi va fer cap tipus de parlament i que en cap publicació de l'època, tant en la premsa diària com en la premsa obrera, és mencionat com a convidat a l'acte.

Un dels aspectes que més ens interessien a l'hora d'abordar l'estudi dels inicis del Centre Instructiu Obrer és la qüestió econòmica. Convé considerar que inicialment el primer local del centre del carrer de la Pau fou inaugurat amb aportacions econòmiques

<sup>24</sup> Podeu consultar «El Centro Instructivo Obrero». *La Última Hora*, núm. 1.238, 14 d'abril de 1897, pàg. 2.

<sup>25</sup> Vegeu: ROCA, F. «Discurso leído por D. Francisco Roca en la sesión inaugural verificada en dicho Centro la noche del día 13 del corriente». *La Unión Republicana*, Palma de Mallorca, 21 d'abril de 1897, pàg. 1.

privades, sense cap recolzament econòmic procedent de l'Administració. Un dels principals donatius fou realitzat per Baltasar Champsaur. D'altra banda, també el col·lectiu obrer contribuï amb les seves aportacions al sosteniment econòmic del Centre. Molts d'aquests ajuts eren publicats a la premsa obrera, en periòdics com *La Unión Republicana*. Aquesta publicació va incloure una relació de persones amb les quantitats que havien aportat per a la compra de material i per al manteniment del local de l'escola. La resta d'ajuts econòmics provenien de personalitats rellevants de les classes benestants.

Inicialment, el centre no obtingué cap tipus de finançament públic, fet que probablement en dificultà el començament: el pagament del lloguer, la compra de material didàctic, el manteniment del local, etc. Hem d'assenyalar, si més no, que alguns dels mestres i professors encarregats de la docència de les classes en un principi exerciren de docents sense rebre cap tipus de remuneració: «Esta noche empezarán las clases en el Centro instructivo Obrero [...], dirigidas por conocidos profesores con título académico, que se han ofrecido para enseñar gratuitamente á los obreros.»<sup>26</sup> Hem de destacar que l'ensenyament del centre era impartit gratuïtament, tot i que la Junta Directiva es reservà el dret d'establir una quota per al pagament de les classes en cas que ho consideràs necessari per al manteniment de l'escola. Si bé inicialment aquestes classes foren totalment gratuïtes, més tard s'establiren honoraris assequibles per a les famílies d'origen obrer.

El dia 17 d'abril de 1897, quatre dies després de la inauguració de l'escola, Joan Piña, regidor de l'Ajuntament de Palma pel Partit Republicà, demanava, aconsellat per Champsaur,<sup>27</sup> i mitjançant un escrit dirigit al consistori,<sup>28</sup> una subvenció amb caràcter mensual per al sosteniment del centre: «Tengo la honra de proponer acuerde subvencionar con la módica suma de 60 pesetas mensuales el Centro Instructivo del Obrero recientemente inaugurado en la calle de la Paz.»<sup>29</sup> Aquesta aportació, tot i que en un principi fou denegada, finalment va ser inclosa en els pressuposts municipals del mes de maig. Aquest fet probablement consolidà de manera definitiva l'establiment de l'escola.

Tal com assenyala l'historiador Pere Gabriel,<sup>30</sup> el Centre Instructiu va tenir en aquests primers anys certa importància. Posteriorment i sota l'exclusiva autoritat de la Federació local, reduí les seves activitats a l'ensenyament. Després d'una primera època podem sentenciar que hi va haver una etapa de paralització i una nova obertura, el setembre de 1901. Això succeí arran del fet que el mes de juny de 1900 un total de cinquanta socis intentaren canviar el reglament del Centre vigent fins aleshores per provocar que aquest estigués sota l'autoritat de la Federació local de Societats Obreres; no ho aconseguiren i es produí una separació.<sup>31</sup> El dilluns dia 3 de juny de 1901 el Centre Instructiu Obrer va reprendre de bell nou la seva activitat instructiva, i inicià les classes a la Federació de Societats Obreres, la qual tenia la seu a la plaça Major de Palma núm. 16. En la mateixa

<sup>26</sup> Podeu consultar «El Centro Instructivo Obrero». *La Última Hora*, núm. 1.238, 14 d'abril de 1897, pàg. 2.

<sup>27</sup> «Pues este buen señor fué el nervio de que la "Federación" solicitara del Consistorio un donativo para tal efecto; lo que consiguió gracias á los trabajos y desvelos del Sr. Champsaur.» Vegeu: «Marcha de un compañero» a la publicació *El Obrero Balear*, núm. 495, Palma de Mallorca, 9 de setembre de 1911, pàg. 1.

<sup>28</sup> D'aquest document, en trobam una reproducció a la publicació *La Unión Republicana*, núm. 218, Palma de Mallorca, 21 d'abril de 1897, pàg. 2.

<sup>29</sup> Vegeu: PIÑA, J. «Proposición». *La Unión Republicana*, núm. 218, Palma, 21 d'abril de 1897, pàg. 2.

<sup>30</sup> Vegeu: GABRIEL, P. (1973). *El moviment obrer...*, op. cit.

<sup>31</sup> *Ibidem*, pàg.24-25.

línia de la seva obertura, hi havia classes dirigides als obrers i altres dirigides als infants: «Con la denominación de “Centro Instructivo Obrero” la Federación Local de Sociedades Obreras de Palma establece de nuevo una ó varias secciones de enseñanza con el exclusivo objeto de promover la instrucción de la clase trabajadora.»<sup>32</sup> Aquest canvi no fou únicament formal: l'article «Historia de la organización obrera en Mallorca», publicat a *El Obrero Balear* l'any 1908, assenyala que el reglament elaborat inicialment fou reformat i substituït per un altre: «En 1901 fue reformado su reglamento sin perder su carácter primitivo, siendo presidente de la Federación Francisco Roca.»<sup>33</sup> Aquests canvis fan pensar en un gir en l'orientació de la Federació de Societats Obreres i, en conseqüència, del Centre Instructiu; si bé fins al tombant del segle l'hegemonia del moviment obrer havia estat monopolitzada pel republicanisme, l'inici del segle XX féu pas a un relleu per part del socialistes, des d'aquell moment convertits en els principals abanderats del moviment obrer mallorquí del començament del segle XX. Tot i així, els nous estatuts del centre no diferiren gaire dels redactats uns anys abans amb motiu de la seva creació.

## La pràctica educativa del centre. La influència de B. Champsaur en la seva configuració pedagògica

Un dels aspectes més interessants quant a l'estudi d'aquesta escola obrera és sens dubte el coneixement de la pràctica educativa que s'hi duia a terme. Malgrat que disposem d'escasses fonts per a la seva anàlisi, volem reflectir en aquest treball alguns dels seus trets més característics.

Inicialment, la instrucció quedà dividida en tres grups. El primer abraçà l'ensenyament primari, que incloïa coneixements bàsics de Lectoescriptura, Gramàtica, Aritmètica, Sistema Mètric Decimal, Geometria, Dibuix i altres disciplines menors no especificades. El segon grup comprenia les assignatures d'Idiomes, Geografia, Història, Geometria descriptiva, Física, Química i Mecànica Elementals, Higiene, Moral, Economia Domèstica i altres. Finalment, el tercer curs estava configurat per les assignatures d'Economia Política, Física, Química, Mecànica i Dibuix aplicat a les Arts Industrials, etc.<sup>34</sup> Hom pot comprovar que es tractà de disciplines bàsiques per propiciar una instrucció de caire general i enciclopèdic que abraçàs els diversos àmbits del coneixement. D'altra banda, hem de dir que l'escola dedicà gran part de la seva activitat a la promoció d'iniciatives educatives de caire no formal per tal d'aconseguir i millorar la formació de la classe obrera mallorquina. El seu local social acollí activitats com xerrades, cicles de conferències, teatre i vetllades culturals, així com també altres classes no reglamentades de disciplines com el Solfeig o la Gimnàstica. Els esdeveniments culturals que se celebraven a la seu del Centre eren anunciats normalment per la premsa obrera, preferentment en publicacions com *El Obrero Balear* o *La Unión Republicana*. Era per tant important, en un centre d'aquestes carac-

<sup>32</sup> Vegeu: ROCA, F. «Reglamento para el régimen del Centro Instructivo Obrero de la Federación Local». *El Obrero Balear*, núm. 38, Palma de Mallorca, 24 d'agost de 1901, pàg. 3.

<sup>33</sup> Vegeu: «Historia de la organización obrera en Mallorca» a *El Obrero Balear*, núm. 329, 1r de febrer de 1908, pàg. 1-2.

<sup>34</sup> Vegeu: *Reglamento del Centro Instructivo Obrero de Palma de Mallorca* (1897). Palma de Mallorca, Est. Tipográfico del Comercio, pàg. 5-6.

terístiques, que tots els socis hi poguessin acudir mentre aquest romania obert; per això fora de les hores lectives hi havia una franja horària dins la qual els socis hi tenien accés.

Una de les activitats formatives que perduraren a través dels anys de vida del centre foren les conferències i els cicles de conferències. Des del seu començament, el moviment obrer les considerà 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, a la vegada que rebien formació en temes polítics, ideològics, filosòfics, mèdics, etc. Algunes eren transcrites a les publicacions periòdiques per al coneixement de tots els que no hi havien pogut assistir, i a la vegada s'anunciaven les pròximes per augmentar-hi l'assistència: «Continúa la serie de conferencias que se vienen dando todos los domingos á las 8 de la noche. Aprovechen los trabajadores esta ocasión, toda vez que se trata de su propia instrucción.»<sup>35</sup> Algunes d'aquestes conferències, importants vehicles educatius de caràcter no formal, foren impartides per destacats dirigents obrers com ara Llorenç Bisbal,<sup>36</sup> Sebastià Crespí o Joan Montserrat i Parets,<sup>37</sup> i altres professors i personalitats que val la pena mencionar, com Miquel Porcel i Riera, Bernat Calvet, Gabriel Alomar i Villalonga, Odón de Buen y del Cos o Pablo Iglesias Posse. També el mateix Champsaur pronuncià una conferència sobre la teoria del telègraf sense fils.<sup>38</sup>

Des de l'inici hi hagué classes diürnes i nocturnes per facilitar-hi l'assistència dels obrers fora de l'horari laboral. Qualsevol obrer o fill seu es podia matricular en algun dels nivells oferts al centre si n'era soci. Tot i així, els nins menors de dotze anys no podien assistir a les classes nocturnes. Tal com hem assenyalat anteriorment, la Junta Directiva es reservava el dret de fixar una quota per a l'assistència a classe segons les necessitats econòmiques del centre, encara que aquests preus necessàriament havien de ser més econòmics que els de l'escola ordinària: «Hay clases diurnas, cuyos módicos honorarios harán fácil á los padres de familia el poder mandar á sus hijos á recibir el pan de la inteligencia.»<sup>39</sup> L'assistència a les classes era considerada important, i tres absències sense justificació podien suposar per a un alumne la baixa o la cancel·lació de la matrícula. Les classes eren interrompudes a l'època estival per causa de les elevades temperatures a Ciutat. Les aules es tancaven durant els mesos de juliol i agost, i reobrien al setembre: «A principios del próximo septiembre se reanudarán las clases diurnas y nocturnas suspendidas con motivo de la época calurosa que atravesamos. Lo que previamente se anuncia

<sup>35</sup> Vegeu: «Conferencias en el Centro Obrero». *El Obrero Balear*, núm. 280, Palma de Mallorca, 31 de març de 1906, pàg. 4.

<sup>36</sup> Llorenç Bisbal fou un destacat dirigent obrer procedent de la indústria sabatera, i fins als 19 anys no aprengué a llegir i escriure. Entrà en contacte amb les idees socialistes a través de l'obra d'Antoni García Quejido i de Pablo Iglesias. Fou introductor de la UGT a les Balears, i tingué un paper destacat en l'organització del PSOE a Mallorca i en el setmanari *El Obrero Balear*. Fou el president de la Federació Socialista Balear i vocal del comitè nacional del PSOE. Fou també regidor de l'Ajuntament de Palma entre 1917 i 1922.

<sup>37</sup> Joan Montserrat i Parets fou mestre i un actiu dirigent del Partit Socialista a Lluçmajor. Fou regidor de Lluçmajor entre 1918 i 1923, i col·laborador habitual a *El Obrero Balear*.

<sup>38</sup> D'aquestes conferències, en tenim notícia, una vegada més, gràcies a la seva publicació a la premsa obrera. A *El Obrero Balear* fou Sebastià Crespí l'encarregat de les transcripcions. Per a la citada conferència de Champsaur, vegeu: CRESPI, S. «Conferencias de vulgarización científica. XXII». *El Obrero Balear*, núm. 320, Palma, 30 de novembre de 1907, pàg. 1-2.

<sup>39</sup> ANÒNIM. «De todas partes». *El Obrero Balear*, núm. 27, Palma de Mallorca, 8 de juny de 1901, pàg. 4.

para conocimiento de los alumnos, esperando de sus familias se cuidarán de mandarlos a clase con toda puntualidad.»<sup>40</sup>

Un dels trets característics i que cal destacar de la pràctica educativa del Centre Instructiu fou la configuració d'una biblioteca per als obrers: «Muy pocas palabras: intentaremos crear una “biblioteca” que ponga al alcance de todos las obras de cultura y de arte. La publicación por entregas dará facilidades para su adquisición, el escaso volumen de sus obras las hará baratas, y si a esto se le agrega que cuantos libros demos á la estampa serán cuidadosamente escogidos y redactados en vista a las necesidades y de la educación de la clase trabajadora».<sup>41</sup> Aquesta biblioteca finalment s'establí en part gràcies a la col·laboració del nostre professor, que oferí valuosos donatius de llibres per ampliar-la i enriquir-la.<sup>42</sup> La importància de les biblioteques com a punts clau per a l'adquisició de la cultura fou un dels punts en què Champsaur incidí més pel que fa a l'educació popular. Molts dels seus articles i obres fan contínues mencions entorn d'aquesta temàtica. No debades, el nostre professor fou nomenat l'encarregat de dur a terme la direcció de la biblioteca de l'Institut General i Tècnic de Balears durant part del període en què hi exercí com a catedràtic de Llengua Francesa.<sup>43</sup>

No podem obviar que el fet que Baltasar Champsaur promogués la creació del Centre Instructiu Obrer segurament influí en la seva formació com a centre educatiu. Probablement molts dels ideals pedagògics del professor, almenys al començament, influïren en la configuració de la ideologia i de la pràctica educativa del Centre. En aquest sentit cal recordar que alguns anys abans, més concretament entre 1885 i la darrereria de 1886, en què es produí el seu tancament, Champsaur havia format part del claustre de professors de la Institució Mallorquina d'Ensenyament.<sup>44</sup> Aquesta institució, encapçalada per Alexandre Rosselló, abanderà des de l'inici els principis ideològics del krausisme pedagògic que Francisco Giner de los Ríos havia posat en pràctica a la Institución Libre de Enseñanza de Madrid.<sup>45</sup> Tot i que anys més tard Champsaur patí un replantejament dels seus ideals pedagògics i que fruit d'aquest renuncià a alguns dels seus preceptes, els

<sup>40</sup> Vegeu: «Centro Instructivo Obrero». *El Obrero Balear*, núm. 140, Palma de Mallorca, 15 d'agost de 1903, pàg. 4.

<sup>41</sup> Vegeu: «Cultura y arte». *El Obrero Balear*, núm. 3, Palma de Mallorca, 22 de desembre de 1900, pàg. 4.

<sup>42</sup> Amb motiu de la partida definitiva de Baltasar Champsaur cap a les Canàries, es publicaren a la premsa obrera alguns articles de comiat al professor, alabant la seva dedicació i entrega a la causa proletària: «Con sus valiosos donativos de libros ha enriquecido la biblioteca de la escuela que tiene la Federación». *El Obrero Balear*, núm. 495, Palma, 9 de setembre de 1911, pàg. 1.

<sup>43</sup> Baltasar Champsaur fou nomenat bibliotecari de l'Institut de Balears pel rector de la Universitat de Barcelona el 5 de novembre de 1908, a proposta del Claustre. Vegeu: «Hoja de servicios de Baltasar Champsaur y Sicilia. La Laguna de Tenerife, 12 de septiembre de 1914». *Expediente de Baltasar Champsaur y Sicilia*. Arxiu General de l'Administració (AGA), lligall 5.663, exp. núm. 31, pàg. 3.

<sup>44</sup> Per a l'estudi de la Institució Mallorquina d'Ensenyament, anys abans anomenada Escola Mercantil, són de referència obligada els treballs de COLOM CAÑELLAS, A. J.; DÍAZ DE CASTRO, F. J. (1977). *Educación y sociedad en la Mallorca contemporánea. La experiencia institucionista*. Palma, Caja de Ahorros de Colonya-Pollensa; COLOM CAÑELLAS, A. J.; DÍAZ DE CASTRO, F. J. (1976). *El fracaso del krausoinstitucionismo en Mallorca*. Palma, Universitat de les Illes Balears; COLOM CAÑELLAS, A. J. (1991). «Alexandre Rosselló i l'Escola Mercantil de Ciutat de Mallorca». A COLOM CAÑELLAS, A. J. *Assaig d'Història de l'Educació a la Mallorca contemporània*. Palma, Universitat de les Illes Balears, i SUREDA, B.; COLOM, A. J.; DÍAZ, F. J.; OLIVER, J.; JANER MANILA, G. (1977). *L'educació a Mallorca. Aproximació històrica*. Palma, Editorial Moll.

<sup>45</sup> D'entre la diversa bibliografia que s'ha publicat sobre la Institución Libre de Enseñanza i la figura del seu creador, Francisco Giner de los Ríos, cal destacar alguns treballs. Vegeu: CACHO VIU, V. (1962). *La Institución*

referents pedagògics del professor durant aquest període de la seva vida coincidiren amb els dels institucionistes. Un dels textos fonamentals que reflecteixen aquesta afinitat ideològica és el discurs inaugural del curs 1886-87 de la Institució Mallorquina d'Ensenyament, dut a terme per Champsaur i que fou reproduït al *Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza*. En aquest discurs l'autor ens revela la influència capital de Pestalozzi, a qui considerava creador de l'únic mètode capaç d'aconseguir la completa regeneració de l'home: «Para dejar paso al fecundo método de Pestalozzi, el único que puede mejorar las costumbres de los pueblos por medio de la completa regeneración del hombre.»<sup>46</sup> No ens ha de resultar, doncs, estrany assenyalar que probablement aquests principis ideològics influïren d'alguna manera en la configuració del Centre com a institució educativa.

Un dels preceptes fonamentals per a Champsaur pel que fa al concepte d'educació fou que aquesta havia de centrar-se a aconseguir un desenvolupament complet, integral, de les facultats de l'home. Això fou un dels punts en comú entre la seva ideologia i la filosofia del Centre Instructiu Obrer, com expressà Francesc Roca al discurs inaugural: «Desde una enseñanza positiva é integral á las clases obreras.»<sup>47</sup> Aquesta idea d'educació com a desenvolupament integral de les facultats de l'home és una temàtica reiterada als escrits de l'autor, per la qual cosa podem endevinar que fou un tema que el preocupà especialment al llarg de la seva trajectòria pedagògica: «El fin de toda educación es el desarrollo integral de todas las energías del cuerpo y del espíritu.»<sup>48</sup> Així també, altres de les característiques essencials que pel nostre autor havia de tenir aquesta educació integral eren les de l'enciclopèdisme i el científicisme: «La enseñanza ha de ser además enciclopédica; debe extenderse á todos los ramos del conocimiento [...], pues de lo contrario se enervan sus facultades, se estrecha el horizonte de su educación, se mata el provechoso estímulo de la curiosidad.»<sup>49</sup> Aquestes dues característiques, sobretot el científicisme, foren també reiteradament defensades pels dirigents obrers, que les consideraven indispensables per a una educació no alienant per a l'home. En aquest sentit, és important remarcar el rebuig d'aquest col·lectiu a l'ensenyament religiós, que consideraven oposat als principis de la ciència i contradictori amb aquests.

En una de les conferències impartides anys després per Champsaur, l'anteriorment mencionada *Personalidad y socialismo*, es feia referència a l'escola i l'ambient social. Algunes de les seves afirmacions, les hem pogudes anar comprovant en la pràctica educativa del Centre. En un moment del seu parlament, Champsaur animà l'escola de la

*Libre de Enseñanza. Orígenes y etapa universitaria 1860-1881*. Madrid: Rialp; GÓMEZ MOLLEDA, M. D. (1966). *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid: CSIC, Escuela de Historia Moderna; MOLERO PINTADO, A. (1985). *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto español de renovación pedagógica*. Madrid: Ed. Anaya, i finalment l'extensa obra de JIMÉNEZ LANDI, A. (1973). *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, Taurus.

<sup>46</sup> Vegeu: «Discurso leído en la inauguración del curso de 1886-87 por el profesor de la Institución D. Baltazar Champsaur». *Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza*, núm. 60, Palma, 30 de desembre de 1886, pàg. 473.

<sup>47</sup> Vegeu: ROCA, F. «Discurso leído por D. Francisco Roca en la sesión inaugural verificada en dicho Centro la noche del día 13 del corriente». *La Unión Republicana*, Palma de Mallorca, 21 d'abril de 1897, pàg. 2.

<sup>48</sup> Vegeu: «Discurso leído en la inauguración del curso de 1886-87 por el profesor de la Institución D. Baltazar Champsaur». *Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza*, núm. 60, Palma, 30 de desembre de 1886, pàg. 473.

<sup>49</sup> Vegeu: «Discurso leído en la inauguración..., op. cit., pàg. 474.

Federació a aplicar mètodes d'ensenyament absents de coacció i violència sobre l'infant: «El régimen cesarista y burgués ama las baratijas porque no puede vivir sin la coacción y sin la violencia. Suprimid los castigos como norma inflexible de educación.»<sup>50</sup> La preocupació per la violència contra els nins en l'aplicació del mètode educatiu fou un tema que preocupà especialment Champsaur ja des de la seva etapa com a professor de la Institució Mallorquina d'Ensenyament. No concebia el càstig físic en cap moment com un instrument educatiu vàlid, sinó com una ofensa a la dignitat humana. De fet, en algunes publicacions de caire obrerista podem trobar denúncies als maltractaments que patien alguns infants a l'escola a mans dels seus docents: «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.»<sup>51</sup>

Podem sentenciar, doncs, i després d'analitzar alguns dels trets fonamentals del Centre que, per bé que no tenim a l'abast les fonts necessàries per fer un estudi exhaustiu del mètode aplicat en aquesta escola, sí que podem intuir a través de les dades a les quals hem pogut accedir que la influència de Champsaur, almenys en el seu inici, fou d'especial importància per a la seva configuració com a centre educatiu i de difusió cultural.

## Consideracions finals

Malgrat que no podem conèixer el vertader abast de la tasca educativa duta a terme pel Centre Instructiu Obrer en la formació de la població obrera a Mallorca, no podem obviar que fou una experiència de popularització de l'educació prou interessant per al seu estudi des d'una perspectiva historicoeducativa.

Baltasar Champsaur, que pedagògicament havia begut de les fonts del krausisme de la Institución Libre de Enseñanza de Giner de los Ríos, defensà aquests principis durant una gran part de la seva trajectòria vital i pedagògica. Així mateix, tampoc no podem oblidar l'estreta vinculació que s'establí entre el nostre professor i els principis defensats pel moviment obrer. Champsaur, que en un principi simpatitzà amb els sectors de tendència republicana i, més tard, s'autodefiní com a socialista i internacionalista, defensà en repetides ocasions el dret de la població a rebre una instrucció de caràcter gratuït i laic per part de les institucions públiques i de l'Estat.

No és estrany intuir, doncs, que probablement la creació del Centre Instructiu Obrer fou el fruit de la confluència de les idees polítiques i pedagògiques de Champsaur en una institució educativa que es nodrí de les tesis obreristes per una banda i de les krausistes per una altra a l'hora de fonamentar les seves bases i la seva pràctica educatives, que en aquell moment, al tombant del segle XX, eren fèrriment defensades pel nostre home.

<sup>50</sup> Vegeu: CHAMPSAUR SICILIA, B. (1911). *Personalidad y socialismo*. Palma, Imp. de Francisco Soler, pàg. 12-14.

<sup>51</sup> Vegeu: «Pedagogía Africana». *El Obrero Balear*, núm. 118, Palma de Mallorca, 14 de març de 1903, pàg. 3.



**L'educació infantil  
a Menorca: el  
debat sobre la  
creació de jardins  
d'infants  
froebelians,  
guarderies de  
pàrvuls i escoles  
maternals  
franceses  
(1908-1913)**

Xavier Motilla Salas  
*Universitat de les  
Illes Balears*

*Educació i Cultura*  
(2003), 16:  
55-75

# **L'educació infantil a Menorca: el debat sobre la creació de jardins d'infants froebelians, guarderies de pàrvuls i escoles maternals franceses (1908-1913)**

## **Infant education in Menorca: a discussion on the creation of the froebelian kindergartens, the parvulus nursery-schools and the french maternal schools (1908-1913)**

**Xavier Motilla Salas**  
Universitat de les Illes Balears

### **Resumen**

En la evolució de la educació infantil en Europa, a partir de la segona mitat del segle XIX, se desenvoluparen bàsicament tres models de institucions, fundamentades en se respectives teories sobre la educació infantil. Per un costat, el model desenvolupat per Friedrich Fröbel, per l'altre l'*école maternelle* francesa y, finalment, el model anglès de *infant school*. En el any 1908 se empenzó a parlar en Menorca de la necessitat de substituir les entones anomenades «costuras», encarregades de la educació de los nens, per unes escoles més adequades. En este sentit, se feu un llamament a la necessitat de crear un centre sota el model froebelià. Sobre la substitució de les «costuras» se generó un interessant debat desde diferents posicionaments ideològics que defensaven què era el model o tipologia de centre més adequat que tenia que substituir-les. En el present article se pretén oferir una panoràmica del debat que se creó en torn a este fet en Menorca, desde una perspectiva històric-educativa, enmarcant-la en el desenvolupament general de la educació infantil en Europa, Espanya y, més concretament, el àrea de influència catalana.

### **Abstract**

On the evolution of infant education in Europe, from the second half of the century XIX, three models of preschool institutions, based on their corresponding theories, were developed in infant education basically. Firstly, the Friedrich Fröbel's model, secondly, the French maternal schools and, finally, the English infant school. In 1908 it was brought out in Menorca a discussion on the need of replacing the so-called «costures», which were those in charge of the children education, with more appropriate schools. At this sense, there was a claim for the necessity to create a center under the Fröbel's model. Concerning this fact, of substituting the «costures», it was

brought out an interesting discussion with different ideological viewpoints which aimed at looking for the most appropriate model or type of center to replace them. In this article, we intend to provide a general view of the discussion that came around this fact in Menorca, from a historical and educational perspective, framing it in the general development of the infant education in Europe, Spain, and more remarkably, in the Catalan-influence region.

## El desenvolupament de l'educació infantil al segle XIX i al començament del XX

La creació de les escoles de pàrvuls arreu d'Europa està estretament relacionada amb els diversos centres que d'aquest moviment sorgiren. Com ha assenyalat Otto Vag,<sup>1</sup> tot i que alguns autors han intentat enumerar les primeres escoles d'aquest tipus per ordre cronològic, un dels treballs pendents és posar aquestes dades en ordre, ja que algunes de les quals són dubtoses i, àdhuc, contradictòries. Al llarg de la primera meitat del segle XIX, que fou el període de l'origen de l'educació preescolar institucionalitzada, ens trobam que el primer centre d'aquest tipus es creà a Escòcia l'any 1816 a la fàbrica tèxtil de New Lamark, propietat de l'industrial Robert Owen —admirador de les idees pedagògiques de Bell i Lancaster— i comptà amb la col·laboració de Samuel Wilderspin —considerat com el sistematitzador de les teories de les escoles infantils angleses i en molts aspectes precursor de F. Fröebel— autor l'any 1823 del llibre *On the importance of Education of the Infant Children of the Poor*, que, com ha assenyalat Bernat Sureda, tant influí en el pedagog liberal Pablo Montesino, introductor de les escoles de pàrvuls a l'Estat espanyol i autor del *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* el 1840.<sup>2</sup> Quatre anys més tard de l'experiència iniciada a New-Lamark per R. Owen i S. Wilderspin —que s'acabà per convertir en lloc de peregrinació pedagògica— a Londres, amb el nom d'*Infant School Society*, es constituí un centre que influí dins i fora de la Gran Bretanya. El tercer dels quals es desenvolupà a París amb la primera *salle d'asile* el 1825 i la seva influència s'estengué a les regions de parla francesa de Bèlgica i Suïssa. L'any 1828 es formà a Buda, Hongria, un altre centre destinat a l'educació dels infants, la influència del qual es propagà a experiències semblants a Cremona (1829), Viena (1830), Praga (1832) i, fins i tot, arribà a Alemanya al final dels anys trenta del segle XIX, concretament a Augsburg. Un nou centre, aliè al moviment de les escoles de pàrvuls, es desenvolupà a Blakenburg la dècada dels anys quaranta del segle XIX sota la influència dels jardins d'infants froebelians. La segona meitat del segle XIX fou un període caracteritzat per la creació d'una xarxa d'educació preescolar, és a dir, per l'augment en el nombre d'institucions i d'alumnes i, també, pel desenvolupament de mètodes d'educació infantil. Es desenvoluparen bàsicament tres models d'institucions preescolars fonamentats en les seves respectives teories sobre l'educació infantil. Les tres tipologies o els models de centres d'educació

<sup>1</sup> Vegeu: VAG, O. (1991). «La investigación en Historia de la Educación Preescolar. Algunos asuntos a debatir». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núm. 10. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pàg. 15-20.

<sup>2</sup> Per apropar-nos a la figura de Pablo Montesino i la seva influència educativa a l'Estat espanyol és de consulta obligada l'obra: SUREDA, B. (1984). *Pablo Montesino: liberalismo y educación en España*. Ciutat de Mallorca: Prens Universitaria.

infantil o preescolar foren els jardins d'infància froebelians, l'*école maternelle* francesa i, finalment, el model anglès d'*infant school*, tal com fou desenvolupat per la Home and Colonial Infant School Society i no en la concepció original de la primera meitat del segle XIX. Tanmateix, aquests tres grans models determinants no foren únics, puix que, tot i la seva major o menor influència en altres països, en moltes ocasions es desenvoluparen formes específiques d'educació infantil. Finalment, ja al principi del segle XX, aparegueren nous mètodes juntament amb les institucions tradicionals d'educació infantil, com ara el mètode Montessori, l'Escola Nova i l'educació socialista, per exemple.

A l'Estat espanyol un dels antecedents significatius, entre d'altres, de les escoles de pàrvuls foren les anomenades escoles d'amiga. Aquestes eren una mena de modesta guarderia infantil sostinguda per una dona, sovint a la seva pròpia llar, que tenia cura dels infants a canvi d'una retribució econòmica. Els infants que hi assistien passaven la major part del temps recitant oracions i entonant cançons i, de vegades, se'ls ensenyaven les lletres i els nombres. L'institucionista Manuel B. Cossío les considerava, en la seva obra intitulada *La enseñanza primaria en España*, les primeres manifestacions rudimentàries de les escoles de pàrvuls i les definia com asils per deixar vigilats els infants durant tot el dia, tot i que no disposaven de les condicions pedagògiques adients. Cossío, en l'obra abans esmentada, deixà constància que institucions d'aquesta mena es mantenien encara a les primeres dècades del segle XX a l'Estat espanyol.<sup>3</sup> En aquest sentit, Menorca no fou una excepció, ja que, com veurem, aquests tipus de centres encara proliferaven al començament del segle XX i s'anomenaven «costuras o «amigas». Al final de la primera dècada i principi de la segona del segle XX, aquests centres foren objecte d'un intent de substitució per altres de més adients higiènicament i pedagògica per part de l'aleshores delegat del Govern a Menorca, Josep Roca de Togores, i del catedràtic d'institut, maçó i republicà, José Pérez de Acevedo. De la iniciativa, se'n féu ressò àmpliament la premsa local amb el consegüent debat al voltant de quin havia de ser el model a seguir entre els partidaris d'adoptar els uns el model dels jardins d'infants froebelians i els altres el model de les escoles maternals franceses.

El desenvolupament històric de l'educació de pàrvuls a l'Estat espanyol durant el segle XIX i les primeres dècades del segle XX consta de tres fases que hom ha vingut a assenyalar des de diversos estudis actuals. La primera abraçaria des de 1838 fins a 1850, anys en què es fundà la primera escola de pàrvuls per part de la Societat per propagar i millorar l'Educació del Poble i en què es dissolgué l'esmentada entitat i l'Ajuntament de Madrid passà a fer-se'n càrrec, respectivament. En aquesta primera etapa, les escoles que es crearen responien a finalitats filantròpiques, que coincidien amb l'ideari liberal heretat dels pressupòsits ideològics de la Il·lustració, i a les necessitats socials i econòmiques pròpies de l'inici de la industrialització. No obstant això, aquestes escoles no tingueren el desenvolupament que s'aconseguí en altres països europeus, a causa, principalment, de les limitacions de la industrialització a l'Estat espanyol, que no cal recordar que fou més lenta i tardana que en altres països, com per exemple la Gran Bretanya. Així doncs, durant aquest primer període, el desenvolupament de les escoles de pàrvuls a l'Estat espanyol anà estretament lligat a les activitats de les societats benèfiques i als models pedagògics afins al

<sup>3</sup> Vegeu: COLMENAR ORZAES, C. (1991). «Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: Su desarrollo en la época de la Restauración». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núm. 10. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pàg. 91.

patró anglès i al desenvolupament de les idees de J. H. Pestalozzi. Figures capdavanteres en l'educació en aquest període a l'Estat espanyol com Pablo Montesino, Antonio Gil de Zárate, Julià López Catalán o Ramon de la Sagra amb les seves actuacions s'encarregaren d'adaptar aquestes idees i influències a la realitat i la idiosincràsia espanyoles. La segona de les fases en el desenvolupament de l'educació de pàrvuls a l'Estat espanyol abraçaria des de 1850, any en què l'escola de Virio —la primera experiència d'escola de pàrvuls— passà a dependre del municipi de Madrid, fins a unes dates no prou delimitades, tot i que marcades pels esdeveniments que es produïren al darrer quart del segle XIX. Les fites més rellevants que cal destacar d'aquesta segona fase foren la progressiva difusió del mètode Fröebel per a l'educació de pàrvuls i l'efervescència pedagògica que es visqué aquests anys, que propicià les innovacions pedagògiques i les millores educatives en general i que també afectaren l'educació infantil. Així doncs, aquest període no sols es caracteritzà per la creació de noves escoles de pàrvuls, sinó també per un cert moviment a favor d'aquestes. A més, cap a la fi d'aquest període començà a imperar l'opinió que les escoles de pàrvuls havien de ser vertaders centres d'educació i s'intentà desvincular-les del seu primigeni caràcter assistencial. S'intentaren renovar els mètodes, sobretot sota la influència froebeliana, i disminuir la ràtio d'alumnes per aula. A l'Estat espanyol sorgiren diversos assaigs dels jardins d'infants de Fröebel el primer dels quals el desenvolupà Mlle. Groefle a Bilbao l'any 1860. Des de 1862, José Bonilla, regent de l'escola de Virio de Madrid, també inicià l'adaptació del mètode Fröebel a la seva escola, així com també Juan de Macías, mestre de l'escola de l'Hospici de Madrid.<sup>4</sup> Cal recordar que en la introducció dels jardins d'infants i l'interès per la pedagogia froebeliana tingué un paper molt important la Institución Libre de Enseñanza. En el conjunt d'edificis projectats per la mateixa Institució també s'introduïren els elements constitutius dels *kindergarten* com la rodona circular i les parcel·les de terra per a cultiu individual i col·lectiu, model naturalista que s'estengué a la resta de nivells educatius, per als quals s'hi instal·laren diversos elements com ara un jardí botànic, un estanc, un hivernacle, etc. El disseny arquitectònic que la Institución Libre de Enseñanza projectà es corresponia amb el programa organitzat per a l'aplicació de la pedagogia intuïtiva, integral, progressiva i harmònica, tot i que cal tenir en compte que aquest model representà una experiència excepcional a l'Estat espanyol i que la seva extrapolació al conjunt del sistema escolar fou parcial i difusa, tal com ha assenyalat Purificación Lahoz.<sup>5</sup> De fet, l'activitat constantment viatgera de molts homes lligats a la Institución Libre de Enseñanza s'ha de destacar en el procés innovador de l'educació infantil a l'Estat espanyol al primer terç del segle XX en el que podríem considerar com la tercera fase del desenvolupament de l'esmentada educació a l'Estat espanyol. Molts d'ells foren auspicats per la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, com ara María de Maeztu, amb els seus estudis sobre els parvularis londinencs, Concepción Sáiz, Leonor Serrano i, més concretament, pel que fa a les Illes Balears, el mestre d'Esporles Gabriel Comas i Ribas, que fou becat l'any 1912 per a l'estudi de les escoles de pàrvuls franceses, belgues i suïsses.

En l'àrea catalana, una figura capdavantera en la difusió del mètode Fröebel fou l'abans esmentat Julià López Catalán, el qual hi dedicà una extensa part al seu llibre *Arte*

---

<sup>4</sup> Vegeu: *ibídem*, pàg. 94-105.

<sup>5</sup> LAHOZ ABAD, P. (1991). «El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núm. 10. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pàg. 132.

de Educar. Josep González-Agápito ha definit aquesta obra, publicada a Barcelona l'any 1866, com l'esforç més aconseguit de la pedagogia tradicional espanyola de millora i sistematització de l'educació infantil durant el segle XIX. Segons aquest autor, l'interès de l'obra de López Catalán rau en el fet que representa una de les poques aportacions teòriques i didàctiques per comprendre l'educació infantil catalana en un sentit ampli i evitar així de confondre la història de l'educació amb la història de la innovació educativa. L'obra de Julià López esdevé, doncs, la millor expressió del conservadorisme educatiu que dominà la segona meitat del segle XIX sota la influència de Herbart i el positivisme pedagògic.<sup>6</sup> Ja al principi del segle XX, un dels primers parvularis a Catalunya que romperen amb la concepció tradicional de l'educació fou l'Escola Horaciana fundada per Pau Vila, en la qual s'utilitzava material sensorial i tenia les parets recobertes de paper continu, per tal que els alumnes hi poguessin dibuixar. Fos com fos, el primer parvulari clarament froebelià a l'àmbit català del qual es té constància fou el creat al Col·legi Mont d'Or, fundat l'any 1905 per Joan Palau i Vera. L'esmentat col·legi, una de les millors escoles noves creades a Catalunya adreçada als fills de la burgesia, fou determinant per al replantejament de l'educació infantil a Catalunya i per facilitar, anys més tard, la introducció del mètode Montessori. Dins aquest període també aparegueren a Catalunya parvularis Decroly. L'impacte de l'Escola Nova durant el primer terç del segle XX al Principat i els seus lligams amb el nacionalisme català tingueren com a efecte progressiu una concepció nova de la infància que, juntament amb el desenvolupament de la psicologia evolutiva, propicià el suport d'Ajuntaments com els de Barcelona i Girona i, també, de la Mancomunitat per a la creació de parvularis públics, vertaders centres d'experimentació i renovació educativa. Probablement, una de les experiències més interessants portades a terme en aquest sentit fou la creació de parvularis Montessori els anys 1915 i 1917.<sup>7</sup> A Menorca, l'esmentat mètode fou practicat per primer cop al centre d'ensenyament privat del mestre Mateu Fontirroig Jordà, anomenat Sant Tomàs d'Aquino. El mateix Fontirroig havia becat la professora Eulària Villalonga, encarregada de la secció de pàrvuls del centre, perquè estudiés el mètode Montessori a l'Escola d'Estiu organitzada pel Consell d'Investigació Pedagògica a Barcelona. Una altra mestra menorquina, Caterina Sastre, becada pel Ministeri d'Instrucció Pública l'any 1914, assistí també a uns cursos de perfeccionament didàctic a la Universitat de Barcelona i en tornar impartí tres conferències a l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó intitolades *Cursillo de perfeccionamiento para Maestros y Maestras*, per tal de donar a conèixer també el mètode Montessori. Constatam, doncs, que la introducció pràctica del mètode Montessori a Menorca —de la mà de la mestra Eulària Villalonga— fou simultani a la seva introducció a l'illa major de l'arxipèlag Balear.<sup>8</sup> Com ha assenyalat Antoni J. Colom, el mètode Montessori s'introduí també de manera pràctica a l'illa de Mallorca l'any 1914 a través de dues professores becades per l'Ajuntament de Palma, Josefina Bauzà i Rosa Estaràs, que assistiren al mateix temps que Eulària Villalonga a l'Escola d'Estiu organitzada l'any 1914 pel Consell d'Investigació

<sup>6</sup> Vegeu: GONZÁLEZ-AGÁPITO, J. (1991). «Educación infantil e industrialización en Cataluña». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núm. 10. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pàg. 138-140.

<sup>7</sup> *Ibidem*, pàg. 142-143.

<sup>8</sup> En aquest sentit vegeu: MOTILLA SALAS, X. (2002). «Educació i família en el mestre Mateu Fontirroig Jordà (1866-1931)». *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, núm. 15. Palma: Departament de Ciències de l'Educació, Universitat de les Illes Balears, pàg. 15-29.

Pedagògica a Barcelona.<sup>9</sup> Hom sap que la implantació del mètode Montessori tingué una transcendència important en la formació del moviment de l'Escola Nova catalana. El mètode de la pedagoga italiana s'impulsà en la mesura que s'hi veié un instrument per trencar les pràctiques tradicionals i oferir una pedagogia de marcat caràcter científic, alhora que enllaçava amb molts dels trets que demanava a l'educació el reformisme de la Lliga Regionalista, tant pel que fa a la metodologia com als pressupòsits pedagògics; el noucentisme pedagògic trobà en el mètode Montessori el seu millor exponent.<sup>10</sup>

## **La proposta dels jardins d'infants froebelians de J. Pérez de Acevedo i la campanya del delegat del Govern J. Roca de Togores**

A Menorca, l'any 1908 el catedràtic d'institut i durant molt de temps cap del partit republicà menorquí, José Pérez de Acevedo<sup>11</sup> juntament amb el delegat del Govern d'aquell moment, Josep Roca de Togores,<sup>12</sup> amb el qual l'uní una forta amistat, encetà una intensa campanya per acabar amb les llavors anomenades escoles de costura i substituir-les

<sup>9</sup> Vegeu: COLOM CAÑELLAS, A. J. (1991). *Assaig d'Història de l'Educació a la Mallorca contemporània*. Palma: Universitat de les Illes Balears, pàg. 319-330 i 343-352, corresponents als apartats «Els inicis de l'Escola nova a Mallorca (1910-1920)» i «Gabriel Alomar i la presència de Montessori a Barcelona». respectivament.

<sup>10</sup> Vegeu: GONZÁLEZ-AGÁPITO, J. (1992). «Pròleg» a *L'Escola Nova Catalana, 1900-1939. Objectius, constants i problemàtica*. Textos Pedagògics, 32. Capellades: Eumo Editorial, Diputació de Barcelona, pàg. XLVIII.

<sup>11</sup> José Pérez de Acevedo (1861-1917), d'ascendència familiar espanyola, nasqué i féu els estudis de batxiller a l'Havana. Tot just després de llicenciar-se en Filosofia i Lletres a l'Havana l'any 1893 formà part del cos d'ensenyament secundari a les colònies antillanes. Retornà a Espanya després dels successos del 98 i fou incorporat l'any 1903 al cos oficial de professorat de l'Estat espanyol després d'anys de sol·licituds. Aquell any arribà destinat a Maó com a catedràtic d'institut. Fou participi i alhora impulsor del clima cultural de la Menorca del començament del segle XX, que es concretà en la creació de diverses entitats sota un clar afany regeneracionista, com ara: l'Extensió Universitària de Maó (1904), l'Ateneu Científic, Literari i Artístic (1905), La Gota de Leche de Menorca (1906), l'Ateneu Popular de Maó (1908) i l'Ateneu des Castell (1909). Durant els seus anys a Menorca féu diverses conferències i escrits d'importants continguts educatius i socials, en els quals traspua una clara influència krausoinstitucionista, com ara: *El Progreso* (1904), *Objeto, importancia y conveniencia de la Extensión Universitaria* (1904), *Instituciones sociales convenientes á Menorca* (1908), *Feminismo* (1909), *Educación y misión social de la mujer* (1909), *El analfabetismo en Menorca: hay que enseñar a leer* (1910), *¿Qué son los ateneos?* (1910), *El socialismo* (1910), *Menorca en la primera década del siglo XX. Instrucción pública* (1911), *Huelga de los mineros ingleses* (1912), *Cuestión social y sus soluciones* (1912), entre d'altres. La figura del catedràtic d'institut José Pérez de Acevedo i la seva actuació a casa nostra es pot veure tractada més àmpliament al nostre llibre *Regeneracionisme i educació popular a Menorca. La contribució de José Pérez de Acevedo (1903-1917)*, que en el moment de lliurar aquest article es trobava en premsa.

<sup>12</sup> Josep Roca de Togores i Saràvia fou delegat del Govern a Menorca entre els anys 1910 i 1914. En els anys que romangué a Menorca impulsà la creació d'una carretera circumval·latòria a la ciutat de Maó per tal de descongestionar el trànsit del centre. Creà espais verds i per a infants. Estimulà les obres socials i advocà per una millor i més equitativa distribució de la riquesa i es preocupà pels ancians, invàlids i les classes més desfavorides. Des del partit conservador es queixaren de la suposada protecció amb què tractava els republicans menorquins i fruit d'això la seva família tingué aldarulls amb membres del diari monàrquic *El Bien Público*. Algunes de les conferències i els treballs que realitzà a Maó estant poden ser consultades a la *Revista de Menorca*, com ara *Las Cortes de Cádiz* (1911), *Pro infancia* (1911), *Mutualidad i municipalaciones* (1912) i *Indicaciones acerca de la reforma y ensanche de Mahón* (1913). El maig de 1916 fou nomenat secretari del Govern Civil de Balears i a partir del dia 13 de gener de 1917 exercí el mateix càrrec a Alacant, la seva vila natal. Tot i no ser a

per escoles de pàrvuls, concebudes aquestes com a casals d'infants. En una sèrie de conferències intitolades *Instituciones sociales convenientes á Menorca*,<sup>13</sup> impartides els dies 13 i 20 d'aquell mateix any a l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó —del qual fou fundador l'any 1905 i bibliotecari per molts d'anys— denuncià les pèssimes condicions higièniques i educatives de les esmentades escoles de costura, atès que sovint eren, al seu parer: «Una habitación en las que se recogen mediante un corto estipendio niños de ambos sexos, durante el día; los locales que se dedican á ello son los más anti-higiénicos, á menudo infectos y quasi siempre húmedos; en alguno de ellos el retrete está en la misma sala en que respiran los niños; y en estos locales al cuidado de una vieja indocta y sucia por lo regular, tirados por el suelo las más veces, se ven los chicos sin el aire, sin la luz, sin la limpieza que necesitan, amontonados en algunos casos, pues ni espacio tienen, ya que hay costura de éstas en la que se reunen más de 30 niños».<sup>14</sup>

Era aquest el principal motiu que impulsà el catedràtic d'institut a donar suport a les guardaries de pàrvuls que J. Roca de Togores volgué implantar a Maó, ja que les considerà com una obra d'higiene social fonamental i necessària perquè les mares hi poguessin deixar els fills, menors de sis anys, atesos correctament tant pel que feia a l'alimentació com a la higiene. Anys abans del debat que s'acabaria creant a la premsa al voltant de la necessitat d'aquestes guarderies per a la població maonesa, Pérez de Acevedo ja en denuncià la manca i digué en què havien de fonamentar-se en la segona de les conferències que pronuncià a l'Ateneu Científic, en el marc de les campanyes de conferències de l'Extensió Universitària de Maó —de la qual fou secretari i ànima—, el dia 20 de gener de 1908.<sup>15</sup> Hi deixà ben clar que per a ell les anomenades guarderies de pàrvuls eren una obra d'higiene social imprescindible. Hi havien de romandre els nens i les nenes menors de sis anys durant tot el dia, i per tant se'ls havien de proporcionar els àpats adients. Aquestes escoles s'havien de crear, segons ell, de bell nou: «Pero no basta para las necesidades de Mahón establecer la cantina escolar en una escuela de las ya existentes; es preciso crear por completo la institución, construyendo edificio adecuado, pues no tenemos ninguno que reuna las condiciones que la higiene pedagógica exige imperiosamente».<sup>16</sup> Tanmateix, havien de suplir les anomenades escoles de costura en què els obrers deixaven els fills quan anaven a treballar. Pérez de Acevedo pretenia que es creessin a Maó escoles per als nens menors de sis anys a la imatge dels jardins d'infants de Fröebel, model que, com hom sap, comptà amb el beneplàcit a l'Estat espanyol del moviment krausoinstitucionista i una de

Menorca, continuà mantenint correspondència amb diverses personalitats menorquines com ara Antoni Victory Taltavull i deixà sempre palesa la seva inquietud pels afers que afectaven l'illa. Vegeu: MERCADAL BAGUR, D. (1998). *El mando civil en Menorca. Sub-Gobernadores y Delegados del Gobierno (1857-1998)*. Sant Lluís: Edicions Llevant SC, pàg. 67-68.

<sup>13</sup> Sobre les esmentades conferències, hom pot trobar-les reproduïdes a la *Revista de Menorca* en volum corresponent a l'any 1908. Vegeu: PÉREZ DE ACEVEDO, J. (1908). «Instituciones sociales convenientes á Menorca». *Revista de Menorca*, vol. 1908. Maó: Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó, pàg. 118-133 i 189-206.

<sup>14</sup> PÉREZ DE ACEVEDO, J. «Instituciones sociales...», *op. cit.*, pàg. 202.

<sup>15</sup> Sobre les esmentades conferències hom pot trobar-les reproduïdes íntegrament, com ja s'ha dit, a la *Revista de Menorca*, òrgan oficial de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó des de la seva fundació. D'altra banda, i pel que fa a l'Extensió Universitària de Maó hom pot consultar: MOTILLA SALAS, X. (2000). «Burguesia liberal i educació popular: l'Extensió Universitària de Maó (1903-1908)». *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, núm. 13. Palma: Departament de Ciències de l'Educació, Universitat de les Illes Balears, pàg. 63-76.

<sup>16</sup> PÉREZ DE ACEVEDO, J. (1908). «Instituciones sociales...», *op. cit.*, pàg. 201.



les experiències més duradores i exitoses del qual fou la dirigida pel mestre Eugenio Bartolomé y Mingo a Madrid.<sup>17</sup> Tal com ens manifestà J. Pérez de Acevedo, a la conferència esmentada més amunt, en unes afirmacions que, tot i la seva llargària, trobam adient reproduir tot seguit: «En muchas partes se han fundado instituciones como ésta que yo pretendo y recientemente se ha inaugurado con el nombre de *Casal d'infants* en Barcelona, nombre que puede traducir por Casa solariega ó Palacio de los niños. En la imposibilidad, ya señalada, de completar alguna escuela con una cantina, cual hace en Madrid la *Asociación de Caridad escolar*, se impone la construcción de un edificio en la que se obedezcan en absoluto todos los mandatos de la más escrupulosa higiene pedagógica y establecer la escuela según el sistema Fröebel llamado de los Jardines de la infancia. Para levantar la construcción que responda á las higiénicas necesidades no se necesitan grandes estudios: bastará cumplir al pié de la letra el admirable Decreto del Ministro de Instrucción Pública, Sr. Cortezo, en el que todo está sabiamente previsto: en esto tenemos legislación perfecta, como en otras muchas cosas, y no hay más que cumplirla. Y lo difícil será la construcción del edificio porque el mantenimiento de la escuela lo considero fácil; alguna subvención oficial, subscripción de las personas acomodadas y las cantidades que los padres pagan hoy en las infectas *costuras* serían suficientes. Esta institución habría de dirigirla un patronato protegido por las entidades oficiales y por ellas vigilado si se quiere; pero con la libertad de acción necesaria para cumplir su cometido y en este patronato habría de figurar en primer término un médico, inspector constante de la salud de los niños y á cuyo dictamen se habrían de ajustar la alimentación y el horario escolar. Esta institución completa la obra de la *Gota de Leche*; como ella debe instalarse y funcionar; así podrá cumplirse la obra de preparar generaciones sanas y alegres en vez de desmadradas y tristes. Veo tan clara la urgencia de tal fundación que no quiero molestaros más sobre ella y más que en ninguna ocasión siento no poseer elocuencia que os moviera á su ejecución inmediata».<sup>18</sup> Com veiem, J. Pérez de Acevedo advocà a favor de la constitució d'una escola d'educació infantil a imitació dels Jardins d'Infants de Friedrich Fröebel a Maó. Pretenia que el seu sosteniment es realitzés mitjançant subvencions oficials, donacions de les famílies benestants i de les famílies els fills de les quals hi assistissin. Així mateix, considerava que l'escola hauria d'estar dirigida per un patronat sota l'empara i la vigilància de les institucions i les entitats oficials, però amb prou llibertat d'acció per portar a bon port les seves finalitats, que no eren altres que proporcionar una educació pedagògicament adequada, en aquest punt es decantava pel model froebelià. Ultra la importància d'una educació pedagògicament adient, J. Pérez de Acevedo, en el seu discurs, amarat de pedagogisme i higienisme, donà força importància a la figura del metge higienista, atès que, com podem veure en les seves afirmacions, el considerava la persona o figura més adient per tal de dirigir el patronat encarregat de regir l'escola d'educació infantil que demandava urgentment per a la població maonesa l'any 1908. En aquest sentit, atorgà a l'escola per la qual advocava una funció continuïsta de les institucions higienicoeducatives anomenades popularment Gotes de Llet. De fet, cal recordar que Maó fou el primer indret de les Illes Balears que tingué una institució d'aquestes característiques. En efecte, tan sols dos anys

---

<sup>17</sup> Sobre Eugenio Bartolomé y Mingo i els jardins d'infància de Madrid és de consulta obligada: MOLERO PINTADO, A. (1999). *Bases para una Historia de la Educación Infantil en España. La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

<sup>18</sup> PÉREZ DE ACEVEDO, J. (1908). «Instituciones sociales...», *op. cit.*, pàg. 203-204.

abans de les afirmacions de J. Pérez de Acevedo en les seves conferències sobre les institucions socials adients per a Menorca, el metge Enric Alabern Sáez fundà i dirigí sota la protecció de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó un consultori maternològic infantil anomenat la Gota de Leche de Menorca i del qual fou també membre fundador J. Pérez de Acevedo. La idea de la fundació l'any 1906 de l'esmentada institució anà prenent cos en les campanyes de conferències de l'Extensió Universitària de Maó, en les quals E. Alabern advocà per la necessitat de la seva implementació a Menorca i la demandà.<sup>19</sup>

En qualsevol cas, l'empenta forta a la creació d'escoles d'educació infantil més adients higiènicament que les anomenades costures a Maó es donà tres anys més tard, quan el delegat del Govern a Menorca J. Roca de Togores decidí suprimir les costures i per això mateix inicià una campanya per tal de crear les noves guarderies de pàrvuls que intentava projectar. Amb aquesta finalitat féu una conferència a l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó de la qual es féu ressò *La Voz de Menorca*, que afirmà: «Las costuras, con todas sus perniciosas circunstancias, desde el punto de vista de la higiene y de la pedagogía, fueron perfectamente estudiados por el distinguido conferenciante, que además de describirlas adujo las consideraciones que se desprenden del conocimiento de tan perjudiciales establecimientos».<sup>20</sup> Hi donà compte del fet que a Maó hi havia fins a 23 costures que donaven cabuda a 296 nens i nenes, tot i que considerava aquestes xifres menors que les de la realitat. El conferenciant defensava que com que no era possible la supressió de les costures, aquestes havien de ser substituïdes per altres locals, que anomenà guarderies de pàrvuls, dirigits per persones cultes i sota la inspecció constant d'un metge que havia d'establir el règim del local i la composició dels àpats. La proposta de J. Roca de Togores passava pel fet que els asils i col·legis d'ordes religiosos aleshores existents a Maó ampliessin els seus locals destinats als infants, a més de crear-ne una de laica per als fills de les famílies que així ho preferissin. Les escoles de pàrvuls haurien d'estar dirigides per un patronat, format pels membres de la Junta de Protecció a la Infància, que s'encarregarien dels seus fons. Tanmateix, des de *La Voz de Menorca*, òrgan d'expressió dels republicans menorquins, es discrepava en alguns aspectes de la proposta del delegat del Govern, no tant amb la finalitat, sinó més aviat amb els procediments per aconseguir-la: «No creemos que el aumento de local de los colegios ó asilos de las monjas, aquí existentes, resuelvan la cuestión, porque no se trata de párvulos á los que haya que educar, ni de pobres á quienes asilar; se trata, principalmente, de niños que no han alcanzado la edad escolar y cuyas familias han de contribuir con alguna cantidad á los gastos que su cuidado ocasione [...]. Además sería preciso que las monjitas cambiaran radicalmente el sistema pedagógico del cañonazo y de las cruces en el suelo con la lengua de las pobres criaturas por otro sistema racional y humano, bajo la vigilancia de personas competentes y con

<sup>19</sup> Sobre l'esmentada institució i la figura del doctor Alabern vegeu: SUREDA GARCIA, B.; MOTILLA SALAS, X. (2001). «Educació de les mares i lluita contra la mortalitat infantil: Enric Alabern Sáez i la *Gota de Leche* de Maó (1906-1916)». *Revista de Menorca*, 1r Semestre. Maó: Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó, Institut Menorquí d'Estudis, pàg. 81-103 i SUREDA GARCÍA, B. (1999). «Extensión universitaria y lucha contra la mortalidad infantil: la gota de leche de Mahón (1904-1913)». A RUIZ BERRIO, J.; BERNAT MONTESINOS, A.; DOMÍNGUEZ, M. R.; JUAN BORDOY, V. M. (eds.). *La educación en España a examen (1898-1998)*, vol. II Zaragoza: Ministerio de Educación y Ciencia, Institución Fernando el Católico (CSIC), Excma. Diputación de Zaragoza, pàg. 103-112.

<sup>20</sup> Vegeu: «Ateneo Científico, Literario y Artístico. Conferencia del señor Roca de Togores». *La Voz de Menorca*. Maó, 7 de març de 1911.

autoridad suficiente para hacerse obedecer, lo cual seguramente no aceptarían las monjas, acostumbradas á sus métodos característicos y á su concepto de la educación, muy distinto del que exige la pedagogía moderna».<sup>21</sup>

Poc després, Antoni Roca i Várez, professor de l'Institut i president de la secció de ciències de l'Ateneu Obrer de Maó —entitat que fou fundada l'any 1909 pels sectors conservadors maonesos com a reacció a la creació per part dels sectors progressistes de l'Ateneu Popular de Maó l'any 1908— també féu una conferència intitulada *Las Costuras* en el marc de la campanya promoguda per J. Roca de Togores, que, pocs dies abans, havia fet també una conferència sobre el mateix tema en aquesta societat: «Felicitémonos de que mi queridísimo amigo el digno Delegado del Gobierno de S. M. en esta isla D. José Roca de Togores haya iniciado una campaña encaminada á modificar el pernicioso sistema de *costuras* sustituyéndolo por esas *Guarderías de Párvulos* de que ayer nos hablaba en este mismo local, cooperemos en su labor hasta por egoísmo, porque en ello va la salud de nuestros hijos, y trabajemos sin cesar para que pronto sea un hecho la abolición de las *Amigas* en la forma en que hoy existen en Mahón».<sup>22</sup> En l'esmentada conferència A. Roca i Várez féu un repàs del que eren les costures i de les vivències que hi tingué en la seva infància abans de passar a definir com havien de ser segons el seu parer les guarderies de pàrvuls que les substituïssin a Maó: «Vamos ahora á hacer el cuadro de lo que debieran ser tales *Amigas* convertidas de *costuras* en *guarderías de párvulos* en armonía con las exigencias de la naturaleza, de la cultura y del progreso. En primer lugar, deberían estar situadas en las afueras ó alrededores de la población, sostenidas por los Municipios y regentadas por personal idóneo, como por ejemplo hermanas de la Caridad, en locales espaciosos construidos exprefeso y emplazados en el centro de una extensión de terreno que debería estar plantado de árboles; los niños así podrían dedicarse á jugar en invierno (los días lluviosos) dentro del local, y en primavera, verano y otoño en el bosque, semitostados por el sol, saturados de oxígeno, robustecidos por el ambiente de salud y alegría de aquel paraje, viendo el cielo, las nubes, las montañas, persiguiendo las pintadas mariposas y oyendo cantar los ruiseñores..., todo esto vigilados por el personal. Las sillas y los bancos deberían estar proscritos porque nunca el niño menor de siete años debe estar sujeto á la tortura de estar sentado; un saco lleno de serrin de corcho para cada uno donde poder echarse y dormir al estar fatigado seria lo suficiente, y en este caso la misión del vigilante se reduciría á tapar la criatura con una manta. Estas *Amigas* combinadas con la *Gota de Leche* podrían ofrecer á las familias la garantía de que el niño habia de poder satisfacer sus más perentorias necesidades. Grandes cubas como hay en los barcos de guerra para la marinería, con distintos pezones de caucho y conteniendo leche esterilizada habian de ser el refrigerante al par que reconstituyente para el párvulo jugueteón. Cada cuba debería estar custodiada por un vigilante encargado únicamente de desinfectar el pezón después de haber bebido un niño, y nada más».<sup>23</sup> Com veiem, des dels sectors conservadors s'advocà per una millora higiènica dels locals, no gensmenys la seva proposta no suposava un canvi radical en les estructures existents des del punt de vista educatiu i, àdhuc consideraven que el personal idoni per a les noves escoles d'educació infantil que pretenien crear-se pertanyien als ordes religiosos. De fet, tant Josep Roca de Togores com

<sup>21</sup> Ibídem.

<sup>22</sup> Vegeu: ROCA Y VÁREZ, A. (1911). *Las Costuras. Síntesis de la conferencia dada en el «Ateneo Obrero el día 2 de Marzo de 1911*. Maó: Imp. de F. Fábregues, pàg. 8.

<sup>23</sup> Vegeu Ibídem, pàg. 5-6.

A. Roca i Várez, ambdós d'ideologia conservadora —tot i que el delegat del Govern mantingués una bona relació amb els elements republicans maonesos que el feren tenir problemes amb els sectors més conservadors de la societat maonesa—, consideraven i creien que les escoles o guarderies de pàrvuls que substituïssin les anomenades costures havien d'estar vinculades a la beneficència i al clergat. Constatem, doncs, com el que en un primer moment podria haver suposat una millora pedagògica de l'educació dels infants amb la instauració d'una escola que seguís el model de F. Fröebel a Maó —model que comptava amb el suport majoritari dels krausoinstitucionistes a l'Estat espanyol—, com propugnava J. Pérez de Acevedo, anà derivant cap a uns altres posicionaments més moderats que tan sols pretenien una millora de les condicions higièniques dels locals on romanien els infants.

### **El debat a la premsa. Importància dels preceptes higiènics i educatius. Les propostes cap a un model d'*école maternelle***

Entre els mesos d'abril de l'any 1911 i d'octubre de l'any 1912 el diari republicà *La Voz de Menorca* es féu ressò d'aquesta iniciativa i hi aparegueren diversos articles en què es donava l'opinió del que havien d'esdevenir aquestes guarderies de pàrvuls, impulsades per J. Roca de Togores, segons els preceptes higiènics i educatius. En un d'aquests articles, signat per B. M. Bustamante, l'autor donava consells sobre com havien de ser aquestes des dels preceptes exclusivament higiènics i recomanava quantes se'n necessitarien a Maó. Aquests locals, segons l'autor de l'article, eren necessaris sobretot als barris obrers de la ciutat, atès que «no le basta a la mujer, hoy día, cumplir con los deberes maternales, que debieran ser los únicos; tiene que ayudar con su trabajo al sostenimiento de la familia lo cual explica que deba tener durante algunas horas del día la libertad necesaria para dedicarse á los quehaceres domésticos, y á un oficio ú ocupación lucrativa», a més, tot demanant-se retòricament com haurien de ser les escoles afirmà: «¿Cómo deberían ser estos locales? Aislados en calles anchas y alejados de las casas ó construcciones elevadas que les privarían del aire y de la luz [...]. En la construcción del edificio debe tenerse en cuenta, no su belleza arquitectónica, sino su salubridad. Deberá ser de un sólo piso, con dos salas ó clases, capaces cada una para 25 niños; en una estarían los niños más pequeños, (de un año y medio á tres) y en la otra los mayorcitos (de tres años y medio á seis) [...]. Grandes ventanales con dobles vidrieras, resguardarán á los niños de las vicisitudes atmosféricas, darán paro (*sic*) a la luz y facilitarán la ventilación de los locales. Como anejos de la clase deberá haber un water-closet, un vestuario, un patio de recreo cubierto, profusamente iluminado y de una superficie igual á la de las clases reunidas, y un jardín de suelo seco con mucha luz y mucho aire. A ser posible, deberían estas guarderías estar provistas de aparatos instantáneos de esterilización del agua...»<sup>24</sup> B. M. Bustamante recomanava la creació de cinc guarderies amb una cabuda màxima de cinquanta infants i en les quals hi hagués dues mestres, una de les quals seria la directora del local. Així mateix, les guarderies s'haurien de sotmetre a la inspecció sanitària adient cada setmana per part d'un metge encarregat a tal fi, el qual vetllés per les condicions higièniques del local.

<sup>24</sup> BUSTAMANTE, B. M. (1911). «De colaboración. Guarderías de niños». *La Voz de Menorca*. Maó, 22 d'abril de 1911.

Força més interessants són els dos articles *Los Párulos. Escuelas maternales* que, signats sota el pseudònim de Modesto Sincero, es publicaren a *La Voz de Menorca* els dies 25 d'abril i 4 de maig d'aquell any i en els quals es pretenia abastar la importància de les esmentades guarderies de pàrvuls o escoles maternals, no sols com una mesura higiènica sinó també pedagògica, i en què es desenvolupava el que havia de ser-ne el pla d'ensenyament. L'autoria dels esmentats articles molt probablement es deu al pensador àcrata i periodista maonès Joan Mir i Mir, que sovint firmava indistintament sota el pseudònim de Justo Sencillo o Modesto Sincero a *El Porvenir del Obrero*, principal òrgan d'expressió dels anarquistes menorquins i del qual fou director i principal redactor; tot i que tampoc no és descartable que darrere aquests articles hi hagués directament o indirecta el mestre esporlerí Gabriel Comas i Ribas amb el qual l'unia una forta amistat. Tanmateix, no ens hauria d'estranyar que sota la seva autoria hi hagués directament o indirecta el mestre Comas, puix que aquell mateix any, en un viatge pensionat per l'Ajuntament de Palma per tal de conèixer el funcionament de les escoles graduades, entrà en contacte amb les escoles maternals franceses, de les quals donà compte posteriorment a la seva obra *Notas pedagógicas. Apuntes de un viaje* (1912).<sup>25</sup> Al primer dels articles citats s'assenyalava que les escoles maternals eren un establiment que servia de trànsit entre la família i l'escola elemental, alhora que es remarcava l'èxit d'aquestes institucions a França. Pel seu autor: «A la higiene del organismo físico debe aparejarse indefectiblemente la del ente moral. Paralelamente al crecimiento de los miembros se desarrollan las facultades del alma. Atender á una y otra cuestión con igual empeño será deber de las guarderías de párvulos».<sup>26</sup> L'exemple a seguir eren les escoles maternals franceses, el principi de les quals era ajudar el ple desenvolupament de les diverses facultats dels infants sense fatigar-los i amb el menor treball possible per tal de fer-hi créixer l'interès per l'escola i l'estudi: «No se trata de embutir conocimientos, sino de ejercer buenas influencias y despertar hábitos de orden, a eo (*sic*), buenos modales, formación del carácter, educación de la voluntad, actividad intelectual progresiva, etcétera. Se atiende más á la educación que á la instrucción; la edad en que pueden estar los párvulos en la escuela es la de 2 á 6 años. De allí salen preparados para ir á la escuela elemental. Si el niño entra bien preparado, poco importa que sepa más ó menos páginas del silabario».<sup>27</sup>

Al segon dels articles desglossava en què havia de fonamentar-se l'educació dels infants a les escoles maternals tal com es feia al país veí. S'havia de fonamentar en un pla que inclogués els ítems següents: jocs i moviments graduats acompanyats del cant, d'exercicis manuals, de principis d'educació moral, d'exercicis de llenguatge sobre recitació i contes i, finalment, dels primers elements de dibuix, lectura i càlcul. A més de la salut dels infants s'havia de parar esment en el desenvolupament dels seus sentits, mitjançant exercicis i jocs dissenyats per a aquesta finalitat, a l'adquisició de destreses i d'hàbits per tal de desenvolupar-se millor a l'escola: «En la escuela maternal se adquieren

<sup>25</sup> Per aprofundir més en aquest punt vegeu: COMAS RUBÍ, F. (2000). *Las relaciones de la JAE (Junta para la Ampliación de Estudios) amb les Balears. Els viatges pedagògics i la renovació educativa*. Tesis doctoral dirigida pel Dr. Antoni J. COLOM. Palma: Facultat d'Educació, Universitat de les Illes Balears. D'altra banda, sobre la figura de Joan Mir i Mir vegeu: PORTELLA COLL, J. (1988). «Joan Mir i Mir, obra anarquista, 1898 a 1915». *Revista de Menorca*, 2n Trimestre. Maó: Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó, Institut d'Estudis Balearics, pàg. 101-244.

<sup>26</sup> MODESTO SINCERO (1911). «Los párvulos. Escuelas maternales I». *La Voz de Menorca*. Maó, 25 d'abril de 1911.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

disposiciones para el adecuado uso de potencias y sentidos, se aprende á escuchar, ver, observar, imitar, preguntar y responder. Se aprende á expresarse, á traducir el pensamiento en palabras». <sup>28</sup> Finalment, i per concloure els articles, l'autor féu una crida perquè no sols es limités la importància d'aquests locals, necessaris per als fills de les classes treballadores maoneses, fonamentant-se en la denúncia de les condicions higièniques de les costures, sinó que s'havia d'anar més enllà: «Fuera focos antihigiénicos, pero fuera también focos antipedagógicos. De nada sirve atender al desarrollo normal y á la salud del cuerpo, si el alma no crece ó se desarrolla enfermiza é irregularmente. Ello implicaría una farsa convencional y su resultado, extremado el argumento, podría en su día ser un niño físicamente robusto y bien conformado, moral é intelectualmente pervertido y anormal. No se habría pues conseguido el objeto que la guardería de párvulos persigue. Para los reglamentos especiales de higiene y educación precisan ponencias que estudien el asunto, compuestas de médicos, arquitectos y maestros en lo que afecta á la higiene y de pedagogos y también médicos en cuanto concierne á la educación y enseñanza». <sup>29</sup>

Mesos més tard, *La Voz de Menorca* es féu ressò de dos articles de Gabriel i Margarida Comas, <sup>30</sup> en els quals donaven comptes de les visites fetes a les escoles maternals de Brussel·les i Abi —model pel qual semblaven decantar-se els republicans menorquins en lloc dels jardins d'infants de Fröebel que en un principi J. Pérez de Acevedo demanà— i n'explicaven l'activitat i la importància per a una educació infantil adient a les necessitats dels nens. El mestre Comas fou pensionat per l'Ajuntament de Palma per anar a conèixer les escoles graduades franceses, belgues i suïsses l'any 1911 —quan el consistori palmèsà projectava la construcció de la seva primera escola graduada— i un any més tard tornà a ser pensionat, aquest cop per la Junta para la Ampliación de Estudios, per a l'estudi de l'organització de les escoles de pàrvuls i Normals dels mateixos països. <sup>31</sup> G. Comas incidí en la necessitat de tenir en compte l'experiència que visqué a les escoles maternals

<sup>28</sup> Vegeu: MODESTO SINCERO (1911). «Los párvulos. Escuelas maternas II». *La Voz de Menorca*. Maó, 4 de maig de 1911.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> Gabriel Comas i Ribas (1864-1942), mestre esporlèric d'indubtable prestigi professional, participà activament en les manifestacions de renovació pedagògica més importants desenvolupades a les Illes Balears a finals del segle XIX i al començament del segle XX. L'any 1901 obtingué el títol de Mestre Superior; amb anterioritat havia cursat els estudis de Magisteri a l'Escola Normal de Balears, on es graduà l'any 1883. Entre els anys 1886 i 1906 exercí professionalment a Menorca —primer a Sant Climent i des de l'any 1891 a la vila d'Alaior— per retornar a Mallorca, on exercí fins l'any 1923 a l'escola del barri de Santa Catalina de Palma. Anys més tard es retiraria del magisteri a Barcelona estant. G. Comas dirigí colònies, realitzà viatges pedagògics, fou un dels introductors de la graduació escolar i publicà diversos estudis pedagògics. D'altra banda, Margarida Comas Camps (1892-1973), nascuda a Alaior, fou la major dels sis fills del mestre Comas. L'any 1915 finalitzà els estudis a l'Escola Superior del Magisteri en la Secció de Ciències. Entre els anys 1918 i 1924 cursà els estudis de la llicenciatura de Ciències entre les facultats de Madrid i Barcelona, on es graduà l'any 1925 i on també es doctorà tres anys més tard. Des de l'any 1915 començà la seva carrera docent com a professora d'Escola Normal a Santander. L'any 1922 aconseguí plaça a l'Escola Normal de Tarragona. L'any 1933 s'incorporà com a professora de Biologia Infantil a la Secció de Pedagogia de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat Autònoma de Barcelona, on fou la primera professora que exercí. Sobre ambdós personatges hom pot consultar els llibres següents: BERNAL MARTÍNEZ, J. M.; COMAS RUBÍ, F. (ed.). (2001). *Margarita Comas. Escritos sobre ciencia, género y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva; MOREU, A. C.; VILAFRANCA, I. (ed.). (1998). *Margarita Comas, Pedagogia (1892-1973)*. Barcelona: Universitat de Barcelona; BAL-LE, M.; PERELLÓ, M. (1998). *Gabriel Comas i Ribas: la seva vida i obra*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears i BOSCH CONTESTÍ, R. (1991). *Gabriel Comas i Ribas. Un mestre del seu temps*. Mallorca: Ajuntament d'Esporles.

<sup>31</sup> Sobre aquests viatges és de consulta obligada la tesi doctoral de Francesca Comas Rubí abans esmentada. En concret vegeu: COMAS RUBÍ, F. (2000). *Les relacions de la JAE...», op. cit.*, pàg. 536-577.

belgues, ja que de la seva pràctica quotidiana quedava clara la importància del joc com a element educatiu. Al seu parer l'única ocupació del nen en edats primerenques havia de ser el joc i, per tant, havia de ser el mitjà pel qual s'eduquessin els nens a les escoles infantils. El joc esdevenia cabdal, perquè revelava les aptituds, les condicions, els instints i les facultats del nen: «La única ocupación del niño es el juego, de la única manera que puede estar ocupado un niño es jugando, no hay otro modo de ponerle en acción que con el juego. El juego revela las aptitudes del niño, sus condiciones, sus instintos, sus facultades. En el juego se revela el niño en todo su sér; tal como es y con todas sus tendencias y gérmenes que en él existen desde que nació».<sup>32</sup> Els avantatges del joc eren diversos, puix que, en primer lloc, el nen desenvolupava la seva activitat i passava a ser un ésser actiu de la seva educació i no sols un receptor. A més, el joc era metòdic i ordenat i a través d'aquest el mestre havia de dirigir els infants sense que se n'adonessin. Finalment, el joc acostumava els nens a ser actius i havia d'estar encaminat a una finalitat que no era altra que el seu desenvolupament integral, és a dir, el seu desenvolupament físic, intel·lectual i moral. En paraules del mateix Gabriel Comas: «En el juego y por el juego se inicia la Educación física ya que los niños jugando están en movimiento activo, continuo; se inicia su educación intelectual, porque ha de atender, recordar, imaginar, juzgar y hasta raciocinar para realizar los juegos que le ponen en actividad completa; se educa su sensibilidad y se les dirige hacia lo bello, pues los juegos se prestan a ello; se les educa moral y socialmente ya que siguiendo, como siguen, con gusto las leyes del juego, hacen lo que deben siempre, atienden a sus compañeros, ayudan a los más débiles, practican la solidaridad y las reglas de la igualdad, pues ante las leyes del juego no hay categorías, todos son iguales, y la misma Maestra es medida por el rasero común, por la talla de la igualdad y del compañerismo».<sup>33</sup>

D'altra banda, la seva filla, la mestra i pedagoga alaiorenca Margarida Comas, també defensà la necessitat de la implementació de les escoles maternals en un article reproduït a la premsa maonesa amb anterioritat al de G. Comas i en el qual en féu una defensa com a centres educatius, tot repassant la seva experiència a l'escola maternal d'Abi annexa a l'Escola Normal de l'esmentada localitat. Segons afirmà: «La escuela maternal no tiene por objeto instruir al niño, sino *educarle*. Pero, claro está que siendo la instrucción el principal medio de educación, al educar al niño se le instruye al mismo tiempo (sin que él se de cuenta, pues no se le obliga a estudiar), tot afegint que «las escuelas maternales son pues utilísimas. La necesidad de establecerlas en España en el mismo sentido que lo están en el extranjero es cada vez más urgente», per acabar conclouent: «Al menos por ahora no hay otra solución al problema de la educación de los párvulos que la creación de escuelas maternales, provistas de buenos locales y de buenas maestras».<sup>34</sup> Com veiem, per M. Comas era fonamental per solucionar l'educació infantil la creació d'escoles maternals amb locals i mestres adients.

De fet, amb la reproducció dels dos articles que hem comentat dels Comas a *La Voz de Menorca* sobre les observacions en els seus viatges pedagògics a l'estranger, així com també amb els dos articles signats sota el pseudònim de Modesto Sincero sobre les escoles maternals franceses, podem deduir quin era el model pel qual semblaven decantar-se en

---

<sup>32</sup> COMAS Y RIBAS, G. (1912). «En una Escuela Maternal». *La Voz de Menorca*. Maó, 24 d'octubre de 1912.

<sup>33</sup> *Ibidem*.

<sup>34</sup> COMAS, M. (1912). «Los Parvulos». *La Voz de Menorca*. Maó, 12 de febrer de 1912.

principi o, si més no, quin era el que consideraven més idoni, des de l'esmentat diari, màxim òrgan d'expressió dels republicans menorquins, enfront del que propugnava el delegat del Govern a Menorca respecte de les guarderies de pàrvuls.

## Epíleg: la realitat de l'educació infantil l'any 1913 a Maó

Fos com fos, més enllà del debat que es creà al voltant de la substitució de les anomenades costures per altres escoles per als infants que encara no estaven en l'edat de l'ensenyament obligatori, hem de remarcar que aquestes cap al desembre de 1912 encara no s'havien creat. *La Voz de Menorca* donava comptes d'una visita programada per J. Roca de Togores a les costures per tal d'inspeccionar-les: «El señor Delegado del Gobierno, que no desmaya en su constante y provechosa campaña en pro de la infancia, que con gran acierto concreta la vigilancia de las costuras, y mientras no se pueda llevar a la práctica su noble pensamiento de crear las guarderías de párvulos, dispuso una visita a dichas costuras», les conclusions de la qual, de tarannà més moderat que no pas en els primers anys, segons els portaveus del diari republicà fou que: «confirma las ideas que tenemos sobre las *costuras*, y que tantas veces hemos expuesto. Ninguna reúne las condiciones que debemos desear y que exigiríamos sí fueran establecimientos oficiales o si pudieran cerrar *ab irato*; pero llenan una necesidad de las clases pobres y no podemos hacer otra cosa que procurar mejorarla hasta que puedan ser substituidas».<sup>35</sup> Així mateix, la ressenya assenyalava que les gestions i denúncies del delegat del Govern no havien estat en va, atès que encara que no s'havien substituït les costures sí que se n'havia millorat la qualitat, tant pel que feia a la netedat de l'espai com a la ràtio dels alumnes. En concret s'indicava que «por de pronto, lo que si hemos de asegurar es que las escitaciones del señor Delegado no han caído en el vacío; las costuras de hoy son mejores que las de antaño, se nota el deseo de que las habitaciones estén limpias, no hemos visto ninguna en que el retrete comunique directamente con el aposento de los niños (o [*sic*] antes sucedía en alguna) y, en cuanto a la capacidad, con relación al número de niños, en la mayor parte de las visitadas es suficiente».<sup>36</sup> Observem, doncs, que la postura del diari republicà menorquí havia evolucionat des d'aquelles primeres observacions sobre la proposta del delegat del Govern en què li criticaven certs aspectes relacionats amb la idoneïtat dels postulats pedagògics sobre els quals sustentava les guarderies de pàrvuls, tot i que mai no en menysprearen la voluntat manifesta de millorar les condicions higièniques dels infants. De fet, J. Roca de Togores, en un article publicat primerament a *La Roqueta* i del qual es féu ressò poc després *La Voz de Menorca* el més de novembre de 1912, donà comptes de quin havia estat el seu propòsit —fonamentalment higiènic— en intentar instaurar les per a ell anomenades guarderies de pàrvuls, a més de fer una primera valoració del motiu pel qual no s'havien aconseguit fins aleshores, atribuint-ho a la crisi econòmica que patí l'Illa amb la fallida bancària de 1911: «La frecuencia con que desgraciadamente se registran en esta ciudad casos de difteria, la resistencia pasiva en las clases populares a vacunar los niños y la perniciosa costumbre arraigada en Menorca, de acudir al curandero con preferencia al facultativo, son causas más que suficientes, aunque aisladamente se las considere, para que tratando de poner

<sup>35</sup> Vegeu: «Visita a las Costuras». *La Voz de Menorca*. Maó, 6 de desembre de 1912.

<sup>36</sup> *Ibidem*.



término a estos males, procuremos a todo trance establecer guarderías de párvulos que, reemplazando las actuales costuras, permitan la vigilancia facultativa, la observancia de las reglas de salubridad e higiene y la normalidad en la periódica vacunación, poniendo así término al abandono en que actualmente están los niños. Tal fué mi propósito al proponer el establecimiento de las indicadas guarderías, y si la crisis financiera por que atraviesa Menorca retrasó la realización de este proyecto, restablecida ya, en parte, la normalidad y apremiando las circunstancias, es llegado el momento de que haciendo un llamamiento a los humanitarios sentimientos de este noble pueblo, intentemos llevar a vías de hecho la creación de guarderías».<sup>37</sup>

Com a mínim, gràcies al testimoni del misser maonès Pere Ballester Pons, tenim constància que les esmentades escoles de pàrvuls s'instauraren a Maó cap a l'any 1913, tot i que no tingueren solució de continuïtat. Tanmateix, cal recordar que J. Roca de Togores, el seu màxim impulsor, cessà en el seu càrrec de delegat del Govern a Menorca l'any 1914. P. Ballester, en unes conferències pronunciades a l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó, que foren reproduïdes amb posterioritat a la *Revista de Menorca*, intitolades «Lletres a una mare maonesa. De Psicologia i folklore», afirmà vuit anys més tard que «en s'hivern de l'any 1913, com en tants d'altres hiverns, feien estrall ses cases de joc an aquesta ciutat, alegre i confiada que diria s'insigne Benavente. Es Delegat d'es Govern —persona honrada i correctíssima— rebia *piadosos* donatius per ajudar-lo a s'instal·lació de ses primeres (i darreres) *Guarderías de Párvulos*»; i hi afegí també, en un cert to crític, que «per iniciativa de s'inolvidable Acevedo, que secundà es bondadós Delegat des Govern, Sr. Roca de Togores, s'iniciaren aquí ses *Guarderías de párvulos*. No he tingut mai ocasió d'inspeccionar-les; però no dubt de que signifiquen un progrés per s'higiene de s'infància. En quant al sistema pedagògic, tindria per miraculós que s'hagués esmenat».<sup>38</sup>

## Conclusions

A tall de conclusió, podem afirmar que, de tot allò que hem anat dient, a Maó, en un primer moment, es féu una crida per a la instauració d'una escola a imitació dels jardins d'infants desenvolupats per F. Fröebel, fet aquest que fou proposat pel catedràtic de l'Institut de Maó i membre actiu del Partit Republicà menorquí, i de diverses institucions culturals amb un clar afany regeneracionista, J. Pérez de Acevedo. El projecte fou reprès anys més tard pel delegat del Govern J. Roca de Togores sota un tarannà més moderat amb la intenció de substituir les aleshores encara existents costures per unes guarderies de pàrvuls que aprofitessin la xarxa d'asils i col·legis d'ordes religiosos existents a Maó —a més de crear-ne també una de bell nou per als fills de les famílies laiques—, amb el propòsit, bàsicament, de millorar les condicions higièniques dels locals i alhora de mantenir un control mèdic sobre els infants. Tanmateix, la premsa es féu ressò de la iniciativa del governador i es creà al voltant de la seva proposta un debat sobre com havien de ser les escoles d'educació infantil que substituïssin les costures. A través del debat que es generà a la premsa constatarem que les postures anaren des d'aquelles que tan sols pretenien una millora higiènica com a base fonamental i exclusiva de la reforma de les

<sup>37</sup> Vegeu: «Guarderías de Párvulos». *La Voz de Menorca*. Maó, 27 de novembre de 1912.

<sup>38</sup> Vegeu: BALLESTER, P. (1921). «Lletres a una mare maonesa. De psicologia i folklore». *Revista de Menorca*, vol. 1921. Maó: Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó, pàg. 225 i 130, respectivament.

costures fins als que advocaven per un vertader canvi en les estructures de l'educació infantil. Podríem dir que al capdavant del posicionament únicament i exclusiva higienista s'hi situaren, a més d'algun metge, els sectors més conservadors, amb personalitats com el mateix delegat del Govern J. Roca de Togores i el professor de l'Institut de Maó A. Roca i Várez, que tan sols pretenien la millora de les condicions higièniques dels locals i dels infants que hi assistissin, sense preocupar-se en excés dels postulats pedagògics en els quals s'havien de fonamentar els centres, tot confiant-los a la beneficència i als ordes religiosos. Ultra aquest posicionament, altres personalitats de perfil més progressista, lligades al món de l'educació directament o indirecta, com el pensador àcrata —màxim impulsor de les escoles racionalistes a Menorca— J. Mir i Mir i els mestres i pedagogs G. Comas i M. Comas defensaren un canvi més qualitatiu de les costures i advocaren per una millora higiènica i educativa dels centres. En aquest sentit, el model pel qual es decantaven no fou altre que l'*école maternelle* francesa, sobretot i majoritàriament sota la influència de les experiències viscudes pels Comas a l'estranger en els seus viatges pedagògics. Així doncs, constatarem que allò que inicialment s'havia plantejat com una escola froebeliana anà derivant anys més tard en la voluntat de millorar únicament els centres existents higiènicament i com a reacció a aquesta darrera postura cap a la necessitat i la idoneïtat d'establir escoles maternals a la imatge de les existents al país veí, que suposessin un vertader canvi qualitatiu des del punt de vista pedagògic. En qualsevol cas, i més enllà del ric debat que es creà al voltant de les escoles d'educació infantil adients i necessàries per a la vila de Maó, el fet és que aquestes no es concretaren en cap dels dos models defensats més adients des del punt de vista educatiu —els jardins d'infants o les escoles maternals— i sembla ser que finalment s'imposà l'opció d'aquells que tan sols pretenien una millora higiènica dels locals com a necessitat més urgent, per bé que aquestes millores no tingueren solució de continuïtat. Tanmateix, tan sols un any més tard el centre d'ensenyament privat de M. Fontirroig Jordà, a través de la seva mestra E. Villalonga, es proposà aplicar el mètode Montessori; alhora, també per aquelles dates, la mestra C. Sastre feia un curset per tal de donar a conèixer l'esmentat mètode al magisteri de l'Illa, fets aquests que cal considerar com a fites força més interessants per a la millora de l'educació infantil a Menorca.

## Bibliografia

- BAL·LE, M.; PERELLÓ, M. (1998). *Gabriel Comas i Ribas: la seva vida i obra*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- BALLESTER, P. (1921). «Lletres a una mare maonesa. De psicologia i folklore». *Revista de Menorca*, vol. 1921, Maó: Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó, pàg. 59-63, 74-87, 102-122, 129-142, 167-175, 224-242, 258-272, 292-307.
- BERNAL MARTÍNEZ, J. M.; COMAS RUBÍ, F. (eds.). (2001). *Margarita Comas. Escritos sobre ciencia, género y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- BOSCH CONTESTÍ, R. (1991). *Gabriel Comas i Ribas. Un mestre del seu temps*. Mallorca: Ajuntament d'Esporles.
- BUSTAMANTE, B. M. (1911). «De col·laboració. Guarderías de niños». *La Voz de Menorca*, Maó, 22 d'abril de 1911.
- COLMENAR ORZAES, C. (1991). «Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: Su desarrollo en la época de la Restauración». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núm. 10. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pàg. 89-105.

- COLOM CAÑELLAS, A. J. (1991). *Assaig d'Història de l'Educació a la Mallorca contemporània*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- COMAS RUBÍ, F. (2000). *Les relacions de la JAE (Junta para la Ampliación de Estudios) amb les Balears. Els viatges pedagògics i la renovació educativa*. Tesi Doctoral dirigida pel Dr. Antoni J. COLOM. Palma: Facultat d'Educació, Universitat de les Illes Balears.
- COMAS Y RIBAS, G. (1912). «En una Escuela Maternal». *La Voz de Menorca*. Maó, 24 d'octubre de 1912.
- COMAS, M. (1912). «Los Parvulos». *La Voz de Menorca*. Maó, 12 de febrer de 1912.
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, J. (1991). «Educación infantil e industrialización en Cataluña». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núm. 10. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pàg. 135-154.
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, J. (ed.). (1992). *L'Escola Nova Catalana, 1900-1939. Objectius, constants i problemàtica*. Textos Pedagògics, 32. Capellades: Eumo Editorial, Diputació de Barcelona.
- La Voz de Menorca*. Maó, 7 de març de 1911.  
— Maó, 6 de desembre de 1912.  
— Maó, 27 de novembre de 1912.
- LAHOZ ABAD, P. (1991). «El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núm. 10. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pàg. 107-133.
- MERCADAL BAGUR, D. (1998). *El mando civil en Menorca. Sub-Gobernadores y Delegados del Gobierno (1857-1998)*. Sant Lluís: Edicions Llevant SC.
- MODESTO SINCERO (1911). «Los párvulos. Escuelas maternas I». *La Voz de Menorca*. Maó, 25 d'abril de 1911.  
— (1911). «Los párvulos. Escuelas maternas II». *La Voz de Menorca*. Maó, 4 de maig de 1911.
- MOLERO PINTADO, A. (1999). *Bases para una Historia de la Educación Infantil en España. La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- MOREU, A. C.; VILAFRANCA, I. (eds.). (1998). *Margarita Comas, Pedagoga (1892-1973)*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- MOTILLA SALAS, X. (2000). «Burguesia liberal i educació popular: l'Extensió Universitària de Maó (1903-1908)». *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, núm. 13. Palma: Departament de Ciències de l'Educació, Universitat de les Illes Balears, pàg. 63-76.  
— (2002). «Educació i família en el mestre Mateu Fontirroig Jordà (1866-1931)». *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, núm. 15. Palma: Departament de Ciències de l'Educació, Universitat de les Illes Balears, pàg. 15-29.
- PÉREZ DE ACEVEDO, J. (1908). «Instituciones sociales convenientes á Menorca». *Revista de Menorca*, vol. 1908. Maó: Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó, pàg. 118-133 i 189-206.
- PORTELLA COLL, J. (1988). «Joan Mir i Mir, obra anarquista, 1898 a 1915». *Revista de Menorca*, 2n trimestre. Maó: Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó, Institut d'Estudis Baleàrics, pàg. 101-244.
- ROCA Y VÁREZ, A. (1911). *Las Costuras. Síntesis de la conferencia dada en el «Ateneo Obrero» el dia 2 de Marzo de 1911*. Maó: Imp. de F. Fábregues.
- SUREDA, B. (1984). *Pablo Montesino: liberalismo y educación en España*. Ciutat de Mallorca: Prens Universitaria.

- SUREDA GARCIA, B. (1999). «Extensión universitaria y lucha contra la mortalidad infantil: la gota de leche de Mahón (1904-1913)». A RUIZ BERRIO, J.; BERNAT MONTESINOS, A.; DOMÍNGUEZ, M. R.; JUAN BORDOY, V. M. (eds.). *La educación en España a examen (1898-1998)*, vol. II. Zaragoza: Ministerio de Educación y Ciencia, Institución Fernando el Católico (CSIC), Excma. Diputación de Zaragoza, pàg. 103-112.
- SUREDA GARCIA, B.; MOTILLA SALAS, X. (2001). «Educació de les mares i lluita contra la mortalitat infantil: Enric Alabern Sáez i la *Gota de Leche* de Maó ( 1906-1916)». *Revista de Menorca*, 1r Semestre. Maó: Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó, Institut Menorquí d'Estudis, pàg. 81-103.
- VAG, O. (1991). «La investigación en Historia de la Educación Preescolar. Algunos asuntos a debatir». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núm. 10. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pàg. 15-20.

**L'«Eixida  
pedagògica» de  
1925: crònica d'un  
viatge pedagògic**

Francesca Comas i  
Rubí  
*Universitat de les  
Illes Balears*

*Educació i Cultura*  
(2003), 16:  
77-92

# L'«Eixida pedagògica» de 1925: crònica d'un viatge pedagògic The «Eixida pedagògica» of 1925: pedagogical travel cronic

Francesca Comas i Rubí  
Universitat de les Illes Balears

## Resumen

En el presente artículo se analiza un episodio singular para la renovación educativa sucedida en Baleares durante el primer tercio del siglo XX: la concesión y realización de una beca de la JAE a un grupo de maestros de las Islas bajo la dirección del inspector Joan Capó. Diez maestros de Mallorca e Ibiza viajaron a Francia, Bélgica y Suiza en 1925, visitando instituciones educativas, asistiendo a cursos y conferencias, y conociendo, en definitiva, el panorama educativo europeo de ese momento. Conocer este viaje, excepcional tanto por sus características como por la calidad de los conocimientos generados, resulta imprescindible para entender la renovación pedagógica sucedida en Baleares antes de la guerra del 36.

## Summary

This article analyzes a singular episode about the educational renovation in Balears, that happened during the first third of the twenty century: the scholarship managed by JAE to a bunch of teachers of the Islands, under the support of the inspector Joan Capó. Ten teachers of Mallorca and Ibiza travelled to French, Belgium and Switzerland in 1925, they visited educational institutions and assisted to curses and conferences that allowed them to know the european educational perspective in that moment. To know this exptional trip, for this characteristics and for the knowledges built, is quite essential to understand the pedagogical renovation in Balears before the war of 36.

Amb aquest títol —«Eixida Pedagògica»— el mestre Andreu Ferrer va encapçalar els articles sobre el viatge en grup de mestres de les Balears de l'any 1925, publicats a la revista artanenca *Llevant*.<sup>1</sup> He decidit encapçalar el present article amb el mateix títol, atès que l'objectiu del qual és el d'analitzar aquest viatge pedagògic dins el vertigen dinamitzador i renovador del primer terç del segle XX. L'episodi de què us parlaré respondrà, com tants d'altres, a la iniciativa de l'inspector Joan Capó. Es tracta d'un viatge pedagògic

<sup>1</sup> Faig referència als articles titulats «Eixida pedagògica», dels números 306 a 318 de l'esmentada revista, corresponents als mesos de maig, juny, juliol i agost de 1925.

que dirigí l'any 1925, en el qual prengueren part un grupet de mestres inquiets que representaven, en aquell moment, les ànsies renovadores del magisteri de les Balears.<sup>2</sup>

Els viatges a l'estranger per ampliar estudis foren una de les estratègies de modernització —de clara influència institucionista— més consolidades abans de la guerra del 36. De fet el mateix Estat disposava d'un organisme jurídic ministerial encarregat de dinamitzar aquesta modernització científica a través, entre d'altres actuacions, d'una política de pensions (beques), delegacions i missions a l'estranger. L'organisme jurídic al qual faig referència fou la JAE (Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas), creada per RD d'11 de gener de 1907.<sup>3</sup> Des de l'any de creació i fins que la Guerra Civil acabà amb aquest ambiciós projecte d'apropar Espanya a l'Europa més moderna, la JAE concedí milers de beques —individuals o en grup— a diferents col·lectius professionals, d'entre els quals el relacionat amb la pedagogia —mestres, professors de Normals, inspectors, etc., fou el més nombrós, amb clara diferència.

L'inspector Joan Capó ja havia gaudit d'una beca de la JAE —l'any 1921 visità institucions educatives a França, Bèlgica i Suïssa—<sup>4</sup> quan inicià les gestions pertinents per aconseguir que la Junta li concedís una beca en grup exclusivament per a mestres de les Balears. No s'havia concedit, fins aleshores, cap beca per a un grup de mestres d'una província —els grups es formaven amb mestres de diferent procedència—, però la tasca dinamitzadora duta a terme per Joan Capó des de la Inspecció de Balears i els efectes que havia provocat sobre el magisteri de les Illes, fou decisiva perquè la JAE fes una excepció.

Fou d'aquesta manera com l'any 1925 la Junta permeté a l'inspector Capó escollir un grup de mestres de les Illes per realitzar una excursió semblant a la que ell mateix havia efectuat quatre anys abans. L'elecció dels becats o pensionats aniria a càrrec del mateix inspector, així com la direcció del grup, mentre que la Junta s'encarregaria de sufragar totes les despeses del viatge i d'assessorar-los en tot el que fes falta.

## Els preparatius del viatge

El mes d'abril de 1925, Joan Capó adreçà una proposta a la JAE on constava el nom dels mestres que, segons ell, podrien formar part del grup. Tots eren joves i gaudien d'un expedient brillant. Tots ells, endemés, havien participat en les nombroses activitats de formació del professorat que l'inspector havia promogut des del Museu Pedagògic, tals com xerrades o cursets de perfeccionament. Així mateix, tots havien merescut informes de lloança i vots de gràcies de la Inspecció Provincial de Balears en les seves visites regulars. Estaven, per tant, entre els millors i més renovadors mestres de les Illes, i, en conseqüència, eren els que podien aprofitar millor les observacions a l'estranger i la posterior difusió d'aquestes entre els seus companys.

<sup>2</sup> Tenim notícia d'aquest viatge en algunes biografies dels pensionats en qüestió. Vegeu: COLOM CAÑELLAS, A. J. *Joan Capó i Valls de Padrinas. Un temps, uns fets*. Palma de Mallorca: UIB-Ajuntament de Felanitx, 1993.

SANCHO ORELL, M. I. *El mestre Andreu Ferrer i l'ensenyament a Artà (1916-1928)*. Palma de Mallorca: ICE-UIB, 1984.

VILAS GIL, Joaquim *Gadea Fernández. La vida d'un mestre*. Eivissa: UIB-Institut d'Estudis Eivissencs, 1995.

<sup>3</sup> Vegeu: *Gaceta de Madrid*, 18 de gener de 1907.

<sup>4</sup> Vegeu: *Expedientes de los pensionados por la JAE: Capó y Valls de Padrinas, Juan*. C-30-220, Archivo JAE. Biblioteca de Pedagogía del CSIC.

Seguint la proposta que féu Joan Capó, la Junta pensionà un total de deu mestres: Francisca Catany Mascaró, mestra nacional de Lloseta; Josefina Estades Alcover, mestra nacional de s'Arenal; Anita Juan Alemany, mestra nacional de Campos; Joana Salvà Bolívar, mestra nacional de Deià; Rafel Colom Pons, mestre nacional de Bunyola; Andreu Ferrer Ginard, mestre nacional d'Artà; Joaquim Gadea Fernández, mestre nacional de Sant Carles de Peralta; Miquel Riera Perelló, mestre nacional de Sineu; Antoni Salleras Oliver, mestre nacional de Búger; Antoni Vidal Pons, mestre nacional de Palma.

Aprovada la formació de l'esmentat grup, la subvenció que s'acordà concedir a cada un dels pensionats fou de 1.000 pessetes, equivalents a vint-i-cinc pessetes diàries durant els dos mesos que estava previst que duràs el viatge. Els mestres haurien de portar un diari del viatge —del qual malauradament no es guarda cap exemplar a l'arxiu de la JAE— que presentarien al seu retorn.<sup>5</sup>

A principis de maig de 1925, designades les pensions i, per tant, format el grup de mestres de les Illes, l'inspector Capó els reuní en un dinar amistós al Gran Hotel per començar a familiaritzar-se entre ells i iniciar una primera planificació del viatge.<sup>6</sup>

El grup sortí del port de Palma pocs dies després, dirigint-se cap a Barcelona i després Madrid, on arribaren el 17 de maig de 1925. Durant els tres dies següents, els mestres pensionats visitaren la Junta para la Ampliación de Estudios, on foren rebuts per Adolfo Bufla i Luis Álvarez Santullano, el Grupo Escolar Cervantes, l'Instituto-Escuela de segona ensenyança, la Residencia de Señoritas, l'Escola Superior de Magisteri, l'Exposició d'Art Regional, el Ministeri d'Instrucció Pública, el Museu del Prado, el Palau Reial, San Francisco el Grande, etc. A la Residencia varen tenir el privilegi de poder assistir a una conferència de José Ortega i Gasset, professor de Filosofia de la Universitat i membre del Patronat de la *Residencia*. El tema del qual tractà a la seva intervenció fou «Antropología filosófica: el hombre interior, de los sentimientos y especialmente el amor», que agradà molt als nostres mestres. Quant a la visita a l'Instituto-Escuela, el mateix mestre Vidal ens diu: «Fuimos amablemente recibidos por don Luís Zulueta y por los directores del Instituto-Escuela: D. José Sánchez Pérez (de la parte del Instituto), y D<sup>a</sup> María de Maeztu (de la Escuela primaria), quienes sirviéndonos de cicerones nos enseñaron las dependencias del Instituto y nos permitieron la asistencia a algunas clases, pudiendo, de esta manera, hacernos cargo de cómo se da la enseñanza en este centro.»<sup>7</sup>

El darrer dia d'estada a Madrid abans d'iniciar el viatge cap a l'estranger, els pensionats visitaren el Ministeri d'Instrucció Pública, on foren rebuts pel subsecretari d'Instrucció Pública, el director general de Primera Ensenyança, i el cap de Comptabilitat. Així mateix, no passaren per alt l'oportunitat d'arribar fins a l'Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, on foren rebuts pel pare de l'inspector Fernando Leal, Teodosio Leal, que era professor de l'esmentat centre.

<sup>5</sup> Malgrat que no es guardin aquests diaris de viatge, en sabem molts de detalls gràcies al fet que alguns dels mestres pensionats es comprometeren a enviar cròniques a diferents periòdics de les Illes. Joan Vidal Pons envià la informació pertinent a *La Almudaina*, Joaquim Gadea publicà el seu diari de viatge al *Diario de Ibiza*, Andreu Ferrer va escriure alguns articles a la revista artanenca *Llevant*, que ell mateix dirigia, i Antoni Salleras ho féu al *Correo de Mallorca*. A partir d'aquests articles ens ha estat possible reconstruir amb prou detall el transcurs del viatge i les observacions fetes pels mestres de les Illes.

<sup>6</sup> Vegeu: *La Almudaina*, Palma de Mallorca, 12 de maig de 1925.

<sup>7</sup> Vegeu: MESTRE, A. «Impresiones de viaje». *La Almudaina*, Palma de Mallorca, 27 de maig de 1925, cit. pàg.1.



## L'estada a França, Bèlgica i Suïssa

El dia 21 de maig ja eren a Sant Sebastià, on arribaren des de Madrid, tot passant per Valladolid, Dueñas, Venta de Baños, Burgos i Vitòria. Travessada la frontera amb França, el primer destí del grup fou Burdeos. Iniciaren aquí l'itinerari del viatge, que de forma esquemàtica però exhaustiva, es recollí a la memòria de la JAE corresponent a aquell any.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Segons consta a la memòria anual de la JAE, l'itinerari del viatge en grup dirigit per Joan Capó i format per nou mestres mallorquins i un d'eivissenc, fou el següent:

«Día 21 de mayo. San Sebastián.

Día 22 de mayo. Burdeos.

Día 23 de mayo. En Burdeos. -Paseo por la ciudad. El Garona y su tráfico. Visita al Consulado. La Catedral de San Andrés. La Torre Pey Berlant. La Basílica de San Miguel. Escuela de niños en la calle de Paul Bert. Conferencia de M. Duffieux sobre orientación profesional.

Día 24 de mayo. Paseo por el puerto. El Jardín de plantas. El monumento a los Girondinos. Museo de Pintura y Escultura. Visita a jardines municipales para niños.

Día 25 de mayo. Grupo Escolar Godard. Una sesión de canto. Lectura comentada. Examen de los cuadernos escolares. Escuela de Reeducción de inválidos. Salida para París. La llanura francesa. Los ríos mansos.

Día 26 de mayo. De viaje. -Restos de la Gran Guerra. La región industrial y carbonífera. Llegada a Bruselas. Ruenión en casa de la inspectora Mme. Daems-Bries. El Director general de Enseñanza de Bruselas.

Día 27 de mayo. Bruselas. En Bruselas. -M. Devogel "Jardins d'enfants" de la rue des Fleuristes. Trabajos de los niños: juegos-cantos. Material de enseñanza. Cuidados higiénicos. "Jardins d'enfants" de Sachen, acompañados de la inspectora Mme. Dutermé.

Día 28 de mayo. "Jardín d'enfants" de la rue Saint Guislain. Sección de tamaño, color y forma. La sopa escolar. Museo Real de Pintura y Escultura. La Escuela Flamenca. Concierto en el Parque.

Día 29 de mayo. "Jardín d'enfants" de la rue de Canon. Lecciones prácticas ante las inspectoras y compañeros. La "Creche" de la rue Charpentiers. Su organización por Mme. Van Capelle. "Jardín d'enfants" de la rue Cureghem.

Día 30 de mayo. Escuela Normal froebeliana. Clases y organización. Las normalistas haciendo prácticas en la Escuela-jardín aneja.

Día 31 de mayo. Iglesias y monumentos: Santa Gúdula, San Miguel, Notre Dame des Victories. El Gran Sablon. Le Petit Sablon, Jardín de Lacken.

Día 1 de junio. Lovaina. -Reconstrucción de la ciudad. La Colegiata de San Pedro. Palacio de Justicia. Monumento de Remy. Malinas. Monumento a Margarita de Austria. El Hotel de Ville. La Torre de la Catedral. Concierto de carillón.

Día 2 de junio. Bruselas. -Escuela primaria núm. 2 de la rue Haute. Su organización: 760 alumnos, 22 clases ordinarias y cuatro especiales. El Jardín Botánico y Museo de maderas. Conversación de M. Moll, director general de Justicia, sobre Protección de la Infancia.

Día 3 de junio. Amberes. -El Palacio Real. La Bolsa. La Catedral y sus Rubens. La fuente Rambeau. El puerto. El Museo Steen. EL Museo Plantin. El Museo Foklore. El Parque Zoológico.

Día 4 de junio. Bruselas. -Escuela de niñas núm. 15, rue Haute.

Día 5 de junio. Escuela de niñas núm. 19, rue Veronese. Escuela media Bd. Cloris.

Día 6 de junio. Escuela "d'enfants de Justice" en Moll. Establecimiento central de Observación en Namur.

Día 7 de junio. La copa Gordon Benet.

Día 8 de junio. Escuela de niños núm. 10, rue Rollebeck. M. Smelten nos explica su organización. Aplicación del método Decroly a la Escuela elemental. Sociedades de Antiguos alumnos y de Amigos de la escuela. La Clínica de Shaberkek. Piscinas de natación.

Día 9 de junio. Escuela de niños núm. 3. La obra de protección a la infancia. Escuela al aire libre de Uccle.

Día 10 de junio. Escuela Normal de Maestras. Granja-Escuela de Waterloo. El campo de batalla. Explicación del panorama por M. Schepers.

Día 11 de junio. En 4º grado y la escuela Morichard. Los baños públicos municipales. Insituto de M. Decroly en Uccle. Conferencia de M. Decroly sobre su sistema y principios que la fundamenta. Exposición de material de enseñanza. Los "Foyers des Orphelins".

Día 12 de junio. Escuela Normal "Charles Buls". Su organización. La Escuela primaria aneja. Visita a la Casa-Ayuntamiento de Bruselas y la Casa del Rey.

- Día 13 de junio. Escuela media de niñas de Sant Guilles. Museo del Congo.
- Día 14 de junio. Lieja y Spa.
- Día 15 de junio. Bruselas. -Instituto Normal Superior de economía “ménagère” de Lacken. Conferencia por De Vuyst. La pedagogía del sentido común. La Granja y la escuela. Decroly de la rue del Ermitage. Los centros de interés.
- Día 16 de junio. Instituto médico pedagógico de Santa Isabel en Rixensart. La Escuela de Agricultura de Vilvorde.
- Día 17 de junio. Escuela “ménagère rotulante” en Bonsbrougue. Su organización y funcionamiento. Excursión a Brujas.
- Día 18 de junio. Brujas. -Paseo por la ciudad. Notre Dame. “L’Hôtel de Ville”. El Hospital de San Juan. Gante. La Catedral de San Pavon. El Hotel de Ville. El beffroi.
- Día 19 de junio. Escuela-jardín de Anderlesh. Visita de despedida a M. Devogel.
- Día 21 de junio. Salida de Brujas. Los Ardenes. Luxemburgo. Strasburgo.
- Día 21 de junio. En Strasburgo. La Catedra. El Rin. Biel. Neuchatel. Ginebra.
- Día 22 de junio. En Ginebra. -Comienza la Semana Pedagógica española. Visita al Instituto J. J. Rousseau. Sesión de apertura: Discurso de M. Bovet. Introducción al cursillo por el señor Roselló. Conferencia de M. Claparède sobre Psicología aplicada. Visita al Hotel de Villa. Conferencia de M. Bovet sobre Pedagogía experimental. Conferencia de M. Malche sobre Pedagogía social. Recepción en casa de M. Claparède.
- Día 23 de junio. Visita a la “Maison des Petits”. Su organización y finalidades. Conferencia de M. Duvillard sobre la organización escolar suiza. Escuela primaria de Mall. Visita al Instituto Dalcroze.
- Día 24 de junio. Visita a la clase de anormales de Mlle. Descourdes. Visita a la Escuela de actividad manual. Conferencia de M. Malche sobre Ortografía francesa. Excursión en canoa por el lago Lemán.
- Día 25 de junio. Escuela al aire libre del “Bois de la Bâtie”. Conferencia de M. Piaget. La Sociedad de Naciones: su espíritu, su funcionamiento, su influencia en la vida internacional.
- Día 26 de junio. Visita al Laboratorio de Psicología experimental de M. Claparède. Experiencias de inmediata explicación. Curso de Psicoanálisis.
- Día 27 de junio. Visita al “Bureau” de referencias públicas. Seminario de Psicología. Sesión final de la Semana Pedagógica.
- Día 28 de junio. Salida para Lyon. Estancia en Lyon. Paseo por la ciudad.
- Día 29 de junio. Viaje de Lyon a París. Llegada a París.
- Día 30 de junio. París. -Visita a M. Lapie, director general de Primera enseñanza de Francia. Escuela maternal de la rue Saint Denis. Visita al Museo de Artes y Oficios.
- Día 1 de julio. Escuela de niños de la rue Dussoubs. Su funcionamiento. Visita a la Exposición de Artes decorativas.
- Día 2 de julio. Visita a la Escuela de niñas de la rue Dussoubs. Su funcionamiento. Programas de trabajo. Visita al Museo de Cluny. Museo de Luxemburgo.
- Día 3 de julio. Escuela Superior municipal Turgot. Subida a la Torre Eiffel. Museo de Escultura comparada.
- Día 4 de julio. Escuela municipal Estienne. Museo del Louvre.
- Día 5 de julio. Palacio de Versalles. El Parque. Los Museos. Los Trianons.
- Día 6 de julio. Escuela Normal de Maestras del departamento del Sena. Bosque de Bolonia. Jardín de Aclimantación.
- Día 7 de julio. Escuela de Artes aplicadas a la Industria.
- Día 8 de julio. Visita a la Escuela Normal de Maestras de Fontenay aux Roses. Parque de Monceau.
- Día 9 de julio. Excursión a Fontainebleau.
- Día 10 de julio. Paseo por la ciudad. Librería Nathan. El Panteón. Parque de Monceau. El Cementerio del P. Lachaise.
- Día 11 de julio. Visitas de despedida a las autoridades.
- Día 12 de julio. Viaje a Montpellier.
- Día 13 de julio. En Montpellier. -Visita al Rector de la Universidad. La Inspección de primera enseñanza. Una Escuela primaria. El problema del lenguaje.
- Día 14 de julio. Visita a una Escuela de niñas. Viaje a Barcelona.
- Día 15 de julio. En Barcelona. -Visita al señor Rector de la Universidad. Visita al Ayuntamiento. Visita al Grupo Baixera. Al Tibidabo.
- Día 16 de julio. Escuela de mar. Las colonias escolares de Madrid en Barcelona. Escuela del Bosque en Montjuic. Grupo escolar en construcción de Sans.
- Día 17 de julio. Escuela de Guinardó. Escuela de Farigola. Instituto de Cultura y Biblioteca popular de la Mujer. Instituto de orientación profesional.
- Día 18 de julio. Regreso a Mallorca.»

Vegeu: *Memorias de la JAE (cursos 1924-1926)*, tomo 10, Madrid 1927, cit. pàg. 149-156.

A Burdeus sols hi estaren quatre dies, però foren suficients per realitzar nombroses visites, i per adonar-se —probablement alertats per Joan Capó—, de l'excessiu reglamentarisme de les escoles franceses, subjectes a un reglament rígid. Visitaren algunes escoles com la de la rue Paul Bert, o el Grup Escolar Godard, on assistiren a una sessió de cant i lectura comentada. S'han de destacar les facilitats que els proporcionarà l'inspector Mr. Paul Charles, així com la conferència que pronuncià expressament per a ells el cap del Servei d'Orientació Professional de Burdeus, Mr. Duffieux, a l'esmentada escola de la rue Paul Bert. D'aquesta interessant conferència ens parla una de les cròniques del viatge amb les paraules següents:

«Hasta hoy, puede decirse, el educador consideraba al niño como un ser aislado, cuando, en realidad, es un elemento de la sociedad a la que tendrá que integrarse, desempeñando una función, ejerciendo un oficio.

Por lo tanto, es preciso que se estudien las aptitudes y condiciones físicas y psicológicas de cada alumno para cuando llegue la hora aconsejarle el oficio o carrera que más se adapte a su carácter y a sus condiciones.

Esto es la Orientación Profesional; y Mr. Duffieux, que, además de competente en la materia, es un experimentado maestro (dirigió, durante muchos años, la Escuela graduada de la calle Leonard Lenoir), explicó, con ejercicios prácticos, la manera de estudiar las aptitudes y cualidades del niño.»<sup>9</sup>

També varen poder observar el funcionament d'un centre de reeducació professional, l'Escola Pràctica i Normal de reeducació professional dels mutilats de guerra. Europa acabava de sortir de la primera guerra mundial, i no sols era el paisatge natural i urbà el que estava destruït, també molts d'homes havien sofert mutilacions durant la contesa bèl·lica, a conseqüència de les quals no podien tornar a treballar a les seves feines habituals. Per solucionar aquest problema es crearen diferents programes de reeducació a França, dotant centres taller d'aparells especials per a l'aprenentatge dels obrers mutilats. Amb els anys, però, aquests centres s'obriren a un alumnat més ample, com pogueren comprovar els pensionats de les Illes durant la seva visita.<sup>10</sup>

Igualment que ho farien en tots els indrets visitats, aprofitaren l'estada a Burdeus per conèixer alguns punts d'interès, tals com el Jardí Botànic, la torre Pey Berlant, el Museu de Pintura i Escultura, el monument als Girondins, la catedral de Sant Andreu, o l'església de Sant Miquel, ambdues d'estil gòtic.

Malgrat que haguessin pogut observar molts d'altres centres educatius a Burdeus, el 25 de maig el grup va seguir el seu itinerari cap a París, on sols feren una breu parada, ja que el destí següent no era la Ciutat de les Llums, sinó Brussel·les. L'estada a la capital de França —on tornarien més endavant— fou sols d'unes hores. Sortiren de París, doncs, ansiosos de poder-hi tornar amb més temps.

A la capital de Bèlgica hi arribaren el dia 27 de maig, amb tren, havent passat abans per nombrosos pobles semidestruïts per la guerra. A l'estació els esperava Mme. Daems, inspectora de l'ensenyança femenina a Brussel·les, a la qual molts d'ells ja coneixien, atès

---

<sup>9</sup> Vegeu: MESTRE, A. «Impresiones de viaje». *La Almudaina*, Palma de Mallorca, 6 de juny de 1925, cit. pàg. 1.

<sup>10</sup> *Ibidem*, cit. pàg. 1.

que havia viatjat a Mallorca juntament amb Mr. Slyus alguns anys abans, fermant una bona amistat amb l'inspector Capó. Mme. Daems els esperà acompanyada per la seva neboda Mlle. Noémie Bries, secretària de la Direcció General d'Ensenyança de Brussel·les, a més d'altres professionals interessats a conèixer els mestres de les Illes, com Ricardo Aznar, publicista espanyol i professor de les Universitats de Mons i Lieja. La rebuda fou, sense dubte, molt familiar. No debades Mme. Daems recordava l'hospitalitat amb què havia estat acollida a Mallorca per Joan Capó. Gràcies a la bona relació de tots dos inspectors, el grup de mestres de les Illes va tenir a Brussel·les una excel·lent amfitriona, que es va desviure amb atencions cap als nostres pensionats. L'any 1929, quan els mestres que havien format part d'aquest grup de pensionats, varen tenir notícia de la mort de la inspectora Mme. Daems —«Madame», com l'anomenaven ells— li dedicaren un número exclusiu de la revista *El Magisterio Balear* com a homenatge.<sup>11</sup> En aquesta publicació trobam nombroses al·lusions a l'hospitalitat de la inspectora amb els mestres de les Illes. Per exemple, Francisca Catany recordava que:

«En su casita típica de un solo piso de la Avenida Ducpetiaux, en Saint Guilles, nos sentíamos “ad home”; su hogar fué nuestro hogar durante los días que permanecemos en el país belga. Aunque los maestros estaban alojados en un hotel y las maestras en una pensión para señoritas, las reuniones del grupo de pensionados tenía lugar familiarmente en el coquetón saloncito, en el artístico comedor, o sencillamente en la terraza del jardín de casa Madame Daems.»<sup>12</sup>

La Societat de Paidotècnia organitzà, en honor del grup de mestres de les Illes, un solemne acte de benvinguda, al qual assistiren personalitats del nivell de Mr. Devogel, director general d'Ensenyament del Govern de Bèlgica, Mr. Nyns, president de la Societat, Mr. Dahlem, secretari, o el doctor Decroly, que també va voler demostrar la seva disponibilitat als nostres mestres.

Mr. Nyns agraí la visita dels mestres de les Illes, com també l'hospitalitat amb què foren rebuts els pedagogs belgues que havien visitat Mallorca abans, tot lloant la tasca i els mèrits pedagògics de Joan Capó, a qui tenien en altíssima consideració a Bèlgica.

<sup>11</sup> En aquest exemplar de *El Magisterio Balear* es poden llegir els articles següents, tots ells adreçats a la memòria de Mme. Daems:

CAPÓ, J. «Madame Daems gran amiga de Mallorca». *El Magisterio Balear*, núm. 261, Palma de Mallorca, 25 de novembre de 1929, pàg. 369-370.

CATANY, F. «Reuerdo». *El Magisterio Balear*, núm. 261, Palma de Mallorca, 25 de novembre de 1929, pàg. 370-372.

COLOM, R. «In memoriam». *El Magisterio Balear*, núm. 261, Palma de Mallorca, 25 de novembre de 1929, pàg. 374.

GADEA, J. «Abro con pena mi Diario de excursión del año 1925 y leo: «20 junio 1925». *El Magisterio Balear*, núm. 261, Palma de Mallorca, 25 de novembre de 1929, pàg. 372-373.

VIDAL, J. «In memoriam». *El Magisterio Balear*, núm. 261, Palma de Mallorca, 25 de novembre de 1929, pàg. 373-374.

JUAN, A. «Evocando a Madame Daems». *El Magisterio Balear*, núm. 261, Palma de Mallorca, 25 de novembre de 1929, pàg. 374-375.

FERRER, A. «Un recuerdo». *El Magisterio Balear*, núm. 261, Palma de Mallorca, 25 de novembre de 1929, pàg. 375-376.

ESTADES, J. «Un recuerdo». *El Magisterio Balear*, núm. 263, Palma de Mallorca, 9 de desembre de 1929, pàg. 385-386.

<sup>12</sup> Vegeu: CATANY, F. «Reuerdo»..., cit. pàg. 371.

Mr. Nyns féu saber als mestres pensionats que s'havien de considerar privilegiats per tenir un inspector de les característiques de Joan Capó, la qual cosa provocà les entusiasmes ovacions d'aquests.

L'estada a Bèlgica fou intensa. El grup visità algunes cases bressol o «crêches» (rue Charpentiers, rue Rasière...), nombrosos jardins d'infants (rue des Fleuristes, Sachen, rue Saint Guislain, rue de Canon, rue Cureghem...), escoles primàries de nins i de nines (núm. 2 de la rue Haute, núm. 10 de la rue Rollebeck, núm. 15 de la rue Haute, núm. 19 de la rue Veronese...), escoles d'ensenyança mitjana (Saint Guilles, Bd. Cloris...), escoles decrolynianes (Uccle i rue de l'Hermitage), Escoles Normals, granges escoles, escoles domèstiques o «ménagère» (agrícoles, retolants...), instituts mèdics, etc. A més, aprofitaren l'estada a Bèlgica per recórrer algunes de les poblacions més importants (Anvers, Bruges...), i visitar-hi els principals edificis, monuments i museus.

A les «crêches», s'hi recollien els infants fins als dos anys, normalment fills de pares obrers que no tenien on deixar els fills en hores de feina. La Societat Protectora de la Infància de Brussel·les, fundada l'any 1866, havia fundat nombroses «crêches» als barris més pobres de la ciutat. Fou el mateix president de la Protectora, Mr. Janssen, qui, juntament amb la directora del centre, Mme. Van Cappellen, els explicà el funcionament de la «crêche» de la rue Rasière. Els infants necessitaven una sèrie d'acreditacions per poder accedir-hi, tals com estar vacunats, ser fills de pobres —si no ho podien demostrar havien de pagar una quota—, i ser fills de mares que treballaven durant tot el dia. Els infants que reunien aquestes condicions podien entrar a la casa bressol, on gaudirien de tota casta de mesures medicohigièniques. La dotació de personal mèdic era habitual a les cases bressol. A les ordres del metge hi solia haver una infermera, que duia a terme tasques més pròpies de les actuals assistents socials, atès que s'informava de la situació socioeconòmica dels pares, necessitats familiars, etc., a més de la seva dedicació diària als infants de la «crêche». Si la infermera ho trobava necessari, informava el metge de la situació d'algunes famílies, i aquest hi anava gratuïtament. A les mares embarassades les visitaven regularment, regalant-los un bressol per al nadó —que portava el nom de la persona que l'havia pagat, ja que les «crêches» eren institucions particulars sostingudes per donatius—, i proveïnt-les d'un litre de llet diàriament.

Els mestres de les Balears quedaren força impressionats després d'observar el funcionament no sols d'aquesta casa bressol, sinó d'altres que també visitaren. Es varen convèncer que el benestar social era necessari, i que no sols era possible per a les famílies riques, sinó que també es podia fer factible entre les més humils, com feien a Brussel·les.

Els jardins d'infants foren també admirats pels nostres mestres, no debades visitaren els més importants de Brussel·les. Les visites anaren acompanyades d'explicacions detallades sobre el funcionament, els mètodes i l'organització general del jardí de nins, ja que les realitzaren de la mà de la inspectora d'aquests tipus de centres, Mme. Duterme, aprofitant la mateixa visita d'un grup d'inspectors de diferents províncies espanyoles que viatjaren pensionats per la JAE en aquelles mateixes dates. Entre les cases bressol de la rue des Fleuristes, rue Canon, rue Cureghem, i la de Sachen, els mestres de les Balears observaren algunes lliçons pràctiques de cant i jocs. Així mateix, veren aplicar els principis i materials froebelianes —prou coneguts ja per tot arreu—, al jardí d'infants annex a l'Escola Normal froebeliana de Brussel·les. Durant un emotiu acte de benvinguda organitzat per la Societat de Paidotècnia, del qual ja hem fet esment, el director general d'Ensenyament del Govern de Bèlgica, Mr. Devogel, pronuncià una molt interessant i completa conferència sobre el funcionament dels jardins d'infants de Brussel·les, així com la metodologia per a l'ensenyança dels pàrvuls.

Respecte a les escoles primàries, el més destacable, quant a l'organització, seguia sent la graduació de l'ensenyança, així com la limitació del nombre d'alumnes per mestre. Les escoles de nines, per la seva part, continuaven impartint programes diferenciats dels que s'aplicaven a les escoles de nins, i seguien concedint una notable importància a l'ensenyança domèstica com a tasca fonamental i exclusivament femenina. Igualment, seguien funcionant les escoles *ménagère*, que els nostres mestres varen voler conèixer, i per les quals demostraren una certa admiració.

Malgrat que no en tinguem informació concreta ni detallada, sabem que algunes escoles mitjanes i Normals formaren part de l'itinerari del grup. També es visitaren centres per a anormals, instituts de reeducació de delinqüents (com per exemple l'escola «d'enfants de justice» de Moll), instituts medicopedagògics (com el Santa Isabel de Rixensart), escoles d'agricultura (com la de Vilvorde), etc.

Assistiren també a algunes conferències pronunciades per il·lustres pedagogs com Mr. de Vuyst, que els parlà de la pedagogia del sentit comú, o el mateix Decroly, que els explicà amb detall el seu sistema. La visita als diferents centres que dirigia el doctor Decroly era indubtablement obligada per a tots els viatgers. Malgrat que la primera impressió de Joan Capó davant el mètode decrolynià, observat durant el seu primer viatge l'any 1921, fos un tant escèptica, quatre anys després els mestres de les Balears semblaven més receptius. A Uccle i a la rue de l'Hermitage, el grup de pensionats gaudí de la privilegiada possibilitat d'observar *in situ* un dels mètodes pedagògics de més transcendència al segle XX. No ens ha d'estranyar, doncs, que aquests mestres, havent tornat del viatge, fessin servir alguns dels materials que havien vist a les escoles de Decroly, i, fins i tot, iniciassin la pràctica dels famosos centres d'interès.

No hi faltaren, durant els dies que el grup va romandre a Bèlgica, els pertinents itineraris culturals. Com si d'un grup de turistes es tractàs, els nostres mestres es delitaren observant monuments, esglésies, museus, hotels famosos, i altres construccions i monuments que els ofería el país. Realitzaren algunes excursions breus fora de Brussel·les, la qual cosa els permeté conèixer Anvers, Lovaina, Lieja, Spa, i moltes altres localitats belgues on es combinava la bellesa amb les restes de la destrucció bèl·lica.

Després d'acomiar-se de les persones que els havien atès durant els dies que varen estar a Bèlgica —Mme. Daems, Mr. de Vuyst, Mr. Devogel..., el grup partí cap a Bruges i Luxemburg, passant per les Ardenes, i d'allà a Estrasburg, on s'aturaren per visitar la catedral. Varen reprendre el viatge cap a Suïssa, entrant per Neuchâtel fins a arribar a Ginebra. El trajecte, novament realitzat amb tren, fou especialment emotiu per als viatgers, que contemplaren el paisatge suís extasiats per tanta bellesa.

A Ginebra, amb motiu de l'arribada dels dos grups alhora —el de mestres dirigit per Joan Capó, i el d'inspectors també pensionat per la JAE— l'Institut J. J. Rousseau va organitzar una «Setmana Pedagògica Espanyola». Un veritable privilegi, no hi ha dubte, que els mestres de les Balears varen tenir ocasió de gaudir, ja que varen poder assistir a les conferències dels pedagogs i psicòlegs més eminents d'aquells moments a Europa.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Vegem, si no, el programa complet que l'Institut J. J. Rousseau preparà per als professionals espanyols:

«Lunes 22

Secció de apertura: Mr. Pierre Bovet, Director del Instituto J. J. Rousseau, i P. Rosselló, Inspector de la enseñanza, diplomado del Instituto (en español).

11,15 -Universidad (Aula 30) Psicología aplicada: Dr. Edouard Claparède.

A través d'aquesta anomenada «Setmana Pedagògica», com hom pot comprovar, no sols es visitaren les institucions pedagògiques més importants de Ginebra, com la *Maison des petits*, l'Escola d'activitat manual de Mr. Rauch, o algunes de les més representatives escoles primàries públiques, sinó que es pronunciaren nombroses conferències d'una qualitat extraordinària, atès el reconegut prestigi dels conferenciants i la novetat dels temes tractats. Així, doncs, homes com Malche, P. Bovet, P. Rosselló, E. Claparède, o J. Piaget posaren els seus darrers coneixements a l'abast dels nostres mestres. Probablement, cap dels deu mestres de les Balears que tingueren el privilegi de ser destinataris exclusius de la «Setmana Pedagògica Espanyola» arribà a adonar-se de les dimensions reals d'aquell esdeveniment. La possibilitat d'assistir a la «Setmana Pedagògica» els proporcionà, indubtablement, una formació molt més completa del que podrien haver obtingut a través de les esporàdiques visites que es realitzaven habitualment amb aquests tipus de pensions. A l'Escola Normal masculina i femenina de les Balears els havien parlat de la pedagogia i la psicologia experimentals, de la pedagogia social..., però a Ginebra foren els màxims representats d'aquestes disciplines els qui els oferiren, en exclusiva per a ells, el més important dels seus estudis, permetent-los participar dels seus coneixements. En una època en què al nostre país començaven a circular publicacions d'E. Claparède o J. Piaget, un grup de mestres de les Balears assistí a les conferències que aquests mateixos il·lustres personatges pronunciaren per a ells. Bovet els parlà de la pedagogia experimental, mentre que Claparède ho féu de la psicologia, tot explicant els darrers avanços que sobre aquests temes s'havien aconseguit a l'Institut J. J. Rousseau. Piaget, alhora, els parlà dels seus estudis sobre la psicologia de l'infant, i Saussure de la psicoanàlisi educativa. Tot un luxe,

14 en punto. -Excursión a través de la ciudad bajo la dirección de Mr. Guillaume Fatio. Punto de reunión Hotel la Ville.

17 -Universidad: Curso de Pedagogía Experimental: Mr. Bovet.

18 -Universidad: Curso de Pedagogía social: Mr. Malche.

21 - Recepción organizada por el Instituto J. J. Rousseau en la finca del Dr. Ed. Claparède, Champel 11.

#### **Martes 23**

A las 9 -Visita a la "Maison des petits", 9. Avenue de Champel, Mesemoiselles Audémars y Lafendel.

11 -Departamento de Instrucción Pública, Rue de l'Hotel de Ville. Conferencia Mr. Duillard.

14 -Visita a la Escuela primaria du Mail, Rue du Village Suisse. Conferencia del Sr. Malche sobre la Organización escolar en Ginebra (en español).

16 -Visita al Instituto Dalcroze.

#### **Miércoles 24**

A las 9 -Visita a la Escuela al aire libre del Bois de la Bâtie.

14 -Visita a la clase de anormales de Mlle. Desceuerdes.

16,15 -Seminario de Pedagogía en la Universidad. Mr. Malche.

20 -Excursión en canoa a la Belotte, organizada por la "Union des Instituteurs genevoise" y de las "Societes pedagogiques".

#### **Jueves 25**

A las 9 -Visita a la Escuela de la "Actividad Manual" de Mr. Rauch.

11,15 -En el Instituto. Curso Mr. Piaget: el pensamiento del niño.

16 -Visita y recepción en la Sociedad de Naciones. Explicaciones sobre su funcionamiento por los Sres. Madariaga, Azcárate y Pla (en español).

#### **Viernes 26**

A las 9 -Visita al Laboratorio de Psicología experimental del Doctor Claparède. Rue Charle-Bonnet, 4.

#### **Sábado 27**

16 -Curso de Psicoanálisis educativo por el Dr. de Saussure.

A las 11 -Seminario de Psicología Mr. Piaget.»

(Vegeu: MESTRE, A. «Impresiones de viaje». *La Almudaina*, Palma de Mallorca, 9 de juliol de 1925, cit. pàg. 1.).

no ens cansem de dir-ho, per a un grup de mestres de les Illes que, sota la tutela de l'inspector Capó, protagonitzarien, amb noms propis, la renovació pedagògica a casa nostra.

Mantenir un tracte personal amb el doctor Claparède, i fins i tot ser rebuts a casa seva, és un privilegi que pocs pensionats tingueren. Doncs bé, els mestres de les Balears, provinents de petites i humils escoles de poble, foren indubtables protagonistes d'una brillant recepció a la mansió senyorial que el doctor Claparède tenia a Ginebra, on també hi foren convidats homes com:

«Malche, Director General de Enseñanza; Arenzana, Cónsul de España, Bovet y Hochstelter, Director y profesor respectivamente del Instituto Rousseau, Azcárate y Pla, funcionarios de la Sociedad de Naciones, Hoyos Sanz, Profesor de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio de Madrid, y Rosselló, Inspector de primera enseñanza, dipomado del Instituto Rousseau.»<sup>14</sup>

Però si hi va haver un dia especialment emotiu durant el viatge, aquest fou el dia de sant Joan —24 de juny—, dia en què decidiren celebrar l'onomàstica del promotor i director del viatge, Joan Capó:

«Nuestro director de viaje, don Juan Capó, se ha hecho acreedor al más sincero agradecimiento. Siempre amable y paternal, se ha desvivido para que la excursión nos resultase lo más agradable y provechosa posible.

Queriendo demostrarle este nuestro agradecimiento, en el día de su onomástica le obsequiamos con un lunch.

Hubo entusiastas brindis y frases de cariño para el Sr. Capó, quien lo repetimos, ha sido para nosotros un celoso padre, un experto guía, y un cariñoso amigo.»<sup>15</sup>

Joan Capó havia dirigit l'expedició pedagògica per terres estrangeres amb entusiasme, mostrant-los tot el que ell havia tingut l'oportunitat de conèixer en el seu viatge anterior. Havia estat, tal com varen reconèixer els pensionats, un pare, un amic i un guia per a ells, de la mateixa manera que ho seguiria sent un cop tornassin a ser a les Illes, on continuaria la seva transcendental tasca dinamitzadora de la renovació pedagògica a casa nostra.

Concloua la breu però intensa setmana ginebrina, els pensionats partiren cap a París, detenint-se un dia a Lyon, on ja començaren a observar les diferències entre les escoles vistes fins ara i les franceses, més limitades al reglament. Aquesta fou, en general, la impressió que els va causar l'escola pública francesa: el caràcter eminentment instructiu, el reglamentarisme, i la rígida disciplina, tot el contrari de l'escola belga o suïssa, més alegre i captivadora, però, sobretot, més educativa que no pas instructiva.

A París, hi estigueren dotze dies, després dels quals ja iniciaren el viatge de retorn cap a Barcelona i Mallorca. En general, de les escoles franceses, no en donaren gaire testimoni a la tornada del viatge, ja que comprovaren que la seva qualitat era irremeiablement inferior a la de les escoles belgues i suïsses. Això no obstant, hem de dir que realitzaren les suficients visites a centres educatius diversos per fer-se una idea completa de la manera com estava organitzada l'ensenyança al país veí.

<sup>14</sup> *Ibidem*, cit. pàg. 1.

<sup>15</sup> *Ibidem*, cit. pàg. 1.



Visitaren, doncs, algunes escoles maternals (rue Saint Denis), escoles primàries de nins i de nines (rue Dussoubs), escoles primàries superiors (Turgot), escoles professionals (escola municipal Estienne), i escoles normals (Escola Normal del Sena, Escola Normal Fontenay aux Roses).

Malgrat que la crítica generalitzada a tots aquests centres fos la mateixa —excessiu instructivisme i rígidesa reglamentària— alguns dels quals varen merèixer també notables lloances, com fou el cas de l'escola municipal Estienne, més coneguda com a Escola professional de l'Art i Indústria del Llibre. En aquest centre es preparava per a disset professions diferents, totes relacionades amb la indústria del llibre: tipografia, litografia, encuadernació, fotografia i derivats... Es tractava d'una escola de formació professional totalment gratuïta, absolutament pràctica —tots els aprenentatges es feien en tallers especialitzats, dels quals sortien els treballs dels alumnes—, i d'on sortien obrers de la indústria del llibre excel·lentment preparats.

Aquesta fou, sense dubte, l'escola que més cridà l'atenció als nostres mestres, ja que el record recent de les escoles belgues i suïsses enfosquia l'obra educativa francesa.

Però la inferioritat pedagògica d'aquest país enfront als altres llocs visitats es veia compensada amb una oferta cultural i arquitectònica gairebé insuperable. No debades París tenia fama de ser la capital més bella d'Europa. Els mestres de les Balears ho comprovaren al llarg dels dotze dies que varen romandre a la Ciutat de les Llums, visitant museus, exposicions i llocs d'interès com el Museu del Louvre, el Museu d'Arts i Oficis, el Museu Cluny, el Museu Luxemburg, el Museu d'Escultura comparada, la Torre Eiffel, el palau de Versalles, el parc de Monceau, el Pantéon, el cementeri del pare Lachaise, el bosc de Bolonya, etc.

La darrera ciutat que tancà l'itinerari francès fou Montpeller, on foren rebuts pel rector de la Universitat, i per l'inspector en cap de Primera Ensenyança. No hi estigueren més d'un dia, motiu pel qual sols veren algunes escoles primàries no gaire diferents, quant a organització educativa, de les altres vistes fins ara a França.

## De retorn a casa

El 14 de juliol sortiren de Montpeller en destinació a Barcelona, on estigueren fins el dia 18 del mateix mes, en què viatjaren cap a Mallorca, donant per finalitzada l'excursió. A Barcelona realitzaren algunes visites pedagògiques realment interessants, que no foren tan profitoses com haurien pogut ser a causa que tots els centres ja havien començat les vacances d'estiu. Sabem que el 15 de juliol realitzaren una sèrie de visites formals al rector de la Universitat de Barcelona i a l'Ajuntament, on foren rebuts pel batlle accidental en funcions aleshores, senyor Ponsà, tal com se'n féu ressò la premsa catalana:

«En viaje de estudios.

Ayer por la mañana cumplimentó al alcalde accidental señor Ponsà un grupo de maestros de Baleares que, acompañados por el Inspector de primera Enseñanza señor Capó han visitado, en viaje de estudios, los centros de enseñanza de Bélgica, Suiza y Francia, subvencionados por la Junta de Ampliación de estudios. El señor Ponsà ha dado las oportunas disposiciones para que puedan visitar las instituciones municipales de cultura.»<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Aquesta notícia, amb les mateixes paraules, es publicà en diversos diaris. Vegeu, per exemple, *Las Noticias*, 16 de juliol de 1925, cit. pàg. 3. També: *Diario de Barcelona*, 16 de juliol de 1925, cit. pàg. 15.

Malauradament, aquesta és l'única notícia que hem trobat a la premsa de Barcelona sobre la visita dels nostres mestres. El mateix dia 15 visitaren el grup escolar Baixeras, i el Tibidabo. Però el curs ja havia acabat. Segons consta a la revista *Baixeras*, publicada pel grup escolar del mateix nom, el dia 12 de juliol de 1925 s'havia celebrat la festa escolar de final de curs.<sup>17</sup>

El 16 de juliol visitaren l'Escola del Mar i l'Escola del Bosc de Montjuïc, on s'havien instal·lat unes colònies escolars d'intercanvi integrades per nins i nines de Madrid. Els nins estaven a l'Escola del Mar, mentre que les nines estaven a l'Escola del Bosc.<sup>18</sup> Aprofitaren el final del dia per veure les obres del grup escolar de Sans, aleshores en construcció.

El darrer dia que passaren a Barcelona fou el 17 de juliol, que aprofitaren per visitar l'escola de Guinardó, la de Farigola, l'Institut de Cultura i la Biblioteca popular de la Dona, i l'Institut d'Orientació Professional de Barcelona.<sup>19</sup> El dia 18 de juliol tornaren cap a Mallorca, donant per acabat el viatge.

A casa, no obstant això, s'iniciaria una segona tasca continuista d'aquest viatge, adreçada a difondre tot el que s'havia vist i après a l'estranger. Articles, conferències, pràctiques innovadores, etc.; els mestres que formaren aquest grup de pensionats dugueren a terme una lloable tasca a partir del seu retorn.

L'activitat més estretament relacionada amb el viatge —conseqüència directa de l'objectiu de difondre entre els mestres de les Balears els coneixements adquirits a l'estranger—, fou un cicle de conferències que realitzaren els mestres pensionats l'any següent. Així doncs, durant els dies 15 i 16 de febrer de 1926 se celebrà un cicle de conferències que, segons algunes publicacions com *El Magisterio Balear o La Almudaina*, tingueren una assistència massiva de públic.<sup>20</sup> Els temes que tractaren foren els següents:

<sup>17</sup> Vegeu: *Baixeras. Publicación pedagógica semestral*, núm. 1, setembre 1925.

Malgrat que aquesta revista tingués la missió de recollir els esdeveniments més importants que es vivien al grup escolar, no fa esment, en cap moment, de la visita dels mestres de les Illes. Probablement el motiu l'hagim de cercar en el fet d'haver-se iniciat les vacances d'estiu quan es realitzà la visita, i, encara que el centre estigués obert i els permetessin visitar-lo, molts dels professors ja no hi devien ser.

<sup>18</sup> De les colònies d'intercanvi amb Madrid, en parlaven contínuament tots els periòdics del moment. Els nins de Barcelona havien sortit, a principis de juliol, cap a Madrid, i s'instal·laren a El Escorial, mentre que Barcelona havia acollit els nins de Madrid. Segons es publicà al diari *Las Noticias*, la colònia de nins madrilenys instal·lats a l'Escola del Mar, estava dirigida per José Rodríguez i Epifanio Peña, ambdós de Madrid, ajudats per Ramon Monrós i Jaume Bech, de Barcelona (Vegeu: *Las Noticias*, 18 de juliol de 1925, pàg. 1).

No hem trobat cap notícia sobre les visites dels mestres de les Illes a l'Escola del Mar i a l'Escola del Bosc. De fet, la revista pedagògica *El Monitor* no esmenta, en cap moment, res de la visita dels mestres de les Illes a Barcelona. Aquest fet, però, no ens ha d'estranyar. Si el grup de mestres dirigit per l'inspector Capó hagués visitat Barcelona durant el curs escolar, i no en temps de vacances, li hauria estat molt més profitós, i la premsa, tant diària com especialitzada en temes pedagògics, se n'hauria fet un gran ressò. Però, acabades les classes, aquests centres sols restaven oberts per acollir colònies escolars, així que els nostres mestres probablement ni tan sols hi trobaren els mestres catalans que hi treballaven.

<sup>19</sup> L'itinerari de visites realitzat durant els dies que estigueren a Barcelona el sabem gràcies a les Memòries de la JAE, com ja s'ha citat amb anterioritat. Vegeu: *Memorias de la JAE (cursos 1924-1926)*... cit.

<sup>20</sup> Vegeu: «Conferencias en el Museo Pedagógico». *La Almudaina*, Palma de Mallorca, 17 de febrer de 1926 i 18 de febrer de 1926, pàg. 1.

*El Magisterio Balear* de 1926 no es guarda en cap biblioteca de les Illes, però tenim constància que es publicà una ressenya de les esmentades conferències durant el mes de febrer de 1926 gràcies als retalls que guarden els descendents de l'inspector Capó, i que posaren a l'abast del Dr. Colom quan treballava la biografia de J. Capó. Vegeu: COLOM, A. J. *Joan Capó i Valls de Padrinas. Un temps, uns fets...*, op. cit.

- L'escola primària a França, Bèlgica i Suïssa. Conferència a càrrec de Joaquim Gadea.
- Decroly i el seu mètode. Conferència a càrrec de Francesca Catany.
- Ensenyança de la música a França, Bèlgica i Suïssa. Conferència a càrrec d'Antoni Salleras.
- Ensenyança de pàrvuls. Conferència a càrrec de Joana Salvà.
- Ensenyança de la dona. Conferència a càrrec d'Anita Juan.
- L'obra de protecció a la infància. Conferència a càrrec de Rafel Colom.
- Claparède i l'Institut J. J. Rousseau. Conferència a càrrec de Josefa Estates.
- La formació dels mestres a França, Bèlgica i Suïssa. Conferència a càrrec d'Antoni Vidal.
- Nous aspectes en el camp de l'educació. Conferència a càrrec d'Andreu Ferrer.

De totes maneres, les influències d'aquest viatge anaren molt més enllà de l'efecte que poguessin produir aquestes conferències. Seria molt llarg explicar quina fou l'aportació, a la teoria i la pràctica, dels mestres pensionats, atès que no parlem sols d'una activitat puntual, sinó d'una feina constant al llarg dels anys següents en molts de nivells. I al cap i a la fi, seria parlar no ja d'un viatge pedagògic, sinó de la consolidació del moviment de renovació educativa a casa nostra..., i aquest seria un altre episodi que, sense dubte, mereix un article a part.

## Bibliografia

- COLOM CAÑELLAS, A. J. *Joan Capó i Valls de Padrinas. Un temps, uns fets*. Palma de Mallorca: UIB-Ajuntament de Felanitx, 1993.
- SANCHO ORELL, M. I. *El mestre Andreu Ferrer i l'ensenyament a Artà (1916-1928)*. Palma de Mallorca: ICE-UIB, 1984.
- VILAS GIL, *Joaquim Gadea Fernández. La vida d'un mestre*. Eivissa: UIB-Institut d'Estudis Eivissencs, 1995.

## Fonts documentals

- Baixeras. Publicación pedagógica semestral*, núm. 1, setembre 1925.
- Diario de Barcelona*, 16 de juliol de 1925.
- El Magisterio Balear*, núm. 261 i 263, Palma de Mallorca, 25 de novembre i 9 de desembre de 1929.
- Expedientes de los pensionados por la JAE: Capó y Valls de Padrinas, Juan*. C-30-220, Archivo JAE. Biblioteca de Pedagogía del CSIC.
- Gaceta de Madrid*, Madrid, 18 de gener de 1907.
- La Almudaina*, Palma de Mallorca, dies 12, 27 de maig, 6 de juny, i 9 de juliol de 1925.
- La Almudaina*, Palma de Mallorca, dies 17 de febrer de 1926 i 18 de febrer de 1926.
- Las Noticias*, 16 i 18 de juliol de 1925.
- Llevant*, Artà, números 306 a 318 corresponents als mesos de maig, juny, juliol i agost de 1925.
- Memorias de la JAE (cursos 1924-1926)*, tomo 10, Madrid 1927.

**Protocolos para el  
análisis fonético-  
fonológico en cata-  
lán y castellano:  
producción y  
discriminación  
perceptiva**

Eva Aguilar  
Mediavilla  
*Departamento de  
Ciencias de la  
educación (UIB)*  
Miquel Serra  
Raventós  
*Departamento de  
Psicología Básica  
(UB)*

*Educació i Cultura*  
(2003), 16:  
93-102

# **Protocolos para el análisis fonético-fonológico en catalán y castellano: producción y discriminación perceptiva<sup>1</sup>**

## **Spanish and catalan protocols for the phonetic-phonological analysis: production and perceptive discrimination**

**Eva Aguilar Mediavilla**

Departamento de Ciencias de la educación (UIB)

**Miquel Serra Raventós**

Departamento de Psicología Básica (UB)

### **Resumen**

Es presenten un conjunt de protocols, per a parles castellana i catalana, que tenen com a objectiu l'avaluació i la realització del perfil foneticofonològic de la parla infantil entre 3 i 6 anys. Amb aquest objectiu general es presenten diverses eines, cadascuna amb els seus propis subobjectius: prova de rastreig per a l'avaluació de la població general, protocol de dades complementàries per a l'avaluació de factors concomitants i els protocols per a la realització del perfil fonològic, amb el perfil productiu, en paraules sense context i en parla espontània, i el perfil discriminatiu perceptiu, que tenen com a objectiu establir els plans de la reeducació.

### **Summary**

We present here a few protocols, in Spanish and Catalan language, which objective was the evaluation and realization of phonetic-phonological profiles of children speech between 3 and 6 years. With this general objective diverse tools are presented each one with own subobjectives: Screening Protocol to evaluate general population, Protocol of Complementary Data to evaluate etiological or associated factors and Protocols for the Phonological Profile, both discriminative-perceptive and productive, in words without context and in spontaneous speech, with the objective of establish the intervention plans.

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido posible gracias a las becas FI de la Generalitat de Catalunya y al proyecto financiado PB94-0886.

## 1. Introducción

El objetivo del «AREHA: Análisis del retraso del habla» (Aguilar y Serra, 2003) y el «AREPA: Análisis del Retard de Parla» (Aguilar y Serra, en prensa) es evaluar y realizar el perfil de la competencia fonológica de niños pequeños, entre 3 y 6 años, a través de su producción y percepción lingüística. El AREHA y AREPA se compone de tres instrumentos básicos con subobjetivos propios :

- a. Prueba de rastreo: para la evaluación de la población general.
- b. Datos Complementarios para la evaluación de factores concomitantes como pueden ser los datos evolutivos, la evaluación del nivel cognitivo, de las praxias, de la respiración y de la audición.
- c. Perfil fonológico: El objetivo de estos perfiles es establecer los planes de la reeducación. Para realizar este perfil se presentan tres instrumentos, dos de producción, en habla con y sin contexto, y uno de discriminación perceptiva de contrastes fonológicos.

La principal novedad de estos protocolos es la inserción de tres niveles de análisis, siguiendo las nuevas tendencias en el análisis de la fonología (Stoel-Gammon, 1991), un análisis a nivel segmental, que coincide con los análisis tradicionales, un análisis a nivel silábico y un tercero a nivel de palabra. Este tipo de análisis permite tener un conocimiento más exacto del nivel en el que se sitúan los problemas del niño y establecer los objetivos de la reeducación.

Las pruebas incluyen una baremación en la población general y en una población con retraso de habla.

## 2. Análisis jerárquico

La principal novedad que se presenta en este perfil, respecto a los hasta hoy existentes, es la inclusión de un análisis jerárquico (Stoel-Gammon, y Dunn, 1985; Stoel-Gammon, 1991), en el que se analizan tres componentes: el componente *segmental* que es el que tradicionalmente se ha estudiado en los perfiles fonológicos, el *silábico* y el que corresponde propiamente a la *estructura de palabra*, tanto en situación aislada como en habla conectada. Tanto el análisis del nivel silábico, como del nivel de palabra, son de nueva incorporación. Sabemos que no es simple pasar de una concepción de la producción basada en unidades de tipo fonema / segmento a una más dinámica en la que se consideran también como unidades la sílaba y la palabra. Este hecho hace, por un lado, que estas unidades requieran un trabajo específico por parte de la logopeda y por otro lado, que un niño pueda manifestar diferencias en estos niveles. De otra manera la modificación de los fonemas, hasta ahora tratados como unidad principal, no son plenamente funcionales y se dan las típicas dificultades relatadas por algunas logopedas en las que los niños no generalizan lo aprendido, es decir, no aplican sus nuevos aprendizajes a otras palabras ej. Aprenden a decir la /s/ en la palabra *sí* pero no hay manera de que la aplique a la palabra *mosca*.

En los últimos años la concepción de la fonología centrada en las unidades segmentales o fonemas ha ido siendo desplazada por el enfoque de la **fonología autosegmental** o también llamada **fonología jerárquica** (véase Goldsmith, 1990; Stoel-Gammon, 1991). En esta perspectiva (véase el esquema del cuadro 1) se centra la atención en la composición de las palabras (y sus secuencias) y no tanto en los fonemas, pasando

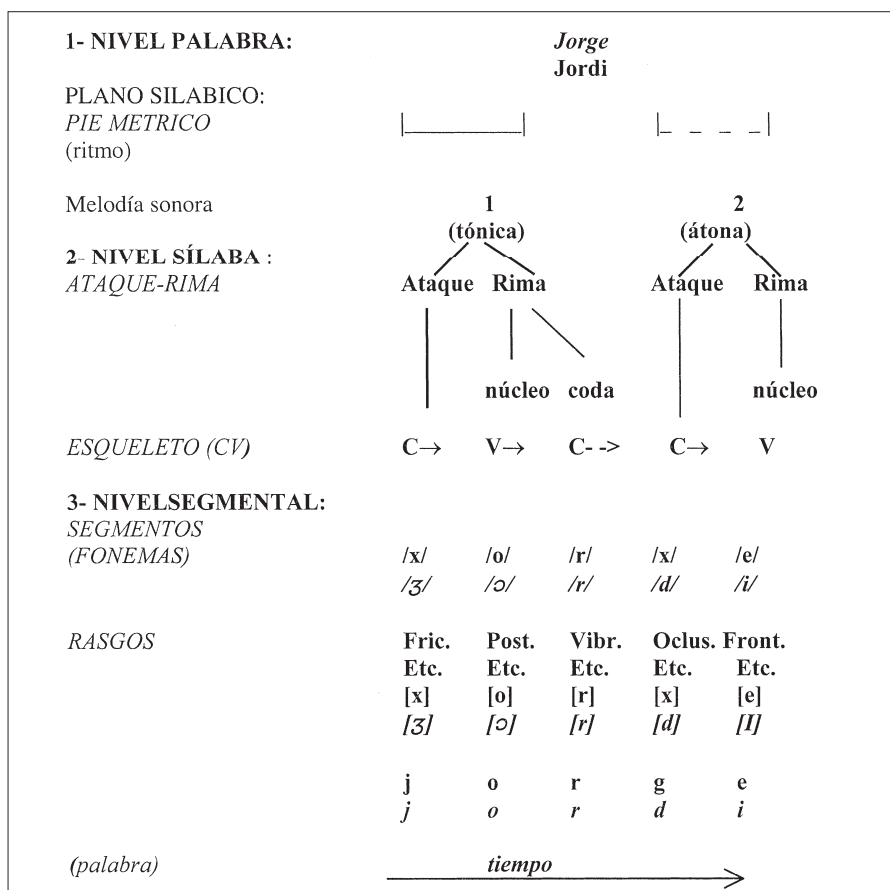
éstos a ser considerados como *gestos articulatorios* que se deberán coordinar dentro de la producción de las sílabas en un tiempo determinado. Utilizando la metáfora de un libro, se puede decir que las palabras están compuestas por diversas hojas, cada una con sus diversas características, constricciones e información, pero que necesariamente han de estar ancladas en la línea del lomo (flecha en el esquema del Cuadro 1). En la palabra, «el lomo» corresponde a su dimensión temporal, a las exigencias de la cual todos los *planos* (en la metáfora las hojas) han de «ceñirse». La mayoría de autores, como Goldsmith, consideran los siguientes planos:

El *nivel de palabra* donde están «encuadrados» los planos métricos (donde también se representan la tonicidad de las sílabas de las palabras)

El *nivel silábico* en el que se sitúan las sílabas y su estructura interna.

El *nivel segmental*, compuesto por los fonemas y los fonos.

El *esqueleto* o plano básico temporal: La duración de cada una de las unidades.



Representación no-lineal de la palabra *Jorge - Jordi* donde se despliegan los distintos niveles jerarquizados que componen la palabra. El plano del esqueleto es el que se refiere a los aspectos temporales y el plano segmental, a la especificación de los fonemas según sus rasgos fonológicos.

Cuadro 1. Representación no-lineal de la palabra *Jorge* en castellano y *Jordi* en catalán (Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000).

En el esquema presentado en el Cuadro 1 se puede ver que la fonología trata de las realizaciones simultáneas que sean posibles entre los planos segmental, silábico y de palabra. El hablante no hace un fonema detrás de otro sino que los agrupa en *gestos articulatorios* que corresponden básicamente a la sílaba, y por ello se la considera una buena «unidad articulatoria». Analizar de esta manera la producción de las palabras supone una enorme ventaja ya que así se las trata como un complejo de hechos producidos en el tiempo siguiendo las diversas constricciones que cada uno de los planos combinados imponga. Las limitaciones infantiles en la producción de palabras y sílabas quedan mucho mejor reflejadas, y por tanto mejor explicadas, mediante este enfoque que con el tradicional, prácticamente centrado en el análisis de los fonemas.

Con este enfoque los objetivos de la reeducación y la evolución se ven más claros. El progreso se realiza con mayor seguridad evitando los típicos impases que provoca el enfoque fonético en el momento de integrar y generalizar los aprendizajes de este nivel en los superiores.

Veamos algunos ejemplos en el cuadro 2.

<b>Modelo Adulto</b>	<b>Niño 1:</b>	<b>Niño 2:</b>	<b>Niño 3:</b>
Lápiz /'lapiθ/	/'lapi/	/'lapi/	/'lapi/
Pastel /pas'tel/	/pas'te/	/pa'te/	/pas'tel/
Bomba /'bomba/	/'bomba/	/'boβa/	/'bomba/
Gafas /'gafas/	/'gafa/	/'gafa/	/'gafas/
Taza /'taθa/	'taθa/	/'taθa/	/'taa/

Cuadro 2. Ejemplos del análisis jerárquico.

En el ejemplo anterior, el niño 1 omite la /θ/ (lápiz), la /l/ (pastel) y la /s/ (gafas) en posición codal pero cuando está en la última sílaba de la palabra. Sin embargo produce bien la /s/ (pastel) y la /m/ (bomba) en posición codal cuando se produce en una sílaba interna de la palabra. También produce bien la /θ/ en posición de ataque (taza). En este caso nos encontramos con un problema de interacción entre el nivel silábico y el nivel de palabra, exactamente en producir estructuras silábicas CVC al final de la palabra.

En el caso del niño 2, omite todos los sonidos codales, la /θ/ (lápiz), /s/ (pastel y gafas), /l/ (pastel) y la /m/ (bomba). Sin embargo, produce bien el sonido /θ/ en posición de ataque. En este caso diremos que el problema está a nivel silábico, exactamente en producir estructuras silábicas del tipo CVC.

En el caso del niño 3 produce todas las codas sin ningún problema, excepto la /θ/ y además este sonido tampoco se puede realizar en posición de ataque. En este caso diremos que es un problema segmental, la producción del fonema /θ/.



### 3. Las pruebas

#### 3.1. Prueba de rastreo

La primera prueba que compone los protocolos es la prueba de rastreo cuyo objetivo es la identificación de problemas en el nivel fonológico en niños de entre 3 y 6 años. Esta prueba se basa en la denominación de palabras a partir de un dibujo.

El material que compone la prueba incluye todos los segmentos de la lengua en estructura de palabra y sílaba simple ('CV-CV), algunos grupos consonánticos, diptongos y elementos codales, además diferentes estructuras de sílabas y de palabra (1, 2, 3, 4 y 5 sílabas).

Además, la prueba incluye tres hojas de resumen, una para la realización del informe, otra para ver las áreas problemáticas del niño en los tres niveles (palabra, segmental y silábico) y una última para anotar los procesos de simplificación que utiliza el niño de cada nivel de análisis.

La prueba está baremada para las edades de entre 3 y 6 años y es adecuada para pasarla en la población general.

#### 3.2. Prueba de valoraciones complementarias

La segunda prueba que compone estos protocolos son las valoraciones complementarias que tienen como objetivo establecer las posibles etiologías o factores concomitantes de los retrasos de la fonología. Las valoraciones se realizan a través de una entrevista de anamnesis a los padres y de unas pruebas cortas a los niños, e incluyen las siguientes áreas:

- Problemas evolutivos: parto, enfermedades y antecedentes.
- Datos evolutivos: atención y memoria, motricidad, equilibrio, desarrollo socioafectivo, juego simbólico y desarrollo lingüístico.
- Cognición
- Respiración: a través de pruebas cortas al niño
- Aparato buco-fonatorio: características anatómicas y Praxias.
- Audición: a través de observación, pruebas cortas y audiometría.

#### 3.3. Perfil fonológico

La última parte de los protocolos lo compone el perfil fonológico cuyo objetivo es realizar el perfil productivo y perceptivo de los niños en los que se ha identificado un retraso, bien a partir de la prueba de rastreo, bien a través de otros medios. El perfil productivo presenta dos pruebas, una de denominación y una de narración.

##### a. Prueba denominación

El objetivo de la prueba de denominación de palabras es realizar el perfil productivo del niño en el contexto más simple de habla y en las estructuras más sencillas. Por esta razón, está pensado y se aconseja usarlo en niños muy pequeños, tras la primera identificación y cuando existen muchos problemas en el habla.

El material de la prueba en castellano incluye 57 palabras y la del catalán 58. Estas palabras se analizan en tres niveles: de palabra, silábico y segmental. Para el *análisis de estructura de palabra* se incluyen ítems de cuatro, tres y dos sílabas. Para el *análisis de la estructura silábica* se incluyen sílabas cerradas, cvc y vc, y sílabas con grupos múltiples consonánticos y vocálicos, cvv y ccv, además de cvcc para el catalán, todas ellas en palabras de estructura sencilla (bisílabas).

Para el *análisis segmental* se incluye:

- 7 palabras con estructura CV-'CV-CV con todos los fonemas del castellano en el AREHA y 8 palabras con la misma estructura con todos los fonemas del catalán en el AREPA.
- 12 palabras con estructura 'CV-CV con todos los fonemas del castellano en el AREHA y del catalán en el AREPA
- 14 palabras CV-CVC o CVC-CV o CVC o CVC con casi todas las codas del castellano en el AREHA y del catalán en el AREPA.
- 12 palabras 'CCV-CV con todos los grupos consonánticos del castellano en el AREHA y del catalán en el AREPA
- 4 palabras con la estructura simple con diversos grupos codales del catalán en el AREPA
- 4 palabras 'CVV-CV con un ejemplar de cada clase de diptongo del castellano en el AREHA y del catalán en el AREPA.

Esta prueba, como puede verse, es similar a la de rastreo pero más extensa y con ítems más simples.

#### *b. Prueba de narración*

La segunda prueba para realizar el perfil fonológico es la prueba de narración. Su objetivo es realizar el perfil productivo del habla del niño en un contexto de habla espontánea y es aconsejable cuando se ha iniciado la reeducación, cuando el niño sólo tiene problemas en habla espontánea y para comparar con la prueba de denominación.

Para conseguir este objetivo se ha creado una narración corta con el título «Grifo el dragón» en castellano y «Txanyú el drac» en catalán, y se analizan 26 de las palabras de la narración. La pasación de esta prueba implica explicar al niño la narración y pedirle que la vuelva a explicar él con el apoyo de las imágenes. Dado que lo importante no es la narración, si el niño no puede explicarla se le darán las ayudas necesarias e incluso se convertirá la tarea en una descripción de imágenes.

Las palabras analizadas incluyen, para el análisis de la *estructura de palabra*, ítems de tres y dos sílabas, para el análisis de la *estructura silábica*, sílabas abiertas, V y CV, sílabas cerradas, CVC, VC y CCVC, y sílabas con grupos múltiples, CVV y CCV, además de CVCC para el catalán.

En el *análisis segmental* se analizan todos los fonemas de la lengua castellana en el AREHA y catalana en el AREPA en posición intervocálica o inicial de palabra, algunas codas y algunos grupos consonánticos y diptongos.

#### *c. Prueba de discriminación*

Para la realización del perfil perceptivo se ha elegido una tarea de discriminación de contrastes fonológicos. Es una prueba que incluye muchos de los contrastes de la lengua por eso se aconseja elegir, en función de los objetivos, los contrastes a pasar.

Los contrastes que se analizan son:

- Contrastes de Modo de articulación:
  - Oclusivas vs fricativas
  - Oclusivas vs nasales
  - Fricativas vs nasales
  - Africadas vs fricativas, nasales y líquidas
  - Líquidas vs nasales
  - Líquidas vs fricativas
  - Líquidas vs oclusivas

- Contrastes de lugar de articulación:
  - Frontales vs posteriores en oclusivas
  - Frontales vs posteriores en fricativas
  - Frontales vs posteriores en nasales
  - Frontales vs posteriores en líquidas
- Contrastes de sonoridad:
- Otros contrastes:
  - l / r / d
  - Confusiones de punto y modo
- Contrastes grupo consonántico vs consonante
- Contrastes coda vs fonema Ø
- Contraste sílaba atona inicial vs no sílaba átona inicial
- Contraste de acento sólo para el castellano<sup>2</sup>

*d. Hojas de resumen del perfil fonológico*

Por último, para resumir el perfil fonológico productivo y perceptivo-discriminativo del niño se han creado cuatro hojas de resumen. La primera es para realizar el informe, las dos segundas son para las pruebas de producción y son similares a las de la prueba de rastreo. Por último, para el perfil de discriminación se ha creado una hoja que contiene tablas de doble entrada y en las que se debe señalar los contrastes que el niño no realiza.

<sup>2</sup> En catalán, debido a que los sonidos vocálicos cambian en posición tónica y átona, es muy difícil encontrar pares mínimos por acento. Así, por ejemplo, en las palabras balla/ballar no sólo cambia el acento sino también las vocales /'baʎə-/bə'ʎa/ con lo que ya no son pares mínimos.

## **Bibliografía**

- AGUILAR, E. y SERRA, M. (2003). *AREHA: Análisis del retraso del habla*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- AGUILAR, E. y SERRA, M. (en prensa). *AREPA: Anàlisis del retard de parla*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona
- GOLDSMITH, J. A. (1990). *Autosegmental and metrical phonology*. Oxford: Blackwell.
- SERRA, M., SERRAT, E., SOLÉ, R., BEL, A. y APARICI, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- STOEL-GAMMON, C. y DUNN, C.(1985). *Normal and disordered phonology in children*. Baltimore: University Park Press.
- STOEL-GAMMON, C. (1991). «Phonological assesment using hierichal framework». En M. M. Leahey (Ed.): *Disorders of communication: The science of intervention*. London: Whurr, pp. 77-95.

**Programa  
de apoyo  
socioeducativo  
para mujeres  
jóvenes dedicadas  
a la prostitución**

Lluís Ballester,  
Carmen Orte  
y Jaume Perelló  
*Departament  
de Ciències  
de l'Educació. UIB*

*Educació i Cultura*  
(2003), 16:  
103-112

# Programa de apoyo socioeducativo para mujeres jóvenes dedicadas a la prostitución

## Educational and social program of support for young women dedicated to the prostitution

Lluís Ballester, Carmen Orte y Jaume Perelló

Departament de Ciències de l'Educació. UIB

### Resum

Després de realitzar un estudi integral sobre la situació de la prostitució femenina a Mallorca (Ballester, Orte, Perelló et al. 2003), s'ha considerat la necessitat de desenvolupar un programa d'intervenció socioeducativa. L'objectiu del present article és presentar el projecte per implementar un programa de suport socioeducatiu per a dones joves dedicades a la prostitució (18-29 anys), emprant com a referents els models de treball basats en tècniques d'afrontament, reducció de risc i de preparació per a situacions de canvi (Weinstein, 1988). El programa es desenvolupa a Palma sota la direcció tècnica i amb el suport de l'equip de la UIB format pels professors Orte i Ballester.

Ja que es pretén també conèixer l'eficàcia del dit programa, es dissenya una avaluació basada en un model preexperimental pretest-posttest amb un sol grup.

### Summary

After accomplishing an integral study on the situation of the feminine prostitution in Mallorca (Ballester, Orte, Perelló et al. 2003), it has been considered the need of developing an intervention educational and social program. The objective of the present paper is to present the project to implement a program of support educational and social for youth women occupy to the prostitution (18-29 years), employing as referring the work models based on technical of coping, risk reduction and of preparation for change situations (Weinstein, 1988). The program is being developing in Palma under the technical address and with the support of the equipment of the UIB formed by the teachers Orte and Ballester.

Since it is intended also to know the said program efficiency is designed an evaluation based on a model preexperimental pretest-posttest with an alone group.

## 1. Fundamentación

Aunque en algunos casos la prostitución desarrollada por mujeres jóvenes puede responder a los deseos de las mismas, en otros puede tener **efectos devastadores** (Juliano, 2002; Ballester y Orte, 2003), especialmente cuando se trata de las «**víctimas de la prostitución**», según Silber (1984 citado en OPS, 1985) en muchas ocasiones:

a) Hay pérdida de autonomía que obliga a las jóvenes a enfrentarse con **situaciones estresantes** sin la ayuda de sus padres u otras personas que puedan darles apoyo desinteresado;

b) Hay una **interrupción de sus relaciones** personales y grupales normalizadas, porque generalmente se ven incapacitadas de continuar sus actividades escolares o laborales, si es que estas existían. Cuando se ha producido traslado a otro país o comunidad, esta situación aun se agrava, dado el cambio cultural y la carencia de recursos socioculturales. Las jóvenes dejan de mantener relaciones con su grupo de referencia y con su medio sociocultural, perdiendo así un elemento de apoyo afectivo y social muy importante en sus vidas;

c) Hay una **ruptura de los procesos de socialización** normalizados, produciéndose un cambio cualitativo en su desarrollo personal. Se van a enfrentar a situaciones para las que no se han podido preparar y que dejarán una marca en su desarrollo futuro.

**La prostitución casi siempre genera tensión**, ya que la capacidad social y psicológica de la joven se ve fuertemente en tensión, más aún si ha sido rechazada por su familia y abandonada por su pareja, o si se encuentra en una situación de explotación bajo el control de una mafia o un «chulo». Es así que siente amenazadas sus necesidades básicas, como son (Ballester, 2000):

1. Necesidad de **bienestar físico** (problemas-riesgos de salud: enfermedades de transmisión sexual, etc.);

2. Necesidad de **seguridad y protección** (control por parte de las mafias y chulos, violencia por parte de algunos clientes, etc.);

3. **Otras necesidades sociales** (se altera la dinámica familiar, abandono de la pareja, explotación laboral, deserción escolar, poca o ninguna solvencia económica al margen de la prostitución, etc.);

4. Necesidad de **aceptación y pertenencia** a un grupo (dificultades de reconocimiento social de su actividad, ), así como de ser **estimada y respetada** (dificultades de reconocimiento interpersonal de su actividad, temor, rechazo/resignación ante su situación, estados de angustia y a veces depresión, inestabilidad emocional, etc.);

5. Necesidad de **autorrealización** (dificultad para tomar decisiones que afectan el proyecto de vida, ausencia de futuro, etc.).

La **respuesta a esta tensión** puede producir desesperación, miedo, dolor, culpa, rabia, angustia y podría llegar hasta la depresión. Los efectos traumáticos de la prostitución entre mujeres jóvenes «víctimas», dependerán de su personalidad y madurez, de algunas patologías previas, de la condición biológica, edad, condición social y significado de la prostitución para ella y para su grupo de referencia. (Juliano, 2002; Ballester y Orte, 2003)

Se puede definir operacionalmente el **estrés relacionado con la prostitución** como un estado de **ansiedad crónica** que se modifica de acuerdo a los eventos estresantes previos particulares de cada caso. Las jóvenes generalmente tienen dificultad para aceptar el hecho de la prostitución. Algunas mujeres jóvenes dedicadas inician su dedicación a la prostitución con una actitud de rechazo, la que se transforma en aceptación en el transcurso de la **adaptación** que se va realizando, especialmente si se producen unos **ingresos** importantes.

La **actitud de la familia**, cuando hay conocimiento de la situación, es muchas veces negativa. En el ámbito familiar, si es aceptada su actividad, se puede producir una desorganización de funciones cuando se mantiene la capacidad de consumo a partir de la

prostitución, la primera reacción de los padres, hermanos y parientes siempre es negativa. En casos extremos, la joven es expulsada del hogar; en la mayoría es agredida verbal y/o físicamente. De todas maneras, las relaciones afectivas intrafamiliares se ven afectadas, en muchos casos de forma irreversible. La joven experimenta un rechazo de parientes, amigos, vecinos, que luego se traducirá en formas abiertas o sutiles de discriminación hacia la mujer. Los ajustes familiares, la reorganización familiar, no siempre es fácil, aunque esta situación es preferible a la de rechazo, puesto que la familia<sup>1</sup> es el refugio más significativo para la mujer. (Paula Medeiros, 2000).

La joven tiene que **conciliar de algún modo dos papeles opuestos**: mantener su actividad para hacer frente a sus necesidades, al mismo tiempo que adaptarse a una situación estresante.

## 2. Diseño del programa de intervención

Este panorama exige que la comunidad desarrolle **programas de apoyo y promoción socioeducativos**, a través de diversos mecanismos entre ellos se encuentran las técnicas de afrontamiento, reducción de riesgo y de preparación para situaciones de cambio. Inicialmente se trabaja con un mínimo de 20 mujeres dedicadas a la prostitución con edades entre 18 y 29 años. Los instrumentos que se han diseñado para facilitar el trabajo son: entrevista de selección y entrevista de ingreso al programa (hoja de consentimiento informado), ambas entrevistas serán abiertas, basadas en un guión orientativo; cuestionario de historia de vida (CHV) e inventario de eventos estresantes y psicosociales de la prostitución (IEEPP), ambos cuestionarios serán cerrados y se procederá a validarlos en el proceso de actuación.

### 2.1. El programa inicial: la reducción de riesgos

Existen diversos modelos para el desarrollo de la **conducta de reducción de riesgos** entre ellos aparece el propuesto por Weinstein (1988) donde se refleja el proceso de adopción de precauciones como una secuencia ordenada de etapas cognoscitivas, cualitativamente diferentes. Tal propuesta gira en torno al desarrollo de las creencias y de las intenciones a través del tiempo para conducir a la acción.

El **proceso de desarrollo de la conducta orientada a la reducción de riesgos** está conformado por una serie de etapas, esta teoría de etapas sugiere:

- a) que las personas se comportan de manera cualitativamente diferente en los diversos momentos del proceso de adopción de precauciones (uso de preservativos, aceptación de prácticas de riesgo, consumo de drogas, etc.), y
- b) que las clases de intervenciones y de información requeridas para que las personas se aproximen más a la conducta óptima de reducción de riesgos varían según los grupos socioculturales y las características personales (Weinstein, 1988).

El modelo de adopción de precauciones toma en cuenta para hacer la caracterización de las diversas etapas del proceso socioeducativo, los siguientes factores:

1. **Susceptibilidad al riesgo**: Es definida en términos de las creencias de las personas acerca de una situación de riesgo.

<sup>1</sup> Normalmente familias reducidas, constituidas por la mujer y uno o más hijos; una pareja, con o sin hijos; una mujer y su madre; etc.



2. La **severidad del riesgo y la efectividad de la precaución**. En esta etapa se identifican niveles de creencia acerca de la severidad del riesgo y de la efectividad de la precaución. Los niveles que componen esta etapa son:

- a) Conciencia sobre la existencia de la precaución;
- b) Creencia de que la precaución es generalmente efectiva;
- c) Creencia de que la precaución sería personalmente efectiva.

3. **Proceso de toma de decisiones**: En esta etapa se decide modificar problemáticas individuales y grupales a partir de la aceptación de la presencia del riesgo y de la efectividad de las precauciones, de acuerdo con el siguiente proceso:

- Delimitar el factor de riesgo.
- Proponer alternativas de control a este factor de riesgo.
- Hacer un balance del coste-beneficio para cada una de las alternativas propuestas.
- Elección de la alternativa que representa mayor beneficio, y por último la intención de actuar de acuerdo con las nuevas creencias y expectativas.

4. Construcción y ejecución de los **programas de cambio**, en esta etapa se formulan las estrategias necesarias para reducir o eliminar los factores de riesgo al igual que el fortalecimiento de aquellos elementos que permitan mantener una adecuada conducta más autónoma y saludable, con el fin de mejorar la calidad de vida de las mujeres dedicadas a la prostitución, traducido en acciones concretas y reales .

## 2.2. Objetivos

El presente programa tiene los siguientes objetivos:

### General

Elaborar e implementar un programa socioeducativo de acuerdo con el modelo reducción de riesgos dirigido al fomento de hábitos de autocuidado y la disminución del estrés.

### Específicos

1. Detectar la problemática biopsicosocial de las jóvenes prostitutas.
2. Desarrollar actividades de educación-formación, que les permita reflexionar sobre su situación, la construcción de sus proyectos de vida y su rol como «trabajadoras del sexo».
3. Identificar los factores de riesgo para su salud, en la triple perspectiva orgánica, mental y social, a partir de sus propias vivencias, creencias y expectativas.
4. Dinamizar el proceso de concienciación de los factores de riesgo, los factores protectores y su incidencia sobre su calidad de vida.
5. Motivar los procesos de toma de decisiones, a partir de la identificación del coste-beneficio psicosocial, y el cambio que representa en su estilo de vida.
6. Facilitar el fortalecimiento de la decisión tomada, orientando los procesos que generan cambios de conducta.
7. Avanzar en la identificación de creencias acerca de la susceptibilidad y severidad de los riesgos, así como de los beneficios y costos de las precauciones, con el fin de caracterizar apropiadamente el proceso de adopción de precauciones como modelo para la prevención del alto riesgo.

### 2.3. Actividades a desarrollar

El proceso necesario para desarrollar el programa se basa en 10 talleres diferentes, desarrollados grupalmente, con el apoyo de materiales escritos y sesiones individuales.

Los diez talleres tendrían un tema de referencia, aunque la dinámica grupal debe permitir tratar otros temas relacionados con la vivencia de la actividad sexual y de las relaciones en las que participan, el estrés, las necesidades, etc. Los temas de referencia de los talleres, siempre pendientes de perfilar con más detalle, pueden ser los siguientes:

FASE INTRODUCTORIA (más informativa):

1. Situación legal
2. Recursos sociales en Mallorca
3. Desenvolvimiento en el medio (Palma-Mallorca)

FASE DE CONSOLIDACIÓN INICIAL DEL GRUPO (más personal):

4. Sexualidad
5. Enfermedades de transmisión sexual (ETS)
6. SIDA

FASE DE CONSOLIDACIÓN FINAL (implicación personal):

7. Afrontamiento de conflictos, situaciones violentas, etc.
8. Necesidades personales-familiares (hijos, familias...)
9. Demandas de las propias mujeres (dinámica de grupo más abierta, sin un contenido preestablecido)
10. Alternativas viables, apoyo por parte de los diversos recursos

Las diversas actividades relacionadas con el proyecto, más en concreto, pueden resumirse en las siguientes:

- Solicitar las autorizaciones a las instituciones y organismos de los que dependen los centros de servicios sociales.
- Estudiar la disponibilidad de recursos en Mallorca para hacer frente a las diversas situaciones problemáticas que puedan plantearse.
- Contactar con los responsables técnicos de cada uno de los servicios y recursos para concretar su disponibilidad, el tipo de oferta que realizan, explicar los objetivos y actividades del programa, etc.
- Contactar con los responsables técnicos de cada uno de los centros de servicios sociales, con el fin de revisar la información disponible.
- Preparar los guiones de cada uno de los talleres, definiendo contenidos, metodología de las sesiones, etc.
  - Seleccionar posibles colaboradores para dar apoyo a los diversos talleres.
  - Detectar a mujeres candidatas a ser incluidas en el programa.
  - Consultar registros de cada uno de los centros de servicios sociales, en especial la historia social.
    - Confirmar la información disponible.
    - Informar y captar a la mujer candidata del programa.
    - Proceder a rellenar las hojas de consentimiento informado.
    - Realizar valoración general (familia-hijos, situación social, etc.) diseñada para el programa (cuestionario de historia de vida (CHV)).

- Trabajar con los profesionales de servicios sociales para explicarles los objetivos y la dinámica del programa.

- Conseguir la colaboración de las mujeres en el programa.

- Realizar sesiones individuales de seguimiento, para evitar que la mujer se desvincule del programa, monitorizar efectos secundarios de la participación en el programa, solucionar posibles dudas.

- Realizar las sesiones previstas en la aplicación del programa de reducción de riesgos, así como el resto de actividades previstas en la intervención (sesiones individuales de refuerzo o asesoramiento, por ejemplo).

- Realizar nueva valoración general.

- Valorar los cambios producidos en la valoración general.

- Valorar las diferencias entre las valoraciones al inicio y al final del programa.

#### **2.4. Ámbito de aplicación**

El programa se realiza en Palma, contando con la colaboración de los centros de servicios sociales municipales directamente implicados, para aportar información y disponer de espacio para reuniones.

Los grupos, las intervenciones individuales y el seguimiento de las mujeres incluidas en el programa, se realizarán en visitas semanales a cada uno de los centros en los que se haya pactado la disponibilidad de espacio, así como con sesiones de seguimiento técnico mensuales realizadas en la Universidad de las Islas Baleares.

#### **2.5. Población objetivo**

Los sujetos del programa son mujeres jóvenes, entre 18 y 29 años, dedicadas activamente a la prostitución.

Se selecciona a estas mujeres a partir de un proceso de captación de un mes, siempre que deseen incorporarse al programa, siendo la voluntariedad el criterio principal.

#### **2.6. Criterios de inclusión**

- Práctica de la prostitución.

- Uso de la lengua catalana o castellana.

- Edad de 18 a 29 años.

- Con o sin hijos a su cargo.

- Mujeres motivadas a incorporarse al programa y a adquirir nuevas capacidades.

- Mujeres con un nivel de atención y cooperación razonables.

#### **2.7. Criterios de exclusión**

- Severa dependencia a drogas que alteren gravemente su capacidad de juicio.

- No aceptación del programa.

- Existencia de sintomatología mental no estabilizada.

- Evidencia de retraso mental.

- Déficit atencional severo.

#### **2.8. Duración del proyecto**

El programa de intervención tendrá una duración de 6 meses a partir del inicio del programa, siendo la duración concreta de los grupos y sesiones individuales de 14 semanas desde la inclusión en el programa de las mujeres. Podrán iniciarse 3 procesos grupales, con

las sesiones individuales correspondientes; desarrollando en paralelo, parcialmente, los diversos procesos.

Las sesiones serán semanales y tendrán una duración variable de 60 a 90 minutos con una pausa a los 10 o 15 minutos, consensuada con el grupo. En caso de necesitar los participantes más pausas el programa puede modificarse.

### 2.9. Dificultades que se prevén

Estar necesariamente a la espera de mujeres que reúnan las características necesarias para el programa ya que probablemente, en el momento del inicio del programa no se contará con mujeres dedicadas a la prostitución suficientes como para conseguir iniciar los grupos. Hay que realizar un intenso trabajo preparatorio, de información, sensibilización y captación.

Dificultad de coincidencia temporal de las diversas mujeres candidatas a conformar un grupo.

## 3. Diseño de la evaluación del programa

Dada la falta de precedentes sobre este programa, parece necesario desarrollar una evaluación sistemática para comprobar su eficacia, así como otros factores que permitan mejorar dicho programa.

### 3.1. Planteamiento del problema

¿Cuál es el impacto de un programa socioeducativo elaborado según el proceso de reducción de riesgos sobre los hábitos, creencias y conductas relacionados con la práctica de la prostitución?

### 3.2. Hipótesis de investigación evaluativa

El programa socioeducativo propuesto generará cambios en las creencias y el comportamiento de las mujeres jóvenes dedicadas a la prostitución produciendo un incremento en los hábitos de autocuidado y una disminución de los riesgos y del estrés asociado a la prostitución.

### 3.3. Variables

#### Independiente

Programa socioeducativo elaborado en concordancia con el modelo de reducción de riesgos compuesto por diez talleres, así como de sesiones individuales.

#### Dependientes

1. Variación en la frecuencia de presentación de **hábitos relacionados con el cuidado de la salud**: Esta variable se divide en cuatro categorías que son: desarrollo de prácticas de riesgo, uso de preservativos, apoyo interpersonal y manejo del estrés.

2. Aumento en la frecuencia de presentación de **hábitos y conductas sociales saludables**: Realización de actividades socioculturales, uso de los recursos normalizados, aumento de las relaciones interpersonales normalizadas, etc.

3. **Variación en el estrés relacionado con la prostitución**: entendido como los temores manifestados en su actividad.

### 3.4. Diseño

Se empleará un diseño pre-experimental pretest-postest con un sólo grupo (G O1 X O2). Los diseños preexperimentales son útiles como un primer acercamiento al problema de investigación evaluativa.

### 3.5. Sujetos

Tal como se ha explicado, el programa se realiza con un mínimo de veinte (20) jóvenes dedicadas a la prostitución, de habla catalana o castellana (inmigrantes o españolas), con un rango de edad entre 18 y 29 años. El programa de evaluación se realizará con la información de todas las mujeres implicadas en el programa.

### 3.6. Instrumentos

En el procedimiento se emplearán los siguientes instrumentos y técnicas:

- a) entrevista de selección-captación,
  - b) entrevista de ingreso (hoja de consentimiento informado), ambas entrevistas serán abiertas, basadas en un guión orientativo;
  - c) cuestionario de historia de vida (CHV),
  - d) inventario de eventos estresantes y psicosociales de la prostitución (IEEPP),
- ambos cuestionarios serán cerrados y se procederá a validarlos en el proceso de actuación.

## Bibliografía

- BALLESTER, L. (2000). *Las necesidades sociales*. Madrid. Síntesis.
- BALLESTER, L.; ORTE, C. et al. (2003). «Estudi sobre la prostitució femenina a Mallorca». 103 a 155, en: AA.VV.: *La prostitució femenina a les Balears. Aproximació sociològica, enfocaments i perspectives*. Palma. Lleonard Muntaner.
- BALLESTER, L. i SANTIAGO, J. (1995). Memòria del carrer. Prostitució i vellesa. *Alimara. Revista de Treball Social*. Palma. Consell Insular de Mallorca. 36, 81-86.
- JULIANO, D. (2002). *La prostitución: el espejo oscuro*. Barcelona. Icaria.
- NAVARRO, V. (dir) (2001). *Anàlisi de la prostitució femenina a Catalunya*. Barcelona. Universitat Pompeu Fabra-The Johns Hopkins University. Institut Català de la Dona.
- PAULA MEDEIROS, R. (2000). *Fantasías y realidades en la prostitución*. Bilbao. Virus editorial.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (1985). *La salud de los adolescentes y jóvenes en las américas: un compromiso con el futuro* (OPS). Washington.

**Nous programes  
socioeducatius  
adreçats a la  
millora de les  
relacions  
parentals en  
els primers anys  
de vida**

Maria A. Riera  
Jaume y Maria  
Ferrer Ribot  
*Departament de  
Ciències de  
l'Educació.  
Universitat de les  
Illes Balears*

*Educació i Cultura*  
(2003), 16:  
113-125

# **Nous programes socioeducatius adreçats a la millora de les relacions parentals en els primers anys de vida**

## **New socioeducational programs directed to the improvement of the parentals relations in the first years of life**

**Maria A. Riera Jaume y Maria Ferrer Ribot**

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

### **Resumen**

En este artículo se expone primero desde una perspectiva más teórica la necesidad de creación de programas de promoción y apoyo a las familias con niños pequeños, se presentan a continuación diferentes servicios y programas socio-educativos que desde hace unas décadas han surgido en el contexto europeo. Finalmente, se presenta el programa «Espai familiar» que se lleva a cabo en nuestra comunidad autónoma.

### **Abstract**

This article justifies primarily, from a theoretical perspective, the necessity to create programmes to promote and support families with small children. It also presents different socio-educational services and programmes that have appeared in the European context during recent decades. Finally, the programme «Espai familiar», which is currently in progress in our community, will be presented.

### **Introducció**

Els canvis socials i demogràfics que es viuen actualment obliguen a mirar amb ulls nous els problemes de les famílies i els infants. La incertesa amb la qual vivim l'actual context ens ha portat, en matèria d'atenció als fills, cap a una progressiva desorientació dels adults pel que fa al seu lloc al costat dels infants. Conseqüentment, tot apunta cap a la conveniència de recuperar la responsabilitat social de l'educació dels infants i les famílies i de trobar noves estratègies i tipologies de serveis per atendre'n les demandes.

Ser pares s'ha convertit en una experiència complexa. Ser pares, en la majoria dels casos, es converteix en l'acceptació d'unes noves responsabilitats individuals i familiars, el fet de tenir un fill es converteix en un esdeveniment summament important, que afecta

moltes facetes de la nostra vida, entre les quals destaca l'aparició de les funcions educatives dels pares i les mares. Cada cop més els pares i mares demanen ajut i suport a la seva tasca parental. Més que polítiques natalistes, el que cal són polítiques socials que donin suport als qui decideixen procrear. Una de les mesures de suport a les famílies en què recentment hi ha més acord en el marc de la Unió Europea és la disponibilitat de serveis per a la petita infància i de suport a les famílies, així com programes de sensibilització ciutadana de la coresponsabilitat dels pares i mares en la cura i educació dels fills.

## **La qualitat de les relacions parentals en els primers anys de vida com a factor protector de la salut mental dels infants**

La qualitat de les relacions que es donen en els primers anys de vida de l'infant condicionen d'una manera molt directa el seu futur desenvolupament. Aquestes relacions serveixen de fonament per als posteriors desplegaments de l'estil cognitiu, de l'estat emocional i les habilitats socials que s'aniran configurant en l'infant, aspectes que es van modulant en menor o major grau segons quines hagin estat les primeres experiències de vinculació i qualitat de relació amb els pares.

Els programes d'intervenció amb les famílies que presentarem tenen com a objectius fonamentals treballar el vincle pares-fills com a mesura de prevenció de la salut mental infantil i incidir en els sistemes relacionals de la família per incrementar les competències i habilitats parentals. Presentam breument aquestes dues perspectives teòriques que avalen fonamentalment aquests programes:

### **Estudis sobre la teoria de l'*attachment* i les seves repercussions en el desenvolupament socioemocional dels nens**

La teoria de l'*attachment* defensa l'impacte de les figures vinculants afectives en el creixement i desenvolupament dels nens. Aquesta teoria es basa en el paradigma desenvolupat a partir de la teoria de l'afecció de Bowlby (1979), els seus estudis (1951, 1953 entre d'altres) van demostrar com la qualitat de les cures paternes en els primers anys és de vital importància per al futur de la salut mental infantil. L'aportació més important de la teoria de l'afecció és la descripció de la relació inicial que es dona entre la mare i el fill, que influirà en les relacions futures. És necessari que el vincle afectiu sigui tan segur que permeti a l'infant sentir-se lliure per explorar el seu entorn i assolir així les bases del desenvolupament. Amb la seva teoria, Bowlby volia explicar que els humans tenim necessitat d'establir vincles forts, selectius i de llarga durada i que l'alteració d'aquests vincles pot arribar fins i tot a una psicopatologia.

Un infant ha de tenir una relació càlida, íntima i continuada amb les seves figures parentals per poder arribar a un desenvolupament òptim. La conducta de l'afecció té una funció per a la supervivència: l'infant té major possibilitat de sobreviure en condicions adverses si és protegit per un altre ésser humà, sobretot si aquest és més fort, més savi i més capaç de moure's en el món. El coneixement del vincle s'ha estès a la comprensió de la manera com la família en el seu conjunt pot proporcionar una base segura des de la qual el nen pot explorar el món i desenvolupar les seves capacitats.

Interessa especialment la relació que hi ha entre *la teoria de l'afecció i la promoció i prevenció de la salut mental infantil* així com la seva qualitat de vida. En aquest sentit el Comitè d'Experts del projecte Promoció de la Salut Mental dels nens fins als 6 anys, creat



per la Comissió Europea, declara en un dels seus informes (2000): «Hay una fuerte evidencia de que los años más tempranos ejercen un impacto crucial en la salud mental durante el resto de la vida. El desarrollo de estrategias para promover la salud mental de los niños pequeños es, por tanto, de importancia fundamental. Esto implica concienciar sobre el significado del bienestar mental de los niños, proponer intervenciones para ayudar a los padres, facilitar relaciones positivas entre padres e hijos, mejorar las condiciones de crianza y proteger a los niños vulnerables» (Marrone 2001, pàg. 318.)

Són molts els estudis que s'estan portant a terme actualment relacionats amb les repercussions de l'afecció en el desenvolupament socioemocional dels nens. Estudis longitudinals que mesuren les conseqüències de l'afecció a llarg termini, com el que han realitzat Grossman, K.; Zimmermann, P.; Fremmer-Bombik (2002); estudis transculturals relacionats amb els diferents tipus de vinculació mare-fill en les distintes cultures (Grossman, K. 1990, 1991) o el que s'està realitzant actualment als EUA dins el projecte NICHD (Study of Early Child Care and Youth Development), el qual té per objectiu examinar la conducta d'afecció i el desenvolupament socioemocional dels nens segons les variacions en la criança. Hem de citar de manera especial l'International Attachment Network, que publica de forma periòdica una revista especialitzada en aquests temes.

### Estudis sobre la família i les competències parentals

És necessari tenir en compte no únicament les relacions diàdiques entre mare-pare i fill, sinó que pensam que els infants normalment viuen immersos en sistemes interpersonals com és la família. Per això, per a l'estudi s'ha de considerar el context familiar en tota la seva complexitat.

Hem de fer una consideració especial a la *perspectiva sistèmica*, que ha estat fonamental en l'àmbit de treball amb les famílies. Des d'aquesta perspectiva interessa l'anàlisi de les relacions entre els membres del sistema familiar i la qualitat comunicativa que s'estableix entre ells. En aquest sentit el treball no es dirigeix tant a la persona com als sistemes relacionals dels quals ella participa. Són estudis i programes que analitzen la competència parental a partir de les habilitats i capacitats parentals fonamentals (Barudy 2001; Belart i Ferrer 1998; Pittman III, F. S. 1990; Beavers, W. R i Hampson, R. B. 1995). Des d'aquesta orientació, les funcions de la família en el seu cicle vital serien entre d'altres: oferir cura i protecció als fills, assegurant-ne la subsistència en condicions dignes, contribuir a la socialització dels fills, donar suport a la seva evolució, guiar l'aprenentatge dels fills així com proporcionar-los el suport necessari per arribar a ser persones emocionalment equilibrades i capaços d'establir futurs vincles afectius satisfactoris.

Volem citar especialment tot el treball de Barudy, aquest autor diferencia el que són les habilitats de les capacitats parentals fonamentals. Barudy (2001) defineix com a competència parental el conjunt de les capacitats parentals fonamentals i les habilitats parentals. Segons Barudy les *habilitats parentals* són els recursos emotius, cognitius i conductuals que els pares posseeixen i que els permeten proporcionar una resposta adequada i pertinent a les necessitats de les seves criatures. Mentre que les *capacitats parentals* inclouen la capacitat d'afecció als fills, l'empatia, els models de criança i la capacitat d'interactuar en xarxes socials.

Aquest i altres autors (Schaffer 1990, 1994; Marrone 2001) assenyalen com a aspectes importants per a la competència parental la sensibilitat i l'empatia. Els pares i mares sensibles connecten amb els senyals comunicatius dels fills i responen adequadament, mentre que la falta de sensibilitat i empatia provoca inseguretat emocional en els fills. En

aquest sentit, són nombrosos els autors que han tractat la *simetria/asimetria en les relacions pares-fills*. Des dels primers dies de vida, es constata l'existència de sincronies interactives d'acomodació de ritmes mutus i de proimitació entre els moviments, gests, mirades i vocalitzacions del bebè i els moviments, gests, mirades i discurs verbal de la mare, tant en situacions d'alimentació com de joc cara a cara. Tots els autors que les han estudiades (Brazelton i Cramer 1993; Kaye 1982) destaquen l'asimetria d'aquestes primeres relacions, en les quals la iniciativa per començar i mantenir la interacció depèn fonamentalment dels adults, i en subratllen la importància per preparar i equipar el bebè amb instruments cognitius i relacionals que necessitarà posteriorment per adquirir noves habilitats.

Podem citar també estudis en els quals adults i nens, habitualment mares i fills, es veuen compromesos en una situació d'activitat conjunta, generalment de tipus diàdic (Wertsch 1984, 1987; González i Palacios 1992; Rogoff 1993; Méndez i Lacasa 1995). Aquests treballs indiquen que les intervencions de l'adult van per davant el nivell de competència efectiva del nen, es veu també una forta correlació entre la tendència de les mares a ajustar el nivell d'ajuda a les dificultats dels nens i la competència posterior del nen per resoldre un problema similar de forma independent. Kaye (1982) identifica set tipus diferents de marcs mitjançant els quals els pares estructuren el món per als seus fills: el marc de protecció, l'instrumental, el de *feedback*, el de modelat o demostració, el de discurs, el de memòria.

Altres treballs tenen com a finalitat la contribució a *la prevenció i el tractament integral en els maltractaments infantils*. Des d'aquest enfocament, algunes situacions que creen disfuncions en les relacions pares-fills poden ser les següents: desatenció general o parcial dels fills, maltractaments físics o psíquics, satisfacció a l'excés dels desitjos materials dels fills, la violència familiar, etc. És especialment important l'anàlisi sobre les dinàmiques familiars negligents i els tipus de negligència que realitza Barudy: negligència «biològica» per trastorns de l'afecció: factors dependents de la mare (depressió, malaltia mental, toxicomania i alcoholisme, trastorns de l'afecció com a conseqüència de traumatismes infantils), factors dependents del nen, factors dependents del pare; negligència cultural: trastorns de l'afecció biològica per models de cria in adequats i violents, o per mancances educatives; negligència contextual: factors derivats de la pobresa (absència d'estructuració espaciotemporal, disfuncionament familiar...), i factors derivats de l'aïllament social.

A partir de tot això podem concloure que el concepte de competència parental es refereix a les capacitats que tenen els pares per cuidar, protegir i educar els fills assegurant-los un desenvolupament suficientment sa. Efectivament, la funció parental implica poder satisfer les diverses necessitats dels fills (d'alimentació, protecció, necessitats cognitives, emocionals, socioculturals...), amb un procés d'adaptació als successius canvis que es van plantejant al llarg del cicle vital.

## **Revisió de programes socioeducatius de prevenció i intervenció amb les famílies**

En aquestes últimes tres dècades han anat apareixent en el context europeu i també en el nostre context més proper alguns programes i serveis destinats a la prevenció i promoció de la salut mental dels nens a partir del treball amb les famílies. Alguns d'aquests programes treballen únicament amb els pares, mentre que uns altres es focalitzen a enfortir les relacions pares-fills i treballen amb els pares i els fills simultàniament.

Com a objectius d'aquests serveis i programes podem destacar:

— Millorar les habilitats de criaça, facilitant i enfortint l'establiment del vincle afectiu entre infants i pares així com afavorint la capacitat empàtica dels pares per comprendre les vivències emocionals dels fills i proveir respostes sensibles.

— Vivenciar altres models d'interacció afavorint el treball en grup de mares i pares per augmentar-ne la capacitat parental, d'aquesta manera s'alleugereix el sentiment d'aïllament i debilitat d'alguns pares i mares.

— Afavorir l'autonomia i la creació de xarxes relacionals entre les famílies.

— Facilitar un espai d'escolta i contenció emocional per a famílies i infants.

— Promoure espais de reflexió i de treball en grup sobre temes que preocupen de l'educació dels fills.

— Ajudar els pares a organitzar millor la vida familiar per augmentar els factors protectors de la seva relació amb els fills.

Els programes més efectius són aquells que ofereixen a les famílies una atenció freqüent i regular que es perllonga durant diversos mesos. Per altra banda, és fonamental la col·laboració d'equips interdisciplinaris que facilitin la coordinació i eficàcia dels objectius. Els programes més efectius són també aquells que tenen components múltiples: didàctics, terapèutics, etc., i que no tan sols se centren en el nen, sinó també en el seu ambient global (família, escola, etc.).

El treball grupal amb pares i fills és també una tònica comuna d'aquests programes. Es considera que el treball en grup és un mètode útil com a mitjà d'intervenció directa en el camp de la promoció de la salut mental infantil mentre promou el desenvolupament de la capacitat dels pares i mares de proveir respostes sensibles als nens, així com la capacitat d'observació i reflexió tant dels comportaments infantils com de la pròpia actuació, factors que seran decisius en el desenvolupament saludable de l'infant.

Assenyalem alguns d'aquests programes:

— *Anna Freud Center* (Londres). Seguint el model teòric a partir del treball de Winnicott sobre espai transicional, en aquest servei es pretén afavorir el joc com a activitat agradable entre la mare i el fill i en conseqüència facilitar el vincle d'afecció entre la dfada mare-fill.

— *Programa Tempo per le Famiglie* dels municipis italians de Mòdena i Milà, entre d'altres, o el servei *Area Bambini* del municipi de Pistoia, que treballen amb mares i fills, fonamentalment menors de quatre anys, en petits grups estables que pretenen ser grups de referència i de trobada comunitària.

— *National Newpin* (Londres). Aquesta organització ofereix mètodes d'intervenció primerenca a nens identificats com de risc per pediatres i personal de serveis socials. Aquest programa, al costat d'uns altres de característiques similars, com per exemple, el Home-Start i A Plau to Be, també a Londres, han demostrat la seva efectivitat en la millora de les interaccions pares-fills, alhora que es facilita l'establiment de vincles afectius entre els nens i els pares.

— *Equips SOS Enfants-Famille* i la Universitat de Lovaina (Bèlgica, 1983) treballen principalment amb nens maltractats i els seus familiars, alhora que desenvolupen investigacions sobre el fenomen del maltractament i els diferents models per eradicar-lo i prevenir-lo.

— *Maison Vert de Françoise Dolto* (París 1979), sota una inspiració psicoanalítica s'ajuda pares i fills a realitzar la separació acompanyats de terapeutes que donen pautes i recolzament en aquest procés. A Barcelona, es va posar en funcionament un servei similar a Vilanova i la Geltrú: «La casa oberta».

— *Espais familiars*. Seguint la inspiració d'alguns dels programes citats anteriorment va sorgir la iniciativa dels serveis denominats «Espais familiars» a Catalunya sota el projecte *Context Infància* dirigit per Ignasi Vila i l'Ajuntament de Barcelona (Estela i Jubete 1990, 1992, 1994; Bassedas 1993) que treballen amb nens menors de quatre anys i els seus pares. Són serveis als quals acudeixen els infants, entre un i quatre anys, no escolaritzats, amb la persona que habitualment els cuida dues vegades per setmana. Els objectius són diversos, encara que tots es relacionen amb el fet de possibilitar a l'infant un context de desenvolupament distint al context familiar, i fomentar la competència educativa de les famílies, de manera que tinguin més seguretat en les actuacions i, al seu torn, puguin modificar-ne d'altres, després d'haver-les comprovades amb altres pràctiques educatives (Bassedas et al. 1993).

— *Casas de Niños*: Aquest programa es duu a terme a la CA de Madrid amb més de 55 centres en col·laboració amb la Conselleria d'Educació i els Ajuntaments d'alguns pobles. És un servei públic i gratuït per a nins entre 0 i 4 anys. Seguint en la mateixa línia dels programes anteriors, aquest programa treballa els matins amb els infants i els capvespres amb les famílies, oferint als pares un assessorament i suport i donant la possibilitat d'intercanvi amb altres famílies.

Després de conèixer aquests programes va sorgir la iniciativa d'implementar a la nostra comunitat un servei amb característiques similars, ens vàrem centrar de forma especial en els models iniciats a Catalunya i als municipis italians, denominats *Espais familiars i Tempo per le familie*.

## **Implementació d'un servei socioeducatiu per a mares i fills a la nostra comunitat: Espai familiar Camp Redó**

L'Espai Familiar Camp Redó<sup>1</sup> està situat a la barriada del Camp Redó de Palma i duu en funcionament deu mesos de manera experimental amb la col·laboració dels Serveis Socials de l'Ajuntament de Palma, el Centre de Salut del barri, el Departament de Menors del Consell Insular i l'Equip d'Infància i Família del Consell de Mallorca.

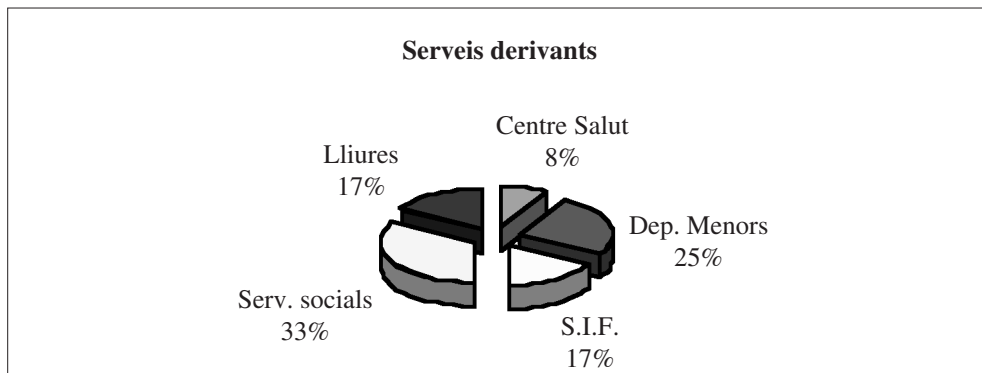
La motivació que ha suscitat la posada en marxa d'aquest programa a la nostra Comunitat Autònoma ha estat fonamentalment la d'actuar en els primers anys de vida com a marc de prevenció i promoció de la salut mental. El que es pretén és afavorir relacions parentals saludables per assegurar el benestar dels infants a partir de facilitar i enfortir les primeres relacions pares-fills per així aconseguir una estabilitat, resposta sensible i capacitat reflexiva dels pares vers els fills.

Es treballa fonamentalment amb famílies que viuen situacions de privació social i cultural (famílies monoparentals, immigrants, amb baixos recursos econòmics...). Per a l'eficàcia del programa és important la formació de grups estables i heterogenis on conflueixen famílies de risc amb altres famílies més normalitzades que puguin aportar al grup pautes parentals i models positius de relació amb els fills.

---

<sup>1</sup> Aquesta iniciativa sorgeix d'alguns professors del Departament de Ciències de l'Educació de la UIB i de l'associació XIAIF (Xarxa d'Iniciatives d'Atenció a la Infància i les Famílies).

Tal com podem veure en el gràfic els usuaris del servei són usuaris derivats de diferents institucions, aquesta interrelació de famílies de risc amb famílies més normalitzades és un dels aspectes fonamentals per a l'eficàcia del programa.



Gràfic 1.

Aquest programa funciona un dia a la setmana amb un grup de 8/10 famílies amb una durada prevista de 6/12 mesos. La nostra proposta ha estat crear un servei en el qual els pares i les mares trobin un lloc on poder jugar amb els fills en un espai adequat i tranquil. En aquest espai els pares tenen l'oportunitat d'expressar-se i compartir vivències amb altres adults en circumstàncies semblants i amb especialistes que els ajuden a resoldre dubtes, inquietuds, etc., i tot el que tingui a veure amb l'educació dels fills. Els especialistes ofereixen suport i ajut tant pel que fa referència a la relació amb els infants com al diàleg i relació amb altres adults.

Les sessions duren dues hores i hi participen les mares i els pares juntament amb els fills menors de tres anys. Les sessions s'organitzen a partir de moments diferenciats que marquen una seqüència i un ritme estable en les sessions, com són el moment d'entrada i joc lliure dels nens, el moment de díada mare-fill o el moment de la tertúlia cafè amb les mares i els pares. En cadascun d'aquests moments de la sessió es pretenen objectius diferents, s'observen aspectes concrets de les pautes parentals i de la relació pares-fills i s'aprofita per realitzar determinades intervencions per part de l'equip.

L'equip que intervé directament en les sessions està format per una educadora especialista en Educació Infantil, un psicòleg familiar, així com la col·laboració del grup d'investigació d'Educació Infantil de la UIB.

## Objectius i estratègies d'intervenció

Prioritàriament el programa pretén facilitar i *enfortir l'establiment del vincle afectiu* entre infants i pares/mares, així com afavorir la capacitat empàtica dels pares per comprendre les vivències emocionals dels fills.

S'intervé fent que els pares observin i coneguin les necessitats i demandes dels fills: fent-los notar els progressos que realitzen els seus fills, com resolen els conflictes, com es relacionen amb els altres... Es potencia també que les mares i els pares facin activitats



Gràfic 2.

conjunctes amb els fills, com ara explicar un conte, construir una joguina o el simple fet de jugar plegats. Compartir activitats lúdiques amb els fills propicia aquest apropament que en molts de casos els pares, per manca de temps, no realitzen dins l'àmbit familiar.

Una altra finalitat del programa és *alleujar el sentiment d'aïllament* i debilitat d'alguns pares i mares afavorint el treball en grup com un mitjà per augmentar la seva capacitat parental. Per dur a terme aquest objectiu, el servei ofereix un espai tranquil i agradable que propicia l'intercanvi espontani entre els membres del grup per contrastar experiències, punts de vista o inquietuds respecte de la seva vivència com a pares. S'organitzen també situacions lúdiques que faciliten aquesta interacció.



Gràfic 3.

Dins un marc més distès com és el moment de la tertúlia cafè, els pares i mares juntament amb l'equip parlen i reflexionen sobre les pròpies actuacions a partir de temes que interessen el grup. L'equip recull les demandes de temes que el grup fa explícitament o que s'ha observat la necessitat de tractar. Hi poden participar altres professionals com ara pediatres, treballadors socials, ludotecaris, etc., que donen informació especialitzada en temes concrets: alimentació, higiene, son, jocs... Es tracta bàsicament d'afavorir la participació de tots procurant que totes les persones siguin acceptades pel grup i es puguin expressar lliurement. Es donen pautes per millorar la dinàmica del grup, com respectar el torn de paraula, aprendre a escoltar i fer notar les intervencions interessants que es realitzen.



Gràfic 4.

A l'Espai Familiar es facilita la capacitat dels pares de proveir respostes sensibles cap als fills, fonamentalment a partir de *potenciar l'observació dels pares cap als fills*, ensenyant a les mares i els pares a escoltar i atendre les demandes fisiològiques, emocionals i relacionals del seu fill/a: notar els senyals del fill, interpretar-los adequadament i respondre d'una forma apropiada. A partir d'intervencions subtils i indirectes per part de l'equip es donen pautes per actuar davant situacions diverses: acomiadar-se del fill quan surten de la sala, propiciar la seva autonomia a l'hora de resoldre les situacions quotidianes, etc.

Es tracta també d'ajudar els pares a *organitzar millor la vida familiar*, per això s'aprofiten tant els moments espontanis de conversa entre les famílies com l'espai dedicat a la tertúlia per parlar i intercanviar opinions en relació amb la manera d'organitzar la vida quotidiana familiar. Els temes poden anar des de, la manera com cal organitzar els espais de la casa per afavorir una major funcionalitat familiar, fins a la manera com s'han d'organitzar els ritmes de son dels fills de cara a la seva salut i per facilitar la dinàmica familiar general.

S'intenta també afavorir la *coordinació de recursos i serveis socials comunitaris* com a estratègia fonamental per reduir la vulnerabilitat i incrementar l'eficàcia del

programa. Aquesta coordinació s'inicia ja en el moment de seleccionar-ne els usuaris i formar els grups. Els diferents serveis que intervenen aporten els possibles usuaris del servei, s'analitza el seu perfil per tal de fer grups heterogenis, evitant l'homeòstasi que suposa treballar només amb famílies de risc. Per altra part, es realitzen sessions d'avaluació i de seguiment del programa amb els diferents serveis implicats. Per facilitar aquesta tasca de revisió, l'equip prèviament ha dissenyat instruments d'avaluació i ha documentat les sessions. Moltes de les famílies que participen en el programa són també usuàries i pacients d'aquests altres serveis, el que permet la coordinació d'estratègies d'actuació.

## Reflexions finals

Pensem que l'experiència duta a terme en aquests deu mesos ens ha constatat l'eficàcia d'aquest programa per millorar la relació pares-fills i per crear xarxes de relacions entre les mares i els pares que viuen situacions de dificultat o pateixen problemes d'aïllament social.

Hem constatat com aquest programa afavoreix la construcció d'una xarxa social d'ajuda mútua entre les famílies que facilita la possibilitat d'aprendre uns dels altres, contribueix a desenvolupar les capacitats de cada un, contribuint així al fet d'experimentar la paternitat i maternitat com una vivència gratificant i plaent. D'aquesta manera s'aconsegueix que els pares se sentin acompanyats en la seva tasca com a primers i principals educadors. A la vegada que senten aquest suport social, se senten més segurs, satisfets i reconeguts en el difícil rol de fer de pares i mares.

Pensem que és necessària la participació de les administracions públiques per finançar i promoure serveis de prevenció semblants a aquest, que estalviïn programes d'intervenció més costosos a llarg termini. Després de l'experiència d'aquests mesos, pensem que el treball conjunt amb pares i fills és un mitjà òptim d'intervenció directa en el camp de la prevenció i de la promoció de la salut mental infantil.

## Bibliografia

- BARUDY, J. (2001). *El dolor invisible en la infancia*. Barcelona. Paidós
- BASSEDAS, M. [et al.] (1993). *Memòria del projecte «Context-Infancia»*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- BEAVERS, W. R.; HAMPSON, R. B. (1995). *Familias exitosas*. Barcelona. Paidós.
- BELART, A.; FERRER., M. (1998). *El ciclo de la vida: una visión sistémica de la familia*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- BOWLBY, J. (1982). *Los cuidados maternos y la salud mental: informe*. Buenos Aires. Ed. Humanitas.
- (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid. Morata.
- (1989). *Una base segura*. Barcelona. Paidós.
- BRAZELTON, T. B.; CRAMER, B. (1993). *La relación más temprana*. Barcelona: Paidós.
- ESTELA, A; JUBETE, M. (1990). «Projecte "Espai Familiar"». *Dossier Institut Municipal Educació*. Barcelona.
- (1992). «La casa dels colors». *Guix*, núm. 181 novembre.
- GONZÁLEZ, M. M.; PALACIOS, J. (1992). «Interacció educativa adult-infant en l'àmbit familiar. Nivells d'anàlisi i nivells de significació». *Temps d'Educació*, 7, 89-115.



- GROSSMANN, K.; FREMMER-BOMBIK, E.; RUDOLPH, J.; GROSSMANN, K. E. (1988). «Maternal attachment representations as related to patterns of infant-mother attachment and maternal care during the first year». A R. A Hinde & J. Stevenson-Hinde (eds.). *Relationships within families*, pàg. 241-260. Oxford: Oxford Science Publications.
- GROSSMANN, K.; GROSSMANN, K. E. (1991). «Newborn behavior, early parenting quality and later toddler-parent relationships in a group of German infants». A J. K. Nugent; B. M. Lester; T. B. Brazelton (eds.), *The cultural context of infancy*, vol. II, pàg. 3-38. Norwood: Ablex.
- GROSSMANN, K. E.; GROSSMANN, K.; ZIMMERMANN, P. (1999). «A wider view of attachment and exploration: Stability and change during the years of immaturity». A J. Cassidy & P. R. Shaver (eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pàg. 760-786). New York: Guilford Press.
- GROSSMANN, K. E.; GROSSMANN, K.; WUNTER, M.; ZIMMERMANN, P. (2002). «Attachment relationships and appraisal of partnership: From early experience of sensitive support to later relationship representation». A L. Pulkkinen & A. Caspi (eds.). *Personality in the life course: Paths to successful development* (pàg. 73-105). Cambridge: Cambridge University Press.
- JUBETE, M. (1994). «Espai familiar: relació amb les famílies». A *Congrés d'Infància. Educar 0-6 anys*. Vol. I. Barcelona: Rosa Sensat-Temes d'Infància.
- KAYE, K. (1982). *La vida mental y social del bebé*. Barcelona: Paidós.
- MARRONE, M. (2001). *La teoría del apego: un enfoque actual*. Madrid. Psimática.
- MÉNDEZ, L.; LACASA, P. (1995). «Aprender y enseñar en situaciones cotidianas: observando la interacción de Teresa con los adultos». A P. Fernández-Berrocal i M. A. Melero (comps.). *La interacción social en contextos educativos* (pàg. 327-377). Madrid: Siglo XXI.
- PALACIOS, J. (1987). «Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 39-40, pàg. 97-111.
- PALACIOS, J; MORENO, M. D. (1989). «Implicación de los padres en la educación de los niños». A *Actas del Congreso Internacional de Educación Infantil*. Madrid, 7-11 de novembre.
- PITTMAN III, F. S. (1990) *Momentos decisivos*. Barcelona. Paidós.
- Red de Atención a la Infancia de la CEE (1993). *Los hombres y el cuidado de los niños*. Brussel·les.
- SCHAFFER, H. R. (1990). *El context socio-familiar en l'educació de l'infant*. Temes d'Infància. Rosa Sensat.
- (1994). *Decisiones sobre la infancia*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- WERTSCH, J. V. (1984). «The creation o context in joint problem solving». A Rogoff, L. (ed.). *Everyday cognition: its development in social context* (pàg. 151-171). Cambridge: Harvard Univ. Press.
- WERTSCH, J. V.; HICKMANN, M. (1987). «Problem solving in social interaction: a microgenetic analysis». A M. Hickman (ed.). *Social and functional approaches to language and thought*, pàg. 251-256. London: Academic Press Inc.
- WINNICOTT, D. W. (1990). *Los bebés y sus madres*, Barcelona: Paidós.

**Les conductes  
violentes durant la  
pràctica esportiva  
en edat escolar**

Pere Palou Sampol,  
Pere Antoni Borràs  
Rotger y Francesc  
Xavier Ponseti  
Verdaguer  
*Àrea d'Educació  
Física i Esportiva.  
Dep. Ciències de  
l'Educació UIB*

*Educació i Cultura*  
(2003), 16:  
127-135

# **Les conductes violentes durant la pràctica esportiva en edat escolar**

## **Violent behaviours in the practice of youth sport**

**Pere Palou Sampol, Pere Antoni Borràs Rotger  
y Francesc Xavier Ponseti Verdaguer**

Àrea d'Educació Física i Esportiva. Dep. Ciències de l'Educació UIB

### **Resumen**

Hoy en día son muchos los que piensan que se está viviendo uno de los períodos más violentos de la historia, algunos autores como Bridges (1999), afirman que no se puede dudar del incremento de la violencia, tanto de las masas que asisten a espectáculos deportivos como la de los propios practicantes. En cambio, Dunning (1992), o Cruz y cols. (2001), no comparten la visión de que los deportes y la sociedad se estén volviendo claramente y simplemente más violentos. En este artículo se describen las diferentes clases de violencia humana; la transformación civilizadora a lo largo de las sociedades occidentales industrializadas respecto a la violencia, la problemática de la violencia en el deporte infantil, y algunas de las causas de la problemática.

«En el niño que lucha con un compañero para tirarlo al suelo existe una aceptación inconsciente de ciertas reglas rudimentarias que le impiden dar un puñetazo o meter el dedo en el ojo. Él las respeta. Aprende a dialogar con la vida de una manera civilizada o cívica, que quiere decir respetuosa con el otro y sus apetencias hacia una aceptación jurídica de unos mismos derechos. El autocontrol es el primer gran principio de la convivencia humana. En el deporte este autocontrol se desarrolla en un ambiente eminentemente *lúdico*, el cual le priva de la servidumbre ambiental de una opresión rígida, impuesta e implacable» (Cagigal, J. M. 1990, 65).

### **Summary**

There are many people nowadays thinking that we are living in an extremely violent period, some authors like Bridges (1999), says there is no doubt of increasing violence even in spectators or in participants in sport. On the other hand, Dunning (1992) or Cruz & cols. (2001), are not agree that sports and society are becoming simply more violent. In this paper we describe different types of human violence, the long time civilisig transformation of occidental society respect to violence and the problem of the violence in youth sport, therefore, some reasons about the problem.

«The boy who's fighting with a schoolmate to trhow him to the floor, has an inconscient acceptance of some basic rules that avoid to punch or to put a finger in the eye of the other boy. He respects this rules. He learns to dialog with live on a civic way, that means respecting the others and their aims to a legal acceptance of the same rights. The autocontrol is the firs principle of human living toghether. In sport this autocontrol is developed in a basic leissure ambience that releases him from a rigid imposed oppression» (Cagigal, J. M. 1990, 65).

## Les conductes violentes durant la pràctica esportiva

Segons Baigorri (1995) la major part de les aproximacions sociològiques al fenomen de la violència en l'esport es basen directament o indirectament en el paradigma estructural funcionalista sobre el conflicte social. Les aproximacions marxistes parteixen en realitat del mateix paradigma, fan recaure en la violència ambiental esportiva la funció d'expressar en termes comunicatius alguna espècie de procés revolucionari, emparades en el supòsit de Marcuse (1968), citat per Baigorri, sobre la violència juvenil: «Si són violents, és perquè estan desesperats.»

Aquesta interpretació cau pel seu pes pel fet que no són justament els sectors més desfavorits els que produeixen les accions violentes.

Enfocaments més pragmàtics com el de Ferrando (1990) deixen de banda una qüestió fonamental, com és que els conceptes de conflicte, violència i agressió no són sinònims, malgrat que pertanyen al mateix camp semàntic.

Quant a les teories que cerquen l'explicació en el mateix joc esportiu, cauen en una tautologia irresoluble: hi ha violència perquè hi ha violència.

Les tesis d'Eric Dunning (1993), emmarcades en la teoria d'Ellias (1992) sobre esport i procés civilitzador, poden aportar més coneixement. Aquesta es basa en la permanència en societats urbanes i altament desenvolupades de grups socials entre els quals els valors d'agressivitat, masclisme i lideratge violent segueixen tenint un fort pes, i que haurien trobat, primer en el futbol, i després en altres pràctiques esportives un excel·lent escenari per expressar-les.

Segons Baigorri<sup>1</sup> aquests grups socials es corresponen amb sectors d'immigrants rurals, insuficientment urbanitzats a causa de les crisis econòmiques de les grans ciutats, per tant, en lloc d'urbanitzar-se s'han ruralitzat sectors concrets de les ciutats, entre els quals l'esport, especialment el futbol.

A part de les situacions dels grups socials desfavorits o no urbanitzats, s'han de tenir en compte els aspectes pedagògics, segons Montagu (1993), que ens diu que la naturalesa humana és bona, el que no ho és és l'educació humana; segons l'autor, hem d'adaptar aquesta educació a les exigències de la naturalesa humana i proposar a la humanitat que és un fals mite que la maldat és innata al gènere humà.

Afegit a això existeix el problema de la influència dels mitjans de comunicació, que influeixen de manera notable en les actituds dels infants enfront de la pràctica esportiva. Està clar que la premsa i els mitjans de comunicació de masses no creen el gamberrisme en el futbol, però l'aplicació negligent per la seva part d'unes tècniques de presentació que ressalten l'extravagant i el violent contribueixen molt poc a millorar el panorama, que ja és de si bastant complex.

## Tipus de conductes violentes durant la pràctica esportiva

Cagigal (1990) afirma que la violència no és més que una forma concreta d'agressivitat, especificada sobretot per l'atac físic o en l'home, l'anàleg al físic, el verbal. No tota agressivitat és violenta. Tota violència és sens dubte agressiva i és originada per l'agressivitat.

---

<sup>1</sup> Estudis de Baigorri, A., pendents de dades empíriques per contrastar i desenvolupar en el que explica del terme d'urbanització.

Existeixen tesis explicatives de l'agressivitat basades en l'etologia, el principal autor en aquest cas és Lorenz, K. (1972), que cita expressament l'esport com un costum o moda ple de valors d'alliberació i al mateix temps de traspàs d'energies integradores el fenomen de l'esport.

«És l'esport una forma de lluita ritualitzada especial, producte de la vida cultural humana. Procedeix de lluites serioses, però fortament ritualitzades a la manera de combats codificats o enfrontaments per honor, d'origen filogenètic [...]. El combat compleix la tasca incomparable d'ensenyar l'home a dominar conscièntment i responsable les seves reaccions instintives en un combat» (pàg. 114).

Cronològicament més avançat en el temps, Terry i Jakson (1985) ofereixen un model interpretatiu dels elements determinants i el control de la conducta agressiva en l'esport, que veu tres perspectives fonamentals: l'agressió com a instint, la hipòtesi de la frustració-agressió, i l'agressió com a conducta socialment apresada.

En l'agressió innata, l'esport serviria de catarsi per a la reconducció de la dita agressió.

La frustració-agressió afirma que les conductes agressives sempre pressuposen l'existència d'alguna forma de frustració i consegüentment la frustració condueix a certes formes d'agressió, en aquest sentit existeixen estudis (Miranda Viñuelas 1975)<sup>2</sup> que demostren l'increment de les accions punitives en els equips o individus que en aquells moments es troben en situació de derrota o van perdent en un enfrontament.

D'acord amb la teoria de l'aprenentatge social, el reforç i el modelat generalment actuen de forma combinada. En l'esport el reforç dels actes violents sorgeix principalment de tres fonts: a) el grup de referència immediat dels esportistes, especialment els entrenadors, companys, família, mestres i professors; b) l'estructura de l'esport i l'execució de les regles pels directius o àrbitres; c) les influències socials, com són les actituds dels seguidors, mitjans de comunicació, tribunals de disciplina esportiva i societat en general.

Un altre autor que confirma les teories de l'aprenentatge social és Bandura (1986) per aquest autor, la violència seria resultat d'una sèrie de conductes apreses i de les quals es deriven positives conseqüències per a qui les protagonitza.

Atesa la importància del problema, és possible segons Petrus (1996) que totes les teories s'hagin de tenir en compte a l'hora de voler explicar, de manera global, la violència. Ara bé, des de la perspectiva de la prevenció, és especialment interessant la teoria de Bandura, ja que, segons aquest autor, la transgressió de les normes i la violència s'aprenen, com s'aprenen tants i tants d'altres comportaments humans: per imitació.

Aprenem a ser violents imitant comportaments agressius. És a dir, si un nin o una nina veuen que un adult es comporta de manera violenta, es valora aquesta manera d'actuar i, si en treuen profit, imitaran aquest comportament i adoptaran, possiblement, actituds violentes. Si els escolars observen accions violentes en l'esport, si els donam una imatge de la violència com a recurs esportiu, si els mitjans de comunicació venen violència, per imitació l'adoptaran i possiblement es convertiran en usuaris de l'agressivitat. En aquest sentit els mestres en Educació Física tenen una importància rellevant pel fet de la possibilitat de crear en l'escola un corrent de pensament crític enfront del que sel's ofereix als alumnes des de la societat, l'anàlisi dels comportaments dels mestres durant la seva pràctica esportiva, la seva pròpia imatge poden ser definitives a l'hora d'establir estratègies

<sup>2</sup> Aquest estudi posa de manifest les possibilitats catàrtiques de determinats esports, on el contacte és present en el desenvolupament normal del joc. Memòria de fi de carrera, no publicada. INEF Madrid.

enfront de la canalització de la informació que, com els autors Bandura i Petrus citats anteriorment deien, afectarà els nostres joves, i tal vegada es pugui eliminar els efectes de la imitació de les conductes provinents de l'esport espectacle.

Podem dir que en massa ocasions s'observen al voltant de l'esport escolar actituds violentes, no sols entre jugadors, sinó també entre entrenadors, pares i mares, espectadors... En aquest sentit Petrus (1996) diu que podríem parlar de certa responsabilitat institucional dels que dissenyen i administren l'esport escolar actual, ja que, en proposar un determinat model de reglament i una determinada estructura de competició, conscientment o inconscientment, faciliten que l'esport escolar sigui «el bressol de certes actituds violentes».

En el sentit de les actituds violentes durant la pràctica esportiva, les conseqüències per als practicants comencen a ser espectaculars, Bridges, J. (1999), al seu llibre *Making violence part of the game*, ens explica que el nivell de lesions produïdes per accions violentes en la pràctica, ja siguin penalitzades o no, han arribat a nivells exagerats. Segons aquest autor, als Estats Units d'Amèrica, la US Consumer Society Commission registra aproximadament en un any 1.290.000 lesions tractades mèdicament en futbol americà; 1.230.000 en beisbol; i 1.180.000 en bàsquet, amb el problema afegit que moltes d'aquestes lesions causades per actituds violentes no fortuïtes del joc no tenen un recolzament legal a l'hora de fer front a les despeses dels tractaments.<sup>3</sup>

Com a conclusió, aquesta cita de Margolis (1999): «La decadència de la cultura esportiva i l'augment de la violència durant la pràctica han conduït al punt que els jugadors, seguidors, i fins i tot pares i entrenadors contribueixin a la creixent violència basada en la victòria, les possibles solucions són reescriure les regles i normes de les competicions» (pàg. 95).

## **Bases biològiques de l'agressivitat**

Segons Fernandez (1998) han existit diverses temptatives d'explicació de l'agressivitat humana, des del tractament naturalista fins al profund enfocament de la psicoanàlisi.

Els arguments naturalistes expliquen l'existència del factor agressivitat com un component més de la complexa naturalesa biosocial de l'ésser humà, però recorden també que els individus de l'espècie humana disposen de capacitats que vénen a modificar els processos naturals de l'aprenentatge i a modificar patrons heretats que no sempre són adaptatius, sobretot quan canvien les condicions socials en què aquests apareixen.

Més enllà de l'agressivitat natural i de l'acceptació que vivim en constant conflicte amb nosaltres mateixos i amb els altres, hi ha la violència: un comportament d'agressivitat gratuïta i cruel, que denigra i fa mal tant a l'agressor com a la víctima, la violència no pot justificar-se a partir de l'agressivitat natural, ja que es tracta de conceptes distints, que poden diferenciar-se mitjançant el concepte de conflicte.

El conflicte és una situació de confrontació de dos o més protagonistes, entre els quals existeix un antagonisme motivat per una confrontació d'interessos, és en aquest cas que l'estudi de les conductes violentes durant la pràctica esportiva té la seva màxima

---

<sup>3</sup> En el cas dels EUA, la sanitat referent a la pràctica esportiva està coberta per assegurances privades que es desentenen de baralles legals enfront de la responsabilitat d'una acció violenta en un enfrontament esportiu.

justificació en ser de la manera en què el conflicte proposat és la mateixa practica esportiva, que com a pròpia definició és una situació d'antagonisme entre dues parts amb objectius oposats.

Tornant a l'exposició de les fonts, Mergargee i Hokanson (1976), al seu llibre *Dinàmica de la agresión*, exposaven que per un lloc es tenen les interpretacions psicoanalítiques i etològiques de Freud i Konrad, els quals sostenen el criteri que gran part d'aquesta conducta és innata, en l'altre extrem els psicòlegs Bandura, Miller i Dollard, que opinen que el comportament agressiu s'adquireix amb l'aprenentatge i en la infància.

Els escenaris de l'esport produeixen homogeneïtat en l'estatus social, al mateix temps que la varietat de rols que es despleguen en els grups/equips, el tipus de comunicació que es desenvolupa, així com els valors morals que s'estableixen afavoreixen uns determinats processos d'aprenentatge social.

Fugint de les explicacions de la violència entre iguals que normalment addueixen als models de domini-submissió (Fernández 1998), en la pràctica esportiva no en sabem establir un model únic, ja que les relacions que s'estableixen entre els jugadors, àrbitres, entrenadors, pares etc., suposen una contínua font de referents.

## **Causes de les conductes violentes durant la pràctica esportiva**

L'anàlisi de les causes de les conductes violentes, l'hem de cercar en dos apartats diferenciats. Segons Fernández (1998), tenim per un costat els factors exògens (context social, característiques familiars i mitjans de comunicació) i per un altre costat, els factors endògens o de contacte directe (relacions interpersonals, característiques personals de la víctima i l'agressor).

Segons Pearl (1987), els mitjans de comunicació estan sent qüestionats com a primer canalitzador de la informació. La violència televisiva és una opció del mateix mitjà, la selecció de missatges violents o la seva substitució per altres que no ho siguin és una decisió de les mateixes cadenes de televisió.

Els nins i nines recullen principalment aquesta informació directament i en aquest cas al mestre d'escola, al tècnic esportiu, al pare o mare i al gestor esportiu només els queda l'opció d'ajudar a discernir sobre el missatge mediàtic, i aprendre a ser crítics amb la informació que es difon a través del mitjà.

La família és el primer medi de socialització. El desenvolupament social de l'individu és nodrir dels afectes i vincles entre pares/mares, aquest medi és evidentment clau en la gènesi de les conductes violentes (Paterson, DeBaryshe i Ramsai 1989).

Com a factors endògens més importants i més influents, tenim les relacions interpersonals. Les relacions jugadors-entrenadors, jugadors-jugadors, entrenadors-entrenadors, i les relacions d'aquest amb els pares, diferenciant el moment de la pràctica competitiva de la de l'entrenament. I les relacions amb els pares com a tipologia especial de públic (Ponsetí 1999).

A més d'aquests, altres autors consideren que la tipologia de l'esport practicat és un factor determinant de l'aparició de conductes violentes, així com el disseny dels reglaments (Petrus 1998).

En aquest sentit Cruz (1997) assenyala les quatre causes següents com les més importants:

En primer lloc l'augment dels interessos comercials i de les recompenses econòmiques per l'èxit en l'esport infantil i juvenil.

En segon lloc les actituds de pares i entrenadors orientats cap a l'èxit esportiu.

En tercer lloc, les actituds i conductes dels espectadors durant els partits.

En últim lloc, els sistemes de sancions d'alguns reglaments que tendeixen a beneficiar l'infractor.

En tots aquests aspectes existeix un fil conductor, que és la formació dels tècnics que regulen, administren i implementen l'esport infantil i juvenil. En aquest sentit aquest article intenta determinar la importància en la formació no tan sols a nivell tècnic, sinó a nivell pedagògic per fer un ús de la pràctica esportiva com a vertader mitjà per afavorir la transmissió de valors socials, personals i morals positius (Palou, Borràs i Ponsetí 2000).

## Bibliografia

- CAGIGAL, J. M. (1990). *Deporte y agresión*. Madrid: Alianza Editorial.
- BAIGORRI, A. (1995). «Urbanización y violencia; una interpretación de la violencia ambiental en el deporte». A Ferrando, M.; Manríquez, J. R. (1996). *Ocio y deporte en España. Ensayos sociológicos sobre el cambio*. Tirant lo blanc. València, pàg. 339-352.
- COLODRON, A.; MUÑOZ, A.; ODRIOZOLA, J. M.; LEGIDO, J. C. (1985). «Bases biológicas de la agresividad». A *Agresión y violencia en el deporte. un enfoque interdisciplinario*. Consejo Superior de Deportes. MEC, pàg. 101-124.
- BANDURA, A. (1988). *Pensamiento y acción*. Barcelona. Martínez Roca.
- BRIDGES, J. C. (1999). *Making violence part of the game; A socio-legal history of violence in american sport*. Kroska books.
- CRUZ, J. (1997). «Causas de la violencia en l'esport infantil i intervencions psicològiques per promoure el fairplay». A Marí, B.; Cabanes, T. *Violència a l'esport*. Consell de Mallorca, cap. 6, pàg. 33-36.
- CRUZ, J.; BOIXADOS, M.; VALIENTE, L.; TORREGROSA, M. (2001). «Es perd el fairplay i l'esportivitat a l'esport en edat escolar?». *Apunts Educació Física i Esports* 64, pàg. 6-16.
- DUNNING, E. (1992). «Lazos sociales y violencia en el deporte». A Elias, N.; Dunning, E. *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid: Fondo de cultura económica, pàg. 271-294.
- (1993). «Reflexiones sociológicas sobre el deporte, la violencia y la civilización». A *Materiales de sociología del deporte*, pàg. 83-108.
- ELIAS, N.; DUNNING, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- FERNANDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid. Narcea Ediciones.
- GARCIA FERRANDO, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.
- LORENZ, K. (1972). *Sobre la agresión, ese pretendido mal*. 2a ed. esp. Bilbao.
- MARGOLIS, J. A. (1999). *Violence in sports: Victory at what price*. Enslow publications.
- MEGARGEE, E.; HOKANSON, J. (1976). *Dinámica de la agresión*. Mexico. Editorial Trillas.
- MONTAGU, A. (1993). *Qué es el hombre*. Barcelona: Paidós
- PALOU, P.; BORRÀS, P. A.; PONSETI F. J. (2000). «Transmisión de valores sociales a través del deporte como elemento de promoción de salud desde la perspectiva



- social». *Actas del II congreso internacional de educación física*, pàg. 665-672. FETE-UGT Jerez.
- PATERSON, G. R.; DEBARISHE, B. D.; RAMSAY, E. (1989). «A developmental perspective on antisocial behavior». *American psychologist*, 44, pàg.. 329-355.
- PEARL, D. (1987). «Family, peer and television influences on aggressive and violent behavior». A Crowel, D.; Evans, I. M.; O'Donell, C. R. *Childhood aggression and violence*. Plenum Press. New York.
- PETRUS, A. (1996). «Violència i esport escolar». *Portantveu*, consell de l'esport escolar de Barcelona, num 5, 1r semestre, Barcelona, pàg. 10-13.  
— (1998). «El deporte escolar hoy. Valores y conflictos». *Aula d'innovació educativa*, gener de 1998, Graó Educació. Barcelona.
- PONSETI, F. J. (1998). *Anàlisi de la pràctica esportiva dels joves de Mallorca en el segon cicle d'ESO*. Tesi doctoral no publicada. Dir. Bernat Sureda. Universitat de les Illes Balears.
- TERRY, P. C.; JACKSON, J. J. (1985). The determinants and control of violence in sport. *Quest*, 37, pàg. 27-37.

**Ajudes a l'estudi  
universitari: el cas  
de les Illes Balears**

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

*Educació i Cultura*  
(2003), 16:  
137-152

# Ajudes a l'estudi universitari: el cas de les Illes Balears

## Aids to the university study: the case of the Balearic Islands

Joan Carles Rincón i Verdera

Universitat de les Illes Balears

### Resumen

Este artículo es una aproximación a las ayudas universitarias al estudio, concretada en el caso de las Islas Baleares.

### Summary

This work is an approach to the university aids to the study, with special reference in the case of the Balearic Islands

## 1. Introducció

Les dificultats que comporta per als alumnes i les seves famílies accedir al sistema educatiu postobligatori, per les despeses que aquest fet suposa, s'intenten pal·liar mitjançant un sistema de beques i ajudes que assumeixi una part d'aquestes despeses. En aquest sentit, un sistema de beques i ajudes per a estudiants universitaris s'ha de considerar com un aspecte bàsic i prioritari en la política del sistema d'ensenyament superior. A Espanya les beques i ajudes són competències exclusives de l'Estat, sent mínima la participació de les Comunitats Autònomes a través d'un sistema paral·lel i complementari d'ajudes. La política de beques i ajudes estatals es duu a terme mitjançant *les beques i les ajudes a l'estudi de caràcter personalitzat*, que tenen la finalitat bàsica d'incrementar les possibilitats d'accés a l'educació superior del major nombre possible d'estudiants, tot reduint o limitant els obstacles de caràcter econòmic derivats de les despeses de l'educació. Així doncs, les beques i les ajudes sorgeixen amb la finalitat de facilitar l'accés i/o la permanència en el sistema educatiu universitari dels alumnes d'escassos recursos econòmics, adreçant-se a promoure l'equitat i la qualitat en els estudis superiors.

Les característiques bàsiques de l'actual sistema general de beques i ajudes estatals a l'estudi de caràcter personalitzat es poden sintetitzar en quatre notes distintives: primera, per la seva concepció teòrica, es tracta d'un sistema centralitzat; segona, per la seva realització pràctica, és un sistema de regulació i concessió centralitzada, si bé de gestió descentralitzada; tercera, pels requisits exigits, es tracta d'un sistema de concessió segons la renda familiar disponible i, en menor mesura, segons l'expedient acadèmic de l'alumne; i, quarta, quant a les obligacions dels estudiants becats, és un sistema de transferències sense cap tipus de contraprestacions ni responsabilitats per part dels beneficiaris de les beques. Aquestes beques personalitzades, com hem dit abans, han anat evolucionant des de la seva implantació l'any 1983 fins al dia d'avui, incorporant, sense canviar la filosofia definida per les quatre notes distintives esmentades, millores i diversificant les prestacions: beques generals, beques de mobilitat, beques per a alumnes que inicien estudis universitaris, etc. Malgrat les millores introduïdes, aquestes beques encara no responen a les necessitats reals dels estudiants universitaris, afectant, per les seves especials característiques, els estudiants de la nostra Comunitat Autònoma, que, entre d'altres aspectes, han de suportar els inconvenients de la insularitat i, fins i tot, en el cas dels estudiants de Menorca i les Pitiuses, la doble insularitat. Des d'aquesta perspectiva, paral·lelament a les beques estatals, les Comunitats Autònomes, dins les seves limitacions pressupostàries i estructurals, han anat desenvolupant, a l'espera de les transferències en aquesta matèria, polítiques complementàries d'ajudes als estudiants universitaris, creant-se, consegüentment, dos tipus de sistemes d'ajudes: d'una banda, el sistema central i, de l'altra, els sistemes d'ajudes autonòmiques.

## 2. El marc legal de les beques personalitzades a Espanya

La normativa que regula les beques i les ajudes de caràcter personalitzat, que es va publicar sent ministre d'Educació i Ciència José María Maravall Herrero, s'ha de contextualitzar i emmarcar dins la Llei 14/1970, de 4 d'agost, general d'educació i finançament de la reforma educativa,<sup>1</sup> en particular, a l'article 129.2, que, respecte al dret a les ajudes per a l'estudi amb l'objecte d'evitar qualsevol discriminació basada en consideracions econòmiques, preveu: «L'establiment d'un sistema d'ajudes, inclosos l'alimentació, l'allotjament i el transport, en les condicions que es determinin per a l'accés i la permanència en els estudis dels diversos nivells, cicles i modalitats, a través de beques, beques salari, préstecs i altres mitjans anàlegs, així com a beneficiar-se dels serveis de residència, entitats culturals, recreatives i esportives que estiguin orientades a les finalitats de l'acció educativa.» Doncs bé, aquestes ajudes de caràcter personalitzat actualment es regeixen pel Reial decret 2.298/1983,<sup>2</sup> si bé es preveu que per al curs acadèmic 2003-2004 entri en vigor un nou Reial decret que derogui l'anterior i actualitzi aquest sistema d'ajudes. Directament o indirecta, les beques i ajudes a l'estudi de caràcter personalitzat són regulades per la normativa següent:

<sup>1</sup> Adaptant-se, progressivament, a les distintes lleis que regulen l'actual sistema educatiu.

<sup>2</sup> Es tracta del RD 2298/1983, de 28 de juliol, pel qual es regula el sistema de beques i altres ajudes a l'estudi de caràcter personalitzat (BOE número 205, de 27 d'agost de 1983). Fins ara no ha sofert cap tipus de modificació, si bé cada convocatòria anual de beques el modifica amb l'objectiu d'adequar-lo al marc legal vigent i, també de recollir amb tota precisió les atribucions de les administracions educatives en la gestió de de beques, sense cap perjudici de mantenir una concessió centralitzada com a garantia de la igualtat de tots els alumnes en l'exercici del dret a l'educació.

### Àmbit estatal

1. Constitució espanyola, de 27 de desembre de 1978 (BOE número 311.1, de 29 de desembre de 1978).<sup>3</sup>

2. Llei orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'universitats (BOE número 307, de 24 de desembre de 2001).

3. Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació (BOE número 159, de 4 de juliol de 1985).<sup>4</sup>

4. Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (BOE número 238, de 4 d'octubre de 1990).<sup>5</sup>

5. Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació (BOE número 307, de 24 de desembre de 2002).<sup>6</sup>

6. Reial decret 2.298/1983, de 28 de juliol, pel qual es regula el sistema de beques i altres ajudes a l'estudi de caràcter personalitzat (BOE número 205, de 27 d'agost de 1983).

7. Les diferents ordres que anualment convoquen i regulen les beques i ajudes a l'estudi de caràcter personalitzat.

### Àmbit de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears

1. Llei orgànica 2/1983, de 25 de febrer, d'Estatut d'Autonomia per a les Illes Balears (BOE núm. 51, d'1 de març, modificada per les Lleis orgàniques 9/1994 i 3/1999).<sup>7</sup>

2. Llei 30/1998, de 29 de juliol, del Règim Especial de les Illes Balears (BOE número 181, de 30 de juliol de 1998).

3. Reial decret 2243/1996, de 18 d'octubre, sobre traspàs de funcions i serveis de l'administració de l'Estat a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears en matèria d'universitats (BOE número 270, de 8 de novembre de 1996).<sup>8</sup>

Vegem el que en diuen la *Llei de règim especial de les Illes Balears* i la *Llei orgànica d'universitats*:

#### — Llei 30/1998, de 29 de juliol, del règim especial de les Illes Balears

##### Article 17.1

«Tenint en compte les dimensions de la Universitat de les Illes Balears, que no podrà cobrir totes les expectatives d'estudis universitaris existents en el territori nacional, el Pla nacional de Beques incorporarà un capítol dedicat a la concessió de beques als estudiants de Balears que hagin de cursar estudis universitaris no impartits en el territori de la Comunitat Autònoma.»

##### Article 17.2

«D'altra banda, la doble insularitat que han de suportar els estudiants de Menorca i les Pitiüses també serà prevista a l'esmentat Pla nacional de beques als efectes de considerar la concessió de les mateixes beques.»

<sup>3</sup> Vegeu-ne en particular els articles següents: 27.1, 27.5, 27.10, i 149.1.

<sup>4</sup> Vegeu-ne l'article 1.2.

<sup>5</sup> Vegeu-ne l'article 66.1.

<sup>6</sup> Vegeu-ne l'article 4.

<sup>7</sup> Vegeu-ne l'article 15.1.

<sup>8</sup> Vegeu en particular l'annex del Reial decret.

## — Llei orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'universitats

### Article 45.1

«Per garantir les condicions d'igualtat en l'exercici del dret a l'educació i perquè tots els estudiants, amb independència del seu lloc de residència, gaudeixin de les mateixes oportunitats d'accés als estudis superiors, l'Estat, amb càrrec als seus pressuposts generals, establirà un sistema general de beques i ajudes a l'estudi destinat a remoure els obstacles d'ordre socioeconòmic que, en qualsevol part del territori, impedeixin o dificultin l'accés o la continuïtat dels estudis superiors a aquells estudiants que estiguin en condicions de cursar-los amb aprofitament [...]. A aquests efectes, el Govern determinarà reglamentàriament i amb caràcter bàsic les modalitats i quanties de les beques i ajudes a l'estudi, les condicions acadèmiques i econòmiques que hagin de reunir els candidats, així com els supòsits d'incompatibilitat, revocació i reintegrament i els requisits que siguin necessaris per assegurar la igualtat en l'accés a les esmentades beques i ajudes, sense perjudici de les competències normatives i d'execució de les comunitats autònomes [...]. Als efectes previstos en els paràgrafs anteriors es tindrà en compte la singularitat dels territoris insulars i la distància al territori peninsular per afavorir la mobilitat i les condicions d'igualtat en l'exercici de l'educació dels estudiants dels esmentats territoris.»

### Article 45.2

«El desenvolupament, execució i control del sistema de beques i ajudes a l'estudi correspon a les comunitats autònomes en els seus respectius àmbits de competència i en col·laboració amb les universitats [...] Sense perjudici del que disposa el paràgraf anterior, per tal d'assegurar que els resultats de l'aplicació del sistema general de beques i ajudes a l'estudi es produeixi sense menyscabament de la garantia d'igualtat en l'obtenció d'aquestes en tot el territori nacional, s'establiran els oportuns mecanismes de coordinació entre l'Estat i les comunitats autònomes.»

### Article 45.3

«Sobre la base dels principis d'equitat i solidaritat les administracions públiques i les universitats cooperaran per articular sistemes eficaços d'informació, verificació i control de les beques i ajudes finançades amb fons públics i per al millor assoliment dels objectius assenyalats en els apartats anteriors.»

### Article 45.4

«Amb l'objecte que ningú no quedi exclòs de l'estudi a la universitat per raons econòmiques, l'Estat i les comunitats autònomes, així com les mateixes universitats, instrumentaran una política de beques, ajudes i crèdits als estudiants i, en el cas de les universitats públiques, establiran, així mateix, modalitats d'exempció parcial o total del pagament dels preus públics per prestació de serveis acadèmics.»

## 3. Les ajudes per a estudiants universitaris a les Illes Balears

L'Estatut d'Autonomia per a les Illes Balears ens diu que correspon a la nostra Comunitat Autònoma la competència del desenvolupament legislatiu i l'execució de l'ensenyament en tota la seva extensió, nivells i graus, modalitats i especialitats. D'altra banda, també ens diu que una de les seves finalitats és la de promoure la igualtat i el progrés socioeconòmic entre els ciutadans de les Illes Balears, així com la solidaritat entre totes les illes. Paral·lelament, la Llei del règim especial de les Illes Balears desenvolupa l'ordenament constitucional d'atendre el fet insular per tal d'establir un adequat i just equilibri econòmic entre els territoris que conformen l'Estat espanyol, fent especial refe-

rència a la compensació de la insularitat en matèria educativa. Aquesta compensació ha de preveure tant els alumnes que han de cursar estudis universitaris no impartits en el territori de la Comunitat Autònoma com la doble insularitat que han de suportar els estudiants de Menorca i de les Pitiüses.

Des d'aquesta perspectiva, s'han desenvolupat successives convocatòries d'ajuts econòmics per tal de garantir una prestació homogènia i eficaç del servei públic de l'educació que permeti corregir les desigualtats o els desequilibris entre els estudiants de les Illes Balears, i entre aquests i els de la resta de l'Estat espanyol. Des del curs acadèmic 1998-99 s'està duent a terme una política de suport econòmic als estudiants per tal d'afavorir la qualitat, la competència, la igualtat d'oportunitats i l'excel·lència en el rendiment acadèmic. Aquesta política, fins aleshores, presenta cinc tipus d'accions diferenciades que s'han anat introduint de forma progressiva: 1) ajuts individuals per a alumnes de la nostra Comunitat que s'han de desplaçar de l'illa on tenen la residència familiar per poder cursar els estudis; 2) ajuts globals a associacions d'estudiants de la Universitat de les Illes Balears per al desenvolupament d'activitats de caire cultural; 3) ajuts complementaris individuals en forma de bossa d'estudis per a estudiants de la Universitat de les Illes Balears becaris del programa de la Unió Europea Sòcrates (Erasmus); 4) un programa de préstecs preferents; i 5) ajuts per al pagament de preus públics per a estudiants universitaris de la Universitat de les Illes Balears que presentin algun tipus de minusvalidesa.

### **3.1. Les ajudes per transport: 1998-99 / 2002-2003**

Les ajudes per desplaçament es posaren en marxa el curs acadèmic 1998-99, amb caràcter extraordinari, amb la finalitat de compensar econòmicament les despeses ocasionades pel desplaçament i la residència. De la compensació econòmica per desplaçament es beneficiaren, sense haver de complir cap mena de requisits acadèmics ni econòmics (tan sols requisits de caràcter general), tots els alumnes de Menorca, Eivissa i Formentera que s'hagueren de desplaçar a Mallorca per cursar els estudis universitaris, sempre que aquests no es poguessin realitzar a la seva illa. Això també es féu extensible als alumnes de Formentera que s'hagueren de desplaçar a Eivissa, a l'Extensió Universitària de la Universitat de les Illes Balears o a l'Escola de Turisme. La resta de les ajudes previstes foren les destinades a compensar les despeses produïdes conjuntament pel desplaçament i la residència d'aquells alumnes que hagueren de sortir de la nostra Comunitat Autònoma per realitzar els seus estudis. Aquestes darreres ajudes exigien complir, a més dels requisits generals, una sèrie de requisits acadèmics i econòmics.

A la segona convocatòria d'aquestes ajudes per al curs acadèmic 1999-2000 també es compensaren econòmicament les despeses ocasionades pel desplaçament i la residència. De la compensació econòmica per desplaçament, se'n beneficiaren, sense haver de complir cap mena de requisits acadèmics ni econòmics (tan sols requisits de caràcter general), tots els alumnes de Mallorca, Menorca, Eivissa i Formentera que s'hagueren de desplaçar, per cursar els estudis universitaris, de l'illa on tenien el domicili familiar, sempre que aquests estudis no es poguessin realitzar a la Universitat de les Illes Balears, als centres que s'hi adscriuen o a les Extensions Universitàries d'Eivissa i Formentera o de Menorca, respectivament. Això també es féu extensible als alumnes de Formentera que s'hagueren de desplaçar a Eivissa, a l'Extensió Universitària de la Universitat de les Illes Balears o a l'Escola de Turisme. De les ajudes per residència, se'n beneficiaren els alumnes de Menorca, Eivissa i Formentera que cursaren els estudis a la Universitat de les Illes Balears, sempre que aquests no es poguessin fer a la seva illa, i, a més, acomplissin els requisits generals, econòmics i acadèmics corresponents. No es beneficiaren d'aquesta ajuda per

residència els estudiants que hagueren de cursar estudis fora de la nostra Comunitat, perquè aquest tipus d'ajuda rebia, per primer cop, un tractament especial a les beques de mobilitat convocades per l'Estat espanyol per al curs acadèmic 1999-2000.

A la tercera, quarta i cinquena convocatòria d'aquestes ajudes per als cursos acadèmics 2000-2001, 2001-2002, i 2002-2003 respectivament, només es compensaren econòmicament les despeses ocasionades pel desplaçament, ja que tant les beques generals com les de mobilitat convocades per l'Estat espanyol per a aquests cursos acadèmics preveien de forma especial les despeses per residència ocasionades per la insularitat. D'aquesta compensació econòmica per desplaçament se'n beneficiaren, complint uns mínims requisits acadèmics pel que fa a les assignatures o als crèdits dels quals s'havien d'haver matriculat, tots els alumnes de Mallorca, Menorca, Eivissa i Formentera que s'hagueren de desplaçar de l'illa on tenien el domicili familiar per cursar els estudis universitaris, sempre que aquests no es poguessin realitzar a la Universitat de les Illes Balears, als centres que s'hi adscriuen o a les extensions universitàries d'Eivissa i Formentera o de Menorca, respectivament. Això també es féu extensible als alumnes de Formentera que s'hagueren de desplaçar a Eivissa, a l'Extensió Universitària de la Universitat de les Illes Balears o a l'Escola de Turisme.

Les principals característiques d'aquestes ajudes són:

a) En general, aquestes ajudes tenen per objecte la compensació de part del cost del transport dels estudiants de les Illes Balears que, atès el fet insular, han de desplaçar-se fora de l'illa on es troba el seu domicili familiar per cursar estudis universitaris. No obstant això, els cursos acadèmics 1998-99 i 1999-2000 també es preveien ajudes per residència amb l'objecte de compensar part de les despeses ocasionades per l'habitatge per haver de residir fora de la seva l'illa.

b) L'import global màxim destinat a les distintes convocatòries fou el següent:

— Convocatòria 1998-99: 100.000.000 ptes. (601.012,28 euros), a càrrec de la corresponent partida pressupostària de la Llei de pressuposts generals de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears per a l'any 1999.

— Convocatòria 1999-2000: 85.000.000 ptes. (510.860,10 euros), a càrrec de la corresponent partida pressupostària de la Llei de pressuposts generals de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears per a l'any 2000.

— Convocatòria 2000-2001: 93.000.000 ptes. (558.941,25 euros), a càrrec de la corresponent partida pressupostària de la Llei de pressuposts generals de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears per a l'any 2001.

— Convocatòria 2001-2002: 93.000.000 ptes. (558.941,25 euros), a càrrec de la corresponent partida pressupostària de la Llei de pressuposts generals de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears per a l'any 2002.

— Convocatòria 2002-2003: 90.000.000 ptes. (540.910,89 euros), a càrrec de la corresponent partida pressupostària de la Llei de pressuposts generals de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears per a l'any 2003.

c) Aquestes ajudes es declaren incompatibles amb qualssevol altres ajudes o beques que es puguin rebre d'altres administracions o d'altres persones físiques o jurídiques per a la mateixa o semblant finalitat. Per tant, aquestes ajudes estan pensades per a aquells alumnes que no aconseguen les ajudes del Pla nacional de beques.

### **3.2. Les ajudes a associacions d'estudiants: 1999-2000 / 2002-2003**

Les ajudes per a les associacions d'estudiants de la Universitat de les Illes Balears estan en funcionament des del curs acadèmic 1999-2000, i s'adrecen a estimular



l'associacionisme universitari reconegut a la Llei de reforma universitària, així com les activitats de caràcter informatiu, científic, cultural i de formació i millora de les condicions d'estudi dels estudiants d'aquest nivell d'ensenyament, com a mitjà per potenciar el dinamisme de la nostra Universitat.

Les principals característiques d'aquestes ajudes són:

a) Adreçades a les associacions d'estudiants de la Universitat de les Illes Balears, legalment reconegudes i registrades com a tals en la data fixada com a terme màxim per sol·licitar les ajudes.

b) Tenen per objecte el finançament d'activitats (realitzades abans del 30 de setembre de 2000, del 30 de setembre de 2001, entre l'1 d'octubre de 2001 i el 30 de setembre de 2002, i entre l'1 d'octubre de 2002 i el 30 de setembre de 2003, respectivament, per als cursos acadèmics 1999-2000, 2000-2001, 2001-2002 i 2002-2003), relacionades amb alguns dels aspectes següents:

— Activitats de caràcter científic, cultural i informatiu, així com les de formació i millora de les condicions de l'estudi.

— Activitats per a l'organització i l'assistència a congressos científics, certàmens i reunions d'estudiants.

— Activitats dirigides al foment dels serveis d'ajut i d'informació als estudiants en temes acadèmics.

— Activitats que facilitin informació i que afavoreixin la relació dels estudiants amb el món del treball i amb el primer lloc de treball.

— Activitats d'obertura dels universitaris a altres realitats, per fomentar així, una visió més àmplia i solidària de la societat.

— Trobades d'estudiants universitaris sobre temàtiques del seu interès.

c) No són objecte d'ajuda les despeses d'infraestructura i funcionament ordinari de les associacions, ni tampoc aquelles activitats distintes a les especificades en el punt anterior.

d) No en poden ser beneficiàries les federacions ni les confederacions d'estudiants.

e) Es destina un màxim d'1.500.000 / de 9.015,18, 2.000.000 / 12.020,24, 2.000.000 / 12.020,24 i 2.000.000 / 12.020,24 de pessetes/euros, respectivament, per als cursos acadèmics 1999-2000, 2000-2001, 2001-2002, i 2002-2003 amb càrrec a les corresponents partides pressupostàries de la Llei de pressuposts generals de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears per als anys 2000, 2001, 2002 i 2003, respectivament.

f) Les ajudes són compatibles amb altres ajudes per a la mateixa o semblant finalitat atorgades per altres administracions o ens públics o privats, nacionals o internacionals, sempre que no superin el cost total de l'activitat o les activitats objecte de l'ajuda.

### **3.3. Les ajudes complementàries Sòcrates (Erasmus): 2000-2001 / 2002-2003**

Les ajudes complementàries per als estudiants universitaris balears admesos a la convocatòria del programa de la Unió Europea Sòcrates (Erasmus) estan en funcionament des del curs acadèmic 2000-2001, i s'adrecen a situar la formació dels estudiants universitaris de les nostres Illes a un nivell de qualitat semblant al de la resta dels països de la Unió Europea, així com a facilitar-ne la mobilitat entre les distintes universitats europees.

Les principals característiques d'aquestes ajudes són:

a) Adreçades als estudiants de la Universitat de les Illes Balears admesos a la convocatòria del programa Sòcrates (Erasmus) de la Unió Europea, per als corresponents cursos acadèmics (2000-2001, 2001-2002 i 2003-2003).

b) Tenen per objecte complementar les ajudes rebudes pels alumnes per part de la Universitat de les Illes Balears a través del Consell d'Universitats.

c) En les tres convocatòries (2000-2001, 2001-2002 i 2002-2003) es destinen, respectivament, un màxim de 6.000.000 pessetes (36.060,72 euros), amb càrrec a les corresponents partides pressupostàries de la Llei de pressuposts generals de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears per als anys 2001, 2002 i 2003, respectivament.

d) Les ajudes convocades no són incompatibles amb altres ajudes destinades al programa Sòcrates (Erasmus), sinó complementàries entre si. Tampoc no són incompatibles amb les concedides en el marc del programa estatal de beques i ajudes a l'estudi per als corresponents cursos acadèmics (2000-2001 i 2001-2002).

### **3.4. Préstecs preferents subvencionats per als estudiants universitaris: 2002-2003**

Els préstecs preferents subvencionats per als estudiants universitaris es posen en marxa el curs acadèmic 2002-2003 i s'adrecen als estudiants universitaris que realitzin estudis de tercer cicle o estudis de postgrau, màsters o cursos d'especialització de 200 hores de durada o més, a la Universitat de les Illes Balears, als seus centres adscrits o a les seves Extensions Universitàries, en universitats d'altres Comunitats Autònomes de l'Estat o en universitats estrangeres. Aquestes ajudes sufraguen els interessos dels préstecs sol·licitats per cursar aquests estudis universitaris.

Les principals característiques d'aquestes ajudes són:

a) Poden ser beneficiaris d'aquestes ajudes els estudiants universitaris que el curs acadèmic 2002-2003 realitzin estudis de tercer cicle o estudis de postgrau, màsters o cursos d'especialització de 200 hores de durada o més, a la Universitat de les Illes Balears, als seus centres adscrits o a les seves Extensions Universitàries, en universitats d'altres Comunitats Autònomes de l'Estat o en universitats estrangeres.

b) S'adrecen a sufragar els interessos dels préstecs sol·licitats per cursar aquests estudis universitaris i, en tot cas, la quantia que es rebi no podrà ser, aïlladament o en concurrència amb subvencions o ajudes d'altres administracions públiques o d'altres ens públics o privats, superior al cost de l'activitat que el beneficiari ha de desenvolupar.

c) Dues són les finalitats bàsiques d'aquestes ajudes: d'una banda, facilitar els recursos econòmics adients als estudiants universitaris per tal d'afavorir la qualitat, la competència i la igualtat d'oportunitats en el rendiment acadèmic de la nostra comunitat universitària; i, d'altra, contribuir a l'afavoriment de la vocació i la mobilitat estudiantil, a la millora del rendiment acadèmic per una total dedicació a l'estudi, a la formació permanent i a la continuïtat en els estudis, tot evitant l'abandonament per motius de tipus econòmic.

d) Per a aquesta convocatòria es destina un màxim de 6.010,12 euros adreçats a sufragar els interessos meritats pels crèdits concedits, amb càrrec a la corresponent partida pressupostària de la Llei de pressuposts generals de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears per a l'any 2003.

e) Aquestes ajudes no són incompatibles amb altres que l'alumne pugui rebre o obtenir d'altres institucions, públiques o privades, per a la mateixa finalitat o semblant.

### **3.5. Ajudes per al pagament de preus públics per a alumnes que presentin algun tipus de minusvalidesa: 2002-2003**

També el curs acadèmic 2002-2003 es posen en funcionament les ajudes per al pagament de preus públics per als estudiants de la Universitat de les Illes Balears que

presentin algun tipus de minusvalidesa. Aquestes ajudes tenen per objecte la compensació de part del cost dels preus públics satisfets pels estudiants de la Universitat de les Illes Balears afectats per algun tipus de minusvalidesa legalment qualificada, de grau igual o superior al trenta-tres per cent.

Les principals característiques d'aquestes ajudes són:

a) Aquestes ajudes tenen per objecte la compensació de part del cost dels preus públics satisfets pels estudiants de la Universitat de les Illes Balears afectats per algun tipus de minusvalidesa.

b) Podran sol·licitar l'ajuda per al curs acadèmic 2002-2003 els estudiants de la Universitat de les Illes Balears que estiguin afectats de minusvalidesa legalment qualificada, de grau igual o superior al trenta-tres per cent.

c) Per a aquesta convocatòria es destina un màxim de 6.010,12 euros amb càrrec a la corresponent partida pressupostària de la Llei de pressuposts generals de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears per a l'any 2003.

d) Aquestes ajudes són incompatibles amb les ajudes per a preus públics de la convocatòria general del Pla nacional de beques.

## **4. Conclusions**

Al llarg del treball hem assenyalat que a Espanya funcionen dos tipus de sistemes d'ajudes: d'una banda, el sistema central i, d'altra, els sistemes d'ajudes autonòmiques. Les beques i ajudes a l'estudi d'àmbit nacional sorgeixen amb un clar caràcter assistencial. Des dels anys vuitanta fins avui han tingut un desenvolupament important, sense abandonar, no obstant això, aquest caràcter subsidiari per als econòmicament més desfavorits. Aquest criteri no és el més adequat, és necessari professionalitzar la situació de l'estudiant universitari i considerar-lo com una persona que s'està formant en benefici propi i en el de la comunitat. Significaria considerar el sistema de beques i ajudes amb una relativa independència de la renda familiar disponible i, a més, diversificat a través d'una línia de crèdits a l'estudi de caràcter personal, és a dir, un sistema de préstecs renda a retornar pels alumnes una vegada que s'hagin incorporat al mercat laboral.

El sistema compensatori i assistencial, tal com està configurat actualment, és, socialment, tan contradictori com injust. Les universitats estan finançades, majoritàriament, amb diners públics: qualsevol alumne, amb independència de la renda familiar disponible, rep una beca no declarada que pot suposar un percentatge entre el 70 i el 80% del cost real de la seva plaça escolar. A canvi, a l'alumne no se li exigeix res i la seva condició d'estudiant, si les seves possibilitats econòmiques o les de la seva família ho permeten, es pot perllongar per molts anys a causa de la flexibilitat del sistema de permanència en la universitat. Per contra, als estudiants menys afavorits econòmicament se'ls exigeixen uns requisits acadèmics per accedir a la beca i conservar-la. A més, la quantitat assignada a la beca en comparació amb la beca no declarada és irrisòria.

Per una altra banda, el requisit fonamental que s'exigeix a l'alumne becarí és l'econòmic, sent l'acadèmic secundari o subordinat a l'econòmic. En una societat de benestar, desenvolupada i democràtica, on existeix una relativa facilitat per accedir als nivells superiors d'ensenyament, és molt qüestionable que siguin els requisits econòmics els que estableixin la igualtat d'oportunitats i l'equitat. És necessari ser més realistes i cercar, conjuntament amb els criteris econòmics, uns altres indicadors. Els mecanismes de

selecció de becaris, basats en les declaracions dels sol·licitants o de les seves famílies, no semblen ser els més adequats per l'alt índex de frau existent.

Els procediments per a la concessió de beques, per ser reals i efectius, s'haurien de sotmetre a una profunda crítica constructiva per part dels administradors i gestors del programa de beques. Les convocatòries d'un any per un altre solen ser una còpia amb petites variacions que responen molt poc a les situacions socials i econòmiques reals dels estudiants. És necessària una identificació clara i precisa de quines són les despeses reals (costs directes i indirectes) que tenen els estudiants universitaris, així com l'assignació i la forma com es distribueixen els recursos destinats a compensar aquestes despeses.

També és necessari el desenvolupament d'un marc expansiu dels pressuposts destinats a beques i ajudes i, al mateix temps, un major rigor en el control de la utilització d'aquests recursos. La igualtat d'oportunitats en l'accés a l'educació universitària o superior no depèn, únicament i exclusiva, de la política de beques, sinó del volum de finançament rebut per les comunitats autònomes en relació amb la demanda d'estudis. És necessari un mecanisme que permeti a un estudiant, amb plena independència del lloc de residència familiar, cursar els estudis en qualsevol part del territori estatal amb unes despeses semblants a les d'un altre estudiant que desitgi fer els mateixos estudis en el mateix lloc. Això significa augmentar la mobilitat dels estudiants entre les comunitats autònomes, generant un àmbit de gestió estatal en l'admissió d'alumnes en les diverses universitats i, també, generant ajudes a la mobilitat amb unes garanties clares en el tractament igualitari dels estudiants amb independència de la localització territorial del seu domicili familiar.

Per una altra banda, la igualtat entre comunitats autònomes no pot significar homogeneïtat en les polítiques relacionades amb l'equitat, sinó que es fa necessari un finançament autonòmic que garanteixi a tots els ciutadans l'accés a un mateix nivell de prestació de serveis públics amb unes despeses fiscals semblants, amb independència de la localització territorial. La mobilitat no hauria de ser, únicament i exclusiva, entre comunitats autònomes, sinó també dins les comunitats, preveient especialment els casos de la mobilitat entre les Illes Balears i entre les Illes Canàries.

Si, d'una part, les competències en matèria d'educació universitària, pel que fa al finançament i la planificació, corresponen a les comunitats autònomes (descentralització) i, d'una altra, exceptuant el cas del País Basc, l'administració de les beques està en mans de l'Estat (centralització), es crea una clara disfunció que dona lloc a una indefinició sobre el futur àmbit competencial entre l'Estat i les autonomies. En aquest sentit, cal destacar quatre aspectes: 1) l'existència d'un únic sistema de beques i ajudes de caràcter personalitzat (centralització), mentre que les polítiques universitàries es van diferenciant com a conseqüència de la descentralització del sistema educatiu i de les competències assumides per les comunitats autònomes; 2) l'estreta interdependència existent entre les beques i la resta del sistema de finançament, de tal forma que les modificacions territorials o autonòmiques en el sistema de finançament tenen un efecte directe sobre el sistema de beques i ajudes; 3) les greus dificultats per introduir polítiques d'ajudes diferenciades segons les necessitats concretes de cada Comunitat Autònoma pel que fa al tractament de determinats col·lectius d'estudiants; i, 4) la greu dificultat que suposa l'existència d'una concepció diferenciada de la política pressupostària per a les universitats quan un dels elements bàsics del procés redistributiu pertany exclusivament a l'Estat.

La solució a tota aquesta problemàtica creiem que passa, necessàriament, per una descentralització de les beques i ajudes, completant, definitivament, la transferència de competències. La solució pot adoptar distintes formes: 1) transferència de l'administració i

la seva gestió, sense permetre modificacions importants respecte al sistema general; 2) una total transferència que permeti, fins i tot, la capacitat per crear un sistema de beques diferenciat; i, 3) mantenir un àmbit de competència estatal en les beques de mobilitat i transferir plenament les beques generals a les comunitats autònomes.

La nostra Comunitat Autònoma, dins les seves limitacions pressupostàries i estructurals, ha anat desenvolupant, a l'espera de les transferències en aquesta matèria, una política complementària d'ajudes als estudiants universitaris. Aquest sistema paral·lel té, actualment, cinc modalitats o actuacions: les ajudes per transport, les ajudes complementàries al programa de la Unió Europea Sòcrates (Erasmus), les ajudes per a associacions d'estudiants universitaris, i les dues noves que s'implantaràn el curs acadèmic 2002-2003: un programa de préstecs preferents subvencionats i l'ajuda per al pagament de preus públics per a alumnes que presentin algun tipus de minusvalidesa.

Les ajudes per transport intenten compensar les despeses econòmiques que sofreixen els nostres alumnes universitaris que no tenen accés a les beques del Programa nacional de beques i ajudes de caràcter personalitzat (generals o de mobilitat); compensació que vol preveure tant els alumnes que han de cursar estudis universitaris no impartits en el territori de la Comunitat Autònoma, com la doble insularitat que han de suportar els estudiants de Menorca i de les Pitiüses. Les ajudes complementàries al programa de la Unió Europea Sòcrates (Erasmus) també tenen aquest sentit complementari, adjudicant-se en forma de bossa d'estudis per tal d'incrementar la dotació assignada a nivell estatal. Les ajudes per a associacions d'estudiants universitaris volen facilitar l'associacionisme i, al mateix temps, el desenvolupament d'activitats acadèmiques i culturals que enriqueixin la formació integral dels nostres estudiants. El programa de préstecs preferents subvencionats cerca limitar o minimitzar els entrebancs de caire econòmic que tenen els nostres universitaris ja titulats per tal de perfeccionar-se de manera continuada i permanent, al mateix temps que obrir una nova via alternativa i diversificada d'ajudes als estudiants. Finalment, l'ajuda per al pagament de preus públics per a alumnes que presenten algun tipus de minusvalidesa vol contribuir a fer efectiva la integració acadèmica i social dels disminuïts físics, sensorials i psíquics.

Dos aspectes cal assenyalar d'aquesta política d'ajudes. Per una part, cal remarcar que són ajudes i no beques, la qual cosa vol dir que es concedeixen amb independència de la renda familiar disponible. És a dir, no tenen una vessant d'ajuda als més desfavorits, sinó que intenten arribar al major nombre d'alumnes, sent, en tot cas, el requisit fonamental per a la seva concessió la qüestió acadèmica: el nombre de crèdits matriculats (ajudes per transports i pagament de preus públics), l'expedient acadèmic (ajudes complementàries Sòcrates), l'interès socioacadèmic de les activitats a desenvolupar (ajudes per a les associacions d'estudiants), o el tipus d'estudis a realitzar (préstecs preferents). D'altra banda, aquestes ajudes tenen un caràcter complementari, la qual cosa vol dir que es concedeixen sense tenir competències en aquesta matèria i, per tant, sense tenir unes partides pressupostàries clarament definides per llei en els pressuposts anuals. Aquest fet vol dir que les ajudes tenen un caràcter més conjuntural que estructural i que la seva dotació, malgrat els esforços que es realitzen, és clarament insuficient.

Les solucions a les mancances i limitacions d'aquest sistema paral·lel d'ajudes als nostres estudiants universitaris passen, necessàriament, per tenir unes competències clarament definides i, per descomptat, ben negociades i dotades pressupostàriament. En aquest sentit, no cal dir que el paper que han de fer les comunitats autònomes a l'hora de delimitar i negociar les condicions en què aquestes beques són transferides és fonamental, ja que la igualtat entre comunitats autònomes no pot significar, com ja hem dit, homoge-

neïtat en les polítiques relacionades amb l'equitat, sinó que es fa necessari un finançament autonòmic que garanteixi a tots els ciutadans l'accés a un mateix nivell de prestacions, amb unes despeses semblants i amb plena independència de la localització geogràfica. En el nostre cas, la doble insularitat que han de patir els estudiants de Menorca i les Pitiüses fa que aquesta premissa sigui encara més important. D'altra banda, la Llei orgànica 6/2001 dóna a entendre clarament que les beques estatals no han de ser les úniques, ja que les comunitats autònomes i, fins i tot les universitats públiques, han d'instrumentar la seva política de beques. No obstant això, no es dóna cap orientació sobre com es produirà aquesta coordinació i, per tant, caldria que es determinassin els criteris de coordinació per tal d'aconseguir una gestió adequada que permeti exercir el dret a l'accés a la universitat sense discriminacions de caràcter econòmic.

## **Bibliografia**

- CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, CULTURA I ESPORTS, Ordre de 16 de novembre de 1998, del conseller d'Educació, per la qual es convoquen ajudes per a la realització d'estudis universitaris per al curs 1998-99 i es deleguen les corresponents facultats de resolució en els directors generals d'Educació a Mallorca, Menorca i Eivissa i Formentera (BOCAIB número 152, de 28 de novembre).
- Ordre de 29 d'octubre de 1999, del conseller d'Educació, per la qual es convoquen ajudes per a la realització d'estudis universitaris per al curs 1999-2000 i es deleguen les corresponents facultats de resolució en el director general d'Universitat (BOCAIB número 141, d'11 de novembre).
  - Ordre de 9 d'octubre de 2000, del conseller d'Educació, per la qual es convoquen ajudes per a la realització d'estudis universitaris per al curs 2000-2001 i es deleguen les corresponents facultats de resolució en el director general d'Universitat (BOIB número 128, de 19 d'octubre).
  - Ordre de 21 de febrer de 2000, del conseller d'Educació, per la qual es convoquen ajudes per a les associacions d'estudiants de la Universitat de les Illes Balears per al curs 1999-2000 i es deleguen les corresponents facultats de resolució en el director general d'Universitat (BOCAIB número 28-Ext. de 4 de març).
  - Ordre de 9 d'octubre de 2000, del conseller d'Educació, per la qual es convoquen ajudes per a les associacions d'estudiants de la Universitat de les Illes Balears per al curs 2000-2001 i es deleguen les corresponents facultats de resolució en el director general d'Universitat (BOIB número 128, de 19 d'octubre).
  - Ordre de 9 d'octubre de 2000, del conseller d'Educació, per la qual es convoquen ajudes complementàries per als estudiants universitaris de la Universitat de les Illes Balears, beneficiaris del programa d'acció de la Unió Europea Sòcrates (Erasmus), per al curs 2000-2001 i es deleguen les corresponents facultats de resolució en el director general d'Universitat (BOIB número 128, de 19 d'octubre).
  - Resolució d'11 de setembre de 2001, del conseller d'Educació, per la qual es convoquen ajudes per a la realització d'estudis universitaris per al curs 2001-2002 i es deleguen les corresponents facultats de resolució en el director general d'Universitat (BOIB número 115, de 25 de setembre).
  - Resolució d'11 de setembre de 2001, del conseller d'Educació, per la qual es convoquen ajudes per a les associacions d'estudiants de la Universitat de les Illes Balears per al curs 2001-2002 i es deleguen les corresponents facultats de resolució en el director general d'Universitat (BOIB número 120, de 6 d'octubre).

- Resolució d'11 de setembre de 2001, del conseller d'Educació, per la qual es convoquen ajudes complementàries per als estudiants universitaris de la Universitat de les Illes Balears, beneficiaris del programa d'acció de la Unió Europea Sòcrates (Erasmus), per al curs 2001-2002 i es deleguen les corresponents facultats de resolució en el director general d'Universitat (BOIB número 120, de 6 d'octubre).
  - Resolució de 2 d'octubre de 2002, del conseller d'Educació, per la qual es convoquen ajudes per a la realització d'estudis universitaris per al curs 2002-2003 i es deleguen les corresponents facultats de resolució en el director general d'Universitat (BOIB número 122, de 10 d'octubre).
  - Resolució de 2 d'octubre de 2002, del conseller d'Educació, per la qual es convoquen ajudes per a les associacions d'estudiants de la Universitat de les Illes Balears per al curs 2002-2003 i es deleguen les corresponents facultats de resolució en el director general d'Universitat (BOIB número 122, de 10 d'octubre).
  - Resolució de 2 d'octubre de 2002, del conseller d'Educació, per la qual es convoquen ajudes complementàries per als estudiants universitaris de la Universitat de les Illes Balears, beneficiaris del programa d'acció de la Unió Europea Sòcrates (Erasmus), per al curs 2002-2003 i es deleguen les corresponents facultats de resolució en el director general d'Universitat (BOIB número 122, de 10 d'octubre).
  - Resolució de 2 d'octubre de 2002, del conseller d'Educació i Cultura per la qual es convoquen ajudes per al pagament de preus públics per al curs 2002-2003 per als estudiants de la Universitat de les Illes Balears que presentin algun tipus de minusvalidesa, i es deleguen les corresponents facultats de resolució en el director general d'Universitat (BOIB número 122, de 10 d'octubre).
  - Resolució de 2 d'octubre de 2002, del conseller d'Educació i Cultura per la qual es convoquen préstecs preferents subvencionats per als estudiants universitaris de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears per al curs 2002-2003 (BOIB número 122, de 10 d'octubre).
- CORTS GENERALS, Llei orgànica 2/1983, de 25 de febrer, d'Estatut d'Autonomia per a les Illes Balears (BOE núm. 51, d'1 de març, modificada per LO seg. 9/1994 (BOE número 72, de 25 de març de 1994), i 3/1999 (BOE número 8, de 9 de gener de 1999)).
- Llei 30/1998, de 29 de juliol, del règim especial de les Illes Balears (BOE número 181, de 30 de juliol de 1998).
  - Llei orgànica 6/2001, d'universitats (BOE número 307, de 24 de desembre de 2001).
- MINISTERI D'EDUCACIÓ, Ordre de 15 de juny de 1998, per la qual es convoquen beques i ajudes a l'estudi per al curs 1998-99 (BOE núm. 157, de 2 de juliol de 1998).
- Ordre de 17 de juny de 1999, per la qual es convoquen beques i ajudes a l'estudi per al curs 1999-2000 de caràcter general (BOE núm. 154, de 29 de juny de 1999).
  - Ordre de 15 de juny de 2000, per la qual es convoquen beques i ajudes a l'estudi per al curs 2000-2001 de caràcter general, per a alumnes de nivells postobligatoris no universitaris i per a universitaris que cursin estudis a la seva Comunitat Autònoma (BOE núm. 162, de 7 de juliol de 2000).
  - Ordre de 21 de juny de 2000 per la qual es convoquen beques de mobilitat per al curs acadèmic 2000-2001, adreçades als alumnes universitaris que cursin estudis fora de la seva Comunitat Autònoma (BOE número 163, de 8 de juliol).
  - Ordre de 16 de febrer de 2001, per la qual es convoquen beques per als alumnes que hagin d'iniciar estudis universitaris el curs acadèmic 2001-2002 (BOE número 46, de 26 de febrer).

- Ordre de 18 de juny de 2001 per la qual es convoquen beques i ajudes a l'estudi de caràcter general, per al curs acadèmic 2001-2002, per a alumnes de nivells postobligatoris no universitaris i per a universitaris que cursin estudis a la seva Comunitat Autònoma (BOE número 155, de 29 de juny).
- Ordre de 18 de juny de 2001 per la qual es convoquen beques de mobilitat per al curs acadèmic 2001-2002, adreçades als alumnes universitaris que cursin estudis fora de la seva Comunitat Autònoma (BOE número 155, de 29 de juny).
- Ordre de 12 de febrer de 2002, per la qual es convoquen beques per als alumnes que hagin d'iniciar estudis universitaris el curs acadèmic 2002-2003 (BOE número 49, de 26 de febrer).
- Ordre de 9 de juliol de 2002 per la qual es convoquen beques i ajudes a l'estudi de caràcter general, per al curs acadèmic 2002-2003, per a alumnes de nivells postobligatoris no universitaris i per a universitaris que cursin estudis a la seva Comunitat Autònoma (BOE número 168, de 15 de juliol).
- Ordre de 10 de juliol de 2002 per la qual es convoquen beques de mobilitat per al curs acadèmic 2002-2003, adreçades als alumnes universitaris que cursin estudis fora de la seva Comunitat Autònoma (BOE número 169, de 16 de juliol).



**El programa  
universitario  
como elemento  
de motivación**

Andrés Nadal  
Cristóbal  
*Universitat de les  
Illes Balears*

*Educació i Cultura*  
(2003), 16:  
153-166

# El programa universitario como elemento de motivación

## The university program as a motivation aspect to consider

**Andrés Nadal Cristóbal**  
Universitat de les Illes Balears

### Resum

El programa universitari és un instrument de comunicació entre el professor i l'alumne. És un mediador entre la matèria, el professor i l'alumne. Com que forma part del procés d'ensenyament-aprenentatge, el programa hauria de tenir en compte que la motivació és un dels factors de la instrucció. En les diferents teories de la psicologia educativa i motivacional es poden trobar raons per tenir present la motivació a l'hora de programar una assignatura.

### Summary

The university program, is an educational instrument between the teacher and the student. Is a mediator between the subject —the teacher— and the student. As a part of the learning apprenticeship, the program should take into account that the motivation in one of the aspects to consider. In the diferents theories of educative and motivational psychology, the reassons to consider the motivation when programing a subject it can be found.

### Introducción

La motivación, tiene una contribución importante en lo que denominamos proceso de enseñanza aprendizaje, y en el rendimiento académico. La inteligencia y el rendimiento previo son factores primarios en el rendimiento escolar (Coll, Marchesi y Palacios 1990). No obstante hay investigaciones empíricas, que destacan que la motivación es uno de los factores que es necesario potenciar para favorecer el rendimiento académico. Desde una perspectiva cuantitativa, investigaciones como las de Walberg (1981), indican que en un 16% y un 20% de la varianza del rendimiento se puede relacionar con la motivación. Fyans

<sup>1</sup> Teorías como las de Dweck (1986) se centra en el papel de las metas (Goal Theory) que apunta que las motivaciones pueden ser adaptativas o desadaptativas en función de las orientaciones de las metas de los estudiantes (metas de aprendizaje versus metas de rendimiento).

<sup>2</sup> *La Teoría Artibucional de la Motivación* de Weiner (1985) postula la necesidad de rendimiento está mediada por las atribuciones —Las causas que se perciben como resultado de los éxitos y los fracasos—, las cuales influyen en las expectativas de éxito, en las percepciones de control y competencia de las relaciones afectivas y en la conducta motivacional.

<sup>3</sup> *Teorías Expectativas x Valor* de Atkinson (1964) postulan que la conducta de rendimiento es el resultado de un conflicto emocional entre el miedo al fracaso y la esperanza de éxito y señalan que el grado de esfuerzo e implicación en una tarea depende, por una parte, de factores no cognitivos —motivo— pero también de dos factores cognitivos: I) el valor dado a esa tarea o a los beneficios que se espera obtener de ella y II) el grado en que el sujeto espera tener éxito en la tarea si se aplica a ella (expectativa).

y Maehr (1987), elevan el peso a un 38%.

Sea cual sea la investigación que se tome como referencia, hay que decir que se confirma que niveles alto de rendimiento llevan consigo niveles altos de motivación. Por otra parte, más allá de las correlaciones entre la motivación y el rendimiento escolar, «la motivación influye directamente en el tipo de procesos cognitivos y en las estrategias de aprendizaje que el estudiante pone en marcha cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje. Es decir, la motivación influye en el nivel y en la calidad del procesamiento de la información. La inteligencia, para sacar provecho, requiere el concurso de la motivación». (Gonzalez, 1997).

Es pues la motivación un componente tanto cuantitativo como cualitativo del rendimiento académico y por tanto a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Diferentes componentes de la motivación

La motivación, no ha estado exenta de los cambios que han marcado la evolución de los diferentes paradigmas y escuelas que han ido conformando la historia de la psicología. A lo largo de la historia de la psicología se ha producido la confrontación entre diversos aspectos explicativos de la conducta, entre los que se encuentran, «*libre voluntad versus determinismo*», «*anticipación de metas versus mecanicismo*» y «*el ser humano como sistema auto-regulador versus el hombre máquina*». (Garrido, 200) La forma en que se ha resuelto esta confrontación ha ejercido una notable influencia en el desarrollo de la psicología de la motivación.

Podemos dividir las teorías de la motivación en dos grandes grupos. Unas son las que plantean la motivación con teorías de corte no cognitivo. Otras son las que se basan en componentes cognitivos —creencias, expectativas, metas, valores— como elementos clave para explicar el proceso de motivación.

Las teorías no cognitivas, no van a ser más explicadas ya que no se busca un estudio pormenorizado de la motivación, pero sí que se hará un repaso rápido de los nuevos paradigmas con una visión cognitiva. Se consideran que White, con el artículo que escribió en 1959 titulado «La motivación reconsiderada: el concepto de la competencia» dio un golpe de gracia a las teorías conductistas de la motivación. White señala que los seres humanos, en lugar de moverse por la reducción de ciertos impulsos, buscan experiencias que les permitan desarrollar y extender sus capacidades al máximo. Les mueve la necesidad de competencia, de ser efectivos y de tener control sobre el ambiente.

Los nuevos modelos de la motivación (de componente cognitivo) ponen el acento en los procesos internos —pensamientos, valores, sentimientos y relaciones entre ellos— a la hora de explicar la conducta en general y la académica en particular. Las referencias a

MOTIVACIÓN = METAS x EMOCIONES x CREENCIAS DE CONTROL PERSONAL
--

<sup>4</sup> Harter (1981) en su *modelo de la Motivación de dominio*, resalta que las percepciones de competencia y control son importantes correlatos de motivación intrínseca.

<sup>5</sup> La *Teoría de la Autoeficacia Percibida*, (Bandura, 1977) destaca el papel de la autoeficacia y su influencia en el nivel de motivación —en el esfuerzo y persistencia ante las tareas—.

las metas<sup>1</sup> —razones para aprender—, a las creencias a cerca de las causas del éxito y el fracaso —atribuciones<sup>2</sup>—, a las expectativas,<sup>3</sup> a las percepciones de competencia y de control,<sup>4</sup> a la autoeficacia,<sup>5</sup> son constantes.

Los rasgos que diferencian las modernas teorías de la motivación frente a las desarrolladas anteriormente, son la inclusión del sí mismo (self) y toda la saga de constructos con el relacionados —autoconcepto, creencias de control y eficacia, expectativas, atribuciones— y el establecimiento de relaciones entre pensamiento afecto y acción (Gonzalez, 1997).

Pintrich y De Groot (1990) destacan que las principales teorías actuales de la motivación académica se articulan en torno a tres componentes:

a) Los componentes de valor: incluyen las metas que persiguen los alumnos y creencias acerca del valor, importancia y utilidad de la tarea.

b) Los componentes de expectativas: incluyen las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar la tarea (percepciones de control y de competencia, expectativas, atribuciones).

c) Los componentes afectivos: incluyen las reacciones emocionales hacia las tareas y hacia uno mismo, las cuales están influidas, en gran medida, por las atribuciones anteriormente señaladas.

La motivación no es un componente único, si no que esta compuesto de diferentes factores, que en su conjunto forman la motivación.

El supuesto básico de las teorías de la expectancia-valencia (E x V) es que la fuerza motivacional para decidir la conducta a llevar a cabo entre diversas alternativas, es una función multiplicativa de la posibilidad subjetiva (percibida) de que esa conducta permitirá lograr ciertos resultados y del valor o importancia que el sujeto conceda a esos resultados. El sujeto relaciona las acciones con sus expectativas previas, con el atractivo o la aversión anticipadas (percibidas) de las consecuencias esperadas, dado que la anticipación de metas es un poderoso determinante de la conducta.

El sujeto se motiva y guía sus acciones anticipatoriamente a través de los resultados que espera deriven del curso de acción adoptado. Dentro del ámbito del modelo de la expectancia-valencia, se han propuesto diversas teorías para explicar esta forma de motivación. Rotter (1975) incorpora la idea de que los resultados esperados o atribuidos controlan las acciones futuras. Atkinson (1957) incorpora el motivo de logro. Fishbein y Azjen (1975), en su teoría de la acción razonada, destacan las presiones sociales percibidas, a manifestar una determinada conducta y la tendencia a someterse.

En base a la concepción que de la motivación presenta Ford (1992), se puede decir que actualmente la motivación se contempla como «un constructo que integra la dirección que una persona sigue —metas—, la cantidad y fluidez de energía que usa para moverse en esa dirección —emociones— y las expectativas que tiene acerca de si alcanzará su destino —Percepciones de control personal—.

## **Las teorías del aprendizaje y la motivación**

A la hora de definir el aprendizaje, se encuentran, al igual que con la motivación con una gran cantidad de teorías que explican, según la evolución de la psicología, que se entiende por aprendizaje.

La relación entre comportamiento y aprendizaje, iniciados por Pavlov, inician una corriente de psicología del aprendizaje, enmarcada dentro de la teoría conductista que

Ribes (1982) define así: «El conductismo, a diferencia de las teorías psicológicas formuladas como un todo acabado, constituye una filosofía de la ciencia genuina, no es más que una reflexión sobre el propio desarrollo teórico y empírico de la disciplina». Esto sume al conductismo en un renovarse continuado, lo que lleva a cantidad de postulaciones dentro de la corriente conductista (Watson 1924; Skinner, 1968; Staats, 1971; Ribes y Lopez, 1985).

Por otro lado, encontramos las teorías cognitivas del aprendizaje, que se diferencian de las conductistas, a grosso modo, por la entrada de factores internos que modifican la información asimilándola por parte del alumno, siendo este, en sus características una parte imprescindible de la instrucción. Dentro de este modelo de aprendizaje, se enmarcan diferentes teorías como la *Teoría del Aprendizaje acumulativo* postulada por Gagne y Briggs. La conclusión más destacada es la necesidad de adecuar los métodos de enseñanza y evaluación al tipo de capacidad implicada en los objetivos que se pretenden (Basil y Coll 1990).

Otra es la *Teoría cognitiva social del aprendizaje* (Bandura y Walters, 1974) que ha acentuado la importancia del aprendizaje por observación, dando lugar a una gran cantidad de investigaciones sobre la influencia del «modelado» en la conducta humana. Como explica Rivière (1990) la concepción de la motivación que propone la teoría cognitiva social es coherente con que el aprendizaje es predictor activo —aunque no siempre consciente— de las consecuencias de la conducta en función de las señales directas, simbólicas o vicarias del medio. «si las personas actuasen de forma previsora —basándose en la información de las señales ambientales— pero sin afectarse por los resultados de sus acciones, no serían lo suficientemente sensibles como para sobrevivir mucho tiempo . La conducta está regulada en muy alto grado por sus consecuencias» (Bandura, 1982, p. 121). parece que esta idea comparte los postulados de Skinner (1969), pero para Bandura, las consecuencias de la conducta influyen sobre ella, en gran parte, por su valor informativo e incentivo y no como favorecedores automáticos de las respuestas. «Las consecuencias de las respuestas influyen en la conducta, pero no de una forma antecedente, porque crean la expectativa de que en futuras ocasiones los resultados serán similares» (Bandura, 1982).

La *Teoría Cognoscitiva* y la *Teoría de aprendizaje significativo* de Ausubel (1976), presentan diferentes tipos de aprendizaje: aprendizaje por recepción, donde al alumno se le presenta toda la información que debe aprender, aprendizaje por descubrimiento, que implica en el alumno una tarea para descubrir o reorganizar el material antes de poder ser asimilado; aprendizaje significativo que se distingue por dos características, una es que su contenido puede relacionarse de modo sustantivo, no arbitrario o al pie de la letra, con los conocimientos previos del alumno, y la segunda es que el alumno ha de adoptar una actitud favorable para la tarea, dotando de significado propio a los objetivos que asimilar; aprendizaje repetitivo, se produce cuando los contenidos de la materia son arbitrarios, cuando el alumno carece de los conocimientos necesarios para que los contenidos resulten significativos. Cuanto más esquemas relacionados tenga el aprendizaje y menos contenidos aislados contemple, se podrá decir que éste es de más calidad y más duradero en el tiempo. El aprendizaje significativo, desde la perspectiva docente consiste en programar, organizar y secuenciar los contenidos de forma que el alumno pueda realizar un aprendizaje significativo, encajando los nuevos conocimientos en su estructura cognoscitiva previa y evitando, por tanto, el aprendizaje memorístico o repetitivo. (García Madruga, 1990).

La *Teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo*, (Vygotsky, 1982) por un lado presenta las mediaciones instrumentales, siendo el sistema de signos, el lenguaje, el gran sistema de mediación instrumental, que nos ayudara a salir de la dictadura del aquí y

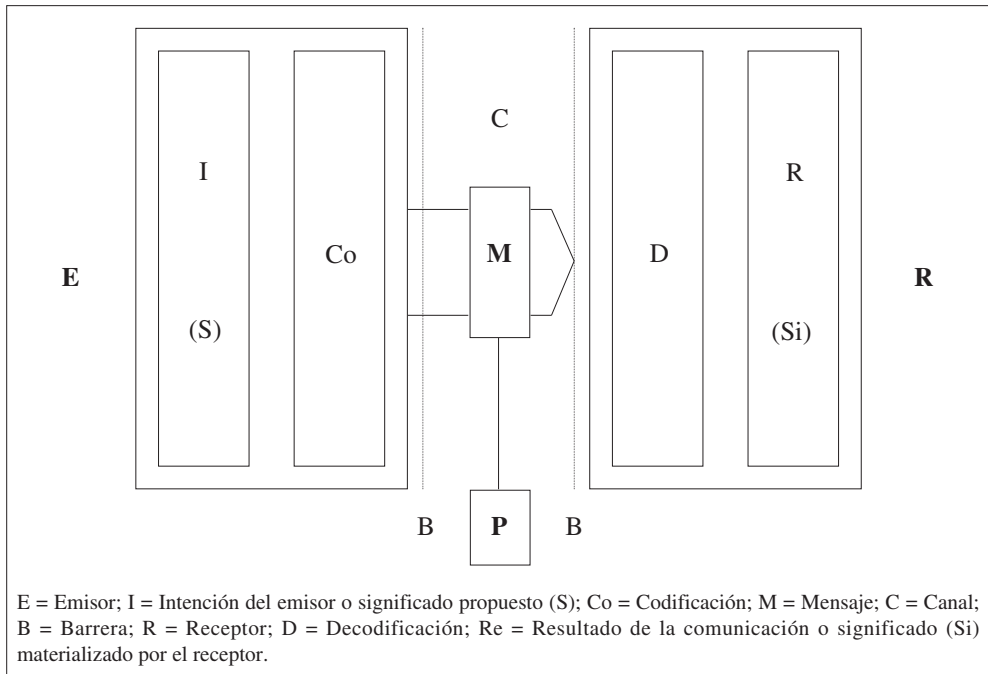


Figura 1. Diferentes elementos de un esquema de comunicación (Sanvicens, A. 1992, p. 208).

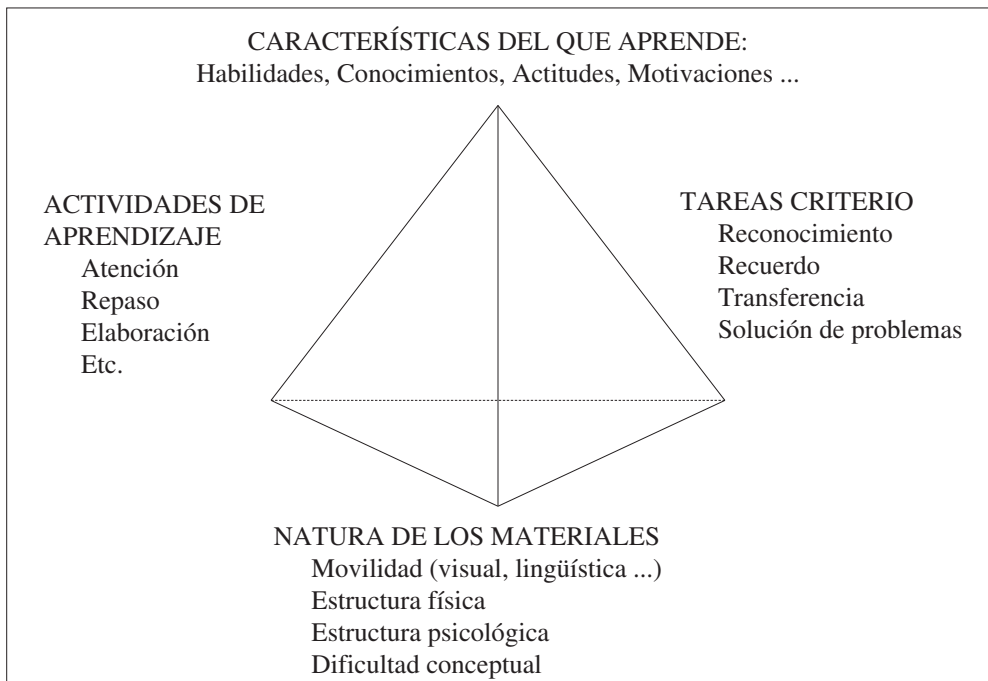


Figura 2. Modelo de aprendizaje (Jenkins, 1979. Adaptado por Brown, 1982).

el ahora. Un concepto propio de la teoría de Vygotsky es el de ZDP (Zona de Desarrollo Próximo), que suponiendo buena la tesis de que el aprendizaje no sigue simplemente al desarrollo, sino que es, por el contrario, el que tira de él, será justamente ese aprendizaje que dé a partir de desarrollos específicos ya establecidos —es decir, el aprendizaje que se produzca partiendo desde una ZDA (Zona de Desarrollo Actual)— y hasta alcanzar los límites de autonomía posible desde esa base definidos como ZDP. (Alvarez & del Rio, 1990).

*La concepción genético-cognitiva del aprendizaje* postulado por Piaget (1970) el desarrollo consiste en la construcción de una serie ordenada de estructuras intelectuales que regulan los intercambios funcionales o comportamentales de la persona con el medio. El orden de construcción de estas estructuras tiene un carácter universal y responde al principio de equilibración mayorante: cada estructura asegura un equilibrio más móvil, más estable y capaz de compensar más perturbaciones que el anterior.

La posición de explicar el aprendizaje como un proceso intelectual, que se ve afectado tanto por factores exteriores, como por procesos interiores, permiten hacer la similitud de la educación como un proceso de comunicación. El aprendizaje, desde un proceso de comunicación, está concretado en la relación entre la información de entrada, el proceso y el producto resultante, dentro de un contexto determinado y en un canal y un código determinado. El emisor, es el elemento codificador del mensaje, quien actúa en función de un propósito o intención, cuya concreción dará lugar a los objetivos de la comunicación. Todos los componentes que se presentan en la *Fig. 1* que forman parte de la comunicación, están interrelacionados y tienen influencia de unos en otros. Se podría decir que tienen una relación sistémica o ecológica, donde un cambio en uno de ellos modifica la percepción de los otros. Es el emisor, en el análisis de la situación de la comunicación, el que debe ser consciente de las diferentes necesidades del receptor para hacer del mensaje un instrumento útil y de fácil comprensión. Dentro de estas necesidades todas las relacionadas con la motivación del receptor se han de tener en cuenta, sin olvidar los componentes de motivación que el contexto condiciona.

Por otra parte el modelo de Jenkins (1979), adaptado por Brown (1982) resulta de enorme utilidad para comprender los factores que influyen en el aprendizaje y sus relaciones mutuas. (*Fig. 2*)

El diagrama representa los cuatro factores que intervienen en una situación de aprendizaje: las características del aprendizaje, las características del que aprende, la naturaleza de los materiales y la tarea criterio. El análisis de cualquier proceso de aprendizaje necesita tener en cuenta todos estos factores y las posibles interrelaciones que puede haber entre ellos.

Para explicar el aprendizaje, además de los diferentes factores que se presentan en el cuadro, es importante tener en cuenta el conocimiento básico de lo que se aprende y con que se enfrenta el sujeto a la hora de iniciar su aprendizaje. Un primer nivel serían el conjunto de reglas y estrategias así como la información que el sujeto ha ido obteniendo y organizando conceptualmente. Un segundo nivel, incluiría el conocimiento del propio alumno de su propio funcionamiento cognitivo y la capacidad de planificar las actividades, controlar su ejecución y evaluar sus resultados. Estos dos pasos requieren un control no solo de las habilidades y conocimientos previos del alumno, si no de sus propias habilidades de metacognición. Los estudios sobre la metacognición han señalado que bajo este concepto, se esconden dos tareas distintas de investigación: el conocimiento de los propios procesos cognitivos y la regulación del conocimiento (Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1983). Dentro de los factores de la metacognición, los factores motivacionales

y afectivos son una dimensión que se debe tener en cuenta, los factores de tipo afectivo pueden sostener y reforzar la adquisición del conocimiento. De alguna manera, la autoestima y la expectativa de éxito-fracaso descritos en la teoría de la atribución de Weiner (1976) están interrelacionados con los procesos metacognitivos.

## La motivación académica y la mejora de la calidad de la docencia

Pintrich (1994) explicó la motivación académica en términos de interacciones recíprocas entre tres componentes: El contexto de la clase, los sentimientos y creencias de los propios alumnos sobre su propia motivación y los comportamientos observables de los alumnos. El contexto de la clase influye en las creencias y los sentimientos motivacionales. Estos dos componentes, a su vez, determinan los comportamientos observables.

Los factores motivacionales, son de gran importancia a la hora de diseñar un aprendizaje, al nivel educativo que sea. Eso implica no descartar el nivel universitario.

Sentimientos y creencias están relacionadas con las elecciones realizadas, la involucración en la tarea académica y la persistencia. Tres estructuras de creencia influyen sobre los comportamientos observables:

1. Expectativas o creencias sobre su propia habilidad para desempeñar una tarea o conducta. Comprende no solo lo eficaz que se siente la persona frente a la tarea, si no también implica el nivel de control que se cree tener sobre el entorno.

2. Valor o creencia de la importancia de realizar la determinada tarea o conducta. El hecho de realizar una actividad sea significativo para conseguir unos objetivos previos marcados (conseguir una titulación o alcanzar una competencia intelectual o manipulativa.

3. Afecto o sentimiento sobre si o sobre la conducta en cuestión.

Para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria se deberá tener en cuenta la motivación y fomentarla.

La motivación, como un hecho relevante en la docencia universitaria, aparece como indicador de calidad de diferentes universidades (U. La Laguna 1996, U. Salamanca 1998, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya 2000). Como indican Álvarez, García y Gil (1999), la enseñanza universitaria, es una conjunción entre *oficio docente, arte, condiciones estructurales y sociales, dilemas y paradojas*. Es en este oficio docente, donde se encuentra la necesidad de la motivación que «hace referencia a la implicación del alumno en el propio proceso de aprendizaje y al aprovechamiento de las posibilidades que le ofrece universidad (vg. La utilización de las tutorías). Implica acciones intencionales por parte del profesor (verbales, actitudinales y de planificación) y un delicado equilibrio entre facilitar el aprendizaje versus trivializarlo —... *una clase insinuante, una clase provocadora, una clase que a ti te despierta un horizonte y que te entran ganas de irte inmediatamente a la biblioteca a ver que ha querido decir en realidad.*» (Idem, 280).

Si se plantea la motivación como un hecho general del aprendizaje, se debe tener en cuenta la planificación de las materias siguiendo un criterio para motivar al alumno. Se ha de tener en cuenta, que el alumno, no solo recibe motivación, cuando entra en el aula y está frente al profesor, si no que el alumno, ya se ha hecho una composición de lugar, de como será la asignatura que va a recibir, es decir, se va a crear una expectativa. Cuantos menos factores dejen por analizar por parte del alumno a la hora de plantear sus expectativas, es decir cuanto más reales sean estas, más fácil le será tomar decisiones e implicarse en las



asignaturas.

El profesor tiene en el programa un instrumento anticipador de lo que va a ser la asignatura para el alumno.

En cualquier estudio universitario, el programa de la asignatura, es la fuente de información previa al inicio de la asignatura que todos los alumnos consultan —o deberían consultar— para hacerse una composición de lugar de cuales son los objetivos, contenidos y procesos que se van a seguir en cualquier asignatura.

## **A que responde el programa universitario**

Una de las claves del éxito de la mayoría de las actividades humanas y por descontado de la formación, es la programación. Por programación se entiende la actividad de enunciar y preparar aquello que se quiere hacer en una acción formativa: objetivos, contenidos, métodos, medios y recursos (personales, materiales, espaciales, temporalización, etc.)

El diseño de la enseñanza surge como la necesidad de tener una planificación específica de los distintos pasos y elementos necesarios a la hora de transmitir cualquier conocimiento o habilidad. La eficacia del proceso educativo dependerá en gran medida del análisis de los elementos que entran a formar parte de este diseño y del sistema de relaciones que se produce entre ellos. Los principios generales del diseño de la enseñanza los definen Castejon, Carda y Vera (1991) como:

— En primer lugar, la enseñanza se considera en su aspecto formal; de manera que los elementos se disponen explícitamente para producir unos resultados determinados en el aprendizaje.

— En segundo lugar, se produce una programación sistemática de los elementos del proceso, caracterizado por la interacción de todos ellos, de manera que una modificación o un cambio en uno de ellos, afecta a todos los demás.

— En tercer lugar, existe una fundamentación lógica y psicológica de todo el proceso, basado en los principios elementales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

— Por último, se plantea la enseñanza como un proceso en el que la evaluación y el control continuo, sirve como guía para tomar decisiones.

Las enseñanzas relativas a un curso o un título, se concretan en una serie de programas de estudio en los cuales se presentan, los objetivos y contenidos de una disciplina o materia, así como las estrategias metodológicas y criterios de evaluación que se llevarán a cabo. Así la programación es el elemento de planificación que consiste en establecer un sistema ordenado de actuación a partir de una serie de presupuestos que vienen dados por la teoría del currículo. Es en definitiva una derivación de la teoría hacia la acción para situaciones concretas, no dejando espacio para que los acontecimientos ocurran arbitrariamente.

La concepción del profesor universitario como el profesional que desarrolla complejas tareas de mediación entre el conocimiento de la propia disciplina y el alumnado, de cuya formación intelectual y profesional es responsable, parece que es la que más se ajusta a las diferentes teorías psicológicas de la educación que se han planteado. No obstante como nos dicen Amat & Pineda (1996) «la mayoría de los profesores son auténticos en relación con los contenidos que transmiten. Pero no todos dan la suficiente importancia a los aspectos metodológicos porque creen que lo que es importante es el dominio de los temas que transmiten. Se cree que éste es el principal motivo por el cual algunos profesores no consiguen mejores resultados en relación a sus alumnos y con los

programas de formación en los que intervienen». También Fernández (1989) indica que no ha existido tradición de entrenamiento profesional entre el profesorado, teniendo este una gran necesidad de formación en técnicas de programación. La mejora de la docencia, es de gran importancia en la universidad española actual, así como la formación del profesorado en aspectos pedagógicos-tutoriales (Hornilla, T. 1999). Esta mejora debe plantearse desde una perspectiva departamental, pudiendo necesitar de ayuda externa al departamento con la figura de los asesores pedagógicos (Lucarelli, 2000).

## **A modo de conclusión**

Como ya se ha planteado, es función del profesor la de diseñar el programa universitario. Y como se puede suponer el programa ha de ser el reflejo de la función docente del profesor y por tanto debe responder a las necesidades pedagógicas que plantea el aprendizaje. Como postula Bandura (1982), la conducta está regulada, en un alto grado por sus consecuencias, y en este punto entra en cuenta la motivación.

Para plantear la función de la motivación en la enseñanza y por tanto, la necesidad que se tenga en cuenta a la hora de programar, se utilizará la fórmula anteriormente planteada que explica la motivación como la interacción entre metas, emociones y creencias de control personal.

La motivación, en el ámbito de la enseñanza universitaria, entendida como meta, es una actitud que se da por hecho, ya que los alumnos acuden libremente a la universidad, movidos por unos motivos (sociales, culturales, económicos), que les «motivaran» en sus estudios. La finalidad de los estudios universitarios, es capacitar al alumno con unos conocimientos que le permitan ejercer un trabajo en el mundo laboral. La relación de la oferta universitaria de conocimientos con lo que realmente demanda la sociedad es un factor que se debe estudiar para realizar una formación de calidad en la universidad (de Miguel, M. 1991, 1998).

Las metas que se plantea el alumno universitario, están vinculadas al estudio que realiza. No obstante, las metas pueden ser de dos tipos: unas están dirigidas a adquirir las competencias profesionales que le capaciten para ejercer un trabajo o profesión, y por otra parte existe la meta de promocionar, de aprobar la asignatura en sí misma, sin vinculación de la cantidad de aprendizaje que se adquiera con el fin de conseguir un título (Sanchez y Requena, 2000). Las metas que persigue el alumno, en relación al itinerario formativo total del alumno, más allá de la asignatura de un año, deben de reflejarse en el programa, ya que el alumno debe tener la posibilidad de contrastar cuales son los conocimientos que ya ha adquirido para alcanzar su competencia profesional. Así una definición clara de cuales serán los objetivos y los contenidos de la asignatura, ordenados con una secuencia lógica y que respondan (de la forma más clara posible) a los *descriptores* marcados por ley de la asignatura serían de gran ayuda. Otro elemento que puede aparecer en el programa de una asignatura es la vinculación de esa asignatura dentro de la carrera en general, así como la vinculación con el resto de las asignaturas (con las que está evaluado). También puede servir para definir las metas del alumno, la categoría de la asignatura dentro de los planes de estudios (truncal, obligatoria, optativa, libre configuración), así como las relaciones de compatibilidad / incompatibilidad con otras asignaturas.

La información que debe aparecer en el programa, debe ser tal que ayude al alumno a controlar sus propias creencias de control personal. Es decir, en el programa deberían aparecer cuales serán las actividades que se van a realizar en el curso para poder realizar sus propias expectativas, que le permita planificar de la forma más ajustada posible, cual

será el esfuerzo que debe realizar el alumno y que es lo que se le va a exigir para realizar una determinada asignatura. Con ello el alumno puede controlar de forma un poco más consciente sus propias creencias de éxito a la hora de enfrentarse a una asignatura.

De esta forma, en el programa, deberían quedar claramente definidas, cuales serán las actividades que se realizarán y como se realizarán para que el alumno pueda hacerse una composición de lugar de lo que le espera. Así también es imprescindible que el alumno conozca qué tipo de evaluación se va a realizar, cuales serán los indicadores de evaluación que se van a tener en cuenta así como el valor que tendrán cada una de las actividades de evaluación.

No cabe duda, que la comunicación boca a boca, por parte de los alumnos y la mitificación de ciertas asignaturas, son factores que marcan las expectativas de los alumnos, pero con una explicación clara de cuales son los elementos sobre los que se van a realizar las clases, dará a los alumnos un control de la asignatura lo suficientemente elevado como para enfrentarse a la misma con una expectativas de éxito superiores y por tanto un mayor rendimiento académico.

## **Bibliografía**

- AGÈNCIA PER AL LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI A CATALUNYA (2000). *Procés d'avaluació de la qualitat al sistema universitari a Catalunya. Informe 99*. Barcelona; Barcelona 2000.
- ÁLVAREZ ROJO, A. & DEL RÍO, P. (1990). «Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo», en Coll, C. & Marchesi, A. & Palacios, J. (Eds): *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza psicología.
- ÁLVAREZ ROJO, A. & GRACIA JIMENEZ, E. & GIL FLORES, J. (1999). «La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos», *Revista de educación*, 319, pàg. 273-290.
- AMAT, O. & PINEDA, P. (1996). *Aprender a enseñar. Una visió pràctica per a la formació de formadors*. Barcelona: UAB — Edicions Gestió 2000, pag. 11.
- ATKINSON, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, Nj; Van Nostrand.
- ATKINSON, J. (1957). «Motivational determinants of risk-taking behavior», *Psychological Review*, 64: pàg. 359-372.
- AUSUBEL, D. P. (1976). *La psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México; Trillas.
- BANDURA, A. (1977). «Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change» *Psychological Review*, 98 (2), pàg. 191-215.
- BANDURA, A. (1982). «Self-eficacy mechanism in human agency», *American Psychologist*, 37, pàg. 122-147.
- BANDURA, A. & WALTERS, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- BASIL, C. & COLL, C. (1990). «La construcción de un modelo prescriptivo de la instrucción: La teoría del aprendizaje acumulativo», en Coll, C. & Marchesi, A. & Palacios, J. (Eds): *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza Psicología.
- BROWN, A. L. (1982). «Learning and development: The problem of compatibility, access and induction». *Child Development*, 54, pàg. 968-979.
- BROWN, A. L. & BRANSFORD, J. D. & FERRARA, R. A. & CAMPIONE, J. C. (1983). «Learning remembering and understanding», en P. Mussen (eds): *Carmichael's*

- manual of child psychology*, Vol. 3, Nueva York; Wiley.
- CASTEJÓN COSTA, J. L. & CARDA ROS, R. M. & VERA MUÑOZ, M. I. (1991). *Enseñanza Universitaria: diseño y evaluación*. Alicante: Universidad de Alicante.
- COLL, C. & MARCHESI, A. & PALACIOS, J. (1990). *Desarrollo psicológico y Educación II*. Madrid: Alianza Psicología.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1991). «Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia», en De Miguel M. & Mora, J. G. & Rodríguez, S. (Eds): *La evaluación de las instituciones universitarias* Madrid: Consejo de universidades.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1998). «La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la calidad docente», *Revista de Educación*, 315, pàg. 67-8.
- DWECK, C. S. (1986). «Motivational Processes Affecting Learning», *American Psychologist*, 41 (10), pàg. 1040-1048.
- FERNÁNDEZ PÉREZ (1989). *Así se enseña en nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Madrid: Hispagraphis.
- FISHBEIN, M. y AZJEN, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- FORD, M. (1992). *Motivation humans: Goals, Emotions and Personal Agency Bilief*. London; Sage Publications.
- FYARS, L. J. & MAEHR, M. L. (1987). *Sources of Student Achievement, Student Motivation, School Context and family Background*. Unpublished research report, Illinois State Board of Education and University of Illinois. Illinois: Urbana - Chapman.
- GARCÍA MADRUGA, J. A. (1990). «Aprendizaje por descubrimiento frente al aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo» en Coll, C. & Marchesi, A. & Palacios, J. (Eds). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza psicología.
- GARRIDO GUTIERREZ, I. (2001 ). «La motivación, mecanismos de regulación de la acción».
- GONZALEZ TORRES, M. C. (1997). *La motivación académica sus determinantes y pautas de actuación*. Ansóain (Navarra); EUNSA
- HARTER, S. (1981). A model of mastery motivation in children : individual differences and developmental change. En Collins (ed): *Minnesota symposium on Children Psychologyn*, Vol 14. Hillsdale, N. J.; Lawrence Erlbaum.
- HORNILLA, T. (1999). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Zarautzu: Universidad del País Vasco.
- JENKINS, J. J. (1979). Four points to remember: A tetrahedral model of memory experiments. En L. S. Cermak & F.I.M. Craik (eds): *Level of procesing in human memory*. Hillsdale, N. J.; Lawrence Erlbaum Associates.
- KOESTNER, R. & MCCLELLAND, D. C. (1990). Perspectives on competence motivation. En Pervin, L. A. (ed): *Handbook of personality: Theory and Research*. New Yorc: Guilford Press.
- LOPEZ, F. (1985). *Técnicas de modificación de conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- LUCARELLI, E. (comp.) (2000). *El asesor pedagógico en la universidad*. Barcelona: Paidos Educador.
- PÉREZ SÁNCHEZ, M. & TRINIDAD REQUENA, A. (2000). «Hábitos y formas de estudiar de los alumnos de la universidad de Granada », *Revista de educación*, 323, pp. 423-454.
- PIAGET, J. (1970). *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*. Barcelona; Península.

**L'atenció dels  
alumnes amb  
mesures  
judicials  
d'internament  
des del sistema  
escolar ordinari**

Núria López Roca  
*Responsable del  
programa escolar del  
Centre Socioeducatiu  
es Fusteret*

*Educació i Cultura*  
(2003), 16:  
167-179

---

# **L'atenció dels alumnes amb mesures judicials d'internament des del sistema escolar ordinari**

## **The attention of students with judicial measures of internamiento from the ordinary scholastic system**

**Núria López Roca**

Responsable del programa escolar del Centre Socioeducatiu es Fusteret

### **Resumen**

El presente artículo describe un nuevo proyecto que se inició hace dos cursos escolares como fruto de un convenio entre dos Direcciones Generales de la Conselleria d'Educació i Cultura y la de Benestar Social. En el largo y complejo camino de la inclusión escolar se han ido sucediendo una serie de acontecimientos importantes, la reconversión de las aulas de educación especial, nuevos programas y proyectos de matiz comprensivo, ayudas y apoyos técnicos..., o la reconversión de un centro escolar independiente en un centro de reforma y en una unidad docente adscrita a un centro de menores dependiente de centros escolares ordinarios. Un paso significativo en la trayectoria de la reinserción escolar de alumnos con medidas judiciales, alumnos que ya habían desaparecido de nuestras aulas. Este ha sido nuestro proyecto, un proyecto pionero en nuestra Comunidad Autónoma que nos gustaría poder compartir.

### **Summary**

The present article describes an innovating experience in our Independent Community that began two school years ago like fruit of an agreement between the Council of Education and Science and the Council of Social welfare. Within the length and complex way of the scholastic inclusion they have been occurred a series of important events: the disappearance of the classrooms of special education, the new programs and supports of comprehensive character..., or the reconversion of a public school within a center of reform in an educational external unit have supposed a significant advance within the trajectory of the scholastic reintegration of students with judicial measures. This one has been our project which we would like to be able to share.

Així com la supressió de les aules d'educació especial dels centres ordinaris, la possibilitat d'integració dels alumnes de NEE en centres ordinaris, o la creació de noves dinàmiques de treball han estat passes importants en el camí de la inclusió escolar; la reconversió d'un CP dins un centre de reforma, denominat ara amb la nova llei com centre

socioeducatiu de menors, en una unitat docent que depèn d'un centre escolar ordinari (IES o CC)<sup>1</sup> ha suposat un avanç molt significatiu dins l'atenció d'alumnes amb mesures judicials i inadaptats socialment i escolarment.

Durant el curs 1999-2000 l'antic centre de menors Sagrada Família ubicat a Palma es va convertir en un projecte per crear un espai socioeducatiu a l'abast d'al·lots en llibertat vigilada i amb un absentisme crònic considerable. Al·lots que havien desaparegut de les aules de manera primerenca i que consegüentment havien començat a tenir problemes seriosos legals i personals. Aquesta preocupació va ser analitzada i valorada per representants de les dues Direccions Generals implicades i fruit d'aquestes valoracions es començà a fer una feina conjunta entre la Direcció General de Menors de la Conselleria de Benestar Social i la Direcció General d'Innovació i Ordenació Educativa de la Conselleria d'Educació per poder crear respostes adients a les necessitats detectades. La passa prioritària va ser crear un marc teòric al projecte pilot que volíem posar en marxa. Un marc teòric basat en la integració i normalització escolar, on l'objectiu prioritari era la reinserció d'aquells al·lots que havien sortit del sistema escolar ordinari de manera prematura. Des d'una tasca conjunta, tant per part de la responsable del Programa com des de la Direcció General d'Innovació Educativa, es començaren a establir contactes amb diferents IES per tal de començar a delinear un camí de retorn per a tots aquells alumnes als quals de qualque manera no s'havia donat resposta des del sistema educatiu fins en aquell moment. L'experiència va ser interessant i s'aconseguí la matriculació administrativa i real de vint al·lots al llarg del curs escolar. També iniciarem el procés de reinserció en aquells casos en què la seva edat estava a la franja d'escolaritat obligatòria. I es deixà tot preparat perquè reiniciassin el nou curs des del primer dia de classe (bandes horàries, coordinacions pertinents, acord i pactes amb els equips d'orientació...).

El maig de 2000, amb l'aprovació de la nova Llei penal juvenil (5/2000), van sorgir noves necessitats, conseqüència de les diferents mesures que s'establien a la nova llei. Era indispensable la creació d'un centre socioeducatiu que acollís la mesura d'internament en règim semiobert i obert, ja que el centre de reforma del moment, es Pinaret, no tenia capacitat i infraestructura per poder assumir tots els règims de la mesura d'internament. En aquell moment no hi havia disponibilitat de centre i va ser escollit Sagrada Família com a espai físic per desenvolupar les dites mesures. Momentàniament es va haver «d'aparcar» el projecte del centre de dia (l'espai socioeducatiu que havia estat punt de partida d'un projecte per a la real atenció escolar d'al·lots amb mesures judicials i en període de risc) i l'octubre de 2000 va ser inaugurat com a Centre Socioeducatiu es Fusteret, on es va ubicar una aula escolar que partiria del model de treball implantat durant el curs escolar passat, és a dir, una línia d'intervenció integradora, normalitzadora i basada en una reinserció escolar real i adient. De llavors ençà, i fruit d'un conveni entre les dues Direccions Generals esmentades anteriorment, el CP<sup>2</sup> es Pinaret es va reconvertir en dues unitats docents externes adscrites a centres de menors, de similar línia organitzativa a la del centre es Fusteret.

Tant el projecte ideat pel centre de dia Sagrada Família com el delineat pel centre es Fusteret varen ser fruit d'una reflexió contínua basada en la pràctica de cada dia. El fet que hagi estat la mateixa persona la que hagi anat configurant el Programa ha ajudat que s'hagi

---

<sup>1</sup> Institut d'Educació Secundària. Centre concertat.

<sup>2</sup> Col·legi públic.



mantingut la mateixa línia dins un procés d'evolució cap a un camí normalitzador i inclusiu. En tot moment es va intentar treballar de manera conjunta amb les professionals del centre es Pinaret, per tal d'establir una mateixa línia de treball coherent amb les directrius marcades des d'ambdues Direccions Generals. Era important treballar a partir dels mateixos principis i establir una mateixa dinàmica de treball per tal d'assegurar una feina cohesionada i coherent, ja que era un mateix projecte amb l'única diferència d'estar ubicat en espais físics diferents.

A continuació tractaré de compartir amb vosaltres el nostre projecte, un projecte pioner en el qual han participat moltes institucions, institucions a què estam summament agraïts, i que ha intentat ser coordinat de la manera més adient per la persona que l'ha treballat en el dia a dia.

## **Projecte escolar del Centre Socioeducatiu es Fusteret**

### **Descripció del nostre centre**

El nostre centre és un centre urbà situat prop del mercat Pere Garau. És un edifici de dimensions petites amb dues plantes, amb dues zones diferenciades: oficines i llar (sis habitacions, dues de dobles, tres banys i dutxes col·lectives). Un pati amb un mínim d'instal·lacions esportives, una aula escolar, un taller prelaboral i una zona d'observació. L'espai està organitzat per a un màxim de vuit places. Al·lots/es d'edats compreses entre 14 i 16 anys (malgrat que per necessitat pot acollir majors de setze anys) en compliment d'una ordre d'internament cautelar o d'una sentència ferma del Jutjat de Menors d'internament en règim obert o semiobert sense problemes greus de consum de tòxics.

Quan parlem de mesura d'internament en règim obert o semiobert, significa que tenen la possibilitat, després d'un primer període d'observació i adaptació, de treballar tot el tema de reinserció social i consegüentment escolar amb recursos els més normalitzats possibles, per tal de delinear el camí de reinserció social de manera immediata. Per això des del programa escolar, així com des d'altres àmbits del PEC del centre, es programen activitats fora del context físic de l'aula i del centre: esport a poliesportius, visites a centres culturals, exposicions, visites educatives..., aprofitant tota l'oferta que ens puguin oferir diferents institucions (Ajuntament, centres culturals...). Activitats sempre incloses no tan sols al PEC del centre, sinó també a les programacions d'aula.

El personal del centre està compost per deu educadors (en torns de vuit hores), equip tècnic (integrat per psicòloga, pedagoga i treballadora social), equip directiu, equip de seguretat (TRABLISA) i equip auxiliar. Tots ells es coordinen de manera regular en una reunió setmanal on participa també la mestra del centre.

### **Perfil del nostre projecte**

El nostre projecte escolar és una part més del projecte educatiu de centre on es troba ubicada la nostra aula. Resumeix la part més connectada amb el currículum prescriptiu, no tan sols pel que fa a objectius o continguts, sinó també amb tot allò relacionat amb metodologies, organització, estructuració..., que no tan sols es duren a terme dins l'aula del centre, sinó que s'hauran de continuar al centre de referència de cada un dels al·lots. Quan es varen començar a delinear les bases del projecte, partírem de principis com normalització, sectorització i integració, principis reflectits a la LOGSE, ja que el nostre objectiu final ha estat sempre la reinserció escolar i/o laboral segons l'edat, la capacitat i els interessos.

Hem intentat sempre treballar en les condicions i l'entorn més normalitzats possibles i la situació escolar a nivell burocràtic dels al·lots internats al nostre centre havia de ser la de qualsevol alumne. És a dir, tots els alumnes internats per una mesura judicial en règim obert o semiobert havien d'estar matriculats a un IES o CP de zona (segons el seu domicili familiar, tal com marca el principi de sectorització) i es compartiria el projecte educatiu individualitzat de l'alumne entre ambdós centres, sempre partint de les directrius bàsiques del seu IES de referència, ja que el retorn a aquest centre ha estat l'objectiu final i prioritari de tots els projectes educatius individualitzats.

## **Coordinacions entre les diferents institucions i els professionals**

### **IES o CP de referència**

Tal com hem avançat, si partim de la idea que cada alumne ha d'estar matriculat a un IES o a un CP i que el PCC<sup>3</sup> d'aquest serà el punt de partida del seu PEI era indispensable una coordinació regular i contínua durant tot el període d'internament.

*És important una primera reunió de presentació a cada un dels IES o CP per tal de presentar el projecte i pactar les condicions de l'acord entre totes dues institucions:*

1. Mantenir l'assistència al nostre centre com a assistència real i no com un cas d'absentisme. Han de tenir clar que ells són els responsables de l'alumne, encara que circumstancialment ara per ara es troba físicament situat en una aula fora del seu centre, és un alumne més i com a tal són responsables del seu procés escolar.

2. Delinear d'una manera conjunta el PEI de l'alumne. Aquest serà la conjugació del seu NCC i dels objectius mínims del PCC del centre del cycle on l'alumne està situat. Òbviament si hi havia un desnivell important s'haurà de fer una adaptació dels objectius tractant d'aprofitar al màxim els objectius del seu cycle.

3. Elaborar un calendari de reunions o contactes telefònics i/o via fax per tal de mantenir una coordinació real i un intercanvi d'informació de manera contínua.

4. Fer una avaluació final la més objectiva possible i intentar poder-li donar la validesa que mereix.

5. Treballar amb temps tot el tema de la *reinserció escolar*. Els nostres alumnes, o bé durant el seu internament o bé un pic finalitzada la seva mesura judicial, retornaran al seu entorn sociofamiliar i consegüentment al seu entorn escolar. S'ha de preveure tot el procés de reinserció: tant a nivell burocràtic com d'adaptació a la seva nova situació escolar.

El procés de retorn dels al·lots al circuit escolar ordinari s'iniciarà tot d'una que siguin ingressats al nostre centre. Hem de procurar que sigui un procés el més curt possible però real i coherent. Hi estaran implicats l'equip tecnoscolar (coordinat per la responsable del programa escolar) del centre de menors i l'equip directiu i d'orientació del centre escolar. També s'haurà de tenir en compte la figura d'Inspecció Educativa.

### **Quins al·lots podran reiniciar el dit procés?**

— Al·lots amb règim semiobert amb PEI (projecte educatiu individualitzat, on s'inclou el seu projecte escolar) aprovat al jutjat només amb la comunicació.

---

<sup>3</sup> Projecte curricular de centre.

— Al·lots amb cautelar —tancat o semiobert—, demanant la corresponent autorització al jutjat.

### **Qui decideix quan és el moment?**

Valoració conjunta de l'equip tecnoescolar. L'equip del centre de menors conjuntament amb l'equip del seu centre de referència decidiran quan és el moment adequat de la reinserció.

### **Quan és el moment?**

El moment en què la possibilitat de fracàs sigui mínima:

- L'al·lot està preparat per a la seva reinserció.
- El centre escolar està preparat per rebre l'alumne (protocol de reinserció, bones actituds, bandes horàries, pautes burocràtiques dutes a terme, adaptacions crucials, ACI...).

### **Factors a tenir en compte**

— Preveure si es fa o no acompanyament. Hem de tenir en compte que el procés de reinserció ha de passar per una sèrie d'etapes de responsabilització i autonomia, amb això volem dir que en un primer moment s'ha de tenir en compte la necessitat d'un acompanyament per part d'un educador del centre o del seu tutor (conjugació d'horaris, disposició de suficients educadors per torn...).

— S'han de preveure si es donen de manera reiterada conductes no admeses pel PEC (consumir, problemes al centre, absències, fugites...). Tenir alternatives de resposta davant situacions problemàtiques.

— Temes d'actituds als centres escolars. El procés és complex i és necessari facilitar el context per a la reinserció, amb això volem dir que és imprescindible crear un ambient d'acceptació positiva per part del seu centre de referència del cas.

— Tema d'horaris de centres escolars, centre de menors.

### **Seguiment del procés de reinserció escolar**

La responsable del programa es compromet a un seguiment complet del cas per tal de procurar que la reinserció sigui la menys traumàtica possible. És convenient continuar la coordinació fins a la finalització de l'internament i posteriorment el temps necessari per enllaçar el cas amb la mesura de llibertat vigilada.

#### *a) Conselleria d'Educació*

És necessari mantenir contactes regulars amb una representant de la *Direcció General d'Innovació Educativa* per tractar temes com:

- \* Escolarització dels alumnes.
- \* Evolució dels alumnes.
- \* Situació legal dels alumnes.
- \* Relació amb els IES i CP de referència.
- \* Anàlisi de la via d'elaboració dels PEI i formes d'avaluació.
- \* Homologació de qualificacions finals.
- \* Assessorament o suport en el procés de reinserció.

També tinguérem en compte preveure una coordinació contínua amb el *Departament d'Inspecció Educativa* per tal de delinear una avaluació real i vàlida des del centre implicant cada un dels IES o CP com a responsables directes d'aquest tema. Des d'un principi demanarem l'elaboració d'un document que recollís les pautes a seguir.

### *b) Altres institucions*

\* *Dinàmica Educativa de l'Ajuntament*. Per tal de poder aprofitar l'oferta de sortides i completar així les programacions de les àrees de Ciències Socials i Naturals. Els nostres al·lots havien d'aprendre a viure «al carrer» i poder gaudir de l'oferta educativa de què altres al·lots gaudeixen, per això pensarem aprofitar tot tipus de recursos socioeducatius que ens ajudàs a dur a terme el procés de reinserció escolar. A més de D. Educativa, també hem mantingut contactes amb Jovent, Urban, Deixalles, Activate o Flassaders i altres institucions o centres culturals.

## **Objectius generals del projecte**

Evidentment després de tot el que s'ha anat exposant, queda clar que l'objectiu inicial, primordial i final del nostre projecte és la reinserció escolar dels al·lots internats al nostre centre. Remarcant la idea que un règim semiovert o obert significa la reeducació des dels serveis més normalitzats possibles, és lògic marcar-nos com a objectiu el retorn dels al·lots al seu entorn escolar natural. Per treballar tan ampli i global objectiu, dirigim els nostres esforços cap a dues vies d'actuació:

### **a) Cap al mateix alumne**

\* Dotar l'alumne d'eines, estratègies..., per a la seva reinserció escolar o laboral i consegüentment la seva reinserció social.

\* El desenvolupament al màxim de les seves potencialitats.

\* Adquirir una actitud positiva cap al món escolar.

\* Aprendre a fer feina amb altres persones: col·laborar, ajudar i compartir.

\*...

\* Preparar-lo per a la seva reinserció escolar i/o laboral.

### **b) En relació amb el tema de coordinació interinstitucional**

Només s'ha de treballar directament amb l'alumne en qüestió, en el context educatiu també hi ha molta feina per fer, ja que si els nostres alumnes en sortiren d'una manera primerenca és causa que aquest no estava preparat per donar-los la resposta més adient a les seves necessitats. Per tal de poder reestructurar i reorganitzar aquest context educatiu, haurem de mantenir una estreta col·laboració amb tots els components implicats. Tasques que deriven d'aquesta coordinació podrien ser:

\* Treballar la reinserció als seus instituts en aquells casos en què sigui viable.

\* Crear espais educatius adients al perfil dels nostres alumnes.

\* Estudiar les alternatives escolars o laborals (segons l'edat de l'alumne) més adequades per a cada un dels casos.

\*...

## **Principis metodològics**

La programació que ens vàrem plantejar delinear no podia ser tancada, sinó oberta a qualsevol canvi o modificació (pel que fa a horari, distribució d'espais, organització de les sessions...), en qualsevol moment que fos necessari a fi d'anar-se ajustant a les necessitats del seu grup com a col·lectiu i individualment com a persona. Hem de tenir en compte que

els al·lots entren i surten no tan sols pel que fa a la seva reinserció, sinó també a la mesura judicial corresponent. Això vol dir que l'alumnat del grup varia considerablement de setmana a setmana i no tan sols en relació amb capacitats, interessos o motivacions, sinó també amb edats, situació sociofamiliar o IES de referència entre d'altres.

Un altre factor molt important a tenir en compte és que el perfil de l'alumnat coincideix en general amb les línies següents: fracàs escolar, absentisme crònic, rebuig cap al món escolar, capacitats acadèmiques mínimes o habilitats socials i acadèmiques distorsionades... L'estructuració i organització de les activitats que s'havien de desenvolupar a l'aula havien de partir d'aquestes premisses, ja que una de les variables que s'havia de treballar per al seu retorn era aconseguir una autoimatge en relació amb el món escolar adient.

El nostre projecte només tenia sentit partint de principis com:

#### **a) Globalització**

Partint del nostre objectiu principal, el desenvolupament integral de la persona, el primer principi a tenir en compte és el de la globalitat. Tractarem de donar resposta a l'alumne des d'un punt de vista integral i potenciar l'enriquiment a partir de la coordinació amb altres professionals implicats en el procés de formació de l'alumne.

#### **b) Constructivisme**

Si volem un procés ensenyança-aprenentatge realment adaptat a les característiques del nostre alumnat, hem de partir de la idea de constructivisme. Els continguts han d'estar triats a partir de les experiències concretes dels nins, dels seus coneixements previs, dels seus interessos i de les seves possibilitats individuals.

#### **c) Funcionalitat**

Com a conseqüència de l'anterior principi, sorgeix la funcionalitat com a «pilar» del nostre projecte. És indispensable donar un caire significatiu i operatiu a tots els aprenentatges que ens plantejem dur a terme. Aquesta serà una de les claus per aconseguir resultats satisfactoris.

#### **d) Normalització**

Com a projecte de caire integrador hem de partir de la idea que el nostre objectiu final és la *reinserció escolar* en centres ordinaris i/o laborals, segons l'edat i les possibilitats personals; i *la social*.

#### **e) Personalització/individualització**

Atenció individualitzada i personalitzada segons les capacitats, les característiques i els interessos de cada un dels alumnes que comprèn el nostre grup.

#### **f) Responsabilització**

És molt important conscienciar l'alumne de la seva responsabilitat sobre les seves conductes, ja que consegüentment aquestes seran les encarregades de marcar les directrius del seu procés educatiu. Ha de saber com ha d'utilitzar la seva llibertat i com ha d'assumir les conseqüències dels seus comportaments.

#### **g) Confiança**

És important potenciar un ambient distès i càlid amb unes bones relacions personals que puguin potenciar la confiança i la seguretat emocional.

## Com podíem donar resposta als nostres alumnes?

\* **Estratègies metodològiques.** La varietat i la pluralitat han estat elements claus per poder establir dinàmiques de treball engrescadores i motivadores, garantint d'aquesta manera els processos d'aprenentatge de cada un dels nostres alumnes.

\* **Tipus d'activitats.** Vèiem clar la necessitat d'activitats i propostes obertes, amenes i atractives que enganxin tot el grup (grup bastant desmotivats per la tasca escolar en general), encara que sempre tenint en compte el context escolar on es dirigiria la seva reinserció. Òbviament totes les propostes (més o menys estructurades o formals) han de partir dels objectius i continguts de la programació d'aula de cada una de les àrees del nostre projecte i dels objectius reflectits en cada un dels PEI de cada alumne.

\* **Distribució i organització al grup classe. Horaris i espais.** Després de tota l'anàlisi que hem anat fent sobre les característiques del nostre alumnat, creiem en la necessitat d'organitzar diferents tipus d'agrupacions per tal de poder donar la resposta més adequada davant cada situació educativa. Exemples en podrien ser els següents: desdoblaments del grup, agrupacions flexibles, tallers prelaborals, feina individual, feina gran grup...

El desenvolupament d'aquest projecte es va delinear que fos durant la franja horària destinada a l'aula, de 9 a 13 hores, on s'anirien desenvolupant les diferents assignatures: incloses les de caire tecnològic, manualitats, educació física. Es desenvoluparien els objectius i/o continguts reflectits a les programacions i als PEI de cada un dels nostres alumnes a partir de diferents tallers i projectes organitzats a l'aula escolar, als tallers tecnològics (fusteria, electricitat, marqueteria...), i a l'espai esportiu (pati preparat per al desenvolupament de l'educació física o sortides a poliesportius con Son Moix o Prínceps d'Espanya). Evidentment cada una de les sessions programades o dinàmiques establertes són fruit de la conjunció del perfil dels nostres alumnes i dels acords assolits amb cada un dels seus centres escolars de referència.

## Recursos humans i materials

La part del projecte escolar desenvolupat dins l'aula ubicada al centre socioeducatiu serà organitzada, conduïda i treballada per una mestra de la Conselleria d'Educació i Cultura en comissió de serveis. Aquesta disposarà del suport d'un educador del centre; segons els torns i el personal educatiu dotat per anar desenvolupant activitats compartides i poder enriquir les dinàmiques d'aula i consegüentment l'evolució del grup d'alumnes. La mestra també compta amb el suport de l'equip directiu i tècnic del centre per a tot el tema de coordinació interinstitucional i la presa de decisions pel que fa al desenvolupament global de cada un dels menors del centre. La pedagoga del centre ha compartit el dit projecte, sempre que ha estat possible, per tal de donar més coherència i globalitat al projecte dins una unitat de centre.

## Avaluació

L'avaluació ha de ser contínua i formativa. A partir de les reunions d'equip setmanal s'anirà avaluant el procés de cada un dels al·lots, el seu PEI serà el punt de referència i

anirem reajustant-lo segons el seu desenvolupament, tractant de donar la resposta més adequada a cada un dels casos. S'utilitzaran eines com proves escrites, graelles d'observació, graelles d'enregistrament de conducta...

Pel que fa a l'avaluació del currículum, haurà de fer-se al centre a partir dels criteris prèviament pactats entre el centre i el seu IES o CP de referència. La mestra en col·laboració amb l'equip educatiu serà la responsable de dur a terme aquesta avaluació i després s'homologarà amb els criteris del seu centre de referència. El lliurament de butlletins a final del curs escolar es pactarà amb el seu centre, així com el format i els resultats finals.

## Conclusions

El nostre projecte ha estat fruit de la reflexió sobre la nostra pràctica diària, la nostra feina educativa de cada dia. Conseqüència de la preocupació per poder donar resposta a tots aquells alumnes que, per les seves característiques personals, la seva problemàtica sociofamiliar o la conjunció d'ambdues, no han trobat lloc al sistema educatiu on fins ara havien estat ubicats, on de qualque manera s'havia oblidat l'heterogeneïtat com a tret principal.

Cada escola és un món, cada classe és una societat distinta, amb unes normes i una política específica i cada nin és diferent. Com a grup podem trobar una mateixa línia d'interessos i /o preferències així com de nivell de motivació per a la tasca escolar. Però cada un dels seus components, és a dir, cada un dels nostres alumnes, té un estil d'aprenentatge diferent, unes capacitats específiques i a més unes necessitats educatives i personals particulars. A més a més s'ha de tenir en compte que els nostres alumnes són al·lots que ja han patit la majoria mesures legals com a conseqüència de conductes disruptives i, per tant, la tasca escolar és la darrera de les preocupacions dins el seu llistat de prioritats. Tot això s'ha de tenir en compte a l'hora de delinear un pla de treball o projecte educatiu, així com també a l'hora de programar una àrea i desenvolupar-ne els objectius, triar el tipus d'activitats o els criteris i proves d'avaluació. Aquesta és la clau per poder donar la resposta adequada a cada un dels nins del nostre grup i facilitar a tots el seu procés d'aprenentatge i consegüentment el seu desenvolupament global.

Nosaltres hem volgut posar en marxa un projecte que preveïés tot això. Un pla d'acció que tingués en compte les característiques del nostre grup en general i la individualitat de cada un dels alumnes en particular. Que estàs obert a la diversitat, a la creativitat, a la flexibilitat i sobretot a la globalitat, com a principi primordial i final del nostre programa.

No volem que quedi només com un projecte de suport escolar totalment desconnectat del currículum oficial com a conseqüència d'estar dirigit a uns nins que per les seves característiques i que pel seu historial personal s'han inclòs en un programa de mesures judicials, perquè paregui que no tenen cabuda dins l'escola. La nostra intenció va més enfora, com a nins menors de 16 anys (o fins i tot en casos de majors de 16) tenen el dret i el deure d'una formació educativa global la més normalitzada possible i com a dret i com a deure se'ls ha de donar una alternativa educativa que respongui a les seves característiques, les seves necessitats i els seus interessos, una resposta que parteixi del sistema educatiu com a responsable directe d'aquesta tasca. Una resposta coherent i real per al seu perfil, però normalitzada i dins el seu àmbit educatiu natural. Una resposta educativa i a més un atracament de l'escola cap a tots els seus alumnes.

*Òbviament queda molt de camí per recórrer, però creiem que és una bona primera passa.*

## Bibliografia

- EQUIP TECNOEDUCATIU DEL CENTRE. Projecte educatiu de centre. Centre de menors es Fusteret.
- FERRER, C. Projecte educatiu (prog. escolar) Centre de Menors es Pinaret. Curs 1998-99.
- LÓPEZ ROCA, N. Programa escolar. Centre Socioeducatiu es Fusteret. «La nueva ley penal del menor y la intervención socioeducativa». *Revista de Educación Social*, núm. 18 (agost/maig de 2001).
- DIRECCIÓ GENERAL DE MENORS. Reglament de Règim Intern de centres socioeducatius d'internament. Maig de 2002.
- Congreso de justicia juvenil: nuevos retos, nuevas propuestas: Conclusiones definitivas*. Barcelona 16, 17 i 18 de gener de 2002.

## Marc legal i normatiu

### Internacional

- Declaració Universal dels drets del nin. Resolució núm. 1386 (XIV) de 20-11-59.
- Instrument de ratificació, de 30 de novembre de 1990. Convenció sobre els drets del nin, adoptada per l'Assemblea General de les Nacions Unides el 20 de novembre de 1989. BOE núm. 313 de 31 de desembre de 1990.
- Resolució 40/33. Regles mínimes per a l'administració de la justícia de menors (Regles Beijing), aprovada el 29-11-85. Assemblea General de les Nacions Unides.
- Resolució 45/112, 14-12-90. Directrius de les Nacions Unides per a la prevenció de la delinqüència juvenil (Directrius de Richad). Assemblea General de les Nacions Unides. Resolucions i decisions.
- Recomanació (87) 3, 12-2-87. Regles penitenciàries europees. Comitè de Ministres del Consell d'Europa.
- Recomanació (88) 6, abril de 1988. Reaccions socials davant la delinqüència dels joves que pertanyen a famílies d'immigrants. Comitè de Ministres del Consell d'Europa.

### Estatl

- Constitució Espanyola, 6 de desembre de 1978.
- Llei 21/1987 de 11 de novembre per la qual es modifiquen determinats articles del Codi Civil i la Llei d'enjudiciament civil.
- Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu.
- Llei orgànica 10/1995 de 23 de novembre. Codi Penal.
- Llei orgànica 1/1996, de 15 de gener, de protecció jurídica del menor de modificació parcial del Codi Civil i de la Llei d'enjudiciament civil.
- Llei orgànica 5/2000, de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menors.
- Ley orgánica 7/2000, de 22 de diciembre, de modificación de la Ley orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, y de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, en relación con los delitos de terrorismo.
- Ley orgánica 9/2000, de 22 de diciembre, sobre medidas urgentes para la agilización de la Administración de Justicia, por la que se modifica la Ley orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial.
- Real decreto 3.471/2000, de 29 de diciembre, por el que se dispone la constitución del Juzgado Central de Menores correspondiente a la programación del año 2001.



- Acuerdo de 10 de enero de 2001, del Pleno del Consejo General del Poder Judicial, por el que se aprueba el Reglamento 1/2001, de 10 de enero, de modificación del Reglamento número 5/1995, de 7 de junio, de los aspectos accesorios de las actuaciones judiciales, en lo que se refiere a la adopción de medidas urgentes y a la presentación de escritos durante el servicio de guardia.

**Autonòmic**

- Llei orgànica 2/1983 de 25 de febrer. Estatut d'Autonomia de les Illes Balears.
- Llei 5/1989 de 13 d'abril, de Consells Insulars.
- Llei 9/1987 d'11 de febrer. Llei d'acció social.
- Llei orgànica 9/1992 de 23 de desembre de transferència de competències a Comunitats Autònomes.
- Llei 6/1995 d'actuació de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears en aplicació de les mesures judicials sobre menors infractors.

**Una evaluación  
objetiva de  
la física  
preuniversitaria**

Ángel Vázquez  
Alonso  
*Facultad de  
Educación.  
Universidad de las  
Islas Baleares*

*Educació i Cultura*  
(2003), 16:  
181-193

# Una evaluación objetiva de la física preuniversitaria

## Objective assessment of high-school physics

Ángel Vázquez Alonso

Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares

### Resum

Una prova objectiva sobre coneixements de Física al darrer curs de batxillerat, ja utilitzada amb anterioritat en un estudi previ, ha estat aplicada a estudiants de l'assignatura de Física al primer curs universitari. Els resultats trobats són baixos i inferiors als obtinguts a l'aplicació prèvia; les diferències són sistemàtiques i estadísticament significatives entre ambdues aplicacions. Les diferències entre grups per sexe, carreres, ensenyament públic i privat confirmen el mateix patró trobat a l'aplicació prèvia i les diferències entre alumnat COU i LOGSE són favorables als primers. Les puntuacions a la prova correlacionen directament i positivament amb les qualificacions d'accés a la universitat, però no classifiquen igualment l'alumnat de rendiment més baix. Finalment, es discuteixen algunes propostes per a l'ensenyament de la Física i la seva avaluació.

### Summary

A multiple-choice Physics test on the last high-school course (baccalaureate) curriculum, has been applied to freshmen students enrolled in university Physics. The same test had already been used in another previous study, which is the base line to compare. The mean scores are lower than those obtained in the previous evaluation; the differences between pre- and post-evaluation are systematical and statistically significant. The current differences between groups (sex, career, public/private schools) confirm the same previous patterns, and COU students perform better than LOGSE students do. The test scores correlate directly and positively with the university entry qualifications, but they do not equally rank students with bottom scores. Finally, some proposals to improve education and assessment in Physics are discussed.

En nuestro contexto educativo, todavía es una asignatura pendiente una cultura de la evaluación que vaya más allá de la simple calificación del alumnado, en cuanto a aceptación y relevancia profesionales y sociales. A diferencia de otros países, especialmente los países anglosajones (Beaton, 1987; Beaton, A. E., Mullis, I.V.S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Kelly, D. L. & Smith, T. A., 1996a, 1996b; IEA, 1988), donde la evaluación como contraste y rendición de cuentas constituye una auténtica preocupación social, las evaluaciones globales del funcionamiento del sistema educativo, con un sentido diagnóstico y como base para orientar las decisiones políticas, son escasas entre nosotros, y frecuentemente, muy controvertidas, por esta falta de cultura evaluadora (Álvaro, 1990;

INCE, 1998). En este marco, el uso de las pruebas objetivas como instrumento de evaluación es todavía menos frecuentes en nuestro contexto (Álvarez, 1990). Las pruebas objetivas tienen ventajas bien conocidas, pues a cambio de una elaborada y cuidadosa planificación, permiten recoger gran cantidad de datos de una manera válida, fiable, sencilla y rápida, y al mismo tiempo, cubrir significativamente el programa evaluado (Mitter, 1979).

Hace más de una década, iniciamos un estudio de evaluación global de los conocimientos de Física de COU mediante una prueba objetiva con alumnos que comienzan sus estudios universitarios (Vázquez, 1989, 1991a, 1992a, 1992b). Las puntuaciones medias obtenidas mostraron un bajo rendimiento medio general (35% de aciertos, 42% errores y 23% de omisiones), junto con un importante descuido de la faceta comprensiva (19%), así como un descenso progresivo hacia los últimos temas del currículo y diferencias estadísticamente significativas según el sexo y el tipo de estudios universitarios elegidos.

En la década transcurrida desde el primer estudio, el sistema educativo de nuestro país ha sufrido una honda transformación educativa, como consecuencia de la progresiva implantación de los nuevos planes de estudio derivados de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), sobre cuyos efectos la sociedad española está comenzando a vivir una cierta polémica, especialmente a raíz de la publicación de los primeros datos de evaluación (INCE, 1998). Este estudio ofrece los resultados de una reevaluación del estado instructivo en Física en alumnos que comienzan estudios universitarios de ciencias. Como instrumento de evaluación se emplea la misma prueba objetiva utilizada hace una década (adaptada), replicando el diagnóstico realizado para evaluar el potencial cambio en la formación en Física de los estudiantes en este período.

## **Método**

### **Muestra**

La muestra válida de este estudio son 269 alumnos matriculados en Física de primer curso de diversas especialidades como Físicas (35), Telecomunicaciones/Informática (54), Químicas (85) y Biológicas (95) en el curso 1999-2000 en la UIB. La distribución por sexos muestra 120 (46%) mujeres y 141 (54%) hombres, aunque esta distribución oscila mucho según la carrera: Físicas (30% de mujeres), Telecomunicaciones/Informática (6% de mujeres), Químicas (50% de mujeres) y Biológicas (69% de mujeres). El alumnado proviene de centros públicos (29.5%) y privados (70.5%), después de cursar COU (71.2%) o el segundo curso del nuevo Bachillerato (28.8%) y aproximadamente un cuarto de la muestra (26.3%) son repetidores, aunque la incompleta cumplimentación de los formularios origina algunos casos desaparecidos en los grupos descritos.

### **Instrumento**

La prueba objetiva aplicada está formada por 25 cuestiones, basadas en contenidos comunes de Física de COU y del segundo curso del nuevo Bachillerato, con el mismo formato: elección múltiple con cinco alternativas de respuesta, de las cuales sólo una es correcta. Los temas de las cuestiones son: Cálculo Vectorial (4), Dinámica (8), Trabajo-Energía (2), Campos (7), Ondas (4). Para adaptarla rigurosamente a los currículos de COU y del nuevo Bachillerato se eliminaron cinco cuestiones en relación a la primera aplicación.

### **Procedimiento**

La prueba objetiva, cuyo proceso de desarrollo y validación se ha detallado en otro lugar (Vázquez, 1992a), fue aplicada a los alumnos al comienzo del curso primero en los

propios grupos y por su profesor en la universidad. Para asegurar el interés y esfuerzo en su ejecución, la aplicación fue planteada como el primer examen de la asignatura, disponiendo de 50 minutos para responder. Los estudiantes informaron también de sus calificaciones de Física y media global obtenidas en las pruebas de acceso a la universidad (PAAU) en cinco categorías: deficiente (inferior a dos puntos), insuficiente (entre dos y cuatro puntos), suficiente (entre 4 y seis), notable (seis a ocho) y sobresaliente (superior a 8 puntos).

Las puntuaciones directas de la prueba se han obtenido asignando un punto a los ítems acertados y cero a los no acertados (o no contestados), en variables como Aciertos (ítems acertados), Omisiones (ítems no contestados) y Errores (ítems equivocados) y las mismas puntuaciones en cada uno de los temas de contenidos. Para evitar el inconveniente de la diversidad de rangos y facilitar la comparación entre variables se han transformado todas las puntuaciones a una escala porcentual (0 a 100), expresando cada puntuación directa como una proporción porcentual del rango de cada variable.

El análisis de las diferencias entre grupos mediante análisis factorial de la varianza, toma como criterio de diferencias estadísticamente significativas si el grado de significación es un exigente  $p < .01$ , y refiriéndose como próximas, si el grado de significación es  $.01 < p < .10$ .

## **Resultados**

La puntuación media de aciertos de toda la muestra es baja, con 7.42 aciertos (29.7%) y una desviación típica de 3.67 puntos, siendo la mediana 7 y la puntuación moda 8 aciertos. La puntuación media de errores es superior a la anterior, 9.87 puntos (39.5%), desviación típica de 4.7, mediana 10 y moda 9. La puntuación media de omisiones es similar a los aciertos, 7.71 puntos (30.8%), desviación típica de 6.1, mediana 7 y moda 0. Los datos más significativos son la existencia de un mayor número de errores que de aciertos, que se equiparan al número de omisiones, y constituyen los indicadores básicos de la deficiente preparación del alumnado; el valor de cero de la moda de las omisiones indica que existe una gran mayoría de alumnado que no deja ninguna respuesta en blanco, es decir, ninguna cuestión sin respuesta. A pesar de la disminución de longitud de la prueba, que siempre afecta negativamente a la fiabilidad, esta se mantiene en valores muy aceptables (.7245) y semejante a la obtenida en la aplicación anterior.

El análisis de las puntuaciones de aciertos muestra diferencias significativas ( $p < .0000$ ) entre las distintas carreras (tabla 1). Por un lado, el grupo de Informática (36%) y Físicas (39%) obtienen las puntuaciones más altas y similares entre sí, estos últimos con un rendimiento ligeramente mejor. Por otro lado, los grupos de Químicas (27%) y Biológicas (25%) tienen los rendimientos más bajos, especialmente estos últimos que tienen el rendimiento más bajo de todos.

El análisis de los errores por carreras muestra que es aproximadamente constante (no existen diferencias estadísticamente significativas entre las cuatro carreras), con un promedio situado en torno a 10 errores (40%). Puesto que el número de errores es aproximadamente constante, el número de omisiones según la carrera es aproximadamente complementario del número de aciertos, como reflejan los resultados de la tabla 2, lo cual quiere decir que la importancia relativa del error es mayor en aquellos casos donde el número de omisiones es mayor. El alumnado de Físicas es el que da menos respuestas en blanco, seguido de Informática, y quienes dan más respuestas en blanco son Químicas y Biológicas. Las diferencias entre carreras en el número de omisiones también son estadísticamente significativas ( $p = .0002$ ).

	INFORMÁTICA	FÍSICAS	QUÍMICAS	BIOLÓGICAS	TOTAL
Promedio	9,07	9,77	6,67	6,29	7,42
Dv std	3,39	4,20	2,98	3,50	3,67
Mediana	9	9	6	7	7
Moda	10	6	5	8	8
Mínimo	2	3	0	0	0
Máximo	20	18	15	12	20
Mujeres (media)	8,25	6,44	6,02	6,01	6,13
Hombres(media)	9,12	11,08	7,23	6,74	8,41

Tabla 1. Estadística de las puntuaciones directas de aciertos (rango 0 - 25 puntos) en la prueba objetiva de Física y las puntuaciones medias de hombres y mujeres en los cuatro grupos de carreras.

	INFORM.	FÍSICAS	QUÍMICAS	BIOLÓGICAS	TOTAL
Aciertos-99	36,3	39,1	26,7	25,2	29,7
Aciertos-87	33,5	42,4	35,9	29,9	35,5
Errores-99	37,9	43,1	41,5	37,3	39,5
Errores-87	47,9	39,3	44,8	29,9	42
Omisión-99	25,9	17,8	31,9	37,5	27,2
Omisión-87	18,7	18,4	19,3	40,1	22,5
VECTOR-99	57,9	60,7	46,5	44,2	49,8
VECTOR-87	60,6	73,1	69,9	67,5	65,3
DINÁMIC-99	41,9	42,9	33,4	28,7	34,7
DINÁMIC-87	42,2	52,1	49,6	47,3	45,9
ENERGÍA-99	41,7	44,3	27,6	36,3	35,7
ENERGÍA-87	28,2	31,7	22,4	33	27,9
CAMPOS-99	33,1	37,1	19	18,8	24,1
CAMPOS-87	29,2	39,5	29,9	9,7	29,7
ONDAS-99	6,5	10,7	6,5	4,7	6,4
ONDAS-87	10,3	18,7	13,1	4,5	12,6

Tabla 2. Puntuaciones porcentuales total y en los cuatro grupos de carreras en la aplicación anterior (1987) y actual (1999).

Las puntuaciones sobre los distintos temas del cuestionario de Física aportan una nueva perspectiva del rendimiento de los estudiantes en la prueba (tabla 2). En general, se observa que la puntuación media desciende a medida que se avanza por el programa, de modo que el primer tema del currículo (Cálculo vectorial) tiene la puntuación más alta, seguido de los otros dos temas que le suelen seguir en la secuencia de la enseñanza (Dinámica y Energía), con puntuaciones muy similares, después viene el tema de Campos y el último en puntuación es el tema de Ondas. Esta secuencia se mantiene en prácticamente todos los grupos de carreras que indica una cierta estabilidad en la forma-

ción adquirida en cada uno de ellos por todos los estudiantes. Las diferencias entre las carreras son estadísticamente significativas, o próximas al nivel de significación, en casi todos los casos, con excepción de Ondas, siguiendo aproximadamente el patrón marcado por la puntuación de aciertos.

## **Comparaciones entre grupos**

La comparación entre hombres y mujeres es siempre favorable a los hombres y en la mayoría de los casos, las diferencias son estadísticamente significativas ( $p < .000$ ). Las chicas tienen una puntuación global de aciertos inferior a los chicos, omiten más respuestas y tienen puntuaciones de aciertos más bajas en los temas del currículo Campos y Dinámica ( $p < .000$ ); las diferencias no son significativas en Errores y los otros temas de Vectores, Energía y Ondas, aunque las puntuaciones son siempre mejores en los chicos.

Por el contrario, el carácter de repetidor de Física en la universidad no marca diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento en la prueba en ninguna de las variables con los estudiantes no repetidores, es decir, que los estudiantes nuevos tienen apreciablemente el mismo rendimiento que los estudiantes repetidores.

Las diferencias entre estudiantes provenientes de institutos o colegios privados tampoco son significativas, aunque se encuentran próximas al nivel de significación en algunas variables como la representativa puntuación global de aciertos en la prueba ( $p = .0174$ ) y Dinámica ( $p = .0138$ ), y menos en otras como Ondas ( $p = .0548$ ), Energía ( $p = .0950$ ) y Campos ( $p = .0950$ ). En todos los casos se observa una tendencia consolidada: los estudiantes provenientes de centros privados obtienen puntuaciones mejores que los estudiantes de institutos.

Las diferencias entre el alumnado que continúa estudiando el antiguo COU o los que acceden a la universidad después de haber estudiado el nuevo Bachillerato muestran diferencias estadísticamente significativas sólo en el caso de la variable Dinámica ( $p = .0061$ ), aunque también las diferencias se encuentran en niveles próximos a la significación estadística en aciertos globales ( $p = .0486$ ). En casi todas las variables la tendencia de las diferencias es homogénea: el rendimiento de los estudiantes de COU es mejor que el de los estudiantes de Bachillerato, siendo la única excepción la variable Energía, donde estos últimos tienen una puntuación superior a los estudiantes de COU.

## **Comparación con la evaluación anterior**

Un aspecto importante de cualquier evaluación, aunque no siempre recibe atención, es su perspectiva longitudinal, es decir, poder diagnosticar como cambia el rendimiento del alumnado en Física con el tiempo. Para ello se comparan los resultados de la anterior aplicación en 1987 con los resultados presentes (1999) en una muestra equivalente (tabla 2). En primer lugar, el rendimiento general del alumnado ha descendido en esta década en prácticamente todos los temas evaluados, y las diferencias en promedio son significativas y sistemáticas. Los resultados de la puntuación global de aciertos muestran que la evaluación actual (29.7%) es significativamente ( $p < .001$ ) inferior a la evaluación de una década anterior (35.5%). El grupo de Físicas mantiene aproximadamente la misma diferencia observada en la puntuación total, pero los otros grupos se desvían de este patrón. El grupo de Informática muestra un patrón inverso, es decir, la puntuación actual es un poco

superior, mientras que en los otros dos grupos, los promedios son inferiores a la aplicación anterior y las diferencias son superiores a la media del grupo total, especialmente en el grupo de Químicas que desciende casi 10 puntos.

La puntuación global de errores es prácticamente idéntica entre ambas aplicaciones (en torno a 40%), pero ofrece resultados desiguales según la carrera. El grupo de Biólogos y Físicos aumentan el número de errores ahora, mientras los otros dos grupos siguen el patrón contrario, disminuyen el número de errores, aunque las diferencias nunca superan el 10%.

El número global de omisiones es ligeramente mayor en la aplicación actual pero ofrece resultados muy diferentes en el grupo de Químicas, que aumentan bastante el número de omisiones en la respuesta, en el mismo sentido que el grupo de Informática, aunque en este caso las diferencias son menores.

Las puntuaciones de aciertos en los distintos temas del currículo siguen, en general, el patrón marcado por las puntuaciones globales de aciertos entre los distintos grupos de carreras, es decir, las puntuaciones actuales son más bajas que las previas. La única excepción ocurre en el tema de Energía, donde la puntuación actual es ligeramente superior a la anterior, aunque, dado que este tema sólo está formado por dos cuestiones, es más probable obtener una variación como esta. Por grupos, también se observa que el grupo de Biológicas, que obtiene en general las puntuaciones más bajas, también tiene una puntuación actual más alta en el tema de Campos. También es notable observar el descenso continuo de la puntuación de aciertos entre el primer tema y el último, ya detectado en la primera aplicación, que se sigue manteniendo actualmente.

## Comparación con las calificaciones oficiales

Cuando los alumnos comienzan sus estudios universitarios han recibido ya dos calificaciones oficiales, la calificación final del COU y la calificación de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAAU), donde existe una calificación específica de Física y una puntuación global media que se aplica para la entrada selectiva en las carreras. Sería esperable que la calificación de Física y la calificación media de las PAAU tuvieran una relación significativa con las puntuaciones de la prueba objetiva aplicada.

	FÍSICA - PAAU (n: 166)	MEDIA - PAAU (n: 249)
ACIERTO	.3846**	.2478**
ERROR	-.1944*	-.2559**
OMISIÓN	-.1048	.0501
VECTORES	.1363	.2305**
DINÁMICA	.3129**	.1909*
ENERGÍA	.1844*	.1247
CAMPOS	.3099**	.2074**
ONDAS	.1095	-.1346

Significación de una cola: \*-.01 \*\*-.001

Tabla 3. Correlaciones entre las puntuaciones medias porcentuales en la prueba objetiva de Física y la calificación en Física y la calificación media de las pruebas de acceso a la universidad (PAAU).



Las correlaciones (tabla 3) entre las variables de aciertos global y las variables de aciertos en los distintos temas (con excepción de Ondas) frente a las calificaciones en las PAAU (media y específica de Física) son positivas, pero son negativas las correlaciones de las variables errores y omisiones como es plausible esperar. Las correlaciones más altas (significativas) encontradas corresponden a las variables de aciertos y de los temas Dinámica y Campos con ambas calificaciones de las PAAU.

La tabulación cruzada de las puntuaciones medias en la prueba entre los grupos de las calificaciones PAAU muestra algunos detalles interesantes (tabla 4). En primer lugar, en el caso de la calificación de Física en las PAAU, los dos grupos de máxima calificación obtienen también las calificaciones más altas en la prueba aplicada; sin embargo, entre los grupos cuya calificación en Física en las PAAU fue deficiente, insuficiente o suficiente se observa el alto grado de igualdad en puntuaciones de la prueba, es decir, que grupos con diferentes calificaciones de Física en las PAAU obtienen rendimientos en la prueba muy similares; incluso, en determinadas variables (Vectores y Dinámica) el grupo de más baja calificación (deficiente) tiene un resultado superior a los otros. Este resultado sugiere que resulta muy problemático discernir la preparación real del alumnado que obtiene las puntuaciones más bajas por el sistema de evaluación empleado de acceso.

Grupos de calificación	n	%	Aciertos	Vector	Dinámica	Energía	Campos	Ondas
<b>CALIFICACIÓN DE FÍSICA PAAU (n = 166)</b>								
Deficiente	23	13,5	30,0	55,4	34,7	39,1	22,3	4,3
Insuficiente	32	18,8	30,2	50,7	36,7	32,8	24,1	6,2
Suficiente	66	38,8	31,0	53,0	34,0	36,3	27,0	7,5
Notable	34	20,0	35,8	52,2	44,4	38,2	32,7	6,6
Sobresaliente	15	8,8	52,8	73,3	56,6	73,3	54,2	11,6
<b>CALIFICACIÓN MEDIA DE LAS PAAU (n = 249)</b>								
Insuficiente	4	1,6	37,0	37,0	31,2	50,0	35,7	31,2
Suficiente	161	64,7	27,9	27,9	33,6	33,2	21,6	6,2
Notable	76	30,5	33,3	33,3	38,9	38,1	27,6	5,2
Sobresaliente	8	3,2	50,0	50,0	51,5	68,7	55,3	0

Tabla 4. Puntuaciones medias porcentuales en la prueba objetiva de Física de los distintos grupos de calificación en Física y media de las pruebas de acceso a la universidad (PAAU).

En segundo lugar, cuando la referencia son los grupos de calificación media en las PAAU (donde está ausente el grupo deficiente, obviamente) se continúa observando la discriminación de los dos grupos superiores (notable y sobresaliente) con puntuaciones en la prueba objetiva también superiores a los demás, pero la igualdad de los otros grupos resulta si cabe más contradictoria, por cuanto se observa que el grupo de calificación media insuficiente tiene en la mayoría de las variables puntuaciones medias de la prueba superiores al grupo superior de calificación media (suficiente), y en algún caso al de notable. Dada la menor especificidad de la calificación media de las PAAU, estos resultados más mezclados serían esperables y revelan hasta qué punto alumnos con calificaciones medias altas o bajas en las PAAU pueden tener rendimientos en Física que no están en correspondencia con esa calificación media.

## Discusión

El rendimiento en Física obtenido con la prueba aplicada es relativamente bajo, y más bajo que el obtenido con la misma prueba aplicada hace una década al mismo colectivo de estudiantes (Vázquez, 1991a, 1991b, 1992a, 1992c). Aunque las diferencias observadas no son relevantes, parecen consolidadas, en el sentido que los análisis realizados según diferentes grupos de sexo, carrera o estudios previos (COU o Bachillerato LOGSE), ponen de manifiesto actualmente resultados inferiores en prácticamente todos estos grupos. Este bajo nivel obtenido aquí concuerda con los resultados de estudios similares que han usado otras pruebas objetivas diferentes, tanto en la tasa media de aciertos (sobre 30%) como en la tasa de alumnos que superan el 50% de aciertos (Casanova, San José y Pérez, 1985; Escudero, 1984; Touron, 1984).

La interpretación de los pobres resultados obtenidos, pasa sin duda por reconocer deficiencias en el aprendizaje significativo de la Física por el alumnado. La evaluación realizada aquí, después de un tiempo de finalizado el aprendizaje, neutraliza los efectos de la recencia o proximidad excesiva entre estudio y evaluación y de los aprendizajes puramente memorísticos. Después de un tiempo entre aprendizaje y evaluación, únicamente se conservan los aprendizajes realmente significativos, es decir, aprendizajes caracterizados por la retención comprensiva de conceptos e integración en la estructura mental del alumno como una red estable, amplia y multirelacionada de significados, que los hace funcionales (útiles) y susceptibles de ser empleados en nuevas situaciones (Coll, 1988). Las puntuaciones bajas y el elevado número de errores conceptuales o concepciones alternativas detectadas en la prueba, que son un indicador de aprendizajes meramente superficiales y no significativos (Vázquez, 1990), apoyan la idea de falta de significación del aprendizaje de la Física.

Además, en esta reevaluación se mantiene la tendencia negativa, ya detectada en la evaluación primera (1987), entre el rendimiento en la prueba objetiva y la secuenciación curricular de los Temas de Física, de modo que las puntuaciones van decreciendo sistemáticamente hacia los últimos temas del currículo. La explicación más plausible de esta inferior preparación en esos temas, se basa en la menor atención prestada en el proceso de enseñanza / aprendizaje, más pausado en los primeras lecciones y más apresurado al final, que redundaría en una menor atención a la enseñanza de los últimos temas del currículo. El hecho que se mantenga tan clara y sistemática esta tendencia con los años indica que se ha hecho poco por corregir la tradicionalmente desequilibrada dedicación temporal al currículo.

En general, cualquier medición del rendimiento del alumnado lleva asociado un error de la medida, cuyo efecto es la falta de coincidencia entre diversas medidas realizadas de ese rendimiento, por ejemplo, entre la calificación de la prueba y la calificación de Física o la media de las pruebas de acceso a la universidad (PAAU) o selectividad, causadas por las distintas metodologías empleadas, pero también por la propia variabilidad de las medidas en variables humanas. Los detractores de la evaluación subrayan estas inconsistencias, propias de cualquier proceso de medida, como un defecto importante y un argumento contra la evaluación, pero hoy en día la necesidad de una evaluación multifacética y formativa de la Física para mejorar la enseñanza de la Física y los resultados para los estudiantes es subrayada ampliamente (Black, 1999). A pesar del margen de error de las medidas, la evaluación plantea cuestiones centrales sobre la enseñanza de la Física ¿Es aceptable que un amplio grupo de estudiantes tenga una formación inferior al 30% del currículo planificado? ¿Es aceptable que ninguno de los ocho estudiantes con una calificación media de sobresaliente en las PAAU, por ejemplo, no consiga acertar ni una de las

cuatro cuestiones sobre el tema de Ondas? ... En la tarea interpretar mejor los resultados y reducir el error en la evaluación, las distinciones entre currículo planificado, enseñado y logrado (Beaton et al., 1996a, 1996b), a los que Millar (1999) añade el currículo evaluado, pueden ayudar a definir con mayor precisión los objetivos de la educación en Física y, en consecuencia, evaluar las capacidades y destrezas logradas realmente por el alumnado. Esto será especialmente más factible para el currículo de Física del nuevo Bachillerato (cuando esté implantado), puesto que la Física de COU es más un listado de temas, que no un currículo detallado, en el sentido actual de este término, como conjunto mínimo de objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación que contribuyen a definir la enseñanza de una materia.

Estas y otras muchas cuestiones que surgen de los resultados mostrados aquí requieren una reflexión donde se apoya la evaluación para sugerir innovaciones de mejora en la enseñanza de la Física. En concreto algunas de las direcciones de mejora podrían ser las siguientes:

En general, hacer la enseñanza y aprendizaje de la Física una actividad más atractiva para el alumnado, que sin caer en la edulcoración fácil o la mutilación irracional de los contenidos, huya también de la imagen de dureza y dificultad con que se suele adornar, a veces tan innecesaria, como inútilmente.

Centrar y enfocar el currículo de Física haciendo más realista el currículo planificado y enseñado, es decir, acercando más el currículo planificado a las posibilidades del currículo logrado realmente por los estudiantes. No sirve de mucho enseñar un currículo aparentemente perfecto desde la perspectiva de la planificación si ello redundaría en una disminución del aprendizaje realmente logrado por los estudiantes. Esta tarea pasa por simplificar actividades reiterativas o contenidos excesivos planificados previamente, a cambio de afianzar y aumentar el currículo logrado por los estudiantes, para lo cual, es necesario un compromiso o equilibrio entre la tendencia a enseñar mucho y la realidad de aprendizajes significativos desgraciadamente escasos.

La enseñanza de la Física debe buscar no sólo «educar en Física» sino también «educar sobre Física». Esta distinción puede parecer bizantina pero no lo es tanto, a juzgar por las muchas propuestas en este sentido presentes en numerosas investigaciones en didáctica de la Física y de las ciencias. Educar sobre Física se refiere no sólo a promover el aprendizaje de los conocimientos de Física (educar en Física) sino también aprender como es y como funciona la Física para construir el conocimiento científico, el conocimiento y aplicación de los procesos de la ciencia, las relaciones entre la sociedad y la ciencia, las relaciones con la tecnología, conocer la historia de la Física, etc., porque muchos de estos conocimientos contribuyen decisivamente a una educación más completa y útil para cualquier ciudadano medio de nuestras sociedades modernas altamente tecnológizadas.

En coherencia con lo anterior, si se incluyen en el currículo cuestiones relativas a la historia y naturaleza de la Física, como los señalados en el párrafo anterior, la evaluación de los estudiantes, además de los tradicionales conocimientos de Física, debería incluir también estos aspectos, como el trabajo práctico de laboratorio y los aspectos de Ciencia-Tecnología-Sociedad, historia y naturaleza de la Física, conexiones con la tecnología, implicaciones para la sociedad, etc. Se trataría, pues, de equiparar la educación sobre Física a la tradicional educación en Física, porque no tendría sentido enseñar sobre Física y después, a la hora de evaluar, quedarse sólo en los aspectos puramente cognitivos referidos a la tradicional educación en Física.

Aplicar las tecnologías de la información y la comunicación puede ser un elemento que contribuya decisivamente a aumentar la motivación y el interés por la Física, al mismo tiempo que una exigencia de los tiempos actuales.

En un reciente coloquio internacional dedicado a la enseñanza de la Física preuniversitaria muchas de estas propuestas han sido discutidas y apoyadas (Coughlan, 1999). También algunas de ellas están ya explícitamente recogidas en los currículos de las materias del nuevo Bachillerato de nuestro país, actualmente en proceso de implantación definitiva, esperando que su aceptación y adecuada aplicación redunde en efectos reales positivos para la mejora de la formación de los estudiantes que optan ya por una especialidad científica concreta.

## Bibliografía

- ALVARO PAGE, M. y otros (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación.
- BEATON, A. E. (1987). *The NAEP Technical Report*. Princeton, NJ: Educational Testing Service University of Princeton.
- BEATON, A. E., MULLIS, I.V.S., MARTIN, M. O., GONZALEZ, E. J., KELLY, D. L. & SMITH, T.A. (1996a). *Mathematics Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- BEATON, A. E., MULLIS, I.V.S., MARTIN, M. O., GONZALEZ, E. J., KELLY, D. L. & SMITH, T. A. (1996b). *Science Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- BLACK, P. (1999). Assesment issues and Physics at 16+. En R. Coughlan (Ed.), *Proceedings of the Colloquium on Attainment in Physics at 16+*, (pp. 55-77), Ireland: Department of Education and Science.
- CASANOVA, J., SAN JOSÉ, R. Y PÉREZ, P. J. (1985). Contribución al análisis del fracaso escolar en el primer curso de las facultades de ciencias. *Revista de Educación*, 278: 99-117.
- COLL, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41: 131-142.
- COUGHLAN, R. (Ed.) (1999). *Proceedings of the Colloquium on Attainment in Physics at 16+*. Ireland: Department of Education and Science.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (1984). Condicionantes y capacidad predictiva de la selectividad universitaria. *Revista de Educación*, 273: 139-164.
- IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (1988). *Science Achievement in Seventeen Countries. A Preliminary Report*. Oxford: Pergamon Press.
- INCE (1998). *Diagnóstico general del sistema educativo. Avance de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- MILLAR, R. (1999). Physics 16+: An overview of issues arising at the Colloquium. En R. Coughlan (Ed.), *Proceedings of the Colloquium on Attainment in Physics at 16+*, (pp. 104-113), Ireland: Department of Education and Science.
- MITTER, W. (ed.) (1979). *The Use of Tests and Interviews for Admission to Higher Education*. Windsor: NFER Pub. Co.
- TOURON FIGUEROA, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la universidad*. Pamplona: EUNSA.

- VÁZQUEZ ALONSO, A. (1989). *Rendimiento en Bachillerato: Aptitudes y Atribución Causal. Análisis del rendimiento objetivo en Física y Química*. Tesis doctoral, Universidad de las Islas Baleares.
- VÁZQUEZ, A. (1990). Concepciones alternativas en Física y Química de Bachillerato: una metodología diagnóstica. *EnseZanza de las Ciencias*, 8 (3), 251-258.
- VÁZQUEZ ALONSO, A. (1991a). *Validación empírica de una prueba objetiva de Física de COU*. Comunicación presentada a la XXIII Reunión Bienal de la Real Sociedad Española de Física, Valladolid.
- VÁZQUEZ, A. (1991b). *Evaluación en Física de C.O.U. de alumnos que comienzan estudios superiores*. XXIII Reunión Bienal de la Real Sociedad Española de Física. Universidad de Valladolid, Valladolid, 23-27 sepbre. 1991.
- VÁZQUEZ, A. (1992a). *Test de Física de C.O.U.: Baremación y Evaluación*. Zaragoza: I.C.E. Universidad de Zaragoza.
- VÁZQUEZ, A. (1992b). Evaluación objetiva de la Física de COU. *Revista Española de Física*, 6 (2), 48-52.

## Agradecimientos

Al profesorado de Física de primer curso de la Universidad de las Islas Baleares por la colaboración prestada en la aplicación de la prueba al alumnado.

## Normes de publicació

1. Els autors han d'enviar l'original en format normalitzat DIN A4, juntament amb una còpia en suport informàtic, si és possible, per a ordinadors Macintosh d'Apple.

2. Tots els originals han d'anar mecanografiats per una sola cara i a doble espai.

3. El nom de l'autor (o dels autors) s'ha d'introduir entre el títol i el text. Davall el nom de l'autor hi ha d'anar el lloc de treball.

4. El títol de l'article ha de figurar en català o castellà i en anglès.

5. Abans d'iniciar el text de l'article se n'ha d'introduir un resum en anglès (*summary*) i en català si l'article es publica en castellà, o en castellà si l'article es publica en català. Cada un d'aquests resums no pot superar les 15 línies.

6. Les taules, els gràfics o els quadres han d'anar acompanyats del corresponent títol o llegenda numerats correlativament. S'han d'enviar fora de text, en fulls a part, si bé al text s'ha d'indicar el lloc on s'han d'inserir.

7. L'extensió dels articles no pot sobrepassar les 20 pàgines. En tot cas s'ha d'adaptar a la normativa que específicament es pot donar per a algun número en concret.

8. Les citacions textuais han d'anar entre cometes. Al final d'aquestes i entre parèntesis han de figurar el cognom de l'autor, la inicial del seu nom, l'any de la publicació i la pàgina o les pàgines a la qual o a les quals pertany el text. Per exemple: (Orte, C. 1997, 15), (Sureda, B. 1998, 29 i 30).

Si s'hi inclouen diversos treballs d'un mateix autor, publicats el mateix any, darrere l'any s'han d'escriure les lletres a, b, c, etc.: (Orte, C. 1999a, 1999b, 1999c).

9. Les notes de comentaris al text o d'ampliació del mateix text han de figurar a peu de pàgina, numerades correlativament.

10. La bibliografia citada tal com ja s'ha descrit, bé al text o a les notes, ha de figurar per ordre alfabètic al final del treball tot adaptant-se als models següents:

a) Llibres: MORIN, E. (1992). *El método*, Cátedra, Madrid.

b) Revistes: GATES, B. (1990). «Religion, morality and education constitutionally incongruent?», *Journal of Moral Education*, vol. 19, núm. 3, pàg. 147-158.

c) Capítols de llibres: WHITE, J.; WHITE, P. (1987). «Teachers as political activists», a HARTNETT, A.; NAISH, M. (eds.): *Education and society today*, Palmer press. Londres, pàg. 171-182.

Aleshores els cognoms i la inicial dels autors citats al text han d'anar en minúscula i sols a la bibliografia final en majúscula.

11. Els articles de caire històric han d'anar citats de forma clàssica.



Universitat de les Illes Balears