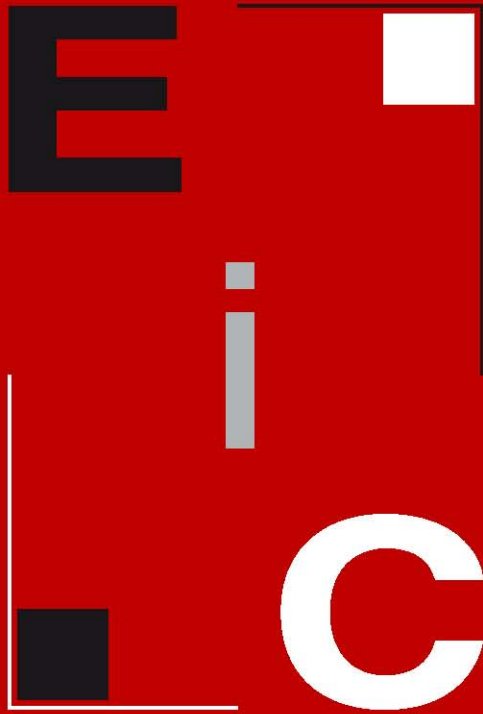


educació i cultura

educació



Educació i Cultura

Revista Mallorquina de Pedagogia

17

Palma, 2004

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

Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia, núm. 17. 2004
Revista del Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears

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

Col·laboracions, intercanvi, llibres per a recensions (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, 2004

© 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

El sistema nacional de enseñanza de Rumania	7
Daniel Mara	
La ciència de l'educació en les ciències de la cultura: els plantejaments epistemològics al primer terç del segle XX	19
Joan C. Rincón i Verdera	
Higienisme i educació en el temps de lleure a la Menorca contemporània: les colònies escolars del port d'Addaia.....	33
Xavier Motilla Salas	
Ciudadanía: saberes y opiniones de actores escolares	57
Carlos Eduardo Valderrama H.	
Analfabetismo funcional: una alternativa superadora.....	69
Juan Jiménez Castillo	
Entendre la conducta antisocial de l'alumne des de la docència	83
Miquel Àngel Mas Mas	
Avaluació de la docència i millora de la qualitat universitària.....	89
Lluís Ballester, Andrés Nadal y Luciana N. Martins	
Preus públics universitaris: el cas de les illes Balears	105
Joan C. Rincón i Verdera i Jaume Juan i Garcia	
El treball amb suport: l'extensió dels suports	121
Francesc Serra Buades	
La financiación del sistema universitario español: Elementos para el análisis	137
del estado de la cuestión	
Martí X. March Cerdà	

Una experiència d'educació no formal amb dones amb baixes qualificacions	165
Belén Pascual Barrio	
Evució del marc legislatiu de les escoles de formació de temps lliure a les illes Balears.....	175
Mateu Tomàs Humbert	
La historia olvidada del Nazismo: los homosexuales durante el Holocausto	195
Patricia Moreno Ruiz-Olalde	
La representación social de los inmigrantes. Factores de configuración en los centros de enseñanza.....	211
Carlos Vecina Merchante	
Normes de publicació	

**El sistema
nacional de
enseñanza de
Rumania**

Daniel Mara
*Universidad «Lucian
Blaga» de Sibiu
(Rumania)*

Educació i Cultura
(2004), 17:
7-18

El sistema nacional de enseñanza de Rumania

The National Education System in Romania

Daniel Mara*

Universidad «Lucian Blaga» de Sibiu, Rumania

Resum

En aquest article s'explica, de forma gairebé esquemàtica, l'estructura del sistema educatiu de Romania. S'especifiquen els principis que regeixen el sistema d'ensenyament així com els diferents nivells i els distints tipus de formació, fent especial incidència en l'educació dels subjectes amb necessitats educatives especials. Per finalitzar es comenten les línies de canvi previstes per als propers anys.

Summary

This article is an almost schematic explanation of the structure of the Romanian education system. The work lays out the principles that govern the education system, specifies its different levels and types of training and places particular emphasis on special education subjects. A discussion of the lines of change foreseen in upcoming years concludes the paper.

1. El concepto de sistema de enseñanza

El desarrollo de la sociedad en general y la evolución de la enseñanza y de la educación en especial, han determinado la aparición paulatina de un sistema de enseñanza en cada país. El sistema de enseñanza abarca el conjunto de instituciones escolares de todos los grados, perfiles y formas, siendo ideado y organizado en base a unos principios generales. El sistema de enseñanza tiene una estructura interna, con instituciones jerárquicas entre las cuales existen ciertas relaciones.

2. Las funciones del sistema de enseñanza

El sistema de enseñanza realiza las siguientes funciones:

a) La función instructivo-educativa, informativo-formativa cuya realización tiene como objetivo la formación del hombre como «homo cogitans» (el hombre que piensa), es

decir la adquisición por parte del mismo de la cultura general, de la cultura profesional y de especialidad, de la concepción sobre el mundo y la vida.

b) La función praxiológica tiene como objetivo poner en práctica los conocimientos que forman al hombre como «homo faber» (el hombre que trabaja y crea).

c) La función axiológica que sigue la formación del hombre como «homo estimans», es decir capaz de valorar, apreciar y evaluar los verdaderos valores materiales y espirituales.

3. El sistema de enseñanza de Rumania

3.1. Los principios del sistema de enseñanza de Rumania

Los principios del sistema de enseñanza representan el conjunto de las normas o legislaciones educativas que aseguran la orientación, organización y funcionamiento eficaz de las instituciones de enseñanza.

Los principios que están en la base de la organización y funcionamiento del sistema de enseñanza son:

a) El principio de asegurar y garantiza el derecho a aprender. Este principio supone defender el derecho a la enseñanza de todos los ciudadanos de Rumania, sin ningún tipo de discriminación.

b) El principio de la organización de la enseñanza ofrecida por el Estado y también la enseñanza privada y la confessional. La mayor parte de la enseñanza de Rumania está organizada por el Estado. Las personas particulares, ciertas organizaciones, asociaciones, con el visto bueno del Consejo Nacional de Educación y la Certificación Académica (CNEAA), pueden organizar enseñanza privada en todos los grados. Las instituciones religiosas pueden ofertar distintos niveles de educación, con el visto bueno del Departamento para los cultos y del Ministerio de Enseñanza.

c) El principio del desarrollo de la enseñanza de todo tipo en la lengua rumana, pero también en la lengua de las minorías nacionales y en una lengua de comunicación internacional. En Rumania, la enseñanza de todo tipo se desarrolla en la lengua rumana, como lengua oficial del estado, obligatoria para todos los ciudadanos rumanos, indiferentemente de la nacionalidad de origen. Además, conforme a la ley, se aseguran los estudios y la preparación y formación también en la lengua de las minorías nacionales, asimismo en las lenguas de circulación internacional.

d) El principio de la enseñanza fundada por la libertad de la conciencia. Este principio supone la manifestación del espíritu de tolerancia, de comprensión y respeto recíproco, de manera que nadie sea formado en base a una creencia religiosa contraria a sus convicciones. La enseñanza asegura tanto la preparación de los jóvenes, conforme a las conquistas de la ciencia, técnica y cultura, como su educación religiosa.

e) El principio de la enseñanza general y obligatoria. En Rumania, a partir del año académico 2003-2004, la ley asegura una enseñanza general y obligatoria de 9 años, que abarca la enseñanza primaria (cursos I-IV) y la enseñanza secundaria inferior (cursos V-IX).

f) El principio de enseñanza de estado gratuita. Para promocionar la enseñanza general y obligatoria de 9 años, el estado asegura la gratuidad de los mismos. El estado asegura distintas facilidades para todos los tipos de enseñanza. En los últimos períodos de la enseñanza superior, al lado de las plazas subvencionadas por el presupuesto estatal, hay también plazas con tasas, cuyo número en muchos facultades es mayor que el número de plazas sin tasa.

g) El principio de la unidad y la diversidad de la enseñanza. A través de los planes de enseñanza y de los programas escolares se asegura un carácter unitario de la enseñanza de Rumania. Los tipos, los perfiles y las especializaciones ofrecen la posibilidad de elegir la escuela y la profesión en concordancia con las capacidades, actitudes y perspectivas de cada uno.

h) El principio del acceso amplio y democrático a la enseñanza. Para los primeros 9 años, la enseñanza es general y obligatoria. En los demás niveles cada joven tiene acceso y derecho a competir para un número limitado de plazas.

i) El principio de la dirección y de la autonomía. La enseñanza preuniversitaria está coordinada por el Ministerio de Enseñanza (actualmente Ministerio de Educación, Investigación y Juventud), por las Inspecciones Escolares Departamentales, en colaboración con otros ministerios, organismos beneficiarios y órganos del poder local, en las condiciones de descentralización escolar. La enseñanza superior dispone de autonomía universitaria. Los derechos de la autonomía universitaria están establecidos por la Carta universitaria, elaborada por cada institución de enseñanza superior, conforme a la ley.

El Ministerio de Enseñanza (MECT) cuenta con la cooperación de diversos organismos consultativos:

- El Consejo Nacional de Evaluación y de Acreditación Académica-CNEAA;
- El Consejo Nacional de Acreditación de Títulos, de Diplomas y Certificaciones universitarias;
- El Consejo Nacional de la Investigación Científica de la Enseñanza Superior;
- El Consejo Nacional de Rectores;
- El Consejo Nacional para Formación y Educación continua;
- El Consejo Nacional para la Reforma en la Enseñanza;
- El Instituto de Ciencias de la Educación;
- El Consejo Nacional de las Bibliotecas;
- Etc.

3.2. La estructura del sistema de enseñanza

La enseñanza en Rumania se estructura de la forma siguiente:

1. Enseñanza preescolar: grupo pequeño, grupo mediano, grupo grande y grupo preparador.
2. Enseñanza general obligatoria: primaria y secundaria inferior (gimnasio).
3. Enseñanza secundaria superior: liceo, escuela profesional y escuela de aprendices.
4. Enseñanza media
5. Enseñanza superior: de corta duración y de larga duración.
6. Enseñanza postuniversitaria.
7. Otras formas de educación:
 - Educación permanente;
 - Educación a distancia;
 - Enseñanza privada;
 - Educación para minorías;
 - Educación especial.

1. La enseñanza preescolar

Los niños de 3 a 7 años de edad pueden matricularse en los jardines de infancia con programa normal, prorrogado o semanal. La enseñanza preescolar se desarrolla en los

niveles siguientes: grupo pequeño, mediano y formativo, de conformidad con la edad y habilidad de los niños.

2. La enseñanza obligatoria es de 9 grados. La edad de salida de la escolaridad es de 7 años (6 años a petición de los padres). Teóricamente, la edad para terminar la enseñanza general obligatoria es de 14 años y cesa, conforme a la ley, a los 16 años.

La enseñanza primaria (I-IV grados) se imparte solamente en horario diurno. La adquisición de las bases de la cultura general representa el fin principal del currículum de este nivel.

La enseñanza secundaria inferior (gimnasio) (V-VIII grados respectivamente, V-IX desde el curso escolar 2003-2004) funciona, generalmente, como enseñanza de día; de manera excepcional, se organizan cursos vespertinos o de poca frecuencia, para personas que sobrepasaron en más de dos años la edad correspondiente a la clase.

El plan de enseñanza abarca las áreas curriculares: lengua y comunicación, matemáticas y ciencias, hombre y sociedad, arte, educación física y deporte, tecnologías, consulta y orientación. Este nivel se cierra con un examen y la obtención del certificado de capacidad, que permite matricularse en el concurso para el ingreso en la enseñanza secundaria superior.

3. La enseñanza secundaria superior abarca: liceos, escuelas profesionales y escuelas de aprendices. El ingreso en cada uno de estos niveles se hace mediante concurso.

Los liceos organizan cursos de día, con una duración de cuatro años (IX-XII grados) y cursos vespertinos con o sin frecuencia, con duración de cinco años (IX-XIII grados).

La enseñanza liceal funciona con las siguientes direcciones y perfiles: teórico-secciones de ciencias y de humanidades; tecnológico-técnico, servicios, explotación de los recursos naturales y protección del medio ambiente; vocacional-militar, teológico, deportivo, artístico y pedagógico.

Los estudios de liceo se terminan con un examen nacional de bachillerato (diversificado según el perfil del liceo y la opción del alumno), que permite la obtención del diploma de bachillerato. En base a ello, los alumnos indiferentemente del perfil frecuentado, pueden matricularse para el concurso de ingreso en la enseñanza superior.

Al lado del diploma de bachillerato, los liceos expiden también una certificación profesional que facilita la integración en el mundo laboral. La obtención de la certificación profesional supone haber aprobado un examen de disciplina de perfil, unas pruebas prácticas y un trabajo de especialidad. La adquisición de la certificación profesional no está condicionada por la superación del examen de bachillerato.

Las escuelas profesionales organizan cursos de día y vespertinos con una duración de 2 a 4 años, en función del perfil y la complejidad de la formación. En las escuelas profesionales pueden matricularse los alumnos procedentes del gimnasio con un certificado de capacidad. El ingreso supone superar unas pruebas establecidas por las unidades de enseñanza. Los cursos se terminan con el examen de graduación y la obtención de un diploma, que testifica la formación de obrero cualificado en el respectivo oficio. Los alumnos procedentes de las escuelas profesionales pueden frecuentar la enseñanza liceal, después de superar el concurso de ingreso para este nivel de estudio.

Las escuelas profesionales organizan, a petición de los agentes económicos y de las instituciones públicas o particulares, en base a contrato, cursos de (re)cualificación profesional.

Las escuelas de aprendices funcionan en el marco de las escuelas profesionales. La duración de los estudios (la mayoría son clases prácticas) es de 1 a 3 años, en función de la complejidad del oficio. El ingreso se realiza por testificaciones específicas del oficio. Pueden matricularse los procedentes del gimnasio, con o sin certificación de capacidad. Los cursos se terminan con un examen de graduación y la obtención de una diploma que testifica la preparación de obrero cualificado.

Los alumnos de las escuelas de aprendices que han obtenido, al terminar el gimnasio, el certificado de capacidad, pueden frecuentar la enseñanza liceal, después de aprobar el curso de ingreso para estos niveles de estudios.

La red de las escuelas profesionales y de aprendices está organizada por el Ministerio de Educación, Investigación y Juventud (MECT), previa consulta a las instituciones interesadas en la formación y capacitación laboral y abarca los siguientes ámbitos: minas y petróleo, energía eléctrica y electrotécnica, metalurgia y construcción de máquinas, química industrial, construcción y materiales de construcción, industria de la madera, transporte y telecomunicaciones, industria alimenticia, industria ligera, poligrafía, administración de las aguas, agricultura y silvicultura, comercio, alimentación pública, artesanía, prestación de servicios, etc. Se ofrece formación para más de 300 oficios.

La instrucción práctica se desarrolla –en los primeros años– en los talleres escuela que funcionan en los centros de enseñanza, con el concurso, eventualmente, de una empresa directamente interesada en la formación de los alumnos y, en los últimos años, centrados en la especialización y calificación, directamente en unidades económicas, cumpliendo las tareas concretas de trabajo.

4. La enseñanza postliceal está organizada por el MECT, por iniciativa propia y en base a la demanda de los agentes económicos. La duración de formación es de 1 a 3 años, en función de la complejidad de la profesión. El nomenclador de las especializaciones se establece por el MECT junto con el Ministerio de Trabajo y Solidaridad Social. Las personas jurídicas que solicitan la organización de una escuela postliceal o el desarrollo de este tipo de enseñanza aseguran la financiación por contrato con el MECT. Son una excepción las escuelas sanitarias postliceales de estado, que están financiadas por el MECT. Las escuelas de capataces son, igualmente, escuelas postliceales.

El ingreso en la enseñanza postliceal se realiza mediante concurso. Tienen derecho a matricularse los alumnos procedentes del liceo, con o sin diploma de bachillerato, siendo éste solicitado en el caso de las escuelas sanitarias postliceales. Los principales perfiles en que se especializan los participantes en la enseñanza postliceal son: técnico, agrícola, transporte y telecomunicaciones, comercio, sanitario. La enseñanza postliceal se termina con un examen de graduación y la obtención de un certificado que acredita la cualificación de técnico en los respectivos ámbitos.

5. La enseñanza superior se organiza en dos ciclos: enseñanza superior de corta duración (3 años) y enseñanza superior de larga duración (4-6 años) ambas desarrollándose tanto en cursos de día, como nocturnos y a distancia. Ambas formas de enseñanza superior requieren un concurso de ingreso, en el que pueden participar los procedentes del liceo con diploma de bachillerato.

La enseñanza superior de corta duración está organizada en colegios universitarios, en el marco de las instituciones de enseñanza universitaria de larga duración y abarca los perfiles: universitario, técnico, económico, médico, deportivo. Los estudios superiores de

corta duración se terminan con un examen de graduación y la obtención del diploma que especifica la especialización adquirida.

Los graduados de los colegios universitarios pueden continuar los estudios de enseñanza superior de larga duración, tras un concurso de ingreso, en el marco del perfil estudiado inicialmente o similar. Los aprobados, después de un examen de diferencia, pueden inscribirse en el tercer año de la enseñanza superior de larga duración.

La enseñanza superior de larga duración abarca los siguientes perfiles de estudio: universitario y pedagógico, técnico, agrícola, económico, médico-farmacéutico, jurídico, artístico. Los estudios universitarios de larga duración se finalizan con un examen de licencia y la obtención del título de licenciado en el perfil y especialización realizada. Los graduados con diploma de licencia pueden seguir una segunda especialización universitaria, sin concurso de ingreso.

6. La enseñanza postuniversitaria asegura la especialización en el dominio o extensión y perfeccionamiento de la formación certificada por el diploma de licencia o de graduación.

El ingreso en la enseñanza postuniversitaria se hace por concurso, tanto para masters y doctorado como para otros estudios académicos postuniversitarios.

7. La educación permanente es una forma de estudiar puesta a disposición de los adultos por el Ministerio de Educación, Investigación y Juventud en colaboración con otros ministerios, con la mass media y con otros organismos interesados. Para facilitar el acceso de todos los ciudadanos al estudio y a la cultura, indiferentemente de su edad, el MECT ofrece su apoyo a los que organizan programas de asistencia para los adultos, cursos de formación y perfeccionamiento profesional. En las condiciones de la colaboración del MECT con el Ministerio de Trabajo y de la Solidaridad Social, los cursos están avalados por el MECT. Si los programas de los cursos tienen el visto bueno del MECT al terminarlos se dispensan los pertinentes certificados de cualificación profesional.

8. La educación a distancia es una forma de instruir a los adultos que utilizan tecnologías modernas de comunicación y de transmisión de información. Las instituciones y las redes de enseñanza de este tipo pueden ser organizadas con la aprobación del MECT y los gastos corren a cuenta de las respectivas instituciones y los beneficiarios de sus servicios.

9. La oferta privada de educación superior se centra, básicamente, en los siguientes campos: jurídico, económico y pedagógico.

10. La educación para minorías está organizada para aquellas personas que pertenecen a minorías nacionales que tienen el derecho de estudiar e instruirse en su lengua materna, en todos los niveles y formas de enseñanza. La enseñanza de estado profesional, liceal (técnico, económico, administrativo, agrícola, forestal), la postliceal y la formación de especialidad se realiza en lengua rumana asegurándose, en función de las posibilidades, que se aprenda la terminología de especialidad también en la lengua materna. En la enseñanza universitaria de estado pueden organizarse grupos y secciones de enseñanza en lengua materna para la formación del personal necesario en la actividad didáctica y cultural-artística.

En la enseñanza de todos los grados, los concursos de ingreso y exámenes de graduación se desarrollan en lengua rumana, excepto las escuelas, clases y especializaciones en que se enseña en la lengua materna, con el correspondiente personal docente y el material didáctico adecuado.

11. La educación especial se organiza para pre-escolares y alumnos con deficiencias psíquicas, sensoriales, motoras etc., con el fin de instruirles y educarles, recuperarles e integrarles en la sociedad.

La enseñanza especial dispone de planes, programas analíticos, manuales y metodologías didácticas específicas en función del tipo y grado de la minusvalía. La red de unidades abarca los jardines de infancia, las escuelas de enseñanza primaria, los gimnasios, las escuelas profesionales, los liceos y las escuelas postliceales.

4. Tendencias de evolución del sistema de enseñanza rumana

La dinámica de la vida social, económica, política y cultural impone la necesidad de cambios también en el sistema educacional.

La reforma de la enseñanza supone cambios globales de las estructuras, de las instituciones y del marco de organización conforme a las nuevas finalidades y del nuevo modelo de educación. Asimismo la reforma de la enseñanza supone una nueva política de educación y una estrategia de operativizar esta política.

La reforma de la enseñanza en Rumania se remonta a los cambios que surgieron en el año 1989. A lo largo de estos años las reformas no se han realizado al mismo ritmo e intensidad. Asimismo, Andrei Marga, ex-ministro de educación sostiene que la verdadera reforma empezó el año 1997. Entre los años 1998-2000 tuvo lugar la llamada reforma de transición, y desde el 2001 hasta el presente se desarrolla la reforma adelantada de la educación. Las principales líneas de la reforma de la enseñanza de Rumania son:

- la reforma curricular y la convergencia europea de titulaciones;
- la acentuación del carácter formativo de la enseñanza;
- la creación de unas relaciones de colaboración más eficientes entre escuelas, liceos y universidades;
- la creación y el desarrollo de unas relaciones de colaboración entre las instituciones de enseñanza y las instituciones productivas, culturales, etc.
- la mejora de la infraestructura y la informatización del sistema de enseñanza;
- la reforma del management escolar y académico mediante la descentralización y la creación de la autonomía institucional de las unidades de enseñanza;
- la extensión de la colaboración internacional.

Todas estas direcciones demuestran el cambio global de las estructuras de las instituciones y del marco de organización en concordancia con las nuevas finalidades de la educación.

Los principales obstáculos que intervienen en el desarrollo de la reforma de la enseñanza de Rumania son aquellos relacionados con los recursos financieros (el porcentaje del P.I.B. asignado a la educación es del 4%) y aquellos relacionados con la mentalidad (el régimen comunista sigue teniendo secuelas muy pronunciadas en lo que concierne a los cambios de mentalidad de la población: rigidez ante el cambio, superficialidad, corrupción, etc.).

5. Integración escolar de los niños con necesidades educativas especiales (NEE)

Hasta el año 1990, la educación especial de Rumania fue coordinada por el Ministerio de Enseñanza (el cual coordinaba los jardines de infancia y las escuelas especiales de I-VIII grados) y por el Ministerio de Trabajo (el cual coordina las escuelas profesionales especiales, los liceos especiales y las residencias-escuelas).

Las instituciones destinadas a la educación de los niños con deficiencias no favorecían el desarrollo armonioso de los mismos puesto que las probabilidades de éxito para la integración social eran muy reducidas; el sistema de funcionamiento de estas instituciones era muy cerrado.

Los niños con deficiencias eran evaluados y orientados hacia las instituciones de enseñanza especial conforme a la Ley núm. 3/1970 y a las instrucciones para aplicarlos. El principio fundamental de la concepción y de la política en el ámbito de los niños con deficiencia era, conforme a esta ley, el de la recuperabilidad, de manera que los niños con deficiencias estaban clasificados en tres categorías:

- niños recuperables, que pueden ser escolarizados en jardines de infancia y escuelas especiales del Ministerio de Enseñanza (y luego en las escuelas profesionales especiales, los liceos especiales y las residencias escuelas del Ministerio del Trabajo);
- niños parcialmente recuperables, que podían ser orientados hacia residencias-escuelas subordinadas al Ministerio de Trabajo;
- niños irrecuperables, que fueron matriculados en residencias-hospital.

Desde el año 1990, en la enseñanza especial de Rumania, se han producido algunos cambios, como consecuencia del proceso de reforma. Los cambios registrados en el campo de la educación especial tienen su base en diversas normativas, tales como: la Constitución de Rumania, la Ley de la Enseñanza de 1995 y las Ordenanzas de Urgencia del Gobierno de Rumania núms. 26/1997 y 192 /1999 respectivamente.

La Constitución de Rumania estipula, en el art. 46, la política educacional nacional relativa a la instrucción e integración social de las personas con deficiencias.

La Ley de Enseñanza núm. 84/1995 significó, desde la perspectiva de la educación de los niños con necesidades educativas especiales, la consagración de la incorporación de la enseñanza especial como parte integral del sistema nacional de educación. En dicha Ley de Enseñanza se preveía:

- la diversificación de las estructuras escolares para niños con exigencias especiales: junto con las posibilidades, casi únicas existentes hasta entonces de la escuela especial, se ha estipulado también la posibilidad de escolarización en clases especiales o en la misma enseñanza regular;
- la transferencia de la responsabilidad de evaluar a los niños con NEE, de las estructuras médico-sociales, exteriores a la enseñanza, a las complejas comisiones de peritaje de las inspecciones escolares;
- reparación de los orfanatos por las unidades de enseñanza especial, lo que significa la normalización de las condiciones de escolarización de unos niños con NEE.

Otro documento importante para promover la enseñanza, es el Reglamento de organización y funcionamiento de la enseñanza especial. Las principales especificaciones del Reglamento en este sentido se refieren :

- al modo de organizar las clases especiales, al plan de enseñanza y a los programas escolares, que tienen que ser flexibles y adaptados a las necesidades de los niños con deficiencias;

- a la posibilidad de frecuentar una clase especial de modo alternativo con una clase regular;

- a la matriculación y frecuentación de unas clases especiales, de forma temporal o transitoria, siempre que ello sea posible.

Las principales formas de integración de los niños con NEE que se promueven son:

- integración individual: el niño con NEE está integrado en una clase de enseñanza regular, asegurándole un marco didáctico especializado, itinerante o de apoyo, al lado del profesor de la clase;

- integración de una clase especial en una escuela regular: una clase de niños con NEE está integrada en una escuela regular, asegurándose la existencia de un profesorado especializado, al lado del profesor de la clase.

Los especialistas consideran que sólo en el primer caso se puede hablar de una integración escolar eficiente de los niños con NEE. De esta manera los principales pasos que tienen que darse en este sentido, son los siguientes:

- los padres de los niños con NEE tienen que estar de acuerdo con el examen que realiza la Comisión de Peritaje Complejo, cuando emita el certificado de exigencias educativas especiales para el niño;

- en base a este documento el niño podrá integrarse en una clase de una escuela regular. El profesor de la clase junto con el profesor de apoyo elaboraran un programa de intervención personalizada;

- la integración acertada del niño podrá realizarse sólo si se elabora un programa escolar adaptado a las necesidades del niño, programa que debe adecuar los objetivos educativos, los contenidos, los métodos de enseñanza–aprendizaje y las estrategias de evaluación.

En el momento actual, la escolarización de los niños con exigencias educativas especiales se desarrolla tanto en las instituciones de la enseñanza especial, como también en las escuelas regulares, en clases especiales o individualmente.

Las instituciones de enseñanza de base que reciben niños con NEE tienen que saber ofrecer asistencia especial para estos. Junto a las escuelas consideradas como representativas se organizan centros logopédicos inter-escolares. Las instituciones de enseñanza especial dedicadas a los niños con deficiencias medias y graves están organizadas en general en función del tipo y grado de deficiencia. Estas son:

- escuelas para niños con deficiencias mentales;
- escuelas para niños con deficiencias físicas;
- escuelas para niños con deficiencias sensoriales;
- escuelas para niños con trastornos socio-afectivos y de comportamiento y
- escuelas para niños con deficiencias asociadas.

Esta es, en síntesis, la estructura del sistema educativo rumano, aunque debe señalarse que en estos momentos estamos asistiendo a un período de profundos cambios, a distintos niveles, que afectaran de forma muy significativa, en los próximos años, su estructura y desarrollo.

Bibliografia

BONTAS, I. (2001): *Pedagogie*. Bucuresti: All.

MACAVEI, E. (1997): *Pedagogie*. Bucuresti: E.D.P.

MARGA, A. (1999): *Schimbari majore in invatamant* (situl: <http://www.edu.ro/sch99.htm>).

VRASMAS, T. (2001): *Invatamantul integrat si/sau incluziv*. Bucuresti: Aramis.

Sibiu, marzo de 2004

**La ciència de
l'educació en les
ciències de la
cultura: els
plantejaments
epistemològics al
primer terç del
segle XX**

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

Educació i Cultura
(2004), 17:
19-31

La ciència de l'educació en les ciències de la cultura: els plantejaments epistemològics al primer terç del segle XX

Education Science in the Culture Sciences: the Epistemological Approaches of the First Third of the Twentieth Century

Joan C. Rincón i Verdera
Universitat de les Illes Balears

Resumen

La gran dificultat epistemològica para la pedagogía proviene de su herencia histórica. Casi de partida se empezó a confundir lo educativo con la idealización del hombre, lo que sirvió para mantener discursos alejados de la realidad fáctica, situándolos en el mundo de la mera especulación idealista. La fundamentación de la pedagogía se fue convirtiendo en un espacio vacío que poco decía de lo pedagógico y, por contra, mucho de las creencias de los autores que especularon sobre ello. Desde esta perspectiva, es fundamental el pensamiento filosófico y pedagógico desarrollado en Alemania desde el último tercio del siglo XIX hasta el primer tercio del siglo XX, a través de los trabajos de Windelband y Rickert.

Abstract

The greatest epistemological difficulty in Education originated in its historical background. Almost from the start, education was confused with the idealisation of man, which led to a discourse that entered the world of mere idealistic speculation, far removed from actual fact. The foundations of Education progressively became a kind of vacuum which dealt little with pedagogical concerns but which in turn strongly reflected the personal beliefs of the authors who speculated on them. From this perspective, the philosophical and pedagogical thought developed in Germany from the last third of the nineteenth century to the first third of the twentieth century through the works of Windelband and Rickert is fundamental.

1. Introducció: la filosofia crítica alemanya en l'últim terç del segle XIX

Els primers plantejaments epistemològics en les ciències de l'educació coincideixen amb els que es duen a terme en les ciències humanes i socials (històriques, culturals i de l'esperit), és a dir, en la filosofia crítica alemanya de l'últim terç del segle XIX:

Windelband, Rickert i Dilthey. El punt de partida és la necessitat de solucionar el problema de la fonamentació científica d'aquestes ciències, com a resposta a l'assimilació que el positivisme havia volgut dur a terme entre aquestes i les ciències naturals. Aquesta filosofia crítica realitzarà una clara distinció entre les ciències històriques i les ciències de la natura, fent extensible la teoria kantiana del coneixement a la fonamentació de les dites ciències, rebutjant qualsevol temàtica que sobrepassés els límits de la consciència. Aquests posicionaments epistemològics els trobam, d'una banda, en les ciències de l'esperit, de les quals Dilthey extraurà una nova metodologia i una doctrina de l'home; i, per una altra, en el neokantisme de Windelband i de Rickert, que es proposaran definir i justificar, per mitjà de l'anàlisi transcendental, la ciència del passat. En aquest article ens ocuparem de les aportacions de Windelband i Rickert, els quals tindran en comú l'exigència kantiana de considerar la validesa del coneixement amb independència de les condicions subjectivopsicològiques en què tal coneixement es verifica. Per Windelband, en la pràctica, les ciències de la natura i les ciències de la cultura es distingeixen pels fins que es proposen, ja que mentre les ciències naturals cerquen una explicació dels fenòmens des del punt de vista de les lleis, les ciències culturals ho fan des dels esdeveniments aïllats. En el primer cas el pensament científic és nomotètic (lleis), mentre que en el segon és idiogràfic (idees). Aquests elements seran el punt de partida de les reflexions de Rickert, que els desenvoluparà i sistematitzarà en una lògica de les ciències històriques, interrogant-se per l'objecte de les ciències, i distingint entre ciències naturals i ciències culturals. En el pla educacional la gran dificultat per al desplegament de la pedagogia (ciència de l'educació), prové, en gran part, d'aquesta herència neokantiana, perquè es va anar confonent allò educatiu amb la idealització de l'home (ontologia, antropologia, axiologia, teleologia), creant-se un corrent espiritual i cultural pedagògic que només va servir per elaborar discursos teòrics, poc pràctics (poca ciència i poques tècniques), de tall idealista, allunyats de la realitat material de la ciència. La fonamentació de la pedagogia es va anar convertint en un fòrum d'opinió que deia molt de les creences dels autors que varen especular sobre això, però molt poc del veritablement pedagògic, de la realitat fàctica educacional i de la seva intervenció per millorar-la. En altres paraules, la ciència de l'educació va acabar reduint-se a filosofia de l'educació o, si se'm permet, a filosofies de l'educació o teories educacionals que eren incomprensibles si no es coneixia la filosofia de l'educació en què es fonamentaven.

2. El fi de la ciència en Wilhem Windelband: les ciències nomotètiques i les ciències idiogràfiques

Per Windelband, les ciències de la natura i les ciències de la cultura es distingeixen pels fins que es proposen: mentre les ciències naturals cerquen una explicació dels fenòmens des del punt de vista de les lleis, les ciències culturals cerquen l'explicació d'esdeveniments aïllats. En el primer cas el pensament científic és *nomotètic* (generalitzador), mentre que en el segon és *idiogràfic* (particularitzador). En aquest sentit, l'educació forma part de la cultura humana objectiva, i la pedagogia, ciència de l'educació, ha d'actuar idiogràficament, allunyant-se de les ciències experimentals i generalitzants.

2.1. El món dels valors universals: l'Escola de Baden

L'Escola de Marburg i l'Escola de Baden volen trobar críticament la validesa del coneixement amb plena independència de les condicions subjectives en què tal

coneixement es dona (Messer 1933, 84; Flamarique 1991, 153-163). Mentre l'Escola de Marburg redueix els processos subjectius de conèixer als mètodes objectius que garanteixen la validesa del coneixement (dimensió *lògica*), l'Escola de Baden elabora una *filosofia o teoria dels valors* (Schnädelbach 1991) considerats independents dels fets psíquics que els testifiquen (dimensió *axiològica*). Windelband, i posteriorment Rickert, s'encarregaran de *l'esfera de la cultura humana objectiva* investigada per *les ciències de la cultura*. Es tracta d'una tornada crítica a la doctrina kantiana, condicionada per una interpretació del món històric i cultural, per una ciència històrica que necessita un sistema de principis críticament sòlids. Aquests principis seran els *valors*, considerats com a normes ideals de validesa absoluta. La *filosofia dels valors* serà per Windelband *la ciència crítica dels valors universals* (Cacciatore 1993).

La tasca de la filosofia crítica consisteix a preguntar-se si hi ha una *ciència* que tingui un *valor absolut i necessari de la veritat*, si hi ha una *moral* que tingui un *valor absolut i necessari del bé*, i si hi ha un *art* que posseeixi un *valor absolut i necessari de la bellesa*. La filosofia no té com a objecte el material empíric de la realitat fàctica, sinó les *normes* en les quals *el pensament, la voluntat i el sentiment* poden posseir el valor a què aspiren de debò (Windelband 1947, 168-169). Des d'aquesta perspectiva, la filosofia no elabora *judicis de fet*, sinó *judicis de valor* referenciats a una consciència valorant. Malgrat això, la reacció que s'expressa en tals judicis ha de tenir una validesa universal en el sentit que tals judicis *han de ser* reconeguts. Aquest haver de ser és una *necessitat ideal* (indeterminisme, presència de llibertat), distinta de la necessitat natural (determinisme, absència de llibertat). Aquesta idealitat configura una *consciència normativavalorativa* no fàctica, en la qual les seves lleis no han de verificar-se, necessàriament, en tots els fets singulars (Messer 1933, 14), ja que es tracta de normes a les quals han d'ajustar-se totes les *valoracions lògiques, ètiques i estètiques*. La consciència normativa, per tant, és un sistema de normes (codi axiològic) que no tan sols val objectivament, sinó que també *ha de valer subjectivament*.

En aquesta necessitat ideal la *llibertat* és la determinació de la consciència empírica per part de la consciència normativa. Aquesta llibertat sempre ens remet al fet religiós, al qual Windelband anomena *sant*, on la consciència normativa és una realitat transcendent i supramundana i, en tant que absoluta, s'erigeix en la guia dels valors de debò, bondat i bellesa. En aquesta realitat transcendent i supramundana és real tot el que *ha de ser* i no ho és el que *no ha de ser*. En aquest pla de coses els judicis valoratius (universalitat) es distingeixen dels subjectius (relativitat) per la seva pretensió de *validesa absoluta* (haver de ser). Aquests judicis crítics o valoratius poden adoptar tres formes: *lògics, ètics i estètics*, donant lloc a les tres ciències filosòfiques fonamentals: la *lògica, l'ètica i l'estètica*. Per Windelband, la lògica no és altra cosa que *axiologia*, ja que, igual que ens trobam amb normes ètiques i estètiques, que possibiliten, per l'adequació a aquestes, el *bé* i la *bellesa*, també hi ha normes lògiques que possibiliten, per l'adequació a aquestes, la *veritat*. Si en la realitat transcendent i supramundana és real tot el que *ha de ser* i no és real el que *no ha de ser*, per Windelband no tot el que és pensat serà vertader, sinó *només el que hagi de ser pensat*. Aquest fet és fonamental en la teoria del coneixement windelbandià, resultant la psicologia i la metafísica excloses de la filosofia crítica.

2.2. La metodologia històrica

En l'assaig *La ciència natural i la història*, Windelband elabora una teoria del coneixement de la història, distingint entre *ciències naturals* i *ciències de la cultura*, establint com a principal diferència la meta que unes i altres es proposen aconseguir

(aspecte finalístic). Les ciències naturals cerquen trobar una explicació dels fenòmens des del punt de vista de les generalitats, intentant descobrir les *lleis* a què obeeixen els *fets*, sent, per això, ciències *nomotètiques*; les ciències de la cultura, per la seva banda, cerquen l'explicació comprensiva d'esdeveniments aïllats i tenen com a objecte el *singular* en la seva forma històricament determinada, per la qual cosa són anomenades ciències *idiogràfiques* (Windelband 1947, 162-163). Les primeres generalitzen els fets com a exemplars típics d'una mateixa espècie, ja que tenen com a objectiu final el reconeixement d'allò universal; les segones són ciències individualitzants que cerquen comprendre la forma del particular en la vida de l'home, dels pobles, de les societats, en el desenvolupament de la seva llengua, la seva religió, la seva ordenació jurídica o les seves produccions culturals, literàries i artístiques, i en la seva educació, tenint, per tant, com a objectiu final el reconeixement del contingut (Windelband 1947, 166). A les ciències nomotètiques pertanyen totes les *ciències de la natura*, mentre que a les idiogràfiques pertanyen les *ciències culturals i històriques* (Losee 1989, 56).

Generalment, les ciències idiogràfiques són essencialment *històriques i culturalistes*, sent-ne la finalitat fonamental fer reviuir el passat en les seves característiques individuals, com si la temporalització del passat estigués situada idealment en el present. Dit en altres paraules, la història es dirigeix cap al que es pot *intuir*, mentre que la ciència de la natura tendeix a l'*abstracció* (Windelband 1947, 163). Des d'aquesta perspectiva, intuïció i abstracció no poden reduir-se mai una a l'altra, ja que el moment històric (intuïció) i el moment naturalista (abstracció) del saber humà no es deixen reduir, segons Windelband, a una única font (Windelband 1947, 170-173): la *lei general* i el *succés singular* queden un al costat de l'altre com les últimes magnituds incommensurables de les nostres representacions del món (Windelband 1947, 174). En aquest sentit, podem dir que la ciència que estudia la fenomenologia educacional (pedagogia) pertany a l'ampli camp de les ciències culturals i històriques, cercant, sobretot, el coneixement dels successos singulars: idees (història de la pedagogia) i pràctica (història de l'educació). La pedagogia es redueix a la reflexió teòrica i especulativa sobre els fins de l'educació.

3. L'objecte de la ciència en Enric Rickert: les ciències naturals i les ciències culturals

Rickert, seguint Windelband, elabora una teoria formal de la ciència, en la qual oposa natura a cultura, la qual cosa li permetrà distingir les ciències naturals de les ciències culturals. Unes i altres ciències s'erigeixen en ciències empíriques particulars de la realitat. Els objectes culturals es constitueixen per referència als valors, mentre que els objectes naturals en són aliens. També es distingeixen pel tipus de mètode que entren: en les ciències naturals se segueix el mètode naturalista, i en les culturals, el mètode històric. El mètode naturalista és el mètode generalitzador que es mou a través de conceptes i lleis universals; en canvi, el mètode històric és individualitzador, no es preocupa de formar conceptes universals, sinó que vol exposar la realitat en la seva individualitat. En aquest sentit, la psicologia no pot ser la ciència model de les ciències culturals, ja que, en estudiar la psique (natura), s'ha de guiar pel mètode generalitzador, cercant lleis universals que expliquin els processos mentals. La ciència en què han de reflectir-se totes les ciències culturals és la història, que vol reflectir el passat en el present, en la seva individualitat i particularitat. En aquest sentit, és fàcil deduir que l'educació és un bé de cultura, un bé en

què resideixen valors; consegüentment, la ciència de l'educació, la pedagogia, s'erigeix en una de les ciències culturals i, com a tal, ha d'investigar la seva realitat empírica (objectes i processos educacionals) amb una metodologia històrica (especulativa), allunyant-se del mètode científic i experimental.

3.1. Com coneix la ciència: la lògica del coneixement

Rickert pretén definir i desenvolupar els interessos, problemes i mètodes comuns a les disciplines empíriques que pertanyen a les ciències culturals, alhora que traçar la demarcació entre aquestes i les ciències naturals. Per a això elabora una lògica del coneixement (teoria del mètode), a partir de la qual exposa les dues formes fonamentals en què es manifesten els plantejaments científics (Rickert 1965, 25). Les ciències poden distingir-se pels objectes de què tracten (principi material) i pels mètodes que apliquen (principi formal). Rickert s'oposa al principi material de classificació de la ciència, propi de l'època, que té en els conceptes de *natura* i *esperit* el seu punt de demarcació. Generalment, el significat *natura* es refereix a l'ésser *corporal*, i el d'*esperit* a l'ésser *anímic*, i, de les peculiaritats que presenta el contingut de la vida psíquica en oposició amb el contingut del món físic, es deriven les diferències entre els dos mètodes amb què han de correspondre les ciències de l'*esperit* i les ciències de la *natura* (principi formal). D'aquí, precisament, que al costat de la *física*, la més general i fonamental de les ciències del cos, normalment es col·loqui la *psicologia* com a ciència general i fonamental de l'*esperit* (Rickert 1965, 37-38). No és aquest el camí correcte i en comptes d'una distinció entre *natura* i *esperit*, la teoria del mètode ha d'establir altres dues parelles de conceptes fonamentals per establir el principi material de la ciència empírica: els de *natura* i *cultura*.

La realitat, holísticament i sistèmicament considerada, com a conjunt de tota l'existència física i espiritual, pot i ha de considerar-se, segons Rickert, com un tot unitari, *monísticament*. En conseqüència, cal investigar-la per mitjà de disciplines particulars que utilitzin un únic i mateix mètode. En aquest sentit, només és possible aconseguir una oposició material dels objectes de la realitat, que serveixi com a fonament per a la classificació de les ciències empíriques, si de la realitat total es destaca un cert nombre d'objectes i processos en què l'investigador vegi alguna cosa més que simple *natura*. Des d'aquesta perspectiva, ja no serà suficient l'exposició naturalista, sinó que s'hauran de plantejar altres preguntes molt distintes referides als objectes i processos anomenats *culturals*. Es tracta d'oposar, com podem veure, *natura* a *cultura*, i, en aquest sentit, una divisió en *ciències naturals* i *ciències culturals*, basada en l'especial significació dels objectes i processos de la cultura, expressa la radical oposició d'interessos de l'un i l'altre camp d'investigació en les ciències empíriques (Rickert 1965, 41-42). D'altra banda, a aquest principi material cal afegir el principi formal que ens conduirà als diferents mètodes que utilitzen una i altra ciència. L'oposició al concepte lògic de la *natura* (en el sentit formal kantian, en tant que està determinada per lleis universals), no pot ser més que el concepte lògic d'*història*, en el sentit formal del *succeir singular*, en la seva peculiaritat i individualitat (que no està determinat per lleis universals). El concepte de succés singular està en oposició formal al concepte de llei universal, per la qual cosa haurem de distingir entre el *mètode naturalista* i el *mètode històric* (Rickert 1965, 42-43; Ledesma 1982, 35-44).

3.2 Natura i cultura: conceptualització

Per Rickert *natura* és el conjunt d'allò que ha nascut per si, oriünd de si i entregat al seu propi creixement; davant se situa la *cultura*, ja sigui allò produït directament per un home per a fins valuosos; ja sigui, si la cosa existeix amb anterioritat, com allò que és

conreat intencionalment, en atenció als valors que hi resideixen (Rickert 1965, 45-46). En tot objecte o procés cultural hi ha sempre incorporat algun *valor* reconegut per l'home i pel qual el produeix o, si ja existeix, el cuida i conrea. El que ha nascut i crescut per si ha de considerar-se sense referència a cap valor. En els objectes i processos culturals resideixen valors, que anomenarem *béns*, per distingir-los, com a realitats valuoses, dels valors mateixos que no són realitats, sinó idealitats valuoses (Dacal 1995, 32). Els processos naturals no són pensats com a béns i estan lliures de valors. Si d'un objecte cultural es retira el valor, aquest queda reduït a mera natura. Per mitjà d'aquesta referència als valors podem distingir dues classes d'objectes, els *culturals* i els *naturals*; i només per aquest mitjà podem fer la distinció entre ambdues classes d'objectes. Un valor de cultura, o és reconegut de fet per tots com a vàlid, o la seva validesa ha de ser afirmada, almenys, per un home de cultura. A més a més, als valors culturals ens sentim obligats, ja sigui perquè el valor és reconegut per tots els membres d'una comunitat, ja sigui perquè el seu reconeixement els és exigít a tots ells (Rickert 1965, 47-49).

La paraula cultura pot tenir moltes connotacions, la que més equívocs produeix és la que assenyalava com a nota distintiva d'allò cultural la manifestació de *factors psíquics*, prenent-se aquests com l'única limitació possible dels objectes culturals enfront dels naturals (Cohn 1944, 32). Paral·lelament a això, la psicologia és considerada com la base principal de tota ciència cultural (Mardones i Ursua 1982, 45). Rickert pensa que el factor psíquic és condició necessària, però no suficient, perquè si desapareix la referència als valors culturals, encara que hi hagi activitat psíquica, no hi ha més que natura davant nosaltres i en aquest cas falla el criteri de classificació (Rickert 1965, 51-52). És cert que els processos culturals han de considerar-se, no sols en relació amb un valor, sinó també amb un ésser psíquic que els valora (consciència psíquica valorativa), i, en aquest sentit, allò psíquic, en general, se sol considerar com el més valuós, en comparació amb allò corporal. És evident que hi ha un nexa d'unió entre l'oposició de natura/cultura i la de natura/esperit (factors psíquics), ja que en els processos culturals, en tant que béns valuosos, hi ha sempre una valoració, amb la qual cosa la vida psíquica també fa un paper important (Bueno 1978, 14). Malgrat això, no pot justificar-se una divisió de les ciències fundada en l'oposició entre natura i psique, perquè la mera presència d'allò psíquic (natura) no constitueix per si sola l'objecte cultural.

3.3. La transformació de la realitat empírica per poder-la conèixer

La realitat empírica es manifesta com una *pluralitat incalculable* (complexitat), sent el coneixement que un home pot adquirir insignificant comparat amb el que ha de deixar de conèixer (Rickert 1965, 57). Per això, el coneixement d'allò real no pot ser mai una reproducció (positivisme), sinó una *transformació* simplificadoria de la realitat (Rickert 1965, 59 i 60). La impossibilitat d'agafar en conceptes la realitat, tal com és, fa que Rickert afirmi la *irracionalitat* de la realitat empírica, extraient-ne dos principis d'aplicació a tot objecte real que coneguem immediatament (Rickert 1965, 61-62): d'una banda, en la realitat empírica tot flueix constantment (*principi de la continuïtat de tot allò real*); i, per una altra, en la realitat empírica no hi ha res absolutament homogeni, perquè tot és diferent (*principi de l'heterogeneïtat de tot allò real*). El principi de l'heterogeneïtat (diferència) es combina amb el principi de la continuïtat (fluïdesa), trobant en la realitat una *contínua diferència*, la qual cosa imprimeix el segell característic d'*irracionalitat*. Per això, només mitjançant una separació conceptual de l'heterogeneïtat i de la continuïtat pot la realitat fer-se racional: es tracta de transformar la continuïtat heterogènia en *discreció heterogènia*.

Si volem mantenir les qualitats de la realitat, haurem d'atenir-nos a la seva heterogeneïtat, per a la qual cosa serà necessari fer talls en la seva continuïtat, posant límits al nostre camp d'investigació, encara que per a això simplifiquem la realitat, perdent tot allò que estigui fora dels límits establerts (Rickert 1965, 63-65).

Perquè no sigui arbitrari aquest procediment transformatiu, les ciències necessiten un *a priori* que puguin utilitzar per a l'acotació recíproca de les realitats. Es tracta de definir un *principi formal de selecció* en què recolzar-se per procedir a separar allò *essencial* del que no ho és (Rickert 1965, 63-66). En aquest sentit, el *coneixement*, en el seu aspecte formal, és el conjunt d'allò essencial, mai una reproducció del contingut de la realitat (essència de les coses). A la metodologia li correspondrà posar de manifest, segons el seu caràcter formal, la manera en què es formen les dites essències, ja que el caràcter del mètode científic dependrà del mode com es facin els talls en la realitat i se seleccionin les parts essencials. En aquest sentit, la solució al problema si entre els dos grups de ciències particulars empíriques hi ha diferències metodològiques, coincidirà amb la solució al problema de saber si hi ha també dos punts de vista diferents en el principi que utilitzen per separar allò essencial del que no ho és i reduir a la forma de *concepte* el contingut intuïble de la realitat (principi formal de la *conceptualització*). En definitiva, per comprendre el mètode d'una ciència hem d'estudiar el mode que tenen de procedir cadascuna de les ciències empíriques particulars (Rickert 1965, 67 i 68).

3.4. La qüestió metodològica en les ciències: generalització versus individualització

Per a les ciències naturals, la realitat es divideix en el món *físic* i en el món *psíquic*, donant lloc a dos territoris separats d'investigació i a dos sistemes de ciències particulars generalitzadores: les que s'ocupen de les *realitats corporals* i les que ho fan de les *realitats anímiques*. Ambdós sistemes són iguals quant a la seva estructura lògica, i tota investigació d'objectes i processos corporals o espirituals (naturals) ha de desenvolupar-se pel mateix procediment. Aquest consisteix a formar conceptes universals, als quals puguin subordinar-se les distintes realitats empíriques. Allò fonamental serà el que tenen en comú (general) tots els objectes i processos que cauen sota el mateix concepte universal, mentre que el que no sigui comú (particular) serà considerat com no essencial i, per tant, no entrarà en la ciència. Conèixer la realitat significarà descobrir-hi *lleis generals* (universals), l'essència lògica de les quals inclogui no contenir res del que es trobi només en els objectes i processos singulars. Aquest és el procediment propi de les ciències naturals, és a dir, de les ciències que utilitzen una metodologia generalitzadora. El model del primer tipus de ciència empírica particular és la *física* (mecànica), mentre que la *psicologia* ho és del segon tipus. En aquest sentit, allò psíquic (natura quan no es refereix a valors) ha de ser investigat pel mètode generalitzador propi de les ciències naturals, és a dir, establint conceptes universals i elaborant lleis generals (Rickert 1965, 80).

És ben cert que la realitat és més complexa (incalculable) del que pensa la manera de procedir positivista, que només veu realitats físiques i psíquiques que *són*; també hi ha la dimensió axiològica, on les normes ideals *valen* (Rickert 1965, 84 i 85; Cuéllar 1998). L'home és capaç d'establir valors i quan la unitat d'allò real no es limita al físic i psíquic, sinó que també es presenta com una referència a valors, llavors pot afirmar-se que la consideració generalitzadora no és suficient, i que no és lícit investigar la realitat només pel mètode naturalista. Si ho féssim, no ens quedaria més remei que suprimir la referència als valors, que són els que individualitzen la realitat, fent-la irreplicable. Ara bé, amb això no es demostra que la vida anímica, com a tal, s'oposi a entrar en una concepció naturalista,

només es demostra que determinades espècies de la vida anímica, per la significació que hi resideix (els valors), no poden tractar-se únicament pel mètode generalitzador. El que vol Rickert és mostrar que la ciència que investiga la vida anímica, referint-se exclusivament al fet que és anímica i no corporal, no té cap fonament per usar un mètode diferent del naturalista, és a dir, generalitzador en el sentit lògic, ja que tota realitat, i la psíquica també, pot i ha de ser agafada per mode generalitzador com a natura i, per consegüent, ha de ser concebuda també per mode naturalista. No obstant això, quan entren en joc els valors, la part de la realitat que es veu afectada per aquests no pot investigar-se pel mètode naturalista, és necessari cercar un mètode que no sigui generalitzador, que no destrueixi la peculiar individualització dels objectes culturals. Aquí, precisament, resideix el problema de la ciència cultural (Rickert 1965, 85).

La ciència necessita un principi directiu per a la selecció d'allò essencial. En les ciències naturals, tant si s'investiga el món físic com el món anímic, aquest principi consisteix en la composició d'allò comú mitjançant comparació empírica i la seva exposició mitjançant lleis generals. Des d'aquesta perspectiva, el concepte de ciència coincidirà amb el concepte de ciència natural i tota ciència que tracti de l'ésser real es reduirà al problema de trobar els conceptes universals o lleis naturals a què se subordinen els seus objectes. Ara bé, si ha d'haver-hi per al món real, dins la investigació particular, un mode de conceptualització que es diferenciï del que emprava la ciència natural, no és possible assentar-ho sobre les propietats de la vida psíquica. És ben cert que hi ha ciències que no es proposen establir lleis naturals, que no es preocupen de formar conceptes universals. Es tracta de les *ciències històriques*, que volen exposar la seva parcel·la de la realitat (que no és general, sinó particular) en la seva individualitat, gràcies a la referència als *valors universals*. Tan aviat com la individualitat entra en consideració falla el concepte naturalista, perquè la significació d'aquest consisteix a separar i excloure allò individual per no ser essencial, perdent-se tota la riquesa que suposa el que és únic i irrepetible, propi de les ciències històriques i culturals. Si només s'actuà pel mètode naturalista generalitzador, la ciència no compliria la seva principal comesa, que no és altra que el progrés de la humanitat, ja que no captaria la realitat en tota la seva complexitat (Rickert 1965, 87-88).

Ara bé, per Rickert, *natura* i *història* no són dues realitats distintes, sinó la mateixa realitat vista des de dos punts de vista diferents. La realitat es fa natura quan la considerem amb referència a allò universal (absència de valors); i es fa història quan la considerem amb referència al particular i individual (presència de valors). D'acord amb això oposa al procediment generalitzador de la ciència natural el procediment *individualitzador* de la història (Rickert 1965, 91-92). Les ciències empíriques tenen totes en comú el fet de formular judicis vertaders sobre l'ésser real del món sensible, amb la qual cosa només pot haver-hi una ciència empírica unitària referida a la realitat, que també és única. Ara bé, les ciències particulars de la realitat es proposen, igualment, els dos fins diferents en la forma de la generalització i de la individualització i, per aconseguir aquests fins, ha d'haver-hi també modes de conceptualització que siguin diferents en la forma. En aquest sentit, l'educació és un bé de cultura, és a dir, un bé en què resideixen valors; consegüentment, la ciència de l'educació, la pedagogia, com ja succeïa en Windelband, s'erigeix en una de les ciències culturals i, com a tal, ha d'investigar la seva realitat empírica (objectes i processos educacionals) amb una metodologia històrica (especulativa), corresponent per individualització, allunyant-se del mètode científic experimental, propi de les ciències naturals.

4. Conclusions

Rickert, seguint les premisses windelbandianes, entén que la conceptualització naturalista o generalitzadora no és el resultat del funcionament de categories universals, sinó de l'ocupació de certs mètodes guiats per certs interessos. Podem considerar les coses en la seva concreta peculiaritat, tal com se'ns ofereix cadascuna, o bé en la seva generalitat, com a espècies en què l'individu i els seus valors humans (culturals) a penes compten. El valor, per tant, és qui decideix en cada cas quan hem de cenyir-nos a l'individu o quan al col·lectiu. D'aquí dos possibles mètodes: el generalitzador, peculiar de la ciència natural (aliè a l'home i al món de la vida), i l'individualitzador, propi de les ciències de la cultura (centrat en els valors humans, és a dir, culturals, i en les relacions que s'estableixen en el món de la vida). Aquests interessos que orienten la metodologia generalitzadora o individualitzadora no són altra cosa que les distintes concepcions de la realitat, de la vida i del món, és a dir, creences, ideologies i cosmovisions. Rickert, d'altra banda, ressalta que per a una classificació lògica de les ciències, el que importa, únicament i exclusivament, són els fins, mai els mitjans, que sempre són secundaris o subsidiaris d'aquells. En aquest sentit les ciències positives, en particular la psicologia explicativa i causal, només poden actuar com a auxiliars de la ciència històrica i, en tant que auxiliars, tan sols col·laborar en la determinació dels mitjans, mai dels fins, que depenen dels valors culturals.

Per Rickert les ciències de la cultura, que són també ciències històriques (Windelband), es regeixen pel criteri del valor: només el valor converteix un determinat fet en històricament rellevant. L'essència del valor no és la seva facticitat, sinó la seva vigència, és a dir, la seva significació per al desplegament i progrés de la cultura. És ben cert, no obstant això, que el valor escapa a la història, ja que té caràcter ideal, és universal i, segons Rickert, és el que assegura l'objectivitat empírica de les ciències històriques. Per fonamentar aquesta objectivitat i no caure en el relativisme historicista, es recolza en el concepte de valoració, és a dir, en la referència teòrica dels objectes històrics que resideixen en els béns de la cultura. Així doncs, Rickert ressalta els fins, fonamentats en valors culturals universals, per sobre dels mitjans, amb la qual cosa s'allunya de la realitat concreta de la ciència, refugiant-se en un idealisme transcendental que ignora la facticitat del món real; i, d'altra banda, la centralitat del concepte de valor i de valoració sobre la realitat cultural històrica acaba sent referida a determinades concepcions del món, és a dir, a determinades creences cosmovisionals. Aquest és el bagatge que Rickert, tot seguint els passos de Windelband, aportarà als filòsofs educacionals que desenvoluparan pedagogies axiològicistes, amb la qual cosa la possibilitat d'establir una teoria educativa sustentada en la realitat, amb base científica i preocupada pels mitjans i els mètodes educatius tendents a la transformació i millora de la realitat, educacional i social, tindrà poques aparences de viabilitat.

Des d'aquesta perspectiva, podem dir que són dos els grans posicionaments o paradigmes des dels quals es pretén abordar i conèixer la realitat: el paradigma positivista (naturalista) i el paradigma criticohermenèutic (culturalista-espiritualista); cadascun es decanta per una metodologia específica: mètode científicoexperimental (naturalista) i mètode científicoracionalista (culturalista-espiritualista). Des de la concepció unitària de la pedagogia en Herbart fins a l'emergència de l'etapa científica de principis del segle XX, la pedagogia es va orientar, d'una banda, cap a una pedagogia de tall raciofilosòfic (pedagogia racional: Paulsen) i una altra, de tall científic, basada en la metodologia experimental (pedagogia experimental: Lai i Meumann). La científicitat de la pedagogia es va anar debatent entre dos projectes: erigir-se com a reflexió sobre els fins de l'educació

(culturalista-espiritualista), o constituir-se com a ciència de mitjans i procediments que guiassin l'acció (naturalista). La pedagogia especulativa neokantiana alemanya elaborada sobre els pressupòsits epistemològics de Windelband i Rickert va optar per la reflexió finalística d'allò educacional, donant lloc a una pedagogia especulativa de marcat caràcter filosòfic, assentada entre les ciències culturals, la missió de les quals era comprendre i interpretar (teoritzar) la fenomenologia educacional. Per la seva banda, la pedagogia positivista, científica i experimental (Dewey) es decantarà pel segon projecte (practicar), desembocant, amb el temps, en les anomenades ciències de l'educació.

La història de l'educació occidental s'ha debatut entre pensar l'educació i practicar-la, creant, entre una i l'altra, un gran abisme: la dissociació entre la preocupació i l'ocupació, entre la realitat i la idealitat, entre l'ésser i l'haver de ser. Des del primer terç del segle XX fins a, aproximadament, finals de la dècada dels setanta del mateix segle, varen aparèixer al camp educacional innumerable obres amb algun d'aquests títols: *Pedagogia General*, *Pedagogia Sistemàtica*, *Pedagogia Fonamental* o *Pedagogia Crítica*. La pretensió científicista del primer terç del segle XX aspirava a desenvolupar un cos unívoc de coneixements sobre el fet educatiu i sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge, la qual cosa havia de facilitar el desenvolupament de la ciència de l'educació (pedagogia), ja que la investigació educacional abandonaria la línia historicofilosòfica que la ciència educacional havia iniciat (i la pedagogia racional havia desenvolupat modernament), amb la pretensió de descriure i explicar la fenomenologia educativa (lleis generals) i deduir del dit coneixement científic els procediments i tècniques que poguessin regular de manera eficaç les pràctiques d'ensenyament (normes particulars). La pedagogia s'erigiria llavors en la ciència de l'educació per excel·lència, encara que dependent d'altres ciències auxiliars (visió científiconormativa i unitària de la pedagogia com a ciència autònoma de l'educació). Des d'aquesta perspectiva, totes les pedagogies que hem esmentat anteriorment posseeixen un contingut eminentment humanista pel fet de centrar-se en l'estudi de l'home i les seves manifestacions.

A partir del caràcter humanista de la pedagogia sorgeix la impossibilitat de construir una teoria única de l'educació, ja que, en fonamentar-se en l'home, concep el *pattern* o model teleològic des de posicions antropològiques, aspirant a l'optimització de l'ésser humà d'acord amb un arquetip prèviament dissenyat, la meta o objectiu del qual s'aconseguirà mitjançant l'activitat educacional. Com veiem, allò antropològic determina el sentit del camp que es pretén estudiar, ja que sempre és un model humà (un model perfectiu) el que es considera com l'objectiu que ha de complir, determinant així totes les seves actuacions. Serà, consegüentment, la pluridimensionalitat de models antropològics, així com els valors que els sustenten i els fins que es persegueixen (ontologia, antropologia, axiologia i teleologia), la cosa que possibilitarà les múltiples teories que existeixen sobre l'educació. L'ontoantropoaxioteleològic és, doncs, el condicionament de la relació educativa, ja que aquesta, com hem vist, sempre estableix la seva evolució segons el model antropològic que se li presenta com a meta o finalitat. D'aquí que les teories de l'educació sorgeixin amb l'afany de sistematitzar els elements educatius que s'adeqüen a la finalitat humanística que es persegueix (context ideològic o teories de l'educació), sense estudiar denotativament l'objecte primordial de tota pedagogia, és a dir, sense arribar, simplement i planerament, a l'essència de l'educació i la seva fenomenologia. La gran dificultat epistemològica de la pedagogia és conseqüència de la seva herència històrica, la qual cosa equival a dir que la problemàtica conceptual de l'educació, més que epistemològica, és històrica (o també històrica).

Bibliografia

- BUENO, G. (1978). «Sobre la idea de la Cultura», *La Nueva España*, Oviedo, 25 de Octubre.
- CACCIATORE, G. (1993). *Storicismo problematico e metodo critico* (Napoli, Guida).
- COHN, J. (1944). *Pedagogía Fundamental* (Buenos Aires, Editorial Losada).
- COLLINGWOOD, R. G. (1956). *The Idea of History* (Oxford University Press, Nova York).
- CUÉLLAR, H. (1998). «Los valores, ¿existen?», Paideia (*Twentieth World Congress of Philosophy, in Boston, Massachusetts from August 10-15, 1998*). Versió electrònica (<http://www.bu.edu/wcp/MainValu.htm>).
- DACAL, J. A. (1995). «Cultura y Filosofía», *Logos*, núm. 67, Gener-abril.
- FLAMARIQUE, L. (1991). «La filosofía crítica o la hermenéutica de la razón vital», *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, XVIII, pàg. 153-163.
- FLITNER, W. (1935). *Pedagogía Sistemática* (Barcelona, Editorial Labor).
- FRONDIZI, R. (1977). *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología* (México, FCE).
- GARCÍA HOZ, V. (1985). *Principios de Pedagogía sistemática* (Madrid, Rialp).
- GÖTTLER, J. (1955). *Pedagogía sistemática* (Barcelona, Herder).
- GRONDIN, J. (1989). *Kant et le problème de la philosophie: l'a priori* (Paris, Librairie Philosophique J. Vrin).
- HENZ, H. (1976). *Tratado de Pedagogía sistemática* (Barcelona, Herder).
- HUBERT, H. (1976). *Tratado de Pedagogía sistemática* (Barcelona, Herder).
- (1990). *Tratado de Pedagogía general* (Buenos Aires, El Ateneo).
- KRIEKEMANS, A. (1982). *Pedagogía general* (Barcelona, Herder).
- LEDESMA, R. (1982). «De Rickert a la Fenomenología», *La filosofía, disciplina imperial* (Tecnos, Madrid).
- LEMUS, L. A. (1973). *Pedagogía. Temas fundamentales* (Buenos Aires, Kapelusz).
- LOSEE, J. (1989). *Filosofía de la ciencia e investigación histórica* (Madrid, Alianza).
- MARDONES, J. M. i URSÚA, N. (1982). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales: materiales para una fundamentación científica* (Barcelona, Fontamara).
- MESSER, A. (1933). *Fundamentos Filosóficos de la Pedagogía* (Barcelona, Editorial Labor).
- NASSIF, R. (1987). *Pedagogía general* (Madrid, Cincel).
- NOHL, H. (1965). *Antropología Pedagógica* (México, FCE).
- REDDEN, D. i RYAN, F. A. (1967). *Pedagogía general y Filosofía de la Educación* (Madrid, Morata).
- RICKERT, H. (1965). *Ciencia cultural y ciencia natural* (Madrid, Espasa-Calpe).
- RUGER, R. (1969). *La filosofía del valor* (México, FCE).
- SCHNÄDELBACH, H. (1991). *Filosofía en Alemania (1883-1933)* (Cátedra, Madrid).
- STEFANOVICS, T. (1961). *Dilthey, una filosofía de la vida* (Montevideo, Editorial Bibliográfica Uruguaya).
- WINDELBAND, G. (1947). «Le scienze naturali e la Storia», *Preludi. Saggi e Discorsi d'Introduzione alla Filosofia* (Milà, Valentino Bompiani).
- ZARAGÜETA, J. (1953). *Pedagogía fundamental* (Barcelona, Labor).

**Higienisme i
educació en el
temps de lleure a
la Menorca
contemporània:
les colònies
escolars del port
d'Addaia**

Xavier Motilla Salas
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2004), 17:
33-56

Higienisme i educació en el temps de lleure a la Menorca contemporània: les colònies escolars del port d'Addaia

Leisure time education and hygiene in contemporary Menorca: school holiday camps in port d'Addaia

Xavier Motilla Salas
Universitat de les Illes Balears

Resumen

Son diversas las manifestaciones higienistas y de educación de la infancia que fuera del ámbito estrictamente escolar se han dado a lo largo de nuestra historia más reciente, de entre las cuales quizás las colonias escolares, entre otras, sean paradigmáticas en nuestra sociedad de entre siglos. Las colonias escolares, que habían surgido en Suiza en 1876, fueron introducidas en España once años más tarde por el institucionista Manuel Bartolomé Cossío. Las colonias constituían una institución de higiene preventiva dirigida a niños y niñas de familias sin recursos, con una salud debilitada, que pretendían paliar y contrarrestar los efectos de las deficientes condiciones de vida que las grandes ciudades, las viviendas y las propias escuelas imponían a la infancia. En Menorca las colonias escolares se desarrollaron por primera vez en 1909 bajo la dirección del maestro A. Juan Alemany. En el presente artículo pretendemos realizar una primera aproximación histórico-educativa a las colonias escolares que dirigió durante años dicho maestro en espera de poder ofrecer un estudio más amplio sobre el tema.

Summary

There have been many different examples of childhood education and hygienists in non-academic situations throughout our more recent history of which school holiday camps are perhaps the most paradigmatic in our own turn-of-the-century society. The school holiday camps that emerged in Switzerland in 1876 were introduced in Spain eleven years later by institutionist Manuel Bartolomé Cossío. School holiday camps were institutions which were designed to promote preventive hygiene for children with poor health from economically disadvantaged families and which attempted to reduce the effects on childhood of the poor living conditions which existed in big cities, dwellings and schools themselves. School holiday camps were developed for the first time in Menorca in 1909, under the direction of teacher A. Juan Alemany. This article poses a historical-educational approach to the school holiday camps led for years by Alemany, in order to offer a broader study of the subject.

La promoció de l'higienisme i l'educació en els infants a través de les colònies escolars a les illes Balears

Iniciades a Suïssa l'any 1876, les colònies escolars ben aviat s'expandiren a Alemanya, Rússia i França. Arribaren a l'Estat espanyol de mans de la Institución Libre de Enseñanza a través del Museo Pedagógico Nacional i, concretament, del seu director, Manuel Bartolomé Cossío, que dirigí la primera a San Vicente de la Barquera, onze anys després de l'experiència en terres suïsses. A partir de 1887 les colònies s'anaren estenent a la resta de l'Estat espanyol, tot i que fins el Reial decret de 26 de juliol de 1892 no s'adoptaren oficialment. A partir de llavors anaren apareixent lentament disposicions legals destinades a propagar les colònies a l'Estat, fins a l'impuls definitiu que se'ls donà l'any 1911 des del Ministeri d'Instrucció Pública. Les colònies constituïen una institució d'higiene preventiva adreçada, principalment, a infants les famílies dels quals presentaven menys recursos o tenien una salut debilitada i tenien la pretensió de pal·liar i contrarestar els efectes perniciosos de l'intel·lectualisme escolar, les condicions de vida deficientes que les grans ciutats i llurs habitatges comportaven, així com les que les mateixes escoles imposaven.¹

A Catalunya, tot i que n'hi hagué una primera experiència promoguda per la Societat Econòmica d'Amics del País l'any 1893, les colònies no reberen l'empenta definitiva fins l'any 1906, en què l'Ajuntament de Barcelona començà a organitzar-ne per tandes amb la finalitat de contrarestar la deficient situació sanitària i escolar en què es trobaven molts infants, ja fos per inconvenients naturals o pels defectes de la vida a la ciutat. Com han assenyalat J. González-Agàpito, S. Marquès, A. Mayordomo i B. Sureda,² el fet que l'organització de les esmentades colònies escolars barcelonines anés a càrrec de la Comissió d'Higiene de la Infància palesa la intencionalitat higienicosanitària per part dels organitzadors. Les colònies ben aviat s'anaren estenent a d'altres comarques catalanes sota diverses modalitats. N'hi hagué d'estiu i de permanents, per a aquells nens que necessitessin romandre-hi una temporada llarga per recuperar-se d'afeccions diverses, així com també colònies rurals, marítimes i urbanes, més conegudes com «semicolònies». Sovint l'oferta es veié ampliada per altres activitats, com ara acampades i banys de mar. Al País Valencià les colònies també representaren un instrument sociosanitari i un complement educatiu important. Inicialment tingueren un marcat to higienista i filantròpic, amb una voluntat clara per part dels organitzadors de compensar les mancances i les deficiències escolars.³

La primera colònia escolar a les illes Balears sembla que fou organitzada l'any 1893 a Mallorca sota la direcció de Miquel Porcel i Riera, després d'un primer intent sense èxit d'un grup de mestres de recaptar fons per organitzar-la l'estiu anterior. A Mallorca, des de

¹ Sobre la introducció de les colònies escolars a l'Estat espanyol, vegeu: PEREYRA, M. (1982): «Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 1. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pàg. 145-168.

² GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; MARQUÈS, S.; MAYORDOMO, A.; SUREDA, B. (2002): *Tradicció i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 318.

³ Sobre les colònies escolars valencianes, vegeu: CRUZ OROZCO, J. I. (1991): *Las colonias escolares valencianas (1914-1933). Un ejemplo de renovación educativa*. València: Generalitat Valenciana, Institut de la Joventut.

1901 aquestes es desenvoluparen amb normalitat fins l'any 1936, amb l'ajut de diversos organismes i d'institucions en llur finançament —l'Ajuntament de Palma, la Diputació Provincial, la Caixa d'Estalvis, l'Escola Normal, l'Associació per la Cultura de Mallorca, els Al·lots de Muntanya, l'Església i l'Acció Popular Agrària, entre d'altres. L'any 1904 es féu al Port de Sóller la primera colònia escolar per a nenes organitzada per la Diputació Provincial i sota la direcció de Paula Cañellas Alba. L'any 1905, en el qual la batllia de Palma era ocupada pel metge Jaume Font i Monteros, l'Ajuntament també n'organitzà una.⁴ A Menorca, l'any 1909, l'Ajuntament de Maó i el mestre Antoni Juan Alemany promogueren les colònies escolars, com veurem al llarg d'aquest treball. D'Eivissa i Formentera no es té constància que se n'organitzessin, tot i que des d'aquestes illes s'enviaren nens a Palma perquè participessin en les que s'organitzaven a l'illa major de l'arxipèlag balear.⁵ Les colònies s'anaren generalitzant a les Illes i llur objectiu fou marcadament higienista, igual com succeïa arreu del territori de parla catalana. Es tractava de posar els infants en contacte amb la natura per proporcionar-los l'ambient més adequat per al desenvolupament físic i la millora de la salut. Aquestes activitats d'estiu foren una ocasió òptima per practicar l'exercici físic, el joc, per garantir una bona alimentació i introduir els hàbits de neteja personal, sense deixar de banda la funció socialitzadora i el desenvolupament intel·lectual.⁶ Tal com ha sostingut Antoni J. Colom, a les primeres colònies de les Illes, hi participaren sobretot fills de famílies pobres que eren alumnes de l'escola pública i tingueren una clara finalitat compensatòria, puix que es pretenia protegir el desenvolupament físic dels infants de les classes més desfavorides i febles, els pares dels quals no podien satisfer-ne les necessitats nutritives. Les activitats es completaven amb els passeigs, les observacions de la natura, la recollida d'exemplars, els jocs, els cants, etc. Alhora es pretenia promoure la companyonia, la disciplina, la higiene, els hàbits socials de convivència i, també, l'emulació i el sentit de superació. La colònia era concebuda com un sistema pedagògic i es veia com un element clau de la nova pedagogia científica, alhora que l'espai on es desenvolupava era considerat un ambient nou per aconseguir-ho.⁷ Des d'alguns estudis s'ha destacat que hi ha alguns trets que identifiquen la pràctica educativa en els moments de renovació pedagògica del començament del segle XX, com ara el naturalisme, les escoles rurals, els museus pedagògics, les colònies escolars i l'higienisme. En aquest sentit, Jaume Oliver classifica les manifestacions higienistes de l'època en dues categories, depenent del fet si són escolars o no. Entre les primeres destaquen les construccions escolars, les colònies escolars, les escoles a l'aire lliure, l'educació física, els esports i els jocs a l'escola, els treballs manuals, la psicologia escolar i

⁴ Vegeu: GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; MARQUÈS, S.; MAYORDOMO, A.; SUREDA, B. (2002): *Tradicció i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 326-327 i COLOM CAÑELLAS, A. J. (1984): *D. Miquel Porcel Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*. Palma: Centre d'Estudis Gabriel Alomar, pàg. 53.

⁵ Vegeu: OLIVER JAUME, J. (1978): *Escola i societat. L'ensenyament a les Illes Balears en el segle XX*. Palma: Editorial Moll, Els treballs i els dies, núm. 18, pàg. 199.

⁶ Vegeu: GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; MARQUÈS, S.; MAYORDOMO, A.; SUREDA, B. (2002): *Tradicció i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 326-327.

⁷ Vegeu: COLOM CAÑELLAS, A. J. (1984): *D. Miquel Porcel Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*. Palma: Centre d'Estudis Gabriel Alomar, pàg. 53-62.

l'educació especial, la inspecció medicoescolar, l'educació sanitària a les escoles i, finalment, la millora dels mètodes educatius. D'entre les segones —les manifestacions higienistes no escolars— destaquen les referides a la professió mèdica, l'urbanisme, els moviments obrers i socialcatòlics, així com també les iniciatives institucionals.⁸ Antoni J. Colom, en relació amb les colònies escolars, incideix en el sentit biologicohigienista i la voluntat manifesta de modificar l'entorn dels infants i crear un context nou on, a través dels exercicis i del contacte amb la natura, poguessin desenvolupar-se físicament i psíquica; fet aquest que fa que les colònies escolars siguin una pràctica educativa típica de la nova educació, en què el sentit biologiconaturalista és present en alguns dels més importants innovadors de l'educació, com Ovide Decroly (1871-1932) i Maria Montessori (1870-1952), entre d'altres. Així doncs, les colònies se'ns presenten com una de les primeres pràctiques educatives de tipus actiu i, sobretot, com una experiència dirigida a trencar amb els vells sistemes educatius.⁹ Normalment, l'equip directiu de les colònies escolars era format per mestres propers als postulats pedagògics de l'Escola Nova i sovint promocionaren l'excursionisme i l'escoltisme com a activitats i institucions formadores del caràcter de la joventut, és el cas del director de la primera colònia escolar a Menorca, Antoni Juan Alemany, que introduí en la seva pràctica educativa els passeigs escolars i ben aviat s'adherí a les primeres manifestacions de l'escoltisme a casa nostra.¹⁰

La campanya a favor de les colònies escolars prèvia a la instauració a Menorca

Tot i que a Menorca les colònies escolars s'implementaren per primera vegada l'estiu de 1909, uns anys més tard que l'experiència iniciada l'any 1893 pel mestre Miquel Porcel i Riera a l'illa major de l'arxipèlag, la idea cuejava des de molt abans. Ja a la primeria del segle XX, el diari republicà menorquí *El Liberal* es feia ressò d'un article signat sota pseudònim al diari palmèsà *La Almudaina*, en què es detallaven la importància i la conveniència de les colònies escolars per al desenvolupament ple del jovent: «Conviene no perder de vista la misión educadora de nuestra juventud. Todos los ciudadanos absolutamente todos, tenemos el deber moral de atender con simpatía, cuando no por otros medios más prácticos el engrandecimiento, al desarrollo positivo de los jóvenes que asisten á la escuela. Y una de las cosas más útiles, hasta más necesarias si se quiere es la colonia

⁸ Vegeu: OLIVER JAUME, J. (1992): *L'higienisme escolar a Mallorca. Aportacions a la sistematització del seu estudi (1880-1936)*. Palma: Direcció General d'Educació, Conselleria de Cultura, Educació i Esports, pàg. 22-23.

⁹ Vegeu: COLOM CAÑELLAS, A. J. (1986): «D. Llorenç M^o Duran i Coli. Sus aportaciones a la renovació educativa mallorquina», *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, núm. 5/6. Palma: Departament de Ciències de l'Educació, Universitat de les Illes Balears, pàg. 162.

¹⁰ Són poques les informacions bibliogràfiques que actualment hi ha sobre el mestre Antoni Juan Alemany. No obstant això, de les escasses informacions que hem localitzat ja es pot entreveure el paper rellevant que tingué en la renovació pedagògica a casa nostra. Fou mestre de la segona escola pública de nens de Maó durant quaranta anys, a més de ser un punt de referència per als mestres del seu temps. Antoni Juan Alemany introduí els passeigs escolars en la seva pràctica educativa i es dedicà de manera especial als ensenyaments marítics en un intent de connectar amb la realitat de l'entorn més proper dels seus alumnes. Sobre el mestre esmentat, vegeu: MOTILLA SALAS, X. (2003): «Antoni Juan Alemany i la renovació pedagògica a Menorca a la primeria del segle XX: els passeigs i les colònies escolars», *La renovació pedagògica. Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Figueres: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, Ajuntament de Figueres, Universitat de Girona, pàg. 99-111.

escolar», i prosseguia assenyalant que «la enseñanza no debe limitarse al desenvolvimiento de teorías ni al desarrollo de las facultades intelectuales de los jóvenes, sino que debe atender á la expansión física, á nutrir el alma poniéndola en contacto con los fenómenos y espectáculos de la Naturaleza».¹¹ De fet, l'article esmentat es referia a la pràctica desenvolupada a la colònia escolar del port de Sóller i, probablement, s'ha d'atribuir al mestre Bartomeu Terrades. L'autor recordava que, sota la direcció d'alguns mestres, cada any anaven a Sóller els alumnes més aptes de les escoles municipals com a premi pel treball escolar, tot recordant que era necessari que per a profit de tothom aquestes excursions anuals al Port de Sóller fossin quelcom més que el compliment estricte d'una fórmula pedagògica imposada pel costum o per una iniciativa que, la majoria de vegades, no trobava ressò entre els diversos col·lectius que s'hi haurien d'implicar. També s'hi feia una crida a la necessitat d'impulsar les colònies citades com a pràctiques educatives regeneracionistes i, en general, es demandava una praxi educativa activa que desterrés de les aules l'educació memorística i rutinària: «La escuela moderna que vemos establecida con fruto y excelentes resultados en los países cultos de Europa y América, no se parece en nada á las aulas vetustas que conservan la tradición de una enseñanza rutinaria y estacionada “per seecula seeculorum”. A los castigos y privaciones hay que oponer la reflexión pacífica, á los cartapacios mugrientos la observación directa de las cosas, al azote de la memoria la fascinación de los objetos sensibles, al local sombrío la libertad del campo. Regeneremos la escuela y se verán brotar llenos de vida y esperanzas todos los organismos que luego han de constituir la sociedad.»¹²

La campanya a la premsa republicana per instaurar les colònies escolars a Menorca prosseguí al llarg dels anys. L'any 1904, quatre anys després de la reproducció de l'article comentat suara, *El Liberal* es tornava a fer ressò d'una altra notícia apareguda aquest cop al diari, també palmèsà, *La Tarde* sobre el projecte de l'Ajuntament de Palma de crear i sostenir una colònia escolar, tot recomanant al consistori maonès que en seguí l'exemple: «La iniciativa tomada por el Ayuntamiento de esta ciudad [es refereix al consistori palmèsà] de crear y sostener por su cuenta una colonia escolar merece el unánime aplauso de la opinión. Ya se acerca el verano, época en que la inmensa mayoría de las familias acomodadas buscan la orilla del mar ó la montaña como lugares de esparcimiento y de respiro, como sitios de descanso de reposición de las fuerzas físicas agotadas, muchas veces en el batallar de la vida. Para muchos el verano viene á ser una necesidad, y lo es indudablemente para todos los que no gozan de robustez completa. El niño en general necesita más que nadie de la expansión veraniega, de ponerse en comunicación con la naturaleza para que ésta restaure sus debilitadas fuerzas amenazadas siempre por multitud de enfermedades que le acechan: el raquitismo, la escrófula y la tuberculosis. Y en las grandes ciudades, más que en los pueblos es donde se necesitan tener cuidados especiales para los niños. Ellos durante las vacaciones caniculares vagan por las calles respirando aire corrompido, casi siempre faltos de alimentación, sobre todo en las clases pobres, que su rápido crecimiento exige para que no sobrevenga la anemia; en una palabra, sin la acción educativa que en todos los momentos necesitan.»¹³ La citació que ens precedeix és un exemple clar del pensament imperant al començament del segle XX en el magisteri

¹¹ B. (1900): «Colonias escolares», *El Liberal*. Maó, 22 de maig de 1900.

¹² *Ibidem*.

¹³ ANÒNIM (1904): «Obra filantrópica. Colonias escolares», *El Liberal*. Maó, 9 de juny de 1904.

renovador, que lligava l'higienisme i l'educació en el seu discurs regeneracionista per fer arribar els hàbits saludables als nens, fonamentant-se en el contacte amb la natura i una bona alimentació als mesos d'estiu a les colònies. Així mateix, a l'escrit esmentat s'afirmava que les colònies escolars havien d'omplir el buit que s'observava en la complexa tasca educativa dels infants, car aquestes havien de ser una prolongació de l'escola mateixa que enfortís fisiològicament els nens. Esdevenien, per tant, un complement de l'escola per als nens de famílies sense recursos, als quals afavoria tant des d'un punt de vista físic com intel·lectual: «Las colonias escolares, tan oportunamente establecidas en todos los países de Europa y en algunos puntos de España, han venido á llenar el vacío que se observaba en la obra compleja de la educación. Son éstas la prolongación de la escuela, son un aspecto de la vida escolar, el factor más decisivo para salvar de la miseria fisiológica á gran número de niños. La escuela popular necesita un complemento: la colonia escolar. Los niños pobres, que son los que deben ser favorecidos por ella —sin que esto signifique que hayan de ser excluidos los hijos de familias acomodadas siempre que atiendan directamente á su sostenimiento— la necesitan como elemento que influye grandemente sobre su vida considerada en todos sus aspectos: físico, intelectual, moral, estético y social.»¹⁴ Així és que, molt en voga amb el discurs imperant d'aleshores, des de la premsa es destacava l'eficàcia de les colònies escolars, fonamentant-se en el desenvolupament físic que es constatava en els assistents des de l'ingrés fins a la finalització: «Después de todo basta recordar los resultados prácticos que han sacado los niños de las colonias; nunca fallan y el probarlo nos sería sumamente fácil con sólo escribir las cifras que representan el peso ganado por todos los que asisten á la colonia, su mayor amplitud de la circunferencia mamilar, el crecimiento y la mayor fuerza adquirida sobre todo en las extremidades. Un mes, veinte y cinco días apenas, bastaron para que tres niños de una colonia adquirieran tres kilogramos más de peso cada uno. ¡Qué hubiera sucedido si la estancia en la orilla del mar hubiera durado tres ó cuatro meses!»¹⁵ També es ressaltava la importància de les institucions esmentades per tal de deixar empremta en el progrés personal dels nens, en llur caràcter, atès que rebien una educació que defugia el càstig i es basava en l'interès personal, promovent, com ja s'ha dit, especialment els hàbits de neteja corporal i el desenvolupament físic: «Además las impresiones cada día variadas que recibe el niño, los cuidados que se notan en su limpieza personal á los primeros días de formar parte de aquella sociedad nueva, el método que lleva en todas sus cosas, los lugares que visita, los estudios que verifica sin que el maestro tenga que apelar á ningún procedimiento ni castigo para conseguir que trabaje, que observe, que haga apreciaciones por su cuenta, son cosas que influyen sobre su carácter de tal manera que no se borran jamás. Es obra de reconstitución de progreso decíamos poco hablando de este mismo asunto y hoy lo repetimos: no habrá dinero que dé mejores rendimientos que el que se emplee en crear una generación robusta y con la cultura necesaria para que pueda salir airosa ante las multiplicadas exigencias de la vida.»¹⁶

La campanya a favor de la instauració de les colònies escolars prosseguí anys més tard a la premsa menorquina, en la qual, entre els mesos d'agost i setembre de l'any 1907, Joan Martín publicà dos articles intitolats «Las colonias escolares» i «Por los niños» al

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ *Ibidem.*

¹⁶ *Ibidem.*

diari republicà *La Voz de Menorca*, hereu del llavors ja desaparegut *El Liberal*.¹⁷ Al primer, l'autor afirmava que rellegint la premsa s'hi podien trobar nombroses notícies relacionades amb l'organització i el funcionament de les colònies escolars, que sota els auspicis i el finançament dels ajuntaments i les diputacions funcionaven en diversos indrets de l'Estat espanyol i destacava la importància d'aquestes per a les futures generacions de ciutadans: «Repasando la prensa de Madrid y provincias encontramos en ella continuas noticias acerca de la organización y funcionamiento de colonias escolares que, desde hace algunos años, subvencionan las Diputaciones y Ayuntamientos de muchas poblaciones de España. Leyendo tales noticias el espíritu se fortalece y hace pensar con alegría en el fruto que puedan dar estas colonias para la humanidad del porvenir. Aunque en principio pueda parecer de poca importancia el beneficio que reportan las colonias escolares, basta que nos fijemos un poco para comprender que no son para echar en saco roto tales mejoras.»¹⁸ De fet, les millores a les quals J. Martín es referia no eren altres que les físiques i morals que es derivaven del contacte directe dels nens amb la natura en un programa educatiu renovador que els allunyés de les pràctiques rutinàries dels centres escolars de les grans ciutats. Per ell, la possibilitat d'oferir-los el contacte amb la natura, l'aire pur, el mar, etc., juntament amb un programa educatiu adient, ajudava el progrés de les generacions esdevenidores i consegüentment la societat del futur: «Niños que han tenido que hacer la vida de ciudad durante meses y años seguidos, sin más que algún que otro paseo fugaz por los alrededores de la población acompañados por sus maestros ó tutores, y que se encuentran con que pueden gozar durante unas semanas de la vida del campo, saturada por los aires del mar, aspirando el aire a pleno pulmón, sin miedo a azotes y tiranías paternas sin la preocupación torturadora de tener que dar al día siguiente la lección señalada por el maestro y aprendida de memoria por el discípulo, gozando con las explicaciones del profesor que en contacto con la Naturaleza les muestra prácticamente los beneficios que de ella recibimos, las bellezas, los goces que nos proporciona», i segueix afirmant que: «allí el niño además de llenar su sangre de glóbulos rojos, llena su espíritu de dulces ilusiones, aprende á amar lo creado, se llena de cariño por la Naturaleza y aprende á despreciar los goces artificiales de la ciudad que dañan la salud del cuerpo y enferman el espíritu. ¡Cuántos padecimientos físicos logran curarse con las colonias escolares! ¡Cuántas enfermedades morales logran prevenirse!». ¹⁹

D'altra banda, les colònies escolars ajudaven, segons el seu parer, a enfortir els vincles entre el poble i la ciutat i a ensenyar als nens que tots els homes s'han de tractar com a germans. Els pobles rebien les colònies escolars amb tota mena d'obsequis i atencions i, a més, durant una temporada els nens de la ciutat i del poble conviuen junts i, sota la supervisió de llurs mestres, interaccionaven intercanviant-se els coneixements adquirits i les observacions realitzades. Aquests fets derivats de la interacció entre els nens de la ciutat i del poble ajudaven a fer desaparèixer els recels mutus existents. Els beneficis per als nens de la ciutat eren evidents, ja que aquests majoritàriament tornaven a llurs cases després de l'estada a les colònies amb un desenvolupament físic i intel·lectual major, fruit del contacte amb la natura i d'un ensenyament pràctic: «Y cuándo vuelve el niño a sus

¹⁷ Pel que fa als articles esmentats, hom pot trobar-los a: MARTÍN, J. (1907): «Nota del día. Las colonias escolares», *La Voz de Menorca*. Maó, 27 d'agost de 1907 i MARTÍN, J. (1907): «Nota del día. Por los niños», *La Voz de Menorca*. Maó, 11 de setembre de 1907.

¹⁸ MARTÍN, J. (1907): «Nota del día. Las colonias escolares», *La Voz de Menorca*. Maó, 27 d'agost de 1907.

¹⁹ *Ibidem*.

lares está desconocido. Su capacidad torácica está más desarrollada; su piel curtida por el sol; por medio del ejercicio han adquirido sus músculos más consistencia, ha ganado en agilidad perdiendo la natural timidez ante las cosas del campo, y sobre todo su espíritu se ha elevado, sus conocimientos se han robustecido con la enseñanza práctica y ha aprendido á amar la vida campestre, amor que influirá mucho luego en su vida de hombre», afirmà J. Martín al seu article, tot interpel·lant-nos: «¿Se comprende ahora por qué decimos al principio que las colonias escolares han de influir mucho en la formación de la humanidad del porvenir?»²⁰ Així mateix, l'autor recordava que les colònies escolars es trobaven establertes a les nacions capdavanteres educativament i cultural, puix que les recomanaven els pedagogs més il·lustres i renovadors i, a més, eren subvencionades pels governs i els ciutadans que tenien l'educació entre llurs prioritats. L'article es cloïa amb la recomanació per part de J. Martín que l'Ajuntament de Maó, amb l'ajut de la Diputació, establís també unes colònies escolars per als fills de la vila maonesa, tal com es feia a la capital de la província balear des de feia anys: «Entre las poblaciones españolas que organizan colonias escolares está la capital de nuestra provincia, Palma, que hace algunos años envía grupos de niños al campo, habiendo obtenido resultados excelentes. ¿No podríamos hacer nosotros lo mismo aunque sólo fuera por vía ensayo? La Diputación balear junto con el Ayuntamiento palmesano, sostienen todos los años las colonias que se forman en la vecina isla. Nuestro Ayuntamiento, ayudado también por la Diputación y quizás por algunos particulares podría intentar lo propio. Y pronto apreciaríamos los resultados obtenidos que compensarían seguramente los sacrificios que tuviera que hacerse. Si cuaja la idea, tome la iniciativa quien deba ó quien quiera. Si no, quizás volvamos á insistir sobre este asunto.»²¹

Dies més tard, Joan Martín tornaria a reprendre el tema de bell nou per fer-se ressò de les observacions que un anònim amic seu li havia fet després de la lectura de l'article comentat suara. No ens hauria d'estranyar que darrere aquestes observacions hi hagués el catedràtic d'institut, i cap del partit republicà menorquí durant alguns anys, José Pérez de Acevedo, atès que hi trobem clares coincidències amb algunes de les demandes que aquest expressà al llarg dels anys en què romangué a la nostra illa des de les tribunes d'entitats culturals i en diversos escrits. El fet és que a l'escrit en què J. Martín es feia ressò de les observacions que un amic seu li féu arribar sobre l'article que setmanes abans havia escrit al diari republicà menorquí sobre les colònies escolars constatem alguns dels punts que, tan sols un any més tard, J. Pérez de Acevedo defensà en unes conferències intitolades «Instituciones sociales convenientes á Menorca» amb el mateix tarannà i, àdhuc, amb unes afirmacions i un lèxic molt semblant.²² Fonamentalment, Pérez de Acevedo —gran impulsor de l'associacionisme educatiu i cultural illenc en la seva estada a casa nostra— defensava que, per a la millora de les condicions dels nens, la proposta encetada per J. Martín amb les colònies escolars s'havia de complementar amb la tasca higienicopedagògica que l'any 1906 s'inicià a Maó amb la constitució d'una institució de puericultura i maternologia anomenada La Gota de Llet de Menorca —de la qual fou vicepresident i cofundador juntament amb altres personalitats rellevants de l'esdevenir

²⁰ *Ibidem.*

²¹ *Ibidem.*

²² Sobre les esmentades conferències pronunciades pel seu autor els dies 13 i 20 de gener de 1908 a l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó, 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 18-206.

cultural menorquí, com és el cas del metge i administrador de duanes Enric Alabern Sáez, que n'exercí la direcció des de la fundació. J. Martín recollí, en aquest segon article, les consideracions següents: «Un querido amigo mío, al que respeto por su saber y por su nobleza de corazón, me decía hace pocos días: —He leído el escrito que ha dedicado usted á las colonias escolares. Su idea, por lo que tiene de buena, me ha gustado mucho y creo que sería muy beneficiosa para nuestros niños, pues aunque en esta ciudad no se ven tan oprimidos como en las grandes capitales necesitan también expansionarse y respirar durante una temporada seguida los aires del mar y del campo, estando dirigidos por persona competente que sepa sacar provecho de ello. Ya que tanto hablamos de instrucción y educación y ya que todos parece que estamos decididos á hacer algún esfuerzo para que los hombres de mañana sean mejores y más fuertes que nosotros, bueno es que estudiemos el mejor camino para llegar á tal fin. Para ello es necesario, á mi entender, y creo que todos estarán conformes, que dirijamos al niño desde que comienza á dar sus primeros pasos en el camino de la vida, ya que no podemos empezar antes nuestra obra haciendo que todos los padres estuvieran en buenas condiciones para procrear. Pero esto último no podemos lograrlo nosotros y hemos de contentarnos con esperar que pueda hacerlo otra sociedad más justa y más humana que la nuestra. Debemos pues, empezar por dirigir al niño apenas nacido, y si nos circunscribimos al pequeño círculo en que vivimos, en nuestra ciudad tenemos una institución admirable que dará seguramente muy buenos resultados. Me refiero á “La Gota de Leche”. Ella puede lograr corregir en algo los defectos que tenga el niño al nacer y sobre todo prevenir para que se alimente en condiciones ventajosas para su salud. Si los padres comprendieran todo el valor que tiene tal institución para la vida de sus hijos es seguro que ninguno dejaría de acudir á disfrutar de los beneficios que proporciona.»²³ A més, també s'havien de substituir les anomenades costures per centres d'educació infantil adients tant des del punt de vista pedagògic com higiènic, en els quals proliferessin els espais amb jardins i que disposessin d'una cantina escolar per garantir els àpats més idonis per als nens, segons els consells recollits per Joan Martín de l'amic anònim, fets aquests que també J. Pérez de Acevedo defensà a la conferència esmentada: «Pero la acción de “La Gota de Leche” debe complementarse con otra, á mi entender, tan necesaria como ella. Tenemos en nuestra ciudad un sin número de *costuras* á donde van á parar nuestros niños apenas destetados y muchos cuando todavía no han aprendido á andar. Estas *costuras* están todas instaladas en las peores condiciones para el niño. Si penetráis en alguna de ellas durante el día, cuando se encuentran en ella los niños es seguro que no podréis permanecer allí más de cinco minutos. El aire se hace irrespirable. La atmósfera está enrarecida por la permanencia de los niños durante tres ó cuatro horas seguidas en la misma habitación, siempre pequeña para contener los que á ella acuden. Sin jardín casi todas, careciendo de sitio donde guardar la merienda que casi todos traen, con lo que se logra cargar más la atmósfera. Estas *costuras* están dirigidas siempre por personas que carecen de instrucción, generalmente por una mujer anciana que apenas puede con el peso de sus años. Por fuerza ha de sufrir allí gran quebrando el débil organismo de nuestros niños y todos los esfuerzos que se hayan hecho anteriormente para que se hagan fuertes han de quedar allí malogrados. Y lo que digo de las *costuras* particulares puede decirse también de las mal llamadas escuelas de párvulos oficiales, pues poca diferencia hay de unas á otras. Hemos concedido muy poco ó ningún valor á dichas escuelas, sin pensar que allí es donde el niño comienza á viciarse y á envenenar sus pulmones. Precisa, si queremos

²³ MARTÍN, J. (1907): «Nota del día. Por los niños», *La Voz de Menorca*. Maó, 11 de setembre de 1907.

hacer hombres sanos, que desaparezcan todas nuestras *costuras* y todas las que se llaman escuelas de párvulos y sustituirlas por una ó dos escuelas modelo, donde nuestros pequeños puedan estar en libertad completa, respirando aire sano y dirigidos por personal competente que sepa y quiera hacerse cargo de su misión. Para ello debería buscarse un local que reuniera todas las condiciones que exige la moderna pedagogía, con salas espaciosas y con un buen jardín, elemento principal de tal institución. Si no se encontrase un local que llenara todas las condiciones exigidas, construirlo nuevo de planta aunque tuviera que hacerse algún sacrificio, que ya nos lo encontraríamos luego compensado. Otro de los auxiliares que necesita tal obra es una cantina escolar, pues los niños deberían permanecer en la escuela ocho ó diez horas cada día. La cantina escolar no es tan difícil de sostener como á primera vista parece, pues con un poco de esfuerzo que hicieran los padres, ayudados por quien debe hacerlo podría subvenirse á sus necesidades. Así se lograría que los niños estuvieran en buenas condiciones de desarrollo, respirando aire sano, con una alimentación nutritiva y bien dirigidos por maestros que estuvieran al cabo de su misión»,²⁴ acaba concluyendo que «la obra en general, no ofrece grandes dificultades. No necesita más que un pequeño esfuerzo para comenzarla y luego ya se impondría por los excelentes resultados que se obtendrían. Y, desengañémonos. Es inútil que hablemos de regeneración mientras no empecemos á formar bien los hombres del mañana. Con instituciones como “La Gota de Leche”, auxiliada por una buena escuela de párvulos, y luego con escuelas de instrucción primaria que aquí las tenemos relativamente buenas y completando la obra con las colonias escolares, pondremos á nuestros niños en buenas condiciones de hacerse fuertes é inteligentes para entrar en la gran lucha que se está sosteniendo para el mejoramiento de la Humanidad. Esto es lo que me dijo mi ilustrado amigo, con palabras más elocuentes y argumentos más convincentes de los que yo he podido emplear para transcribir su discurso con el deseo de lograr algo práctico y eficaz».²⁵ És evident que alguns dels punts defensats coincidents per tal de millorar les condicions higienicoeducatives dels nens, tant a l'article citat suara com a les conferències esmentades sobre les institucions socials adients per a Menorca, són un exponent clar del pedagogisme i l'higienisme imperant al principi del segle XX a Menorca, que s'acabà per concretar en diverses iniciatives educatives no formals com La Gota de Llet, entre d'altres. Així doncs, el recobrat optimisme pedagògic que caracteritzà els anys posteriors a la crisi del final de segle XIX es manifestà en els més diversos camps de l'actuació política i social. En el cas de La Gota de Llet de Menorca, per exemple, la voluntat d'incidir educativament més enllà de l'escola se centrà en la preocupació higienista i poblacionista de plantejar un programa d'educació social que es canalitzà a través de l'Extensió Universitària, de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó i del consultori maternològic creat l'any 1906. De fet, en la institució maternològica esmentada es reflecteix un dels grans tòpics del discurs regeneracionista de l'acabament del segle XIX i del començament del XX, que relacionava els elevats índexs de mortalitat infantil amb la manca de cultura. Per combatre aquesta elevada mortalitat, al principi del segle XX a Menorca, es defensà, mitjançant les propostes sorgides des de La Gota de Llet, no tan sols la millora de les condicions sanitàries, sinó també la necessitat d'incrementar la formació higiènica de les mares, fets que posen de manifest la relació existent entre les idees higienistes, el pensament demogràfic i el

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Ibidem*.

regeneracionisme educatiu en els primers anys del segle XX.²⁶ A més, cal recordar que sobre la substitució de les aleshores anomenades costures per altres centres educatius infantils més adequats a les necessitats dels nens, s'acabaria per encetar un ric debat a la premsa local en què es defensaren els diferents models més adients per a aquesta finalitat des de diversos sectors ideològics: els sectors més progressistes es posicionaren en un model d'escola en què primessin tant els postulats pedagògics com els higiènics —en un principi es plantejà la conveniència de crear un centre a imatge dels jardins d'infants froebelians per finalment decantar-se pel model d'escola maternal francesa— mentre que els sectors conservadors es fonamentaven tan sols en la necessitat de millorar els centres ja existents des del punt de vista higiènic de les instal·lacions, sense parar especial atenció en els fonaments pedagògics pels quals s'haurien de regir, que confiaven a les germanes de la Caritat.²⁷ Així és que el lligam entre el pensament higienista i el regeneracionisme pedagògic a la primeria del segle XX a Menorca es plasmà en diverses institucions i iniciatives de protecció de la infància com La Gota de Llet, la junta local de protecció a la infància, les colònies escolars, la introducció de l'escoltisme, l'intent de substitució de les costures per centres més adequats, etc.

Les colònies escolars del port d'Addaia

Més enllà de la campanya que a través de la premsa es realitzà a favor de la implementació de les colònies escolars a Menorca i d'altres iniciatives higienicoeducatives i regeneracionistes, que aquí tot just hem començat a esbossar en quatre pinzellades, pel que fa a les colònies escolars, cal esmentar que el mes d'agost de 1909 *La Voz de Menorca* donava comptes de la seva visita a la primera colònia escolar menorquina, que es desenvolupà als paratges propers al port d'Addaia i que s'establí al predi de les Fontanelles, sobre el mateix port, i sota la direcció del mestre Antoni Juan Alemany i l'ajudantia del mestre Joan Socias Bennàsar —el primer, mestre de la segona escola municipal de Maó i el segon, de l'escola de la població veïna de Sant Climent. De fet, les colònies es realitzaren l'estiu de 1909, quan l'ajuntament de majoria republicana presidit per Joan Mercadal Pons acordà d'establir-ne una per a nens al port d'Addaia.²⁸ L'objectiu de l'article no era altre que especificar i fer conèixer les activitats i l'alimentació que havien rebut els participants en la colònia escolar l'estiu de 1909 durant els primers quinze

²⁶ Sobre la institució citada, 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 BORROY, V. M. (eds.). *La educación en España a examen (1898-1998)*. Saragossa: Ministerio de Educación y Cultura, Institución Fernando el Católico (CSIC), Excm. Diputación de Zaragoza, pàg. 103-112.

²⁷ Sobre aquest fet hom pot consultar: MOTILLA SALAS, X. (2003): «L'educació infantil a Menorca: el debat sobre la creació de jardins d'infants froebelians, guarderies de pàrvuls i escoles maternals franceses (1908-1913)», *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, núm. 16, pàg. 55-75.

²⁸ Tal com es remarcava a la premsa: «Nada diremos del inmejorable espíritu que en la colonia reina, puesto que corresponde á lo que esperabamos de sus excelentes directores; ni de las grandes ventajas para la salud de los niños, que sabrán apreciar mejor que nadie sus respectivas familias.» Vegeu: ANÒNIM (1909): «Colonia escolar de Mahón», *La Voz de Menorca*. Maó, 17 d'agost de 1909.

²⁹ Font: ibídem.

dies, per tal de promocionar-la entre l'opinió pública. Considerem oportú explicitar-les, ni que sigui a tall d'exemple, per tal de fer-nos una idea d'allò en què consistien i com estaven programades. Així doncs, constatem que a les sortides programades al voltant dels paratges del port d'Addaia i al predi de Fontanelles —on residien els nens de la colònia—, a les Coves Noves, a Binifabini, a Son Tema, a punta de Cala Molí, a ses salines d'Addaia, a les fonts de Son Làdico i a Bellavista, entre d'altres, es feren explicacions de mineralogia, agricultura, sericultura, història, mineria, terrisseria moderna, a més, es realitzaren excursions marítimes pel port d'Addaia i a na Macaret. D'altra banda, pel que fa als àpats, cal esmentar que se cercà una bona combinació entre llegums, verdures, peix, carn, ous i fruites, sempre acompanyats d'arròs o patates, per contribuir a l'enrobustiment dels nens durant l'estada a la colònia. La intenció en finalitzar-la no era altra que mesurar i pesar els assistents —que aquell estiu eren dotze nens— per tal de comprovar-ne el creixement, fruit d'una alimentació més adequada i abundosa. No cal insistir en la importància que en termes generals se'ls atorgava a les colònies, com a comprovació dels bons resultats que hi obtenien els nens que hi assistien, a la mesura de la circumferència toràcica i l'augment del pes com a constatació empírica de les millores físiques esdevingudes durant llur estada. Al quadre següent hom pot comprovar la composició dels menjars, que estaven, com ja s'ha dit, clarament dirigits a enrobustir els participants:²⁹

	Berenar	Dinar	Sopar
1r dia	Cada dia xocolata amb llet i torrades.	Arròs amb peix, bistecs amb patates i fruita.	Caldera de peix, costelles rostides i fruita.
2n dia		Arròs amb carn i peix, peix fregit i fruita.	Caldera de peix, carn rostida, calamars farcits, peix al forn i fruita.
3r dia		Arròs amb peix, ensalada i bistecs amb patates, peix fregit i fruita.	Caldera de peix, costelles al forn i fruita.
4t dia		Arròs amb carn i peix, croquetes de carn, peix al forn i fruita.	Caldera de peix, carn rostida amb patates fregides i fruita.
5è dia		Arròs amb peix, bistecs a la milanesa, patates fregides i fruita.	Caldera de peix, costelles al forn i fruita.
6è dia		Arròs amb peix, croquetes de carn, peix al forn i fruita.	Caldera de peix, carn amb tomàquets i fruita.
7è dia		Llenties, peix fregit, albergínies farcides i fruita.	Caldera de peix, carn rostida, patates fregides i fruita.
8è dia		Arròs amb bacallà, bistecs a la milanesa i fruita.	Carn amb patates, ous amb tomàquets i fruita.

³⁰ Ibídem. La crònica afirmava: «Los muchachos que han tenido la fortuna de formar parte de la Colonia, lo

	Berenar	Dinar	Sopar
9è dia	Cada dia xocolata amb llet i torrades.	Arròs amb peix, bistecs amb patates i fruita.	Caldera de peix, costelles al forn i fruita.
10è dia		Arròs amb carn i peix, croquetes de carn, peix al forn i fruita.	Caldera de peix, carn rostida, patates fregides i fruita.
11è dia		Llenties, croquetes de carn, peix fregit i fruita.	Caldera de peix, costelles rostides i fruita.
12è dia		Arròs amb llagosta, bistecs amb patates i fruita.	Caldera de peix, carn rostida, patates fregides i fruita.
13è dia		Arròs amb conill i peix, croquetes de carn i fruita.	Caldera de peix, costelles rostides i fruita.
14è dia		Llenties, peix fregit, púding i fruita.	Caldera de peix, ous amb omàquets i fruita.

Els resultats positius de la colònia eren evidents per a l'autor de la visita, en la mesura en què constatava que durant els primers quinze dies els nens havien après a remar i que demostraven una gran resistència física en les excursions, alhora que escoltaven amb gran interès les explicacions dels mestres en les sortides de camp, a més de la importància, lògicament, de les pràctiques educatives paral·leles que es desenvolupaven en les freqüents sortides i excursions. L'article es tancava amb la manifestació de la voluntat que per a l'estiu proper es pogués augmentar el nombre de nens que es beneficiessin de la colònia escolar, amb la millora de les instal·lacions existents, per contribuir a la regeneració de la societat tan anhelada començant pels nens, així mateix, es felicitaven els mestres Antoni Juan Alemany i Joan Socías Bennàsar per la tasca que desenvolupaven.³⁰

De fet, d'aquesta primera colònia escolar sota la direcció d'Antoni Juan Alemany, també se'n feu ressò *El Magisterio Balear* en un article que posteriorment fou reproduït a *La Voz de Menorca* el gener de 1910 i en el qual es recollien les impressions del mestre i director de la colònia sobre l'èxit de l'empresa que es portà a terme al port d'Addaia amb

recordarán con alegría y agradecimiento mientras vivan. Lo que importa es que el Ayuntamiento se decida á terminar las obras, de manera que el verano siguiente puedan instalarse veinte alumnos en vez de doce, ó más si es posible. Lo que se gaste en materia de educación é higiene de la generación que sube, será siempre lo mejor aprovechado de todos los gastos que pueda hacer el Municipio, porque nada es tan necesario como el hacer hombres sanos, inteligentes y robustos. Reciban los señores Juan y Socías nuestra felicitación más sincera, por el espíritu pedagógico que les anima y por los magníficos resultados de la obra que bajo tan buenos auspicios han emprendido. Se suplica á las personas que deseen visitar la Colonia que procuren aprovechar los domingos, pues en los otros días no sobra ni un minuto á los maestros ni á los alumnos.»

³¹ Vegeu: JUAN ALEMANY, J. (1910): «Colonia escolar de Mahón», *El Magisterio Balear*. Palma, 8 de gener

l'ajut de l'Ajuntament de Maó i d'algun particular.³¹ Antoni Juan, en un estil directe, ens narra la vida quotidiana d'aquell mes d'agost a la colònia, que considerem oportú reproduir quasi íntegrament per tal d'apropar-nos a la vida dels colons al port d'Addaia en aquella primera experiència higiènica i educativa renovadora a l'aire lliure: «Todos los días nos levantábamos á las cinco, y después del aseo personal y de izar el pabellón nacional, muchos días nos dirigíamos á una pesquera que hay en la entrada del puerto en un sitio llamado el estrecho, y que por distar de la colonia unos 1.500 metros constituye un excelente paseo por las orillas del mar. Allí se pescaba con caña, y los otros días que los niños preferían jugar, se entregaban á juegos higiénicos. Los juegos preferidos fueron el asalto, el marro y los runders. A las ocho nos desayunábamos. A las 9 se redactaba el Diario. Todos los niños sacaban su cuadernillo de las notas que tomaran el día anterior, y con él á la vista escribían el Diario, los maestros corregían con lápiz rojo las equivocaciones de más bulto, y los niños lo copiaban en limpio. Esta copia ha quedado en poder de los niños como recuerdo de la colonia y los borradores han sido entregados al Ayuntamiento de Mahón. A las 10 íbamos al huerto *d'es Lleó* á buscar las provisiones del día, y al regreso tenía lugar un rato de lectura y conversación. Poco antes de las 12 bajábamos al puerto y en una de sus playas nos bañamos todos los días. ¡Con qué alegría se entregaban los niños á la natación! Solamente dos (Bals y Tortosa) sabían nadar. Los diez restantes aprendieron tan útil arte mientras permanecieron en la colonia. A las 13 se comía y después de un rato de siesta, emprendíamos excursiones terrestres y marítimas. En estas últimas todos los niños aprendieron á remar.»³²

El director de la colònia, a l'escrit a *El Magisterio Balear*, al qual envià dues fotografies realitzades aquell estiu, destacà la idoneïtat del paratge elegit per fer excursions i, consegüentment, per desenvolupar activitats i explicacions sobre el terreny facilitades per una metodologia més atractiva: «En un radio de 3 á 8 kilómetros, caminando siempre por senderos y las más de las veces por entre pinos, encinas ó matorrales se han verificado 16 paseos terrestres escalonados y con carácter instructivo, 5 paseos marítimos á diferentes puntos de la costa, y además 6 excursiones en bote; lo que demuestra que la Colonia está emplazada en un excelente centro de excursiones. Aprovechando las oportunidades que sobre el terreno se ofrecían, tratáronse en dichos paseos asuntos referentes á geología, mineralogía, topografía, geografía, historia, productos del mar, navegación, máquinas agrícolas, industria alfarera, hidrología, arboricultura, zootecnia y horticultura. Niños y

de 1910, pàg. 13-14 i JUAN ALEMANY, J. (1910): «Colonia escolar de Mahón», *La Voz de Menorca*. Maó, 14 de gener de 1910. Antoni Juan Alemany a l'informe esmentat afirmà: «Por fin, este año, y gracias al interés con el que el Ayuntamiento de Mahón mira todo lo que sea en bien de los niños, y á la filantropía de don Bartolomé Mercadal, propietario del predio las Fontanillas, ha funcionado la primera colonia escolar en la isla de Menorca», on s'habilità un ampli edifici situat en un indret sec i ben ventilat en el qual romangueren dotze nens i tres mestres durant el mes d'agost de 1909: «Al objeto se habilitó junto al puerto de *Addaya* un amplio edificio situado en paraje seco y ventilado, donde doce niños y tres maestros hemos pasado con bastante comodidad el mes de agosto último.»

³² JUAN ALEMANY, J. (1910): «Colonia escolar de Mahón», *El Magisterio Balear*. Palma, 8 de gener de 1910, pàg. 13-14.

³³ *Ibidem*, pàg. 14.

maestros enriquecieron sus museos con piedras, fósiles, minerales metálicos, plantas, moluscos é insectos que recogieron en las excursiones.»³³ Constatem, doncs, com no podia ser d'una altra manera, que en les sortides freqüents s'aprofitava l'avinentesa per fer activitats educatives d'índole diversa que els permetien adquirir coneixements de distintes branques del saber, com ara la geografia i la història, la topografia, la geologia i la mineralogia, la navegació i l'agricultura, entre d'altres. Ara bé, si alguna activitat destacà Antoni Juan Alemany foren les excursions marítimes, per l'atractiu intrínsec que aquestes comportaven. De fet, a l'escrit que adreçà als companys de magisteri de l'illa major de l'arxipèlag, relatà de manera extensa una excursió realitzada el dia 18 d'agost a la platja de Sivinar de Mongofre: «Si agradables resultan los paseos terrestres, las excursiones marítimas les superan en atractivos. Con fruición recuerdo la del día 18. La brisa empujaba el bote que siguiendo la sinuosa costa norte de la isla iba en demanda de la encantadora playa del *Sibiné de Mongofre*. El patrón del bote, hombre muy práctico en aquellos parajes, decía los nombres con que la gente de mar designa los diversos accidentes que á nuestra vista se ofrecían, nombres que los niños apuntaban en sus cuadernos de notas, y al aparecer algún pequeño detalle costero que por lo insignificante no tenía nombre, no se quedaba sin él, puesto que los niños le ponían el que conforme á su configuración mejor le cuadraba. Desembarcamos en el delicioso *Sibiné*; los colonos buscaron mariscos y después de rodar por las colinas de arena que hay en aquel sitio, regresamos, y unos flotadores con banderolas y campanillas que al paso hallamos, ofrecieron ocasión de dar á los niños una lección sobre artes de pesca.»³⁴

La vida a la colònia discorria sempre per uns mateixos paràmetres i, en retornar al predi on residien els nens i els mestres, es feien algunes lliçons de cant i se sopava: «Al regreso de las excursiones se arriaba la bandera, y después de una corta lección de canto y de cenar, nos entregábamos al reparador descanso de la noche para continuar al siguiente día la activa vida de la colonia», alhora, A. Juan Alemany recordava que «ni un momento decayó el ánimo de los colonos, antes bien el entusiasmo y la alegría reinaron entre ellos al mismo tiempo que resplandecía el orden indispensable á la vida de la colonia, como pudieron observarlo las muchas personas que nos honraron con sus visitas. El buen comportamiento de los niños ha sido la mayor prueba de consideración y respeto que á los maestros podían dar. Han disfrutado de cabal salud, y ningún contratiempo se ha tenido que lamentar.»³⁵

Com a resultat de la bona alimentació, les excursions, els exercicis físics i els jocs desenvolupats a la colònia escolar, Antoni Juan Alemany recollí els progressos físics dels nens al quadre següent, en què es constata que els nens, en edats compreses entre els 10 i 13 anys, augmentaren una mitjana de 1.775 grams de pes, 14 mm de circumferència toràctica i 8 mm d'alçada en el mes que romangueren a la colònia:³⁶

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *Font*: *ibidem*.

³⁷ ANÒNIM (1910): «Colonia escolar. Puerto de Addaya», *La Voz de Menorca*. Maó, 2 d'agost de 1910. A la

Noms i cognoms	Edat	Augment en		
		Pes (grams)	Circumferència toràcica (mm)	Alçada (mm)
Víctor Rotger	12	2.000	26	15
Francesc Fàbregues	12	1.250	5	13
Joan Bals	12	2.450	32	1
Josep Casado	13	2.600	21	5
Francesc French	11	1.000	14	13
Frederic Seguí	12	1.500	15	12
Armand Mantolan	10	1.800	12	9
Josep Llopis	12	1.750	2	16
Manel Campins	11	1.850	10	3
Melcior Saborido	10	2.130	8	5
Lluís Tortosa	11	1.980	10	5
Mateu Seguí	11	1.000	5	2
Mitjana d'augment		1.775	14	8

El propòsit que per a l'any següent la colònia escolar augmentés el nombre de participants no es pogué acomplir i un altre cop foren dotze, com a l'estiu anterior en la primera colònia. En una nota de premsa es deixava constància dels canvis soferts respecte de l'experiència d'un any abans, i si bé no s'augmentà el nombre de beneficiaris sí que es canvià el predi, aquest cop s'establiren a s'Hort des Lleó, i Joan Socias, que participà a la primera colònia escolar i que anys més tard, en establir-se al sanatori del Llatzeret del port de Maó, n'ocupà la direcció, tampoc no hi participà, ja que hi acudiren com a ajudants els senyors Puerta i Pascual.³⁷

No fou fins a l'estiu de 1913 que s'acomplí el vell propòsit de poder augmentar el nombre de participants a vint, atès que per aquell any es comptà amb una subvenció de l'Estat. A més dels vint nens, formaren la colònia escolar del port d'Addaia el seu director, Antoni Juan Alemany, tres mestres auxiliars i un cuiner. A més, entre els colons participants hi figuraren sis nens que pertanyien als Exploradors maonesos.³⁸ De fet, aquell

nota de premsa ressenyada es pot llegir: «El domingo a las siete y media de la mañana partió para el puerto de Addaya la colonia escolar organizada por nuestro Ayuntamiento bajo la dirección del profesor don Antonio Juan Alemany. La colonia está formada conforme dijimos por doce alumnos de las escuelas municipales de esta ciudad. Durante su permanencia en el predio denominado *Sort des Lleó* situado en dicho puerto realizarán los colonos excursiones campestres y por el mar. Acompañan la colonia los ayudantes señores Puerta y Pascual. Su estancia en Addaya durará todo el mes de Agosto.»

³⁸ ANÒNIM (1913): «La colonia escolar del puerto de Addaya», *La Voz de Menorca*. Maó, 29 de juliol de 1913. En efecte, tal com relatà la premsa: «Desde antes de las siete se notaba en la plaza de la Constitución más concurrencia que de ordinario, era que iban llegando acompañados, quien del padre quien de la madre, los muchachos que forman la colonia escolar, cada uno con su bagaje debajo del brazo y puesto un ancho sombrero de palma. Forman la colonia, que este año gracias a la subvención del estado ha podido aumentarse, 20 colonos,

estiu, des dels Exploradors maonesos es programà una excursió al port d'Addaia el dia 19 d'agost amb la finalitat de passar el dia complet pels voltants del port i de visitar la colònia escolar establerta. A l'excursió programada, assistiren un centenar de persones, setanta dels quals eren exploradors, i, tal com ens relatà Julio Guerra, els nens de la colònia escolar, amb Antoni Juan Alemany al capdavant, els reberen a les proximitats del port d'Addaia i els guiaren tot visitant una terrisseria situada als voltants de la finca de s'Hort des Lleó, on s'explicà als exploradors com es fabricaven els diversos objectes i productes de la indústria, per arribar més tard a la colònia escolar. Cal ressenyar que els exploradors efectuaren el primer servei a un nen de la colònia que es trobava malament i fou conduït fins a Maó.³⁹ Hom sap que en l'educació dels joves en el medi natural i en el temps lliure féu un paper fonamental el moviment creat l'any 1907 pel militar anglès Robert Baden-Powell conegut genèricament com escoltisme. Aquest fenomen tingué diferents noms i orientacions en l'àmbit d'influència catalana. A Menorca, l'escoltisme estigué estretament lligat a l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó, que, amb la voluntat d'incidir educativament en la joventut més enllà de l'àmbit estrictament escolar, es plantejà un programa d'educació en el temps lliure i en l'àmbit natural a través de la introducció de l'escoltisme a l'illa, amb la creació l'any 1913 dels Exploradors maonesos. Ben aviat, personalitats lligades a l'Ateneu de Maó i pertanyents als cossos militars feren seu el moviment, tot militaritzant-lo ostensiblement, fet més que evident si ens atenem a la modalitat d'escoltisme que s'adoptà des de la institució esmentada, que no fou altre que la dels Exploradores de España, que, com és sabut, foren l'opció militarista i espanyolista del moviment escolta arreu de l'Estat espanyol. No obstant això, en un altre lloc ja hem assenyalat que llur introducció a Menorca ha de ser entesa en el marc d'unes idees pedagògicament progressistes, puix que altres personalitats lligades al moviment, i provinents del món de l'educació, com el mateix Antoni Juan Alemany i el també mestre mallorquí Mateu Fontirroig Jordà, integraren l'escoltisme en llurs centres educatius. De fet, els dos primers grups d'exploradors creats a Maó foren precisament els dels mestres citats, en allò que caldria considerar les primeres espurnes fora de l'àmbit estrictament escolar de pràctiques educatives del moviment de l'Escola Nova a casa nostra juntament amb les colònies escolars.⁴⁰

tres maestros auxiliares, un cocinero y un Director que es don Antonio Juan Alemany, maestro nacional de esta ciudad. Era de ver como se hacían los preparativos de la marcha, el entusiasmo que animaba a todos, don Antonio Juan se multiplicaba, daba disposiciones para el embarque, saludaba a los padres, en fin se esforzaba para que todo marchara bien. Cuando estuvieron cargados los bagajes y demás dióse la orden de subir a los colonos a los coches, lleigo el momento emocionante de la partida y la expedición se puso en marcha después de los amorosos despidos consigüentes por parte de familias y amigos. Entre los colonos figuran seis exploradores mahoneses del primer grupo a quienes fue a despedir en nombre del Comité y propio el instructor don Pedro Casado. Deseamos feliz viaje y permanencia a la colonia escolar, los que alcanzará seguramente dados los honrosos precedentes de años anteriores y el indiscutible celo del digno Director señor Juan Alemany y personal a sus órdenes.»

³⁹ GUERRA, J. (1913): «Exploradores de España. Tropa de Mahón. Excursión al puerto de Addaya», *Revista de Menorca*, vol. 1913. Maó: Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó, pàg. 282-286.

⁴⁰ Sobre la introducció de l'escoltisme a Menorca vegeu: MOTILLA SALAS, X. (2003): «L'Ateneu de Maó i l'educació no formal dels joves: la introducció de l'escoltisme a Menorca (1913-1920)». A SERRA BUSQUETS, S.; SUREDA GARCIA, B. *Els joves a l'època contemporània*. XXI Jornades d'Estudis Històrics Locals. Palma: Institut d'Estudis Balearics, pàg. 267-286.

⁴³ A més de recordar que la carretera que es projectava construir entre la vila de Maó i el poble de pescadors de

De les activitats d'aquell estiu de 1913, no se'n publicà cap informe a la premsa local o a l'especialitzada, com sí que es féu de la primera experiència quatre anys abans; no obstant això, en tenim notícies gràcies a l'extracte que al diari republicà *La Voz de Menorca* es publicà sobre la inspecció que el delegat del Govern, Jose Roca de Togores, hi realitzà al final del més d'agost d'aquell any. El delegat del Govern recordà, respecte de la visita a la colònia del port d'Addaia, que hi assistí convidat per l'Ajuntament, per segon cop aquell any, car ja l'havia visitada arran de l'excursió que dies abans féu un grup dels Exploradors maonesos, com ja hem vist: «Cortésmente invitado por los señores concejales del excelentísimo Ayuntamiento, tuve ayer la satisfacción de visitar la colonia escolar de Addaya, que ya me era conocida por cierto, por haber formado parte de la excursión habida con motivo de la visita que allí hicieron los Exploradores Mahoneses», segueix fent referència a la tipologia de les colònies existents en general i dels avantatges de la que sostenia el consistori maonès en particular: «Las colonias escolares son de reciente creación y generalmente se dividen en dos clases por su situación geográfica: alpinas y marítimas. La de Mahón participa de ambas ventajas; es mixta, puesto que está situada a la orilla del mar rodeada de pinares que por cierto debieran a mi juicio ampliarse, aumentando las plantaciones; tiene pocos. Puede por tanto Mahón envanecerse de contar con una colonia modelo por su situación, amplitud y distribución del edificio.»⁴¹ Cal recordar que l'estiu de 1913 el nombre de nens beneficiats per la colònia escolar augmentà en vuit, i es passà dels dotze amb què s'inicià per primer cop la colònia l'any 1909 als vint d'aquell any, fet que fou possible gràcies a la subvenció estatal i que permeté adequar l'edifici destinat a aquesta finalitat: «Este ha sido mejorado muy recientemente permitiendo que el número de alumnos crezca desde doce, que existían en 1911 [sic], hasta veinte con que cuenta en la actualidad», tot recordant que: «la limpieza, el orden y la satisfacción reinan en absoluto entre todos los moradores de la colonia, como no podía menos de suceder estando al frente de ella el ilustrado profesor don Antonio Juan Alemany. Los niños no solamente recobran salud y vigor durante el mes que allí permanecen, si que también adquieren hábitos de cultura y perfeccionan su educación, por lo que creo que aun cuando la población de esta isla que mas necesita de estas colonias es Mahón, como ciudad populosa, sería muy conveniente que los demás Ayuntamientos de Menorca, la utilizarasen mandando a ella algunos alumnos de sus respectivas escuelas.»⁴² De les afirmacions que ens precedeixen de J. Roca de Togores es desprèn que al llarg dels primers anys, i tenint en compte que la colònia escolar fou una iniciativa finançada fins a l'estiu de 1913 exclusivament per les arque del consistori maonès, tan sols hi assistiren nens de les escoles municipals de la vila de Maó. Tanmateix, la voluntat manifesta de Roca de Togores no era altra que aquesta iniciativa s'estengués a la resta de municipis de l'illa, una vegada que al seu finançament ja no sols hi contribuïa l'Ajuntament de Maó. D'altra banda, J. Roca de Togores recordà que la iniciativa, de la qual només se'n beneficiaven nens, també havia d'arribar a les nenes, atès que els beneficis per a elles serien tant o més grans que entre els nens, fet aquest que no s'arribà a produir fins a l'estiu de 1925: «La mujer, por el género de vida que ordinariamente hace, ha de menester aun más que el

⁴¹ ROCA DE TOGORES, J. (1913): «La colonia escolar de Addaya», *La Voz de Menorca*. Maó, 23 d'agost de 1913.

⁴² *Ibidem*.

hombre de una temporada anual de esparcimiento y vida higiénica, por lo que no dudo que la excelentísima Corporación municipal establecerá, tan luego como su estado financiero lo permita, otra colonia para las niñas de sus establecimientos de instrucción.»⁴³

Dels anys que la colònia romangué sota la direcció d'Antoni Juan Alemany i l'ajudantia, en ocasions, de Joan Socias, Gabriel Pons i Josep Pascual, entre d'altres, en tenim notícies també a través del record de Deseado Mercadal —fill d'Antoni Mercadal, col·laborador d'Antoni Juan a les colònies a partir de 1911— que recorda que l'edifici es dividia en una cuina, un menjador i un dormitori, tot de grans dimensions, però sense cap tipus de luxe. Als nens se'ls assignava un nombre que llurs mares brodaven en les diverses peces de vestir així com també a la bossa que cadascun duia a les excursions per recollir minerals, macs, plantes i objectes diversos. Mercadal recorda que cada dia a primera hora s'hissava la bandera nacional i s'abaixava a la posta del sol i en ambdós casos els nens sempre cantaven l'himne a la bandera. Després venien les sessions de gimnàstica i el berenar. En acabar baixaven fins al port d'Addaia on pescaven i es banyaven. En haver dinat, després de fer la migdiada, partien d'excursió als voltants de les quatre de la tarda. Quan retornaven s'abaixava la bandera i després els nens havien de transcriure un diari d'impressions del dia. Un cop havien sopat, Antoni Juan Alemany o algun dels seus col·laboradors els contava alguna mena de conte instructiu o relat històric de la nostra illa. A la colònia els abastaven de menjar cada dos o tres dies des de Maó a més de comptar amb peix fresc dels pescadors del port d'Addaia i carn —be, pollastre, etc.—, llet, ous, hortalisses i fruites diverses —peres, síndries, etc.—, que els duïen des dels predis de Binifabini, Fontanelles, s'Hort des Lleó, ses Coves, es Molinet i Son Tema.⁴⁴

Més enllà d'aquestes consideracions, el fet és que les colònies escolars, en la primera època i sota la direcció del mestre Antoni Juan Alemany, es degueren perllongar fins al començament dels anys vint, si hem de fer cas de la notícia que l'any 1926 aparegué a *La Voz de Menorca*, on es deixava constància que l'empresa iniciada l'any 1909 a instància del mestre A. Juan amb el suport de l'Ajuntament maonès no havia deixat de funcionar des d'aleshores ençà, i fins a la jubilació del mestre, al port d'Addaia amb gran èxit i benefici per als nens. Degué ser al voltant dels anys 1923 o 1924, quan Antoni Juan Alemany es jubilà com a mestre nacional i, per tant, també deixà de dirigir les colònies escolars que anualment s'anaren celebrant al port d'Addaia, que les colònies de

Fornells, entre els quals es trobaven ubicats els paratges del port d'Addaia, faria l'accés i la comunicació a la colònia escolar més fàcil i còmode, acabava afirmant que: «quedé altamente complacido al examinar los cuadernos en que cada alumno anota diariamente sus impresiones; al conversar con los niños y enterarme del género de vida que hacen. Por la tarde dimos un paseo marítimo, remando los alumnos, y todo el personal de la colonia tuvo la deferencia de ir a despedirnos hasta alguna distancia del establecimiento. Pasé un día agradabilísimo y aprovecho gustoso esta ocasión para hacer pública mi gratitud por ello tanto al excelentísimo Ayuntamiento, que se dignó invitarme, cuanto a los señores directores y alumnos de la colonia escolar por las atenciones de que por parte de ellos fuí objeto». Vegeu: *ibídem*.

⁴⁴ Vegeu: MERCADAL BAGUR, D. (1969): «La colonia escolar de Addaya», *Menorca. Diario Insular*. Maó, 16 d'octubre de 1969, també compilat a l'obra MERCADAL BAGUR, D. (1982): *Menorca retrospectiva (I)*. Maó: Editorial Menorca SA, pàg. 147-151.

⁴⁵ ANÓNIM (1926): «Lazareto-Sanatorio. Colonia escolar», *La Voz de Menorca*. Maó, 30 d'agost de 1926. En

l'Ajuntament de Maó es traslladaren a la que durant anys serien les noves instal·lacions a l'estació sanitària del Llatzeret del port de Maó, aleshores sota la direcció mèdica del doctor Francesc Aristoy Santo.⁴⁵

Consideracions finals

A Menorca, les colònies escolars en una primera època estigueren dirigides pel mestre mallorquí establert a Maó Antoni Juan Alemany, docent d'un gran prestigi entre la població maonesa i exponent clar d'un magisteri pedagògicament renovador. Tot i que aquestes no s'arribaren a implementar a casa nostra fins ben entrat el segle XX, l'any 1909, en contraposició a d'altres indrets de la nostra geografia més propera, on ja es començaren a desenvolupar al final del segle XIX, la campanya a favor seu s'anà gestant des de molt abans. De fet, en el discurs a favor de les colònies escolars a la premsa menorquina de caire republicà, constatem una confluència de postulats higienistes i educatius ben representatius del moment que es vivia, no tan sols a Menorca, sinó a l'àrea d'influència de llengua catalana i a la resta de l'Estat espanyol. De fet, en un moment històric amarat de pedagogisme a casa nostra, com fou el primer terç del segle XX, en què sorgiren diverses iniciatives higienistes i d'educació social i no formal per als infants, com ara el consultori maternològic anomenat popularment La Gota de Llet (1906), la introducció de l'escoltisme a l'illa a través de la creació dels Exploradors maonesos (1913) i el debat sobre la modificació dels centres d'educació infantil que en aquells anys es prolongà a la premsa local, s'instauraren de la mà del mestre Antoni Juan Alemany i amb el sosteniment de l'Ajuntament de Maó —de majoria republicana— les primeres colònies escolars a Menorca, que durant anys, en el que caldria considerar com una primera època, es desenvoluparen a les rodalies del port d'Addaia sota la direcció d'aquest mestre i l'ajudantia, entre d'altres, del també mestre mallorquí Joan Socias Bennàsar.

Anys més tard, als voltants de 1923-24, aquestes acabarien per traslladar-se a l'estació sanitària del Llatzeret del port de Maó, regentada pel doctor Francesc Aristoy Santo i sota la direcció educativa, entre d'altres, de Joan Socias Bennàsar, en una segona època de les colònies escolars que es degué perllongar fins al començament de la guerra civil i de la qual no hem donat comptes suara. Ja en temps de la guerra civil i sota el govern republicà a Menorca es dugueren a terme diverses colònies escolars repartides en diferents indrets de l'illa.

efecte, del testimoni de la nota de premsa datada l'any 1926, sabem que uns tres anys abans F. Aristoy Santo oferí al consistori maonès les instal·lacions sanitàries que dirigia per tal de poder traslladar-hi les colònies escolars: «Desde que nuestro amigo, el respetable maestro nacional jubilado señor Juan, inspirado sin duda en el ejemplo de la Península, inició la idea de fundar en Mahón una colonia escolar y mereció la calurosa aprobación y decidido apoyo de aquel Excelentísimo Ayuntamiento y sucesivos hasta la fecha, no ha dejado de funcionar esta institución con satisfacción de los vecinos que han visto siempre en ella un medio de vigorizar a algunos niños —razón fundamental— y por ser pobres. Hará de esta memorable fecha unos cinco lustros; se instaló y allí estuvo por muchos años, en el puerto de Addaya, a satisfacción [...]. El señor Aristoy, digno director del Lazareto-Sanatorio de nuestro incomparable puerto, que siente un entusiasmo grande por las colonias escolares, y pone en práctica sus ideas, el método más convincente, ofreció, hará tres años, el establecimiento que dirige, con anuencia de la superioridad, al Ayuntamiento para instalar en su espacioso, higiénico y pintoresco local, generoso ofrecimiento que fue aceptado con cariño por comprender que reunía las condiciones más apetecibles para su perfecto funcionamiento.»

En aquest article tan sols hem esbossat el que foren les colònies escolars durant la primera època, dirigides pel mestre Antoni Juan Alemany, a partir de les dades que s'anaren publicant a la premsa local, principalment de caire republicà, tot incidint en llur tarannà higiènic i educatiu, atès que l'extensió d'un treball d'aquestes característiques no ens permetia d'aprofundir-hi més. No obstant això, de les colònies escolars sostingudes per l'Ajuntament de Maó al seu arxiu històric es conserven amb molta cura i en bon estat nombrosos documents i materials que van des de les memòries dels directors i dels alumnes de les colònies fins als plans alimentaris, mesuraments dels colons, etc., que no hem utilitzat per a aquest treball i que esperem ben aviat poder tractar adientment i oferir en un estudi historicoeducatiu monogràfic de major amplitud i transcendència.

Bibliografia

- B. (1900): «Colonias escolares», *El Liberal*. Maó, 22 de maig de 1900.
- COLOM CAÑELLAS, A. J. (1984): *D. Miquel Porcel Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*. Palma: Centre d'Estudis Gabriel Alomar.
- (1986): «D. Llorenç M^a Duran i Coli. Sus aportaciones a la renovación educativa mallorquina», *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, núm. 5/6. Palma: Departament de Ciències de l'Educació, Universitat de les Illes Balears.
- CRUZ OROZCO, J. I. (1991): *Las colonias escolares valencianas (1914-1933). Un ejemplo de renovación educativa*. València: Generalitat Valenciana, Institut de la Joventut.
- El Liberal*. Maó, 9 de juny de 1904.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; MARQUÈS, S.; MAYORDOMO, A.; SUREDA, B. (2002): *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, Països Valencians*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- GUERRA, J. (1913): «Exploradores de España. Tropa de Mahón. Excursión al puerto de Addaya», *Revista de Menorca*, vol. 1913. Maó: Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó, pàg. 282-286.
- JUAN ALEMANY, J. (1910): «Colonia escolar de Mahón», *El Magisterio Balear*. Palma, 8 de gener de 1910, pàg. 13-14.
- (1910): «Colonia escolar de Mahón», *La Voz de Menorca*. Maó, 14 de gener de 1910.
- La Voz de Menorca*. Maó, 17 d'agost de 1909.
- Maó, 2 d'agost de 1910.
- Maó, 29 de juliol de 1913.
- Maó, 30 d'agost de 1926.
- MARTÍN, J. (1907): «Nota del dia. Las colonias escolares», *La Voz de Menorca*. Maó, 27 d'agost de 1907.
- (1907): «Nota del dia. Por los niños», *La Voz de Menorca*. Maó, 11 de setembre de 1907.
- MERCADAL BAGUR, D. (1969): «La colonia escolar de Addaya», *Menorca. Diario Insular*. Maó, 16 d'octubre de 1969.
- (1982): *Menorca retrospectiva (I)*. Maó: Editorial Menorca SA, pàg. 147-151.
- MOTILLA SALAS, X. (2003): «Antoni Juan Alemany i la renovació pedagògica a Menorca a la primèria del segle XX: els passeigs i les colònies escolars», *La*

- renovació pedagògica. Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Figueres: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, Ajuntament de Figueres, Universitat de Girona, pàg. 99-111.
- (2003): «L'Ateneu de Maó i l'educació no formal dels joves: la introducció de l'escoltisme a Menorca (1913-1920)». A SERRA BUSQUETS, S.; SUREDA GARCIA, B. *Els joves a l'època contemporània*. XXI Jornades d'Estudis Històrics Locals. Palma: Institut d'Estudis Baleàrics, pàg. 267-286.
- (2003): «L'educació infantil a Menorca: el debat sobre la creació de jardins d'infants froebeliàns, guarderies de pàrvuls i escoles maternals franceses (1908-1913)», *Educació i Cultura*. Revista Mallorquina de Pedagogia, núm. 16, pàg. 55-75.
- OLIVER JAUME, J. (1978): *Escola i societat. L'ensenyament a les Illes Balears en el segle XX*. Palma: Editorial Moll, Els treballs i els dies, núm. 18.
- PEREYRA, M. (1982): «Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 1. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pàg. 145-168.
- 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 18-206.
- ROCA DE TOGORES, J. (1913): «La colonia escolar de Addaya», *La Voz de Menorca*. Maó, 23 d'agost de 1913.
- 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 BORROY, V. M. (eds.), *La educación en España a examen (1898-1998)*. Saragossa: Ministerio de Educación y Cultura, 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.

**Ciudadanía:
saberes y
opiniones de
actores escolares**

Carlos Eduardo
Valderrama H.
*Universidad Central-
Departamento de
Investigaciones
Bogotá, Colombia*

Educació i Cultura
(2004), 17:
57-68

Ciudadanía: saberes y opiniones de actores escolares¹

Citizenship: School Participants' Knowledge and Opinions

Carlos Eduardo Valderrama H.²

Univesidad Central-Departamento de Investigaciones
Bogotá, Colombia

Resum

Aquest article es divideix en tres parts. En primer lloc es presenta breument la idea que en els escenaris de les transformacions socials sembla que existeix el consens respecte al fet que el concepte clàssic de ciutadania ja no serveix ni per comprendre els processos socials ni per orientar-los, per la qual cosa és necessari pensar l'educació del ciutadà de manera diferent. En segon lloc, es presenten uns resultats d'etnografies referides als discursos (sabers i opinions) dels actors escolars entorn de la noció de ciutadania, realitzades en el marc d'una recerca en institucions educatives de Bogotá. Finalment es fa una reflexió en termes de reptes que, en aquest escenari de transformacions de la societat i de caràcter dels discursos dels actors escolars, es plantegen als sistemes educatius.

Summary

This article is divided into three sections, the first of which presents the idea that there appears to be a consensus nowadays in the arena of a transforming society about the uselessness of the classical concept of citizenship when trying to understand or address social processes. Consequently, a need has arisen to extend this concept and consider citizen education from a different point of view. The second section presents the results drawn from the ethnological discourse (knowledge and opinions) of school participants on the notion of citizenship within the framework of a research project conducted in schools in Bogotá. Finally, reflections are expressed on the challenges facing the education system within the arena of social transformations and the nature of school participants' discourse.

¹ Este artículo es producto de la investigación *Comunicación, educación y ciudadanía. Discursos de los actores escolares*, cofinanciada por COLCIENCIAS y la Universidad Central. El equipo de trabajo estuvo conformado por Carlos Eduardo Valderrama, investigador principal; Sonia Marsela Rojas, co-investigadora; Andrés Castellanos, investigador asistente y Mauricio Murillo, Sara Laguna, César Cardona y Jaime Alexander Ladino, auxiliares.

² Sociólogo. Docente/Investigador del programa de Comunicación-Educación del Departamento de Investigaciones de la Universidad Central.

Desde la antigüedad de griegos y romanos,³ pasando por su reformulación en el seno de la constitución del capitalismo en occidente, hasta el día de hoy que, en el marco de la sociedad de la información, la comunicación y el conocimiento se reclama una nueva apertura tanto para la noción como para las prácticas ciudadanas, es indudable que la ciudadanía, como concepto y como práctica, ha tenido múltiples sentidos y ha tenido diversos retos en términos de la formación de los sujetos políticos.

Hoy, cuando se han operado una serie de cambios y descentramientos, el reto que se le plantea a la sociedad en general y a los sistemas educativos es muy grande. Por ello que-remos examinar algunos de los discursos que circulan en la escuela sobre la ciudadanía, a fin de reconocer mejor el papel que como educadores tenemos en este momento.

1. Ciudadanía y contexto del debate

Según López (1997, 80), el debate en torno de la ciudadanía ha pasado por tres momentos claves en la constitución de la modernidad. El primero se remonta al que se produjo en el comienzo de la constitución del capitalismo y tenía como objetivo «desentrañar el sentido y las características del hombre en su relación con la sociedad y con el Estado modernos y en contraste con la sociedad tradicional...». El segundo momento del debate, se produjo, según este mismo autor, hacia la década de 1950 y se centró en la tensión entre democracia y capitalismo, es decir, en la relación entre las características de los derechos ciudadanos reconocidos y garantizados por los Estados democráticos y las estructuras de las clases sociales y del capitalismo. Finalmente, el tercer momento, cuyo debate emerge en las décadas de 1970 y 1980, vuelve sobre el sentido, la amplitud y los fundamentos de los derechos ciudadanos y el escenario es el mundo globalizado y multicultural.

Aunque muchas son las perspectivas filosófico políticas que han terciado en el debate (republicanismo, la llamada nueva derecha, la izquierda, el liberalismo, el comunitarismo, etc.), parece existir consenso en que el concepto clásico de ciudadanía ya no nos sirve ni para comprender los procesos ni para orientarlos (Garretón, 1996, Kymlicka, 1997;

³ Es evidente que no nos interesa aquí entrar a profundizar en los albores de las concepciones y prácticas de la ciudadanía y de la democracia. Sin embargo, sí queremos señalar, en términos generales, algunos de los sentidos y de los problemas filosóficos que la tradición greco-romana se planteó en este terreno, en tanto ello incidió en las prácticas y en los debates que se han desatado en torno de la constitución de la democracia moderna y en el debate actual sobre la construcción de la sociedad contemporánea. En efecto, las concepciones actuales de la ciudadanía y de la democracia se remontan a la antigüedad clásica y al sentido que sobre ellas construyeron griegos y romanos. Para Cortina (1997, 42-43), tradiciones políticas como la republicana y la liberal, o sentidos como democracia participativa y democracia representativa, o la misma ciudadanía entendida como relación política, es decir, como vínculo entre un ciudadano y una comunidad política, parten de una doble raíz: la tradición política del *polítés* griego y la tradición jurídica del *civis* romano. Siguiendo a esta autora, la idea de ciudadano como miembro que participa activamente de una comunidad política nace de la experiencia democrática de los atenienses en los siglos V y IV A. de C. Para esta experiencia, la idea de hombre que subyace es la de un ser dotado de palabra, que es capaz de relacionarse con otros hombres, de convivir con ellos y de discernir. En este sentido, la deliberación aparece para los griegos como una dimensión clave del ejercicio político, la construcción de la democracia y el ejercicio de la ciudadanía pues, a través de ella, es que se construye la idea de lo que es justo e injusto, digno e indigno, lo que es bueno y es malo. Por su parte, la expansión y extensión del Imperio Romano, entre otros aspectos por supuesto, hizo que la ciudadanía tomara una forma más de estatuto jurídico que «...una exigencia de implicación política, una base para reclamar derechos, y no un vínculo que pide responsabilidades» (Cortina, 1997, 54). En este sentido, el ciudadano es el que actúa bajo la ley, está protegido por ella y la comparte.

Bárcena, 1997). Existe una necesidad de expandir el concepto, de ampliarlo más allá de los estrechos límites que le otorga su concepción tradicional.

En efecto, en el marco de los fenómenos asociados a la globalización, el territorio como concentración de los poderes se ha ampliado y deslocalizado, y ha dejado de ser un referente identitario exclusivo, pues los miembros de los Estados modernos adoptan en la actualidad un conjunto muy diverso de identidades personales, sentidos de pertenencia y participación pública de acuerdo con sus filiaciones étnicas, sus lealtades religiosas, su sistema moral personal, sus gustos, etc.; la democracia política ya no garantiza la ciudadanía en «las relaciones de género, no garantiza la ciudadanía en los derechos ciudadanos frente a la comunicación, no garantiza los derechos ciudadanos frente a la democracia local, no garantiza los derechos ciudadanos frente a la educación, etc.» (Garretón, 1996, 11); y la aparición de nuevos escenarios de participación política (movimientos ecologistas, feministas, nacionalistas, etc.), y el declive de las instituciones tradicionales como mediadoras de la participación pública —que se refleja con claridad en el fenómeno de la abstención electoral—, le están señalando tanto a los políticos como a los académicos que existen nuevas formas de ejercer la ciudadanía que superan su dimensión legal e instrumental, es decir, que superan el campo de acción generado por la tensión entre un conjunto de derechos y un conjunto de deberes y su relación exclusiva con las estructuras de clase.

Por ello, el reto que hoy se nos plantea, en tanto educadores, tiene que ver con la manera como construyamos, como concepto y como práctica, una noción de ciudadanía que se inscriba en esas nuevas formas de hacer política. Sin embargo, construir ese concepto y ejercer esa ciudadanía implica reconocer qué pensamos los actores escolares en torno de ella, cuáles son nuestras opiniones, cómo concebimos las diferentes dimensiones que la constituyen.

2. Saberes y opiniones de los actores escolares⁴

Alrededor de la noción de ciudadanía expresada por el conjunto de los actores escolares, convergen dos grandes universos de sentido. El primero está asociado a una perspectiva cristiana en la que predomina la idea de ciudadanía como servicio, amor y sacrificio por los otros, como la búsqueda de perfección moral de sí mismo a partir de la fe, la entrega y la preservación de la familia, entre otros aspectos. El segundo, está conformado por la idea tradicional de ciudadanía, esto es, entendida como *status* y enmarcada en un conjunto de derechos y deberes legalmente constituidos.

En cuanto al primer sentido, se considera que la ciudadanía es un servicio que se le presta a una comunidad, generalmente al barrio o a la localidad en donde se vive, o un servicio que se le presta a la «patria», el cual incluye el amarla, respetarla y dar la vida por ella.

⁴ La investigación en la que se fundamenta este artículo, tuvo como principal propósito delinear algunos de los universos simbólicos que subyacen a los discursos de los actores escolares sobre la ciudadanía, la comunicación y la educación. El trabajo se concentró en cinco instituciones educativas de carácter oficial en Bogotá, asumió una perspectiva cualitativa y adoptó como principales herramientas la entrevista etnográfica, los grupos de discusión y el análisis de documentos institucionales. Las entrevistas, en un total de 35, se realizaron con docentes, directivos, padres/madres de familia y estudiantes pertenecientes a los grados sexto a once (entre 13 y 17 años).

«SR: ¿Tú qué considerarías que debe ser un buen ciudadano? J L: Bueno, de pronto me voy a meter muy en, muy en lo cristiano, ¿no cierto? Eh, pues diríamos que un buen ciudadano, es el que le sirve a, a su grupo social, se satisface a sí mismo (...) le sirve a su patria y, eh, dentro de ese servicio, pues está presente siempre la formación moral o ética, ¿Sí?» (Directivo)

«¿Cómo defines buen ciudadano? OL: Buen ciudadano. Bueno, buen ciudadano. Yo lo defino como (...) respetar la ciudad, la patria, eh, tener en cuenta siempre la (...) donde estamos ubicados, en el lugar en que estamos (...) respetarla, quererla. Buen ciudadano es la persona de que quiere una patria y que da la vida por ella y la ama. (...)» (Estudiante)

Existe una noción, que puede asociarse a la idea de servicio, la cual admite que ser ciudadano está relacionado con un buen desempeño de la profesión o del oficio. Es decir, en tanto se hagan bien las cosas en el ámbito laboral, estamos cumpliendo un servicio al país o a la comunidad en la cual se circunscribe ese ciudadano.

«C.E.V: Y tú (...) cómo considera ser un buen ciudadano, qué es para ti ser un buen ciudadano? S.B: Hum... me parece que es como asumir responsabilidades ya cuando está uno en el desempeño de su profesión; por ejemplo yo soy maestra, cómo soy buena ciudadana? ehh, haciendo lo mejor posible mi trabajo, en aras de que los chicos puedan servir para algo, [que] lo que se les enseña ahí pueda servir para algo...» (Docente)

Pero la asociación de la ciudadanía con el amor no necesariamente va ligada al amor por el país o por la ciudad. También se asocia con el amor por los demás, por el entorno, por las cosas:

«MS: Para mí ser un buen ciudadano es como demostrarle al mundo lo que, o sea, demostrarle a la gente lo que uno es, ser amable, eh, tratar bien a la gente, querer, pues, querer cada parte, así por más feita que sea, quererlos, ¿Sí me entiende? Querer un parque así, por más feito que esté, eh, tra... llevarse bien con la gente, eh, con los vecinos, para mí eso es un ser buen ciudadano». (Estudiante)

Con respecto del segundo horizonte de sentido, el cual se presenta con bastante fuerza en el conjunto de las entrevistas y los grupos de discusión, es el que proviene de la idea clásica de ciudadanía, esto es, la ciudadanía entendida en el marco de un conjunto de derechos y deberes. El énfasis en la idea de ciudadanía está puesto en la existencia de un conjunto de derechos y en la posibilidad de que todas las personas puedan usufructuar de ellos. Derechos que le son otorgados por un Estado-Nación. Es lo que en la literatura corriente sobre el tema se llama el *status* jurídico de la ciudadanía o la ciudadanía como *status*.

«LH: Insisto, por la formación a uno siempre le recalcan, ser ciudadano es porque uno nació en tal país, ser ciudadano es porque tiene el idioma, tiene las costumbres, pertenece y es ya mayor, cuando cumplía los 21 años; yo soy del grupo de los que cumplíamos 21 años, entonces más tarde se salió a la vida, por decir algo, uno estaba protegido por los padres, entonces le daban a uno derechos y deberes y eran tan importantes unos, como otros, entonces de ahí parte la necesidad de comprender y entender, cual era los deberes que uno tenía que cumplir, y si no se cumplían eran muy sancionados, tanto en el ámbito de la familia, como en el ámbito de la educación y después, el ámbito

del trabajo, tenía uno que cumplir. Entonces eso es lo que yo entiendo por ciudadano a nivel personal». (Docente)

Si bien en sentido general muchas de las opiniones y saberes de los/as entrevistados/as se inscriben en esta perspectiva, es necesario señalar que se presentan ciertos énfasis que a nuestro juicio son importantes. En primer lugar, en cuanto se refiere a la relación entre los derechos y los deberes, los primeros prácticamente no se hacen explícitos, o cuando se mencionan, se hace de manera muy general. En segundo lugar, frente a los deberes, estos se circunscriben o hacen referencia generalmente a la normatividad que regula los comportamientos cívicos.

Este énfasis en definir la ciudadanía en términos de los deberes más que de los derechos y en remitirlos al cumplimiento de la norma, se podría a primera vista plantear como la expresión del afianzamiento de una idea de ciudadanía activa que de alguna manera se anida y se promueve desde la educación; sin embargo, sobre el hecho de tomar preferentemente como horizonte de sentido el cumplimiento de las normas establecidas para definir el estatus de ciudadano, también se puede plantear la pregunta de si no estaremos reivindicando otra manera diferente de ciudadanía pasiva, en la que la «actividad» estaría exclusivamente enmarcada en el cumplimiento, esta vez pasivo, de las normas sin cuestionar su pertinencia y su equidad?

Por otra parte, frente a esta idea tradicional de ciudadanía, existe otra perspectiva que no hace mucha presencia pero que de alguna manera amplía el sentido de lo ciudadano más allá del conjunto de derechos y deberes. Alude esta perspectiva más al sentido de la convivencia, al respeto por el otro, al hecho de estar en el mundo, incluido el entorno físico y natural.

«SR: *¿Qué es ser buen ciudadano, para ti?* NA: *Ser buen ciudadano es ser responsable (...) de mi comportamiento con relación a esos seres que tengo yo a mi alrededor, ¿Sí? Eso para mí es ser buen ciudadano».* (Directivo)

Ahora bien, lo expresado por los actores escolares en relación con la noción de ciudadanía se remite igualmente a una serie de valores como la honestidad, el respeto, la responsabilidad, etc. Es decir, a aquella dimensión de la ciudadanía que algunos teóricos denominan como virtudes cívicas. En efecto, una de las asociaciones fuertes de la noción de ciudadanía es con el cumplimiento, la vivencia o la adopción de una serie de valores morales. Valores que, al decir de una gran mayoría, se han perdido o que simplemente son fundamentales para ser o educar un buen ciudadano.

El mapa axiológico es muy variado, pero sobre todo, se destaca la gran diversidad no sólo de los valores sino de su significado. El respeto es uno de los que con mayor fuerza aparece en el discurso de los actores escolares y es a su vez uno a los que mayor multiplicidad de sentidos se le otorga. En algunas de las citas etnográficas anteriores veíamos que este valor aludía al respeto por la patria (“amarla y respetarla”), el respeto por la ciudad y el respeto por un ser superior. Pero además de ello, el valor del respeto se amplía hacia otros campos semánticos como el respeto por la ley, por sí mismo, por los otros (de sus opiniones, de sus derechos, etc.). El respeto por la norma es quizá el sentido de este valor que con mayor fuerza aparece. La norma comprende desde la Constitución, hasta el Manual de Convivencia Escolar, pasando por las normas propias del código de policía que rige la ciudad. En este sentido de lo normativo, también se incluye aquellas prácticas, usos y costumbres propios de lo que las culturas particulares consideran como cortesía y buen trato.

Con respecto del valor de la solidaridad, se comprende por una parte en relación con el trabajo en equipo, con la búsqueda de trabajo conjunto en aras de un bien común, y por otra, como una especie de colaboración, aunque con dos sentidos diferentes: el uno como apoyo moral frente a situaciones adversas y el otro asemejándose más a la caridad en sentido cristiano del término:

«¿Cómo entiende usted la solidaridad y cómo se manifiesta aquí la solidaridad? (...) LH (...) Lo otro es en, en, cuando hay contratiempo familiares, entonces también nos reunimos los docentes, buscamos cómo se puede ayudar a la persona, si económicamente, citándola y mmm, aquí tenemos unas personas que ganan... son muy cristianas que tienen mucha fluidez verbal y saben manejar esos asuntos, entonces cuando hay conflictos familiares allá, alguna va y colabora en servicio social y si es a nivel económico, hacemos eh, colaboración, dinero, cuotas lo que cada uno puede dar y se le da a la persona para que se ayude a pasar su dificultad que tiene en ese momento y, y, que sea comprobado ¿no?» (Docente)

Es indudable que la solidaridad desde una perspectiva cristiana está unida al sentimiento de la compasión, porque, como dice Buxarraís (1998), «la solidaridad es un sentimiento que determina u orienta el modo de ver y acercarse a la realidad humana y social, condiciona su perspectiva y horizonte. Supone ver las cosas y a los otros con los ojos del corazón, mirar de otra manera. Conlleva un sentimiento de fraternidad, de sentirse afectado en la propia piel por los sufrimientos de los otros que son también propios». Sin embargo, desde el punto de vista de la ciudadanía, este valor está asociado a otros aspectos que superan en mucho la dimensión de caridad. Por una parte, la solidaridad requiere del sentido de pertenencia a una comunidad, a otro que se comprende y se es capaz de sentirlo en su desgracia o en su felicidad, con el que se comparten intereses y proyectos. También se asocia a un sentido universalista, en la medida en que se puede reconocer la humanidad del otro y así sentirse o ser solidario: «La solidaridad trasciende a todas las fronteras: políticas, religiosas, territoriales, culturales, etc. para instalarse en el hombre, en cualquier hombre, ya que nunca como ahora se tiene conciencia de formar parte de la aldea global» Buxarraís (1998).

Finalmente, el valor de la responsabilidad es también recurrente en la definición de ciudadanía y adquiere varios sentidos. Se define como asumir las consecuencias de los propios actos, ser honesto, cumplir con las obligaciones o los compromisos adquiridos, ser útil a la sociedad (por contraposición a alguien que es vago, drogadicto y que no «sirve» para nada), ejercer idóneamente la toma de decisiones de carácter político, etc. Es de destacar que la idea de la co-responsabilidad casi no fue expresada por los actores escolares y, en general, la responsabilidad es vista como un asunto eminentemente individual, es decir, la responsabilidad *frente a* otro u otros y no la responsabilidad *con* otros.

Un elemento importante asociado a la idea de ciudadanía es, por supuesto, la convivencia. Existen dos grandes sentidos o maneras de entenderla. El primero de ellos, tiene nuevamente como horizonte general lo normativo. La convivencia en esta perspectiva se fundamenta básicamente en el respeto a las normas que la regulan: código de policía, manuales de convivencia, manuales de comportamiento o reglas de juego construidas para espacios micro como el aula de clase. La cortesía, el buen trato, la consideración hacia los mayores o los roles de autoridad, la disciplina, etc., son los fundamentos finales de este sentido de convivencia. Es de anotar, que en la medida que la convivencia se enmarca en lo normativo también asume como marco de referencia el control, la vigilancia y el

disciplinamiento. De hecho, en uno de los documentos oficiales por ejemplo, entre las catorce funciones asignadas al «Coordinador de Convivencia Social», tres se refieren a llevar el control de asistencia de estudiantes, profesores y del personal administrativo «en concordancia con las disposiciones legales»; tres más a «controlar estrictamente» la entrada y salida de los estudiantes, «controlar durante el período de descanso» la disciplina de los estudiantes y «controlar y hacer seguimiento» a todos los estudiantes que hayan violado el manual de convivencia; otros tres se refieren a «dar cumplimiento estricto» de las decisiones del consejo directivo, «cumplir estrictamente» la jornada laboral y autorizar «por escrito» la salida de los estudiantes.

El segundo sentido otorgado a la convivencia se fundamenta en términos generales en el reconocimiento del otro. El sentido de la amistad, del apoyo y colaboración, así como los valores de la solidaridad, la honestidad, la responsabilidad, también forman parte de sus fundamentos. Reconocer, en primera instancia, que se vive con otros, respetar los espacios de los otros, respeto del ser humano se convierten en fundamento de convivencia que, sin desconocer la existencia de lo normativo, superan el cumplimiento de la norma por sí mismo:

«SR: Bueno, vamos a, a trabajar ahora, iniciar con el tema de la ciudadanía. Inicialmente a mí me gustaría saber, ¿Para Usted qué significa ser buen ciudadano? JG: Ser buen ciudadano significa (...) vivir en comunidad, vivir en comunidad en tanto se respete los derechos individuales, en tanto uno tenga conciencia de que existen unas normas que nos cobijan a todos, eh, dentro del principio de bien común prima sobre el particular, y que a veces a, a partir de eso se atropellan los derechos individuales. Pero particularmente en el sentido de, de la convivencia, del vivir en comunidad, el de sentirse uno inserto en, en una comunidad, en un barrio, no porque, porque allí tiene su casa y tiene su familia sino porque se interesa por las cuestiones de, de, de necesidades, cómo solventar ----- cómo apoyar, cómo, de pronto, rechazar algunas cosas que no corresponden y no ayudan ahí en cualquiera de las, de las órdenes de la vida, niños, jóvenes, adultos. Entonces pienso que parte del respeto por la ley, pero no la ley por la ley sino el ser humano como tal, pero ese ser humano no caprichoso, hacer lo que le viene en gana, en el sentido de que comparte un espacio con un grupo tal. Hay unas normas, las debe entender, las debe asumir, y a partir de eso pues el respeto a sí mismo, respeto a los demás, y el respetar esas normas que son básicas pues para el ejercicio de la convivencia». (Docente)

Finalmente, la participación aparece unida a tres ideas que marcan cada una un sentido general de ella: se asocia a la comunicación, a la participación en la toma de decisiones y a la acción. En la primera, se establece una relación directa con la expresión de los pensamientos y los sentimientos, con la posibilidad de plantear puntos de vista, de manifestar las inconformidades, las necesidades, los intereses, de argumentar, de controvertir. Desde esta perspectiva, la participación se generaría, en el aula, adoptando metodologías que permitan a los estudiantes intervenir en clase y abriendo espacios para que se pronuncien sobre los temas que se desarrollan.

Para un gran número de entrevistados, la participación va más allá de la expresión de los puntos de vista y se asocia directamente con la posibilidad de tomar decisiones. Es decir, se asocia directamente con las relaciones de poder. En este caso no basta con poder expresar las opiniones, con controvertir puntos de vista o argumentar posiciones, sino que es necesario hacer parte efectiva de las decisiones que se toman.

En cuanto a la participación como acción, se entiende básicamente de dos maneras: una, de carácter puntual, muy cercana a una especie de activismo; y otra, como una acción que se inscribe en un proyecto de largo alcance, con sentido de transformación de la realidad, con la idea de aportar para el cambio.

3. Reflexión final

Como lo pudimos percibir en las breves descripciones etnográficas, creemos que existe demasiado énfasis, al definir la ciudadanía o lo que sería ser un buen ciudadano, en una sola de las dimensiones de las que, desde muy distintas perspectivas, se consideran como constitutivas de la idea de ciudadanía. Nos referimos a la dimensión moral. Es cierto que también afloran en el discurso aspectos como la convivencia y la participación, pero en el conjunto de las opiniones se hace menos énfasis en ello. No estamos diciendo que la moralidad no sea uno de los aspectos más importantes de todos aquellos que constituyen la ciudadanía, estamos afirmando que en general los discursos de los actores escolares en los casos estudiados, tienden a reducir la idea de ciudadanía a su dimensión moral o, a lo que algunos autores denominan como las virtudes cívicas. En general, se deja de lado aspectos tan importantes como el problema de la identidad, la multiculturalidad, la diferencia, la igualdad, la justicia, la libertad, etc.

Esto tiene directa repercusión en la manera como se concibe la educación del sujeto político. En efecto, en concordancia con lo expuesto anteriormente, los actores escolares privilegian la formación en valores y la enseñanza-aprendizaje de conocimientos cívicos —estos últimos referidos a las diferentes normatividades—, al hogar como principal escenario —incluso considerando en ocasiones a la institución escolar como sólo un complemento—, y a la imitación o el ejemplo como principal estrategia metodológica.

Ahora bien, como lo afirmamos al comienzo, en el marco de la sociedad actual se está reclamando una nueva forma de ser ciudadanos, una manera diferente de pensar la noción de ciudadanía y en consecuencia una nueva forma de formar al sujeto político. Hopenhayn (2000, 109 y ss), afirma que hoy las prácticas ciudadanas no se circunscriben al sistema político, al Estado, o a la nación como expresión territorial, sino que se «diseminan en una pluralidad de campos de acción», así como de espacios de negociación de conflictos. Así mismo, la ciudadanía se «cruza cada vez más con el tema de la afirmación de la diferencia y la promoción de la diversidad», en el sentido que hoy, en el escenario de la globalización, cada vez se tiende más a defender a escala planetaria las diferencias de las minorías, sus derechos y preferencias, la diversidad cultural, el pluralismo en materia de valores, sin que ello, por supuesto, se «convierta en justificación de la desigualdad o de la no inclusión de los excluidos».

En este sentido, entonces, lo que podemos concluir y queremos plantear, es que existe una apremiante necesidad de apertura hacia lo que algunos estudiosos latino-americanos han denominado como las nuevas gramáticas de la ciudadanía. Apertura que, para los sistemas educativos, implica en primera instancia reconocer que la educación del sujeto político va más allá de la educación moral —la cual es ciertamente importante—, va más allá de contemplar a la familia y a la escuela como principales escenarios —pues es necesario reconocer la existencia de educaciones no formales e informales también en lo político—, y va más allá de recurrir a metodologías propias de pedagogías tradicionales.

Concepción Naval (1995, 181 y ss), por ejemplo, en un sentido amplio de la educación política, señala una baraja extensa de temas implicados: la educación moral o

educación del carácter, el concepto de libertad, la formación de la identidad personal en un marco social, el concepto de comunidad, el mismo concepto de ciudadanía y formación cívica, el concepto de igualdad, el pluralismo y el multiculturalismo, el concepto de hombre como animal político, etc.

Otro aspecto que consideramos clave de la educación ciudadana es la formación del juicio crítico o reflexión crítica. Sin embargo, aquí vale la pena tener en cuenta una cierta limitación, la cual, siguiendo a Fernando Bárcena (1997, 49), se plantea como un dilema para el sistema educativo: señala el autor que de acuerdo con la noción clásica de educación —proceso encaminado a reproducir un consenso ya dado en materia de valores éticos y sociales—, cuestiones tales como la formación del pensamiento crítico o autónomo «podrían formar también parte de la tarea educativa, pero probablemente sólo en relación con dicho consenso, que se supone define lo que es humanamente valioso y digno».

Rubio Carracedo (1996, 84) propone, por ejemplo, ocho aspectos claves para la educación moral que superan la tradicional enseñanza de los valores: 1) Desarrollo de la capacidad cognitiva 2) desarrollo de la capacidad empática y de adopción de perspectivas sociales 3) desarrollo de la autoconciencia 4) desarrollo del juicio moral 5) desarrollo de la capacidad de argumentación y de diálogo 6) desarrollo del espíritu crítico y creativo 7) desarrollo de la capacidad de la autorregulación y 8) desarrollo de las aptitudes para la acción y la transformación del entorno.

Finalmente, Huergo (2003), y ya desde una perspectiva de la comunicación-educación, señala la importancia de partir, en la formación del sujeto político, del reconocimiento de que éste se forma en el seno de las revolturas culturales que están en permanente tensión y conflicto, reconociendo además que existen otros lugares diferentes a la institución escolar que producen y reproducen saberes y forman sujetos; reconocimientos estos que nos obligan a pensar que la formación del sujeto es fundamentalmente dialógica en términos de diálogo de culturas y por supuesto de interacción subjetiva.

Por todo ello, creemos que si bien los sedimentos discursivos de la tradición, o de las tradiciones, son importantes en la definición y el ejercicio ciudadano, en el marco de las condiciones actuales de la sociedad del conocimiento, la comunicación y la información, no son suficientes si queremos enfrentar las situaciones de desigualdad e injusticia, de discriminación, de pobreza económica y simbólica a la que se encuentran sometidas millones de personas que, para decirlo en términos de esta misma sociedad, se encuentran desconectadas de lo que hoy significa el ejercicio de la ciudadanía.

Bibliografía

- BÁRCENA, Fernando (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Editorial Paidós, Barcelona.
- BUXARRAIS, María Rosa, «Educar para la solidaridad». Tomado de: <http://www.campus-oei.org/valores/boletin8.htm> Publicado originalmente por ACSUR Las Segovias (1998). Última visita: Septiembre 5 de 2003.
- CORTINA, Adela (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza Editorial, Madrid.
- GARRETÓN, Manuel Antonio (1996). «Ciudadanía y Desarrollo», En: *Revista Tablero*, Año 20, No 52, abril, pág. 10-12 Convenio Andrés Bello, Bogotá.
- HOPENHAYN, Martín (2000). «Nuevas formas de ser ciudadano: ¿la diferencia hace la diferencia?», en: RELEA, *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*, No 11, mayo-agosto, pág. 109-121, Ediciones Cipost, Caracas.

- HUERGO, Jorge (2003). «La formación de sujetos y los sentidos político-culturales de Comunicación/Educación», Ponencia presentada al Seminario Subjetividades Contemporáneas. Debates sobre el sujeto, abril 21-24, Departamento de Investigaciones Universidad Central, Bogotá. Impreso.
- KYMLICKA, W. y NORMAN, W. (1997). «El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía», en: *La Política, Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad*, #3, pág. 5-39, Editorial Paidós, Barcelona.
- LÓPEZ JIMÉNEZ, Sinesio (1997). *Ciudadanos reales e imaginarios. Concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú*. Instituto de Diálogo y Propuesta (Editor), Lima.
- MILLER, David (1997). «Ciudadanía y pluralismo» en: *La Política, Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad*, Número 3, pág. 69-92, Editorial Paidós, Barcelona.
- NAVAL, Concepción (1995). *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*, Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona (España).
- RUBIO CARRACEDO, José (1996). *Educación moral, posmodernidad y democracia*, Editorial Trotta, Madrid.

**Analfabetismo
funcional: una
alternativa
superadora**

Juan Jiménez
Castillo
*Departament
d'Inspecció Educativa*

Educació i Cultura
(2004), 17:
69-82

Analfabetismo funcional: una alternativa superadora

Functional Illiteracy: A Better Alternative

Juan Jiménez Castillo

Departament d'Inspecció Educativa

Resum

Aquest article reclama l'atenció sobre un tema que hom creia privatiu dels països del Tercer Món: l'analfabetisme funcional. Estudis i investigacions evidencien que també persisteix als països desenvolupats i sempre incidint en els col·lectius desfavorits, per als quals l'escola passa sense rellevància o, més ben dit, amb la rellevància d'evidenciar-ne tots els dèficits.

Exposam algunes conjectures a tall d'explicació del dèficit escolar en relació amb l'analfabetisme funcional i una alternativa superadora.

Abstract

This work focuses on a topic believed to pertain exclusively to third world countries: functional illiteracy. Research and studies prove that it also persists in developed countries, affecting deprived communities to whom schooling carries no relevance, or rather the relevance of revealing all their deficiencies.

Hence, this paper presents several hypotheses to explain educational deficiencies related to illiteracy and an alternative to overcome them.

Introducción

En este artículo quiero reclamar la atención para un tema que, en los países desarrollados como el nuestro, produce un cierto sonrojo por la consideración de «vergüenza social» con el que generalmente viene asociado el analfabetismo funcional. Sobre este concepto esbozaré unas líneas a modo de clarificación de campo para, posteriormente, centrarme en la consideración de que si el analfabetismo funcional ha dejado de ser un fenómeno que sólo padecen los ciudadanos del tercer mundo para ser un problema enquistado en el seno de los países industriales o posindustriales es a causa, especialmente, de que los sistemas educativos de dichos países no funcionan como cabría esperarse. A este respecto dedicaremos nuestra atención, así como en indicar una posible alternativa superadora.

Clarificación del campo del analfabetismo funcional

Los estudios y trabajos en torno al analfabetismo funcional ponen de relieve la existencia de ciertos campos problemáticos: unos derivados de la definición en sí de la funcionalidad —Roy-Singh (1990), Wagner (1989 y 1990)—; otros procedentes de los enfoques priorizados —Londoño (1990), Fernández (1988), Gelpi (1992)—; o también desde la torre de Babel terminológica —Flecha et al. (1993)—; etc. Con el objetivo de evidenciar dicha problemática nos atrevemos a sintetizar la fenomenología teórico-práctica surgida alrededor del analfabetismo funcional:

a) Derivado de la amplia gama de la funcionalidad asociada a la definición, dado que en la misma lo funcional cruza todos los ámbitos de la alfabetización (Londoño, 1990), la priorización de algunos de estos ámbitos o áreas de actividades (Roy-Singh, 1990), por gobiernos o responsables de campañas alfabetizadoras, dan o producen alfabetizaciones que, en la mayoría de los casos, terminan siendo funcionales respecto a sectores o grupos de dominación Fernández (1988) y Gelpi (1992). Esta utilización finalista de funcionalidad siempre a favor del «status quo» es lo que ha llevado a sectores emergentes de la Educación de Adultos —todos los agrupados bajo la denominación de la Educación Popular— a cuestionar los planteamientos de interpretación teórica o metodológica de la alfabetización funcional.

b) El derivado del tardío reconocimiento por parte de los países de economía avanzada —de Europa y de América del Norte— en asumir el analfabetismo funcional dentro de sus fronteras. Hasta bien avanzada la década de los 80, los países desarrollados creían que el analfabetismo funcional era cosa del tercer mundo que aún no tenían universalizada la Educación Primaria. No obstante, los hechos han obligado a reconocer que existe un sector de población —el llamado «cuarto mundo», los pobres de los países de economía avanzada —que además de la pauperización material padecen la cultural propia del país autóctono.

c) Otro es el derivado de la consideración o no de los años de escolaridad para determinar si una persona es un analfabeto funcional. Mientras los países Iberoamericanos —la CEPAL (1976) y con ella autores Iberoamericanos, Londoño (1990)— son partidarios de asumir los años de escolaridad como indicador de alfabetizado funcional, los países desarrollados (Flecha et al., 1993) y el grupo de trabajo «Investigación, alfabetización, evaluación y estadística» de Confintea V. (1997), por el contrario, lo rechazan como criterio diferenciador por los problemas estadísticos que plantea relacionados con los censos de analfabetos funcionales que presentan los diversos países.

d) La dinámica del analfabetismo ha venido mostrando la incidencia de dos fenómenos asociados al desarrollo económico vigente: Por una parte, el aumento de las exigencias educacionales derivadas del desarrollo tecnológico en las economías más avanzadas ha supuesto el desarrollo de un mayor número de analfabetos funcionales. Y por otra, la crisis económica «y la deuda externa en los países latinoamericanos y del Tercer Mundo provoca el deterioro de la calidad de la educación básica» (Londoño, 1990, 40) que incide en el aumento del fracaso escolar y cierra el acceso a la cultura de todos estos jóvenes.

Lo que está provocando acciones globales relativas a la investigación y evaluación de las competencias básicas de sistemas escolares de educación obligatoria (proyecto

PISA,¹ 2000) pero que conllevan una de las dificultades de los estudios cuantitativos: la uniformización de competencias y la universalización aplicativa a medios muy diferentes como son el rural y el urbano. Así como en la singularidad de América Latina y en tanto que el analfabetismo funcional es, entre otras muchas causas, impedimento para la democracia real y participativa, como así lo reconocen los movimientos sociales. Éstos se han constituido en impulsores de la educación popular para reducir el impacto del analfabetismo,² creándose un antagonismo o divorcio antisinérgico entre estos movimientos sociales y las actuaciones de las estructuras educativas institucionales.

e) La existencia de visiones diferentes por parte de los autores o estudiosos y en ausencia de una conceptualización comúnmente aceptada (junto a la ausencia de referencias sobre las aportaciones realizadas en cada nueva investigación y la inexistente discusión y refutación entre los diversos programas de investigación), hace que Flecha et al. (1993, 14) expresen que *la Babel terminológica no contribuye a la construcción de teorías y conceptos*. Esta posición crítica de la «Babel terminológica» nos remite, a su vez, a buscar algunos supuestos explicativos de la misma. El primero, lo encontramos en la «*adaptabilidad a un contexto cultural determinado*» (Wagner, D. A., 1990), con el que se asoció la alfabetización funcional, lo que significó a la postre una incomodidad de cara a la finalidad investigadora. Otro, que se deriva del dominio de ciertos países sobre otros, la creciente intervención sobre las estructuras de poder en la educación de adultos en general, enmascaran u ocultan los proyectos educativos innovadores que actualmente se llevan a cabo en las diferentes sociedades.³ Pero también hemos de contemplar estos problemas y dificultades que presenta la alfabetización funcional desde la óptica del secular acontecer de la educación permanente llena de profundas contradicciones (Gelpi, 1990) en donde por no haber una historia lineal de la educación permanente no puede haber una definición universal de la misma que sobrepase la tautología o los conceptos apriorísticos.

f) Dado que los principales puntos de referencia utilizados para delimitar el concepto de alfabetización funcional han sido: a) Las elaboraciones sobre el tema que se han hecho en los EUA en relación con la línea de investigación sobre las competencias y b) las definiciones que la UNESCO ha dado sobre el concepto. En tanto que éstas han sido variadas y contradictorias⁴ y dado que el proyecto de *la US Office of Education* que pretendía establecer las bases de las competencias funcionales, ha concluido considerando que la competencia funcional es mas *un proceso dinámico que una situación estática*, hace

¹ Cuyo título original del inglés expresa claramente las características asociadas a la alfabetización funcional: KNOWLEDGE AND SKILLS FOR LIFE...

² Basta señalar como ejemplo de este proceso las «*acciones educativas en Río San Juan, Chinandega y León de Nicaragua, los avances del movimiento popular en Brasil, Perú y Colombia y otros países*» (Londoño, 1999, 69). O como dice Ettore Gelpi: «*En los último años las medidas de austeridad han paralizado la expansión de la educación en muchos países del continente y el pueblo ha reaccionado a menudo con iniciativas de autogestión*» (1990, 71).

³ En este respecto dice Gelpi: «*Tomemos el ejemplo de los sistemas educativos existentes entre 1970 y 1989. Resulta fácilmente perceptible que la homogeneización a nivel mundial ha sido muy rápida, y no precisamente en la dirección de una influencia ejercida por los modelos de los países “periféricos” sobre los países del “centro”*» (1990, 154).

⁴ Daniel A. Wagner (1990) y Luis O. Londoño (1990).

que Ramón Flecha et. al (1993) indiquen que el analfabetismo funcional es un problema que sufren preferentemente determinados colectivos en sociedades con desarrollo acelerado.

Con todo y a modo de concreción podríamos concluir que el término de la alfabetización funcional ha sido promovido por la UNESCO para imprimir a la alfabetización una significación y alcance más allá de la mera capacitación técnica para la lectura, escritura y cálculo. Sin embargo, el acento en los aspectos productivos, *Work oriented literacy*, redujo su alcance y significación. Fue a partir de la Conferencia de Tokio (1972) donde el concepto amplió sus márgenes hacia la acción social, definiendo la alfabetización funcional como un proceso de desarrollo de las capacidades básicas de lectura, escritura y cálculo que permita al individuo la participación plena en el conjunto de actividades de la persona, ya sean las del ciudadano, las del trabajador y las del individuo inserto en su familia, barrio o ciudad. Recogiéndose, además, las siguientes características:

a) Considerar consustancial con la alfabetización ser funcional al proyecto social, y desde una perspectiva iberoamericana, «*lo funcional se articula orgánicamente con lo comunitario y lo popular*» (Londoño, 1990). Enfatizándose otros aspectos tales como la cultura popular, el fortalecimiento de la cooperación y la solidaridad dentro de un «*proceso de desarrollo global de los sectores populares en una perspectiva transformadora*» (Picón, 1990).

b) El problema aparece no en la funcionalidad en sí misma, sino en quién la define, cuáles son sus intereses y para qué de este carácter funcional.

c) Al estar cuestionada la alfabetización funcional por el contexto «limitado» de referencia, se establece el alcance de la educación básica como campo de ejercicio de la funcionalidad de la alfabetización que, entre otras, contribuirá a superar la «limitación» cuando se transforma en «disfuncional» al sistema productivo y al orden social, como expresión de desigualdad e injusticia.

d) La funcionalidad cruza todos los ámbitos de ejercicio: El trabajo, las necesidades básicas y sus satisfactores, la producción y circulación de conocimientos, la recuperación histórica, el desarrollo educativo y cultural comunitario y la transformación social. Hace relación a los conocimientos utilizables y utilizados en un contexto determinado, a las habilidades, convicciones y sentimientos que el ejercicio de los ámbitos enunciados requiere de los individuos y sus comunidades.

Por último y aunque existen algunas diferencias entre definiciones respecto al analfabetismo funcional, en buena parte explicadas por lo que expresa Mercedes Vilanova «*Hay que tener en cuenta que la alfabetización es un bien social complejo y que nadie posee las múltiples alfabetizaciones necesarias, lo que implica que indefectiblemente todos somos en parte analfabetos*» (1989, 259); se coincide en señalar que un ciudadano *no será analfabeto funcional si dispone de aquellas competencias que le permiten actuar con autonomía en la vida cotidiana*. Lo que en la práctica supondrá:

- Responder a las exigencias de la vida.
- Comprender y resolver los problemas reales de la existencia.
- Estar preparado para ejercer una función social, cívica y económica.
- Actuar con desenvoltura en la sociedad actual.
- Propiciar, con la actividad crítica, cambios al desarrollo de los individuos, grupos y países.

Universalización de la Educación Básica

En el siglo XX (fundamentalmente a partir de la segunda guerra mundial), se democratizó la educación básica, dándose en los países desarrollados una universalización de la Educación obligatoria, con la implantación en muchos de ellos de sistemas comprensivos y con la extensión de pedagogías flexibles o como diría Bernstein (1988), de ‘pedagogías invisibles’ generadoras de unas relaciones de aprendizaje virtualmente favorecedoras⁵ de niños de clases trabajadoras. Con todo, continua existiendo analfabetismo, si no absoluto sí funcional, en los países desarrollados. Entendemos que algunas de las explicaciones del fenómeno podrían ser:

— La que a partir de un determinado momento, según J. A. Fernández (1988), el joven en la escuela no sólo no aprende más sino que desarrolla mecanismos de protección contra el aprendizaje. Este síndrome se genera durante el primer año de escolarización entre niños provenientes de ambientes o familias cuya cultura es antagónica con la cultura dominante de la escuela. Se calcula que un 20% de jóvenes padecen este síndrome cada año. Para el caso, dichas resistencias se explicarían porque los educandos procedentes de las clases populares, al acercarse a la escuela sufren, bien por razones de distancia cultural (Bourdieu y Passeron, 1977) y de lenguaje (Bernstein, 1988, 1989, 1990 y 1993), un proceso *cuasi* de *aculturación*, es decir, un cambio significativo en los patrones específicos de su cultura popular por los propios de la cultura académica, tal y como nos ilustran Beals, R. L. y Hoijer, H. (1974:731): «Las culturas pueden aparecer en una base de igualdad, pero, más a menudo, una cultura mantiene posición predominante que se debe al empleo de la fuerza simplemente, a presiones económicas, a una mucho mayor extensión territorial y también a la superioridad tecnológica o a un prestigio que le atribuye la sociedad subordinada».

— El acelerado ritmo de las sociedades al renovar las competencias culturales para su desarrollo y no hacer posible el aprendizaje correspondiente a determinados colectivos, partiendo de las competencias que tienen (Flecha, et al., 1993).

⁵ En la práctica diría Bernstein que los resultados han venido en sentido contrario pues, la pedagogía invisible implica una teoría de la transmisión diferente. «*para la que la enseñanza informal asegurada por la madre, cuando existe, o los valores pedagógicos de la madre parecen ser inútiles, o incluso claramente nocivos*» (1988, 131).

El ‘currículo oculto’ de las pedagogías invisibles ponen al descubierto que existen dos clases de transmisiones, una aparente y otra oculta cuyas relaciones recíprocas son análogas a las de forma/fondo en una configuración en tanto que el concepto capital de la pedagogía invisible es el grado de rigidez de las formas de clasificación, si en última instancia es éste el que define lo que es considerado como *propiedad valorada*, nos tememos que los alumnos procedentes de las clases medias y altas adquieran el *fondo*, ‘la propiedad valorada’ y los hijos de las clases obreras se queden con las formas, es decir, pasar el tiempo atareados en actividades de un continuo presente.

En la pedagogía invisible, un niño que no hace nada es el equivalente del niño que no lee o que no ha aprendido a leer en la pedagogía visible. Sin embargo, añade Bernstein (1988, 113) «*un niño que no lee puede ser una gran desventaja y puede experimentar mayores dificultades que un niño que ‘no hace nada’*».

El éxito de la pedagogía invisible para con los niños de la clase obrera dependería de las condiciones materiales o al menos de las «*mismas condiciones materiales que las que se ofrecen en la escuela a los niños de clase media*» (1988, 132).

El movimiento de la transmisión invisible «*es hostil, por diversas razones, para las familias de la clase media y de la clase obrera porque distorsiona la idea que tienen del niño. Y es antagónico frente a los niveles de enseñanza superiores a él, al oponerse a la concepción del aprendizaje y de las relaciones sociales que los caracteriza*» (1988, 116).

— La tendencia a reducir lo social a lo psicológico por medio de una teoría de la motivación inconsciente que da lugar a una teoría afectiva del aprendizaje (Bernstein, 1989). Lo que podría significar cuestionar y poner remedio al estatismo social que engendra ese movimiento pedagógico que yo llamaría de la «sensiblería pacata» con el educando (sea niño, adolescente o adulto) que, por no herir al *a priori* desfavorecido social, se le esconde el análisis de lo real —incluida la de su propia situación— bajo la ingenua creencia de que el conocimiento como las habilidades intelectivas, al igual que los espárragos, emergen solas sin el concurso del esfuerzo personal y el método disciplinado.⁶ Es lo que ha dicho en cierto sentido Hannah Arendt en su polémico ensayo sobre la crisis contemporánea de la educación: «*Los niños no pueden rechazar la autoridad de los educadores como si se encontrasen oprimidos por una mayoría compuesta de adultos, aunque los métodos modernos de educación han intentado efectivamente poner en práctica el absurdo que consiste en tratar a los niños como una minoría oprimida que tiene necesidad de liberarse. La autoridad ha sido abolida por los adultos y ello sólo puede significar una cosa: que los adultos se rehusan a asumir la responsabilidad del mundo en el que han puesto a los niños*» (cit. Por Savater, F., 2000, 107-108).

— Y fundamentalmente por el llamado «déficit escolar» (en lugar del déficit individual o personal) concretizado en una ausencia de un método realmente comunicativo que centrará, a continuación, mi atención.

Teorías superadoras del déficit de la institución escolar

Sabemos que la cultura académica es la propia y dominante de las escuelas y que históricamente viene sucediendo que las dos partes, profesores y educandos, *hacen cuanto saben, más que cuanto pueden*, por comunicarse, y es precisamente la ausencia de un método esencialmente comunicativo en el quehacer docente lo que explicaría, bajo mi punto de vista, el fracaso escolar, fundamentalmente de las clases desfavorecidas.

La fundamentación en cuanto a la presencia/ausencia de *ese «método comunicativo»* en las escuelas nos proporcionaría algunas claves explicativas del porqué «no saben»⁷ o no «llegan a saber» los de siempre, los hijos de las clases obreras y, además nos legitimaría señalar esta perspectiva metodológica como superadora de buena parte de los desajustes escolares.

Pero decir «metodología comunicativa» en el trabajo educativo resulta, de entrada, tanto como indicar una tautología, puesto que difícilmente se podría «enseñar algo» sin

⁶ Igualando, por las pretensiones y metodología que engendra, a los alumnos procedentes de las clases trabajadoras y minorías con los de familias de clases acomodadas tipo Summerhill. Y así envueltos bajo la consideración de ¡pobrecitos, demasiado hacen para lo que pueden! en vez de ayudarles a despertar críticamente por el trabajo guiado y el ahínco de superación, se les niega que la educación institucional se convierta en un factor de movilidad social para ellos. En este sentido la pedagogía del afecto, en su sentido de opuesta a la pedagogía del esfuerzo, del ahínco y entusiasmo por el trabajo superador de situaciones problemáticas y por el logro de instrumentos de pensamiento y de relación, se constituye en una rémora pesada para que, especialmente los hijos de las clases desfavorecidas, alcancen los logros de una educación igualadora.

⁷ Esta perspectiva, la de porqué «no saben», la presento como opuesta a la tradicional, empirista y clasificatoria de lo que «no saben» y complementaria de esa otra valorativa e integracional que acentúa «lo que saben» pero de otra manera.

antes comunicarlo, ahora bien, aunque el proceso comunicador exige de la existencia de emisor y receptor, hablante y oyente, que se alternen en sus papeles funcionales de hablantes/oyentes o de emisor/receptor, no siempre cuando existe un acto formal de enseñanza existe el consiguiente acto comunicativo y menos aún actos comunicativos en los que impere la posición simétrica de los hablantes, o en palabras de Habermas (1989, 153), en donde exista una «efectiva igualdad de oportunidades en la realización de roles dialógicos», de aquí que postule que allí donde exista una situación pedagógica con resultados negativos nos permitirá inferir que en ella no se observaron ni respetaron todas las exigencias propias de la metodología comunicativa.

Trataré de fundamentar el valor de esta metodología comunicativa exponiendo sus planteamientos teóricos y experienciales que, en buena manera, vienen a apoyar la tesis de que toda la metodología comunicativa sitúa a los educandos de la clase obrera en igualdad a los de las clases medias y altas respecto a los resultados escolares, es decir, sin los lastres de distancia cultural y de lenguaje que le condenan a la desigualdad y al fracaso.

Éstas son algunas de las teorías que refuerzan o apoyan la tesis sustentada:

a) Teoría de la acción comunicativa de Habermas

Habermas (1988 y 1989) frente a la teoría racional con arreglo a fines (el funcionalismo y sus prototípicos subsistemas económico y estatal con sus medios dinero y burocracia, respectivamente) construye la teoría de la acción comunicativa no orientada con arreglo a fines, sino orientada con arreglo al entendimiento. Esta teoría de la acción comunicativa, a riesgo de simplificar y esquematizar en exceso, poseería las siguientes características:

— Presupone como componente esencial de la coordinación de la acción el uso del lenguaje orientado al entendimiento, o en palabras de Habermas (1988, 367): «Hablo, en cambio, de acciones comunicativas cuando los planes de acción de los actores implicados no se coordinan a través de un cálculo egocéntrico de resultados, sino mediante actos de entendimiento»

— Presupone el acuerdo que se basa en convicciones comunes y que la única vía para cuestionar acuerdos o la validez de las normas no será otra que la de aducir RAZONES, es decir, mediante la argumentación: «...el papel ilocucionario no expresa una pretensión de poder, sino una pretensión de validez, no nos encontramos con la fuerza de la motivación empírica anejo a un potencial de sanción contingentemente asociado con los actos de habla, sino con la fuerza de motivación propia de la garantía que acompaña a las pretensiones de validez» (1988, 387).

— El uso de lenguaje orientado al entendimiento viene en la práctica validado por cuatro criterios o *pretensión de validez*⁸ de los actos de habla: inteligibilidad, verdad, veracidad y rectitud.

— La idea de que existe un saber contextual y de fondo colectivamente compartido por hablantes y oyentes o como el propio autor indica: «Si en algo convergen las

⁸ Inteligibilidad en sentido de que al usar el lenguaje se pone de manifiesto de que se dispone de una determinada competencia de regla, o sea, dominio de un lenguaje normal. Verdad, pone en cuestión determinados presupuestos de existencia. Veracidad relativo a que las intenciones que expreso (lo dicho u ordenado) coincide con lo que pienso. Rectitud en relación a la vigencia normativa, es decir, si la norma de acción es reconocida con razón por estar vigente (Habermas, 1989, 136-138).

investigaciones sociolingüísticas, etnolingüísticas y psicolingüísticas del decenio es en la idea, más que demostrada, de que el saber contextual y de fondo que colectivamente comparten hablantes y oyentes determina en un grado extraordinariamente alto la interpretación de sus emisiones explícitas» (1988, 429).

En suma y como corolario de lo que antecede podríamos interpretar que, si bajo el aspecto del entendimiento, «*los actos comunicativos sirven a la transmisión del saber culturalmente acumulado*» (Habermas, 1988, 93), es decir, sirven a la educación, aquel método comunicativo caracterizado por:

- Una orientación al entendimiento (no interesada o egocéntrica).
- Acuerdos, razonablemente refutados.
- Toda emisión está sujeta a pretensión de validez.
- Disponer de un saber contextual y de fondo colectivamente compartido.

Dispondrá de las mejores condiciones de idoneidad educativa (transmisiva) por facilitar⁹ en un grado extraordinariamente alto la interpretación de las emisiones de habla.

b) La Teoría de la Dialogicidad de P. Freire

Como sabemos el modelo de educador que requiere el enfoque de P. Freire es el del educador crítico, que debe dotarse de *la herramienta metodológica del diálogo* en relación simétrica, pues «*la educación o es simétrica o se convierte en manipulación*»: «*De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen*» (1988, 90)

En el capítulo III: *Enseñar es una especificidad humana*, de su última obra *Pedagogía de l'Autonomía* (2003)¹⁰ P. Freire reseña las características de la especificidad humana de enseñar:

1. Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad.
2. Enseñar exige un compromiso.
3. Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo.
4. Enseñar exige libertad y autoridad.
5. Enseñar exige una toma consciente de decisiones.
6. Enseñar exige reconocer que la educación es ideológica.
7. Enseñar exige disponibilidad para el diálogo.
8. Enseñar exige querer bien a los educandos.

Belleza estética y ética al sentirnos y mostrarnos como sabedores de nuestra *inconclusión* permanente que sólo paliamos con nuestra disponibilidad de apertura a un diálogo educador y educante.

⁹ Habermas (1988:429) dice textualmente: «... que el saber contextual y de fondo que colectivamente comparten hablantes y oyentes determina en un grado extraordinariamente alto la interpretación de sus emisiones explícitas».

¹⁰ Su última obra y tal vez por ello Fernando Hernández la califica de obra «testamental». Véase Hernández F. (2003). *A l'entorn de la pedagogia de l'autonomia* pp. 9-22.

c) *La Pedagogía de la Comunicación de Platón*

Aunque lo que Platón entendía por comunicación difiere de lo que hoy entendemos por ese término (para Platón era imposible la comunicación de conocimientos, de ahí que la comunicación solo puede realizarse entre los dioses o entre las ideas del hombre).¹¹ El medio por excelencia de la comunicación platónica es la palabra hablada. El diálogo es para Platón el entendimiento directo de dos almas. Platón niega la posibilidad comunicativa a través de la «palabra escrita»: *«Los sabios que llegaron a la sabiduría, por la comunicación escrita no son verdaderos sabios sino postineros, superficiales y ficticios»* (Gutiérrez, F., 1975, 119).

En la misma línea se mueve Santo Tomás de Aquino que, en su *Summa Theologica*, explica la razón del porqué Cristo no confió su doctrina a la técnica de la escritura: *«Es propio que Cristo no confiara sus enseñanzas a la escritura, primero en razón de su propia dignidad; porque cuanto más excelente el profesor, tanto más excelente había de ser su manera de enseñar. Por tanto es muy propio que Cristo, el más excelente de los maestros, adoptara aquella forma de enseñar por la que su doctrina quedara impresa en los corazones de sus oyentes. Por esta razón incluso entre los paganos, Pitágoras y Sócrates, que fueron excelentes maestros, no quisieron escribir nada»* (McLuhan, M., 1969, 144).

d) *La corriente de investigación sociocultural*

Esta corriente que tiene a Vygotsky como uno de sus máximos inspiradores¹² se asienta en dos pilares: uno, el que los procesos cognitivos superiores son el resultado del trabajo de fuerzas sociales y dos, son fruto de la mediación semiótica. A diferencia de otras perspectivas, como la de Piaget, considera el cambio sociocultural como motor de las transformaciones individuales y considera las «herramientas psicológicas» como la unidad de medición de la historia sociocultural: *«La unidad básica mediante la que Vigotsky medía la historia sociocultural es la aparición y evolución de las herramientas psicológicas. Este hecho es evidente en afirmaciones como “el desarrollo comportamental de los seres humanos se halla fundamentalmente gobernado, no por las leyes de la evolución biológica, sino por las leyes del desarrollo histórico de la sociedad”»* (Wertsch, J. 1988, 49).

Vygotsky, sin llegar a elevar a los procesos sociales implicados en el habla a la categoría de creadores únicos del pensamiento,¹³ sí da al lenguaje, como herramienta psicológica principal, un valor destacadísimo en la conformación y desarrollo de los procesos cognitivos superiores.

En suma, en los aportes vygotskyanos vemos:

1. Los procesos cognitivos superiores como resultado de fuerzas sociales.

¹¹ «No podemos hacer partícipe a otro, de nuestra verdad, por la sencilla razón de que esta verdad nuestra, o está ya dentro de aquel a quien queremos comunicársela —en cuyo caso no hay comunicación por nuestra parte, ni aprendizaje por la suya— o no está dentro de él —porque su alma no la ha contemplado— en cuyo caso hay que renunciar también a todo intento de comunicársela», argumentaba Platón (Gutiérrez, F., 1975, 117).

¹² Como nos dice Juan Daniel Ramírez Garrido (1988), «Autores como George H. Mead, Mijail Bajtin o el propio Vygotsky coinciden en mostrar la naturaleza social de nuestros actos, de nuestra mente y, en suma, de nuestra propia individualidad» (en Wertsch, 1988, 11).

¹³ Como sostenía S. L. Rubenshtein (1946), citado por J. Wertsch (1988, 64).

2. La mediación semiótica en la configuración de los procesos cognitivos superiores, en el que el lenguaje, como herramienta psicológica, ocupa un lugar preferencial. Así, del impacto del habla en el niño y en tanto que la función psicológica es producto de las propiedades del código semiótico implicado (el lenguaje), resulta, entre otras:

a. La transformación de la percepción integral en analítica.

b. La organización, en forma de diálogo, de la regulación verbal en el plano intrapsicológico. De ahí que investigadores¹⁴ han sostenido que el habla interna es inherentemente dialogada.

3. Las relaciones entre alfabetización/Educación formal, descontextualización y funciones psicológicas superiores.¹⁵

Por todo ello, existen investigadores vygotskianos o neovygotskyanos como B. Rogoff (1993) y N. Mercer (1997), entre otros, que abogan por la «participación guiada» o la «conversación», como vía eficaz para el desarrollo de las destrezas y formas de conocimiento tanto del niño como del adulto: *«Aunque los niños más pequeños difieren claramente de los novatos adultos, en cuanto al grado en que son capaces de controlar la atención, comunicación y conocimiento en general; sin embargo, existe un paralelismo especialmente útil entre el papel que desempeña el niño y el de los novatos en general, en situaciones de aprendizaje (aunque me ocupó sobre todo del desarrollo cognitivo en la infancia y en la niñez, el aprendizaje y la participación guiada también se observan en el desarrollo de las destrezas y formas de conocimiento del adulto)»* (Rogoff, B. 1993, 67).

Y para la «conversación» Neil Mercer (1997, 109) nos aclara su valor en la construcción del conocimiento y para desarrollar formas de razonar con el lenguaje: *«Pero mi revisión me lleva a la conclusión de que se ha demostrado que la conversación entre alumnos es valiosa para la construcción del conocimiento. La actividad conjunta da oportunidades para practicar y desarrollar formas de razonar con el lenguaje (...). Podemos utilizar esta conclusión para justificar el ‘trabajo en grupo’ y otras formas de actividad cooperativa en el aula»*

En suma, de los estudios de Vygotsky y de sus seguidores (Wertsch, 1988; Rogoff, 1993 y Mercer, 1997) resaltamos el valor educativo de metodologías tales como la «participación guiada» o la «conversación» que, de nuevo, encuentran su origen y fundamento en el DIÁLOGO. ¿Este recurso metodológico derivará su fuerza, su valor instruccional o educativo, tal vez de la intuición vygotskyana de que la «estructura dialogada» es la estructura inherente al habla interna?

¹⁴ Tales como Ivanov (1977), C. Emerson (1983) y V.S. Bibler (1975, 1981, 1984). En J. Wertsch (1988, 125).

¹⁵ «La mayoría de trabajos han revelado y examinado uno de los argumentos implícitos en la teoría vygotskyana. En concreto, que el desarrollo de la alfabetización produce automáticamente una progresiva descontextualización de los instrumentos de mediación» (Wertsch, 1988, 53), y aunque este planteamiento ha sido cuestionado por Cole y Scribner (1981), también han dejado abierta, dichos autores, la posibilidad de admitir la existencia de distintas formas de alfabetización, desde el criterio de los roles funcionales que éstas cumplen en la vida del individuo y la sociedad.

También J. Bruner (1989, 167) ha dejado subrayada la relación entre escolarización y diferenciación cognitiva o intelecto al indicar: «Subrayamos algo que aparece continuamente en nuestros resultados: la escolarización produce siempre diferencias cualitativas en el desarrollo. Los niños Wolof que han estado en la escuela se diferencian intelectivamente más de los no escolarizados en su mismo poblado que de los niños de ciudad del mismo París o de México, Anchorage, Alaska o Brookline (Massachussets)».

Lo que resulta evidente es que, para Vygotsky la educación era una continuación del diálogo por el que se contruye el mundo social, tal y como nos dice J. Bruner: «*Estoy totalmente convencido que si nuestro sistema educativo debe avanzar para asegurar una mayor participación en la cultura a todos los hombres y mujeres lo va a hacer en la dirección de un modelo de enseñanza de 'diálogo' o 'negociador', implícito en la concepción de Vygotsky*» (1989, 40-41).

Bibliografía

- BEALS, R. L. y HOIJER, H. (1974). *Introducción a la antropología*. Madrid: Aguilar.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control. Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Barcelona: Laia.
- BERNSTEIN, B. (1989). *Clases, códigos y control. Vol. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Barcelona: Laia.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BOURDIEU, P. Y PASSARON, J. C. (1977). *La reproducción*. Barna: Laia.
- BRUNER, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: A. Editorial.
- FERNANDEZ, J. A. (1988). Contribución de la Educación de Adultos a la democratización: Una perspectiva española en el contexto europeo. pp. 48-52. En Londoño, L. (Ed.) (1990). *El Analfabetismo Funcional: Un nuevo punto de partida*. Madrid: Ed. Popular.
- FLECHA, R. et al. (1993). *Estudi sobre l'Analfabetisme Funcional a Catalunya*. Generalitat de Catalunya: Dpt. de Benestar Social.
- FREIRE, P. (2003). *Pedagogia de l'Autonomia*. Xàtiva: Denes.
- GELPI, E. (1990). *Educación Permanente: Problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid: Ed. Popular.
- GUTIERREZ, F. (1975). *Pedagogía de la comunicación*. BB.AA: Humanitas.
- GUTIERREZ, F. (1993). *Pedagogía de la comunicación en la Educación Popular*. Madrid: Ed. Popular.
- HABERMAS, J. (1987a). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1987b). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- LONDONO, L. (Ed.) (1990). *El Analfabetismo Funcional: Un nuevo punto de partida*. Madrid: Ed. Popular.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiado del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- PICON, C. (1992). Aportes y desafíos de la alfabetización popular. pp. 109-129. En Rguez. Fuenzalida, E. (ed.) (1992). *Alfabetización y Postalfabetización por radio*. Madrid: Ed. Popular.
- ROY-SINGH, R. (1990). La alfabetización de adultos como proceso educativo. En Bhola, H. S. (coord.) (1990). *Cuestiones sobre alfabetización*. Barcelona: UNESCO/OIE de Cataluña.

- SAVATER, F. (2000). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel. (12ª edic.).
- UNESCO (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien (Tailandia) 1990. 2ª edición 1994.
- UNESCO (1997). Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos. Informe final. Hamburgo. ED-97/CONFINTEA/ 5 Final.
- UNESCO (1999). *Los derechos universales, la alfabetización y la educación básica*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación.
- VILANOVA, M. (1989). Alfabetización y militancia. El «descubrimiento» de los analfabetos de Barcelona durante la Segunda República. Pp. 255-270. En *Revista de Educación*. Núm. 288, enero-abril 1989. Madrid: MEC.
- VILANOVA, M. y / MORENO, X. (1992). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: CIDE. MEC.
- WAGNER, D. A. (1989). El porvenir de la alfabetización: Cinco problemas comunes a los países industrializados y en desarrollo. Pp.147-160. En *Revista de Educación*. Núm. 288, enero-abril 1989.
- WAGNER, D. A. (1990). Alfabetización e investigación: pasado, presente y futuro. En Bholá, H. S. (coord.) (1990). *Cuestiones sobre alfabetización*. UNESCO/OIE de Cataluña.
- WERTSCH, J. (1988). *Vygostky y la construcción social de la mente*. Barcelona: Paidós.

**Entendre la
conducta
antisocial de
l'alumne des de la
docència**

Miquel Àngel Mas
Mas
C. P. s'Auba

Educació i Cultura
(2004), 17:
83-87

Entendre la conducta antisocial de l'alumne des de la docència

Understanding Students' Antisocial Behaviour from the Teaching Viewpoint

Miquel Àngel Mas Mas
CP s'Auba

Resumen

Entender la conducta antisocial del alumno reclama mucho del maestro, ya que la tradición y el contexto son cartas que juegan en su contra. La perspectiva de investigación lineal, la homeostasis del sistema educativo y el aislamiento social del docente son elementos que difuminan el entendimiento de la conducta antisocial.

Summary

Understanding students' antisocial behaviour demands a lot from teachers, as context and tradition are factors that work against them. The focus of linear research, the cliquishness of the school system and teachers' social isolation are elements that distort the comprehension of antisocial conduct.

Quan es parla d'aquest actual tema a un mestre, aquest, en moltes ocasions pareix que automatitza una resposta taxativa i hi deixa un gust amarg. Hem de reconèixer que entendre la conducta problemàtica de l'alumne pot suposar un gran esforç per al col·lectiu docent. En podrien ser algunes de les raons:

1. La perspectiva d'investigació i de pensament, fins fa molt poc temps, era totalment lineal. Entre els mateixos estudiosos del tema fins avui dia s'ha entès la conducta antisocial com el resultat d'un procés seriat, lineal: causa i efecte. El nin és població diana i només aquest serà objecte d'intervenció.

La perspectiva sistèmica comença a insinuar-se com a camí per esbrinar mínimament el perquè de la complexitat d'una conducta desajustada socialment. Aquesta diria: el nin, en principi, no és causa del seu comportament, el context encamina les seves respostes, alhora que aquestes condicionen les respostes del context, i així succeeix amb tots els elements que componen els contextos —causalitat circular. És a dir, un ball on els moviments del grup marquen el ritme, aleshores l'acció de qualsevol dels membres repercuteix en el ritme de tots, i es reestructuren així un cop més els moviments del ball.

Una manera de pensar sistèmica es refereix a la percepció de la conducta individual que té present el context on succeeix. Per tant, es considera que la conducta d'un component del sistema afecta, i està afectada per, la conducta dels altres (Dowling, E i Osborne, E. 1996, 23).

Si aquest fet entre els professionals del tema encara necessita digerir-se, traslladar-se a la pràctica i enriquir-se, imaginem-ho en el mestre.

El marc d'investigació i de procedir lineal és vistós i comercial, i afavoreix formes de govern i comporta solucions absolutistes als problemes. La frase taxativa sobre el perquè d'un problema contamina el mestre o la mestra actuals, sovint un mestre amb ànsies urgents de respostes ràpides i reeixides socialment, trets perfumats de postmodernitat.

La ullada sistèmica no aporta el fals, immediat i esperat revestiment professional, però sí l'aproximació a la comprensió holística del problema.

2. Entendre el nin que reclama l'atenció amb conductes que trenquen la normativa d'aula és acceptar la vulnerabilitat del mestre, del centre, del sistema educatiu i del sistema social en general. Una actuació com la descrita pot implicar una revisió de les normes d'aula i, en conseqüència, de les normes de convivència i del Reglament de règim intern. Pot implicar eliminar la derivació fidel dels textos de les instàncies superiors, alhora que pot forçar el treball col·laboratiu entre els docents, fet que activaria la veu crítica i alteraria l'homeòstasi del centre amb la pertinent preocupació de l'equip directiu. Pot implicar la implantació urgent de totes les capacitats dels objectius prescrits i no tan sols de les cognitives. Les capacitats socials i afectives impregnaran el currículum i fixaran una forma de fer que pot sumar negativament per a l'opció política dominant.

Tot plegat és una invitació per canviar una filosofia de centre amb molts d'anys de vigència, sense oblidar, des de la terminologia sistèmica, la puntuació, els problemes de conducta. Però no tots els centres tenen la professionalitat per enfrontar-se a aquest repte i per això es consolida la inèrcia immutable de les rutines i els hàbits de la tasca diària, alhora que s'obstrueix la capacitat de l'escola d'adaptació al context i augmenta el distanciament cap a l'alumnat.

Entendre el nostre alumne pot resultar comprendre que hem de combregar amb la família per no dissociar més els seus marcs de referència. Pot resultar que hàgim d'acceptar que no tenim la raó absoluta en els temes educatius i que és necessari forçar haver de compartir. Pot resultar entendre que són molts els fronts que porten a la conducta antisocial i molts han de ser els àmbits coordinats d'actuació i els recursos per fixar-los coherentment.

La comprensió dels problemes de conducta necessita una empatia, i majoritàriament no podem oblidar-nos de la nostra idolatració, i sobretot quan un és mestre i les coses no li roden gaire bé, i actualment per a molts d'educadors no hi roden.

3. L'aïllament del mestre. Percebre la complexitat de la conducta humana necessita moltes veus i diferents formes de mira. La tradició de tancament del mestre dins l'aula al nostre país fa que la reflexió investigació en relació amb el present tema d'estudi sigui precària i que no s'arribi a un grau adient de comprensió de l'acció de l'alumne, i que d'aquesta manera s'estableixin arguments com els següents (Watkins, C. i Wagner, P. 1999, 23-25):

- És que són així (per la seva família, per la seva educació..., sempre ha estat així).
- No són gaire llests, no poden amb el treball.
- Només són uns pocs.
- És l'edat.
- Ens trobam en un barri marginal.

El prestigi del mestre té dues mirades juxtaposades. Per una part, la societat actual el revesteix de semiincompetència, alhora, i això és prou curiós, que delega en el docent totes les tasques per al desenvolupament del nin o nina (tenir-ne cura, la custòdia i formació) i, per l'altra banda, el mestre s'autoproclama professional, herència d'un suposat record d'antany dignificat. Davant aquest fet difícilment un docent acceptarà afirmar davant un col·lectiu que té problemes de conducta dins l'aula. Més aviat ho reconvertirà en conflicte latent, el qual, molt possiblement, anirà fent camí i derivarà en un conflicte candent i destructiu, o ho presentarà com un fet extern a ell, aïllat de les seves intervencions i irreversible. Es pot tractar, en suma, de paraules descodificades negativament per part de la família, que es creurà acusada d'incompetència, enmig del probable gust amarg del record de minyonia escolar del pare o mare, cosa que pot propiciar més la distància entre els marcs educatius fonamentals, mentre el nin o nina és un i els espais, dos i descoordinats.

Si els conflictes són consubstancials a les escoles, les opcions són gaudir i evolucionar amb aquests o propiciar l'estancament i la involució pedagògica. Els problemes de conducta poden i necessiten esdevenir la finestra des d'on es pugui visionar una nova manera de fer i on l'especulació vagi en desús i la professionalització de la docència sigui una realitat.

Bibliografia

- DOWLING, E. i OSBORNE, E. (1996): *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Ed. Paidós. Barcelona.
- WATKINS, C. i WAGNER, P. (1999): *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Ed. Paidós i Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona.

**Avaluació de la
docència i millora
de la qualitat
universitària**

Lluís Ballester i
Andrés Nadal
*Dept. de Ciències de
l'Educació
Universitat de les Illes
Balears*
Luciana N. Martins
*Centro Universitario
Feevale. Novo
Hamburgo (Rio
Grande do Sul-Brasil)*

Educació i Cultura
(2004), 17:
89-104

Avaluació de la docència i millora de la qualitat universitària

Evaluation Teaching and Improving the Quality of Universities

Lluís Ballester i Andrés Nadal

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

Luciana N. Martins

Centro Universitário Feevale. Novo Hamburgo (Rio Grande do Sul - Brasil)

Resum

En la darrera dècada la universitat espanyola en general, i la de les Illes en particular, assisteixen al desenvolupament massiu de processos avaluadors, tant institucionals com del professorat. Tot i que se n'espera la generalització i l'aprofundiment, fins al punt que permetin fonamentar els plans estratègics i les decisions de finançament, no es disposa d'una estimació contrastada de l'abast de les noves polítiques avaluadores, ni de l'impacte que estan aconseguint les orientacions de qualitat i excel·lència acadèmica que les sustenten. Malgrat tot, sí que existeixen evidències que les avaluacions realitzades no són determinants per arribar a l'objectiu explícit que les sustenta: la millora de la qualitat. Per tractar d'omplir aquesta buidor, caldria explorar sistemàticament la interacció de la cultura emergent d'avaluació amb la cultura professoral, la racionalitat pràctica docent i les peculiaritats organitzatives de la institució universitària. L'elecció d'aquestes dimensions es justifica per la importància que tenen en la investigació actual sobre l'ensenyament universitari el concepte de professionalitat docent i el complex debat sobre la institució universitària.

El treball ofereix un informe parcial de la investigació que estam escometent des d'aquesta perspectiva a la Universitat de les Illes Balears. Després d'una breu contextualització del problema en el marc internacional i espanyol, es descriuen les principals característiques i els resultats de l'avaluació sobre la qualitat docent, completat amb un comentari sobre les opinions que en té un grup de professors consultats. A continuació es realitza una aproximació crítica als resultats, relacionant-los amb algunes preocupacions conceptuals i metodològiques que ocupen els especialistes en avaluació i assegurament de qualitat en l'ensenyament superior, particularment la definició mateixa de qualitat universitària, el problema del poder sobre les decisions implicades, els mecanismes de mesura i finançament i els determinants organitzacionals de l'activitat universitària.

Abstract

In the past decade, universities in Spain on the whole and the University of the Balearic Islands in particular have witnessed the massive development of evaluation processes, both at the staff as well as the institutional levels. Although it was foreseen that these processes would intensify and become generalised to the point where they formed the basis for strategic plans and funding decisions, no contrasted estimates are available on the scope of these new evaluation policies, nor of their impact on the direction of quality and academic excellence underlying them. Nonetheless, evidence exists that the evaluations that have been conducted are not

determinants in reaching the explicit objective which sustains them: improving quality. The interaction between the emerging evaluation culture and the teaching culture, the practical educational rational and the specific organisational features of universities must be systematically explored to fill this vacuum. The selection of these dimensions is justified by the importance to current research on university teaching of the concept of educational professionalism and the complex, ongoing debate in universities. This paper offers a partial report on research conducted from this perspective at the University of the Balearic Islands. After a short contextualization of the problem within the Spanish and international framework, the main features of evaluations and their results on educational quality are described, complemented by comments on the opinions of a group of teachers who were consulted. A critical approximation of the results follows which relates them to several methodological and conceptual concerns of specialists in evaluating and ensuring quality higher education, specifically, a definition of university quality, the problem of power over the decisions involved, measurement and funding mechanisms and the organisational determinants of university activity.

1. Introducció

La universitat espanyola es troba sotmesa a una veritable explosió d'experiències d'avaluació institucional i de programes, promoguda pel Consell d'Universitats. Es tracta d'una actuació sense precedents amb la qual es pretén, entre altres coses, situar-nos en el corrent de rendició de comptes iniciat en el món anglosaxó i impulsat pels organismes internacionals, especialment a partir de l'última dècada del segle XX. Aquest moviment avaluador no pot separar-se de les respostes a la crisi del model expansiu del dit «Estat de Benestar» i de la seva concreció en un major rigor pressupostari, particularment en els serveis públics.

D'aquesta forma, les polítiques d'avaluació s'imposen i s'estenen, fins al punt de constituir un senyal d'identitat dels sistemes universitaris que no vulguin quedar exclòsos dels processos d'homologació internacional. En el nostre escenari, aquesta tendència es concreta en diverses iniciatives recents —declaracions de París 1998, Bolonya 1999, Praga 2001— que aspiren a crear un «espai europeu d'educació superior».

En aquest context general, la Universitat de les Illes Balears (UIB), al costat de l'Agència de la Qualitat Universitària de les Illes Balears (AQUIB), té en marxa tres processos avaluadors relativament diferenciats: a) l'avaluació institucional de les titulacions i de la investigació; b) l'avaluació de l'administració i la gestió dels serveis, i c) diverses avaluacions relacionades directament o indirectament amb la qualitat de l'ensenyament (complements retributius, acreditació del professorat, estudi sobre els programes universitaris, estudi sobre l'adequació de les instal·lacions, etc.).

En el cas de l'avaluació institucional, s'ha participat en totes les convocatòries del Consell d'Universitats, realitzant més de la meitat del total de titulacions impartides. Una vegada conclòsa la fase experimental, i sense deixar de reconèixer-ne els assoliments a la llum de la complexitat mateixa dels propòsits perseguits, és necessari interrogar-nos sobre la seva repercussió en el teixit acadèmic institucional, relacionant-la amb el model de qualitat implícit i el seu escàs interès per les peculiaritats organitzatives del treball universitari.

En definitiva, l'enorme esforç pressupostari i organitzatiu compromès per aquestes tasques avaluadores, unit a altres justificacions d'ordre ideològic i professional, fa legítima una investigació sobre el seu desenvolupament i les seves conseqüències. Així, entre les principals limitacions que han d'afrontar-se, s'ha de citar tant la debilitat conceptual dels models utilitzats com el seu desigual impacte, ja que no semblen aconseguir els propòsits establerts d'assegurament de qualitat i d'informació pública.

Per reflexionar sobre aquesta problemàtica, començarem referint-nos a la crisi de creixement de la universitat espanyola i la seva aspiració de no perdre el tren dels processos avaluadors internacionals. Sobre aquest marc general intentarem situar el cas de la UIB, basant-nos en tres fonts d'evidència: a) les enquestes docents, b) els complements retributius del professorat, i c) la mateixa opinió del professorat sobre aquests processos avaluadors. A continuació es realitza una aproximació crítica a les limitacions conceptuals de la definició mateixa de qualitat docent, comentant la distància observada entre propòsits, procediments i conseqüències de l'empresa avaluadora. A la llum de la bibliografia internacional, el treball acaba argumentant la necessitat d'expandir el model d'avaluació per contextualitzar-lo en els marcs institucionals i organitzatius reals en els quals treballa el professorat, assenyalant així algunes línies generals per a una proposta d'investigació que aspiri a afrontar alguns d'aquests problemes.

2. El model universitari espanyol

En l'última part del segle XX la universitat espanyola travessa un període de profunds canvis les característiques fonamentals dels quals són el creixement i la diversificació (Bricall 2000; CECS 2000). Un atapeït resum de xifres mostra aquest procés de multiplicació: a) duplicació del nombre de centres d'ensenyament superior entre 1976 i 2001, passant de 27 a gairebé 70 universitats (el 75% de les quals són públiques); b) multiplicació per tres de l'alumnat (de 540.000 el 1975 a 1.580.000 el 1999) i del professorat (de 33.000 el 1976 a 86.000 el 1996, el 50% dels quals són funcionaris); i c) multiplicació per quatre de les titulacions ofertes (de 42 el 1976 a 157 el 1996).

D'altra banda, aquest profund canvi quantitatiu té les suficients especificitats regionals i particulars per qüestionar la possibilitat de referir-nos a una entitat homogènia. Així, mentre Catalunya, en el mateix període, passa de tenir tres universitats públiques a onze universitats, quatre de les quals són privades, a les Illes es torna a disposar d'una universitat pública.

Pel que fa a l'alumnat, Espanya se situa en la mitjana dels països desenvolupats, o clarament per sobre, en indicadors com el percentatge d'alumnes matriculats en educació superior, les taxes d'accés i graduació o la ràtio professor-alumne. Aquestes dades contrasten fortament amb els indicadors econòmics, ja que si bé l'esforç inversor ha estat més que considerable, duplicant-se per exemple entre principis dels anys vuitanta i mitjans dels noranta tant la despesa per alumne com la despesa en I+D, encara estam per sota de la meitat de la mitjana de l'OCDE en inversió I+D, sou mitjà del professorat o en despesa i en ajudes a l'alumnat.

Al costat de tot això, crida l'atenció el fet que si bé ens queda molt de camí a recórrer per equiparar-nos a Europa en l'àmbit de les inversions universitàries, en l'àmbit politicoinstitucional hem superat àmpliament el dèficit de partida, fins al punt d'intentar situar-nos en l'avantguarda dels processos homologadors dels estudis i en les estratègies de control de qualitat de l'ensenyament superior.

3. Avaluació de la qualitat en l'ensenyament superior

Probablement no és arriscat afirmar que gairebé tots els països amb un sistema universitari mínimament desenvolupat li han aplicat al llarg de les dues darreres dècades

algun procediment sistemàtic d'anàlisi institucional de qualitat, moltes vegades sota la forma d'un pla estatal o nacional (Brennan i Shah 2000; Harman 1998).

Malgrat les profundes i evidents diferències nacionals i internacionals que caracteritzen tals sistemes, comparteixen el propòsit genèric d'assegurar la qualitat mitjançant estratègies d'avaluació i gestió pensades per recollir dades i prendre decisions sobre els mitjans i els resultats del treball universitari. També les justificacions d'aquest esforç comparteixen arguments coneguts: pressió social cap a la rendició de comptes, competitivitat internacional, demandes d'eficàcia i eficiència per part dels ocupadors, massificació i diversificació de la universitat, reducció i/o control més estret del finançament, etc.

Aquesta similitud de raons i propòsits, i fins i tot de procediments en moltes ocasions, és el que duu Craft (1994) a afirmar que el moviment d'assegurament i acreditació de qualitat corre el perill de convertir-se en un nou cas d'imperialisme cultural.

Com s'ha assenyalat repetidament, la preocupació per la qualitat universitària no és una cosa nova: totes les facetes del treball del professorat universitari han estat sempre íntimament associades a processos d'avaluació i supervisió. La novetat estriba que aquesta ona de control, l'Estat «avaluador» segons l'afortunada formulació de Neave (1995), expandeix o pretén expandir tant la unitat d'anàlisi (del professor cap als centres, les titulacions o el conjunt del sistema) com l'àmbit d'estudi (de la investigació cap a la docència i la gestió) i els seus propòsits (del control a la millora).

En els casos més avançats (excepció feta dels EUA i la Gran Bretanya, les tradicions dels quals són les més antigues i imitades), pot parlar-se fins i tot d'una segona generació d'estudis avaluadors que pretenen superar les deficiències inevitables en la fase exploratòria de qualsevol procés d'innovació. Tal vegada el cas espanyol se situï en un nivell intermedi de desenvolupament, ja que aparentment superada la fase d'assaig realitzada en la primera meitat dels anys noranta amb el Pla Experimental, les subsegüents convocatòries del I Pla Nacional d'Avaluació de la Qualitat de les Universitats (1996, 1998, 1999, 2000) tenen una clara voluntat de consolidació. No és anecdòtic, en aquest sentit, que la denominació mateixa de la segona edició del pla hagi perdut el concepte d'avaluació que acompanyava el de qualitat (II Pla de Qualitat de les Universitats, Consell d'Universitats, 2001). Encara més, la LOU fa una bandera dels processos d'acreditació, amb l'expectativa a més que els governs autonòmics s'impliquin en el procés mitjançant les pròpies agències d'avaluació, tal com han estat fent els darrers anys, molt abans que s'anunciàs la LOU.

4. Avaluació a la UIB

Com s'ha dit abans, a la UIB hi ha diversos processos d'avaluació. L'organització general dels processos d'avaluació més importants és dirigida per la Comissió General d'Avaluació Institucional i executada per l'Oficina de Planificació i Prospectiva (OPP), que és la unitat tècnica. El darrer any, 2002, també s'hi va incorporar l'Agència de la Qualitat Universitària de les Illes Balears (AQUIB), com a entitat autonòmica que col·labora en l'homologació exterior d'aquests processos d'avaluació (disseny i validació de la metodologia, comitès d'avaluació externs, avaluació per a l'acreditació del professorat, etc.).

La composició i les funcions de l'OPP i de l'AQUIB està regulada pels preceptius reglaments aprovats pels respectius òrgans de govern. El programa d'avaluació insti-

tucional analitza l'acompliment docent i altres qüestions complementàries, en aquest context l'OPP realitza un dels treballs més laboriosos, que consisteix en l'estudi quantitatiu de les opinions de l'alumnat i del professorat. Els estudiants responen una enquesta sobre l'acompliment docent en l'aula, valorant bàsicament els aspectes següents: a) capacitat didàctica; b) organització i avaluació; c) motivació; i d) satisfacció. Per la seva banda, el professorat contesta un qüestionari sobre les seves condicions de treball: a) adaptació de la càrrega docent; b) disponibilitat de mitjans i recursos a l'aula; i c) entorn físic (aules, equipament...). Amb la informació obtinguda en aquesta fase es realitzen tres tipus d'informes: 1r) per cada un dels professors; 2n) per al departament; 3r) per a la universitat, compatibilitzant la confidencialitat individual amb el dret a la informació pública.

Atès que les avaluacions quantitatives, massives i concentrades en el temps només poden informar-nos d'aspectes de mesurament senzill, relativament superficials i més de resultats que de processos, el II Pla de Qualitat de les Universitats preveu una segona fase de treball, consistent en avaluacions de les titulacions, més específiques i detallades, amb la participació intensiva del professorat, l'alumnat i el PAS, de caràcter més qualitatiu i orientades a la millora.

En definitiva, es tracta d'una avaluació d'iniciativa institucional, periòdica i relativament obligatòria,¹ referida a l'àmbit docent i sense conseqüències econòmiques per al professorat individualment, realitzada amb un enfocament longitudinal retrospectiu (darrers cinc anys), progressiu, contextualitzat i diferenciat.

Quant als resultats obtinguts en aquests processos, a continuació es mostren només les opinions de l'alumnat, descrivint la qualitat percebuda de l'ensenyament. Els darrers anys aquestes enquestes relatives a la docència han afectat més del 90% de la plantilla durant el curs acadèmic, excepció feta del curs 2001-2002, any en què el Consell Executiu de la UIB va decidir que les enquestes només afectassin el 50% del professorat.

Els resultats mantenen un patró relativament similar en les dimensions considerades. La majoria del professorat —entre la meitat i els dos terços— s'integra en un nivell de qualitat docent acceptable (puntuacions entre 6 a 7 sobre una escala de 10 punts). La consideració d'excel·lent (puntuacions superiors a 8) és més dispar, oscil·lant entre el 10 i el 15%. El professorat situat en el nivell insatisfactori (puntuacions inferiors a 5) gira entorn del 20%.

Pel que fa a l'impacte de les polítiques d'avaluació a la UIB, hi ha resultats diferents. El grau de credibilitat que atorga el professorat a la cultura emergent d'avaluació —representada aquí per les enquestes docents i l'avaluació de titulacions— és inferior a la consideració dels mecanismes avaluatius prèviament existents: quinquennis docents i sexennis d'investigació.

Una consulta realitzada entre els mesos d'octubre i desembre de 2002, en què participaren un total de dinou professors seleccionats a raó d'un per titulació,² tots sense cap càrrec directiu o representatiu. Es va utilitzar una metodologia d'entrevista basada en una metodologia Delphi, establint dos processos seguits de consulta.

El quadre següent sintetitza les proposicions fonamentals que hem extret del discurs docent relatiu exclusivament als sistemes d'avaluació de la qualitat docent.

¹ El Consell Executiu de la UIB decideix un calendari, una vegada que l'AQUIB l'accepta, el presenta a Madrid i, si és aprovat, s'ha de respectar amb una flexibilitat limitada.

² En una part apreciable de les titulacions no es va poder comptar amb la col·laboració del professorat. En un estudi exploratori com aquest es va considerar que amb 19 professors diferents hi havia una mostra opinativa suficient per disposar de les orientacions bàsiques.

A. Opinió sobre les finalitats de l'avaluació

1. Actualment es considera l'avaluació com una eina per augmentar el control.
2. En bona part, tal com s'està realitzant, es considera amb escepticisme per la seva limitada utilitat.
3. Hi ha una important desconfiança pel que fa als processos d'autoavaluació.
4. Es reconeix que una avaluació de la docència, més ben feta, seria una bona eina per a la millora de la qualitat i per orientar les necessitats de formació docent.
5. Es coincideix en la necessitat d'incloure procediments d'incentivació econòmica o d'altres tipus per al reconeixement de l'excel·lència docent, diferenciats dels incentius per investigació i més rigorosos que els actuals complements retributius.

B. Procediments: l'enquesta actual

1. L'enquesta actual a l'alumnat és acceptada, però no considerada un bon instrument per avaluar la qualitat de la docència, només es considera com a informativa de l'opinió-percepció de l'alumnat.
2. Es considera que l'enquesta té problemes de fiabilitat i validesa molt apreciades.
3. Es considera que l'enquesta s'ha de millorar i complementar-se amb altres procediments d'avaluació de la qualitat.

La impressió de conjunt que es pot extreure del resultat de la consulta és que les opinions dels professors oscil·len entre l'acceptació resignada i l'escepticisme, tant en relació amb els propòsits com amb els procediments i les conseqüències de les polítiques d'avaluació i qualitat. Anem a pams.

a) Fins i propòsits

Respecte als fins o als propòsits de l'avaluació, és clar que el professorat, d'una banda, considera, sens dubte, la necessitat de la rendició de comptes, particularment en els serveis públics, fitant la discrecionalitat del professorat universitari, evitant la creació d'espais tancats a la supervisió pública, realitzant una inspecció regular de serveis i avançant cap a una cultura del compliment d'obligacions. Amb més detall, assenyalen que aquesta avaluació ha de ser obligatòria i periòdica, que ha de ser realitzada per una agència externa perquè resulti creïble i que els seus resultats han de dur a decisions administratives en els casos d'incompliment o pressionar cap a processos de millora quan sigui necessari. Enfront d'això, d'altra banda s'afirma que els professors universitaris constitueixen el col·lectiu més avaluat dels funcionaris i que la pròpia carrera acadèmica reflectida en el currículum ja constitueix un procediment de control; també es manifesta que els mecanismes de control actualment són inútils, demostrat en l'experiència que l'obertura d'un expedient —a part de ser una mesura extrema a la qual resulta difícil arribar—, en els pocs casos en què s'ha realitzat no ha servit per a res, amb la connivència fins i tot dels càrrecs directius.

Altres opinions proposen que, més que crear un òrgan de control amb connotacions amenaçadores, un altre propòsit considerat valuós en les polítiques d'avaluació és la seva capacitat per alimentar processos de millora, ja sigui establint programes formatius o creant espais formals de debat i reflexió en el si dels centres i els departaments, procés que es considera molt necessari.

Finalment, se suggereix també que la dedicació i l'excel·lència han de reconèixer-se i incentivar-se mitjançant una política salarial diferenciada per al professorat o l'assignació de recursos extraordinaris als departaments.

b) Procediments: l'enquesta

També en aquest apartat ens vàrem trobar un ventall d'opinions que oscil·la entre valoracions positives i negatives. En termes generals, l'enquesta docent a l'alumnat és considerada una eina necessària, obligatòria i acumulativa que ha de tenir repercussions públiques: a) els alumnes normalment saben reconèixer la dedicació dels bons docents universitaris, encara que només identifiquin com a excel·lents alguns professors que exerceixen una clara funció de «lideratge pedagògic»; b) s'hauria de saber què cal fer amb els docents que, al llarg dels anys, surten avaluats com a docents dolents; c) s'han de fer plans de millora pedagògica, oferir opcions formatives; i d) valorar-ne els resultats en les oposicions del professorat.

La posició divergent va des del rebuig radical a l'enquesta docent per problemes de fiabilitat i validesa fins als que l'accepten sempre que aquests problemes siguin corregits. En el primer cas se citen: a) biaixos en el mesurament (deguts a la gran dificultat de la matèria o a l'exigència elevada del professor; a la incapacitat de l'estudiant per avaluar el professor...); b) efectes perniciosos en la relació professor-alumne (reticències davant possibles represàlies pels resultats negatius; temors cap als resultats; temptació de baixar el nivell o eludir problemes per congraciarse amb l'alumnat; genera aprenentatges adaptatius com treballar per quedar bé en l'enquesta...); c) el fet que no discrimina entre professors de nivell mitjà i els dolents, és a dir, discrimina bé entre els molt bons i els molt dolents, però pitjor entre les categories intermèdies; d) té un caràcter uniformador en mancar de sensibilitat per adaptar-se a les exigències de diferents titulacions, matèries o cursos; i) té efectes de contagi, de forma que la puntuació en certes preguntes contamina altres aspectes independents; f) és inútil perquè no s'acompanya de mesures de millora, és un mecanisme fiscalitzador més, alguns professors la menyspreen i diuen que la docència mateixa està devaluada.

Finalment, tenim les opinions que reconeixen aquests problemes en tot o en part, a pesar de la qual cosa proposen solucions per contrarestar-los, argumentant que els alumnes són capaços de distingir entre nivell d'exigència i qualitat docent o que només els docents dolents temen l'enquesta i que no s'ha de negar el seu potencial per reconèixer punts forts i febles en l'ensenyament. Quant a les mesures a prendre, se suggereix que: a) s'ha de millorar la mostra d'alumnes que responen, incloent-hi tots els matriculats i no tan sols els que es troben un dia concret; b) s'hauria d'aplicar diverses vegades per avaluar tota la docència del professor i descobrir tendències;³ c) s'ha de completar amb altres procediments més globals i estesos en el temps, incloent-hi l'opinió dels iguals i/o els directius i/o avaluacions externes.

5. Aproximació crítica

A continuació es presenta una doble valoració crítica dels processos avaluadors. Primer es fa un recorregut per algunes limitacions conceptuals i metodològiques del qüestionari d'opinió a l'alumnat sobre qualitat docent. A continuació s'intenta mostrar una síntesi de la valoració realitzada pels professors sobre avaluació docent.

³ El cost d'implementar aquesta proposta és molt elevat.

5.1. Limitacions de l'enquesta

En primer lloc hem de reconèixer que les mateixes magnituds implicades en l'avaluació constitueixen una font important de problemes, ja que no resulta senzill trobar «una millor manera única» per avaluar una plantilla que excedeix les 900 persones que imparteixen docència, a més de 12.000 estudiants, en les més diverses condicions organitzatives i materials. Encara que les enquestes docents gaudeixen d'un suficient reconeixement per part de la comunitat universitària, atenent tant el seu discutible fonament teòric com la seva qüestionada solvència metodològica, encara que sigui recomanable mantenir-les per recollir una part de la informació de què d'altra manera no es disposaria, s'ha de reconèixer que pateixen certes limitacions evidents, que sobretot en el curt termini s'agreuïen quan són utilitzades de forma exclusiva. Intentam comentar-ne algunes a continuació.

5.1.1. Reduccionisme

La complexitat del compromís i la dedicació docent queden limitades a l'acompliment directament visible per a l'alumnat, corrent el perill d'obviar el que sens dubte constitueixen tasques fonamentals per entendre i desenvolupar l'ensenyament (De Miguel 1998): els processos de reflexió, planificació i presa de decisions que donen sentit al treball a l'aula, encara que només siguin els components més elementals de temps de preparació de classes, elaboració de materials, correcció d'exercicis, gestió de classes teòriques i pràctiques, actes, etc.

5.1.2. Satisfacció versus qualitat

És clar que no es pot establir l'impacte de la docència sense considerar l'opinió de l'alumnat sobre el treball del professorat. El problema sorgeix quan reduïm la qualitat docent a la mera suma d'aquestes opinions, prenent com a referent exclusiu de qualitat la satisfacció del suposat client. Pocs especialistes afirmen que els estudiants puguin assimilar-se al concepte d'usuari d'un servei. Sense ànim d'exposar totes les implicacions contingudes en aquest supòsit (Bensimon 1995), hem d'admetre que l'oportunitat de formar-se exigeix a l'alumnat una interacció molt complexa, molt significativa i molt perllongada amb «artefactes simbòlics», que difícilment pot assimilar-se al desenvolupament d'una transacció comercial habitual. Abundant en aquesta idea, pot dir-se que un estudiant no és un client, perquè:

- a) Quan es matricula no adquireix un títol, sinó el dret a estudiar per aconseguir-lo.
- b) Només paga una tercera part dels costos dels seus estudis, la resta la paga l'administració pública, amb independència a més del poder adquisitiu de l'alumne o del seu rendiment acadèmic.
- c) La seva capacitat d'elecció del producte universitari és més que relativa, no dependent exclusivament de consideracions econòmiques.
- d) No consumeix el coneixement científicoprofessional que ofereix la universitat, sinó que ha de participar activament i perllongadament en la seva assimilació i transformació significativa.
- e) I finalment, i més important, perquè l'ensenyament públic ha de regir-se per una sèrie de principis tals com racionalitat, accessibilitat, equitat, coresponsabilitat, qualitat, autonomia, etc., que difícilment són assimilables en conjunt als mecanismes propis de les transaccions comercials.

Si a això afegim que el coneixement de l'alumnat sobre els elements centrals de l'ensenyament (perfil formatiu, organització de les assignatures, distribució de recursos

humans i materials...), és més que relatiu, i que els resultats de les enquestes (que només permeten amidar alguns aspectes més o menys marginals de l'ensenyament) no es tradueixen automàticament en decisions de millora, realment ens trobam davant dilemes crítics que ens prevenen contra l'ús exclusiu de la satisfacció de l'alumnat com a criteri de qualitat universitària.

No és clar que la principal justificació de la universitat sigui la de satisfer les expectatives professionals lliurement assumides per l'alumnat. Almenys caldrà matisar que aquesta llibertat està pautada o mediatitzada per altres actors, per exemple els mateixos ocupadors dels titulats universitaris, ja que en demandar i finançar selectivament certs perfils formatius estan més a prop de constituir-se en client universitari que el mateix alumnat. Tampoc no s'ha de menysprear el rol dels mitjans de comunicació, que, al costat dels ocupadors, legitimen concepcions de qualitat al marge, o fins i tot en contra, de les opinions i necessitats dels seus clients.

En un altre ordre de coses, moltes de les insatisfaccions de l'alumnat s'expliquen per la seva interiorització d'una falsa relació entre èxit educatiu personal i triomf professional i social. La frustració d'aquesta expectativa, més o menys greu i generalitzada, s'interpreta com a fracàs universitari, sense entendre que l'assumpció de creences errònies o el desprietat funcionament del mercat de treball també haurien de tenir alguna responsabilitat en aquesta frustració.

D'altra banda, la satisfacció no és un factor causal per si mateixa, sinó més aviat un efecte a explicar: els mateixos arguments que serveixen a certs estudiants per mostrar-se molt satisfets amb un professor (el tipus de metodologia que proposa, el sistema d'avaluació que utilitza, etc.), poden dur altres alumnes a opinar negativament d'aquest mateix docent (Paulsen i Wells 1998).

5.1.3. Agregació

Ateses les àmplies diferències disciplinàries entre les múltiples assignatures avaluades, l'heterogeneïtat d'historials professionals o la varietat de condicions organitzatives i materials en les quals treballa el professorat, i a fi de no caure en «la fal·làcia ecològica» (Sirotnik 1980), ha de tenir-se molt en compte que el recurs a l'agregació i a la comparança entre categories de professorat, o entre els departaments, els centres i el conjunt de la universitat, són artefactes procedimentals d'una validesa relativa. Dit d'una altra forma, els resultats docents d'un departament no són més que una abstracció institucional a partir de la combinació aritmètica de puntuacions obtingudes per docents particulars. S'ha de tenir present la necessitat de distingir entre nivells d'anàlisi individuals i institucionals. Així doncs, no s'ha de confondre l'ús descriptiu general de les puntuacions agregades —lícit amb finalitats informatives i en àmbits controlats de discussió— amb l'explicació mateixa de fenòmens la comprensió dels quals excedeix l'esfera d'anàlisi individual (Santos 1999).

5.2. La valoració del professorat

El denominador comú del conjunt de valoracions realitzades pel professorat del nostre estudi exploratori sobre les polítiques d'avaluació es mou entre l'acceptació crítica i l'escepticisme, denotant sentiments d'ambivalència valorativa entre el que ha de ser una bona supervisió del treball universitari i la frustració davant la seva implementació actual.

Enfront de la idea de la resistència del professorat als processos d'avaluació, les opinions obtingudes no tan sols no s'oposen, sinó que fins i tot reclamen un enduriment dels mateixos processos i de les seves conseqüències, destinats entre altres coses a

recompensar amb major grau d'imparcialitat i mitjançant una discriminació més fina la dedicació, el rendiment i la qualitat real del treball acadèmic. Referent a això, d'altra banda, es fan propostes de donar publicitat als resultats obtinguts en l'enquesta individual, i que serveixin de base per establir una estructura de premis i correccions.

També opinen que s'haurien de cercar procediments complementaris a les enquestes docents, a fi de realitzar anàlisis més completes de la dedicació i qualitat acadèmiques. A més caldria revisar els mecanismes de control, a fi d'evitar alguns vicis i garantir que es prenen les mesures administratives i departamentals adequades en els casos d'incompliment (no preparació de les classes, per exemple), garantint l'aplicació correcta de normes i procediments que ja existeixen.

Les limitacions i les insuficiències observades en els mecanismes avaluadors a l'ús s'expliquen, a més de la debilitat mateixa dels procediments, per les característiques organitzatives de la universitat. Així, tenim la flexibilitat dels controls burocràtics o el poder d'expert del professorat. Per això, la justificació de les avaluacions ha de ser alguna cosa més que un exercici nominalista, si vol contrarestar els vicis corporatius i evitar que les avaluacions es transformin en comportaments estratègics sense cap impacte real sobre la qualitat de la docència.

D'altra banda, la compensació salarial o la incentivació diferencial (motivació extrínseca) són importants per completar la raó normativa i la motivació intrínseca de l'avaluació. No obstant això, aquesta via és insuficient, ja que diversos complements retributius docents s'adquireixen de forma relativament automàtica i independent de l'acompliment docent.

Finalment, el professorat consultat creu que els processos d'avaluació i, sobretot els de millora, requereixen un enfocament mixt entre l'obligatorietat i la persuasió, basat en el convenciment que la qualitat docent hauria de ser un objectiu prioritari, ara desprestigiada entre els col·legues —particularment els més joves— i relativament desatès per la institució. Aquesta darrera percepció es fonamenta en una valoració comparativa amb el reconeixement que rep un determinat tipus de recerca que dona accés als sexennis.

No és comú que els treballadors, en altres sectors d'activitat, assumeixin la necessitat de l'avaluació o rendició de comptes del seu treball. Això evidencia una auto-percepció per part del professorat com alguna cosa més que treballadors assalariats, amb una actitud de responsabilització professional amb la institució i les funcions públiques d'aquesta.

Cal recordar, una vegada més, que aquestes valoracions no tenen afany de generalització, ja que es basen en les opinions exclusives d'un petit grup de professors que varen decidir participar voluntàriament en la consulta; estudi que hauria de conèixer aproximacions successivament més complexes, tant quant als subjectes participants com en les dimensions analitzades.

6. Qualitat docent

Quines implicacions tenen les nostres troballes a la llum dels marcs de referència que s'elaboren entre els analistes del moviment avaluador? Els processos avaluadors de la UIB posseeixen característiques similars als realitzats en moltes altres universitats, per això alguns dels dilemes emergents en el nostre cas estan directament relacionats amb certes invariants que apareixen sota distintes formes en diverses revisions recentment publicades (Adams 1998; Brennan i Shah 2000; Harman 1998; Kells 1999). Sense ànim d'esgotar-ne

totes les implicacions, hem realitzat un breu recorregut per algunes de les que ens semblen més rellevants.

6.1. Un concepte de qualitat docent ambiciós i construït des de la pràctica

La devaluació, el desprestigi o la infravaloració del treball docent constitueixen un lloc comú en la universitat segons tots els estudis publicats. Això es manifesta particularment en l'escàs paper que es concedeix a l'ensenyament en els processos de selecció, remuneració i promoció del professorat, i es fa particularment evident en el greuge comparatiu amb el treball investigador.

Sens dubte, el fet que la formació docent s'adquireixi per assaig i error i tingui una posició subsidiària en el treball acadèmic, es relaciona tradicionalment amb el dèficit teòric i la consegüent ideologia sobre la dificultat per mesurar la qualitat docent, almenys amb una part del rigor atribuït al calibratge de l'activitat investigadora.

A hores d'ara, no obstant això, comencen a aparèixer diversos treballs que coincideixen en la recerca d'estratègies i criteris vàlids per al desenvolupament professional del docent universitari (Álvarez et al. 1999; Braskamp i Ory 1994; Bricall 2000; Domènech 1999; Jonnston 1996; MacPherson 1996; Saunders i Saunders 1993; Weeks 2000), trencant amb el fals isomorfisme docent-investigador (Hernandez 2002), responsable en part del problema creat, postulant definicions àmplies en les quals entrin les múltiples dimensions organitzacionals i tècniques —però també les simbòliques i interpersonals— que defineixen el rol docent.

6.2. Ideologia avaluadora i discrecionalitat acadèmica

L'expansió conceptual i metodològica necessària per afrontar l'assumpte de la qualitat docent llevarà fruits si s'acompanya de processos responsables de negociació que permetin establir concerts assenyats entre les múltiples perspectives i els valors que contribueixen a la definició de la missió universitària i, per tant, a l'establiment de la seva excel·lència (Blaxter i Tight 1998; Bricall 2000; Kekäle 2000):

- Qualitat intrínseca o prestigi acadèmic.
- Qualitat extrínseca o satisfacció dels seus usuaris immediats (l'alumnat i les seves famílies, però també el professorat o el personal administratiu, encara que aquests últims tot just hagin contat com a tals) i diferits (ocupadors).

Qualitat administrativa o eficiència institucional i ortodòxia política, capacitat de transformació o innovació institucional, etc.

Pel que fa a la posició particular del professorat, i enfront de la sospita de corporativisme alimentada des dels enfocaments administratius de l'avaluació, l'experiència demostra que no necessàriament perden poder en sotmetre el seu treball a l'escrutini públic. És més, a pesar de percebre's com un dels col·lectius professionals més supervisats, extreuen beneficis legítims —a més de salarials— dels processos avaluadors, sent aquests simplement una contrapartida que es justifica pels alts nivells d'autonomia que gaudeixen o la capacitat que tenen per controlar el propi treball i assumir reptes que els permeten millorar-lo (Adams 1998; Bricall 2000; Johnston 1996).

6.3. Implicació del professorat

Un altre assumpte recurrent en la pràctica avaluadora internacional és el de la seva escassa apropiació per part del professorat, evident en la seva falta d'implicació tant en el disseny com en el desenvolupament i en les conseqüències de les avaluacions. Les

conclusions en aquest punt són coincidents: la participació del professorat és una de les moltes condicions necessàries perquè les avaluacions tinguin un impacte profitós, particularment les formatives. Igualment existeix acord que aquesta participació no pot ser imposada per mandat administratiu, entre altres raons per la discrecionalitat organitzacional del treball universitari. El més raonable és combinar persuasió i pressió, subratllant els avantatges i inconvenients de cooperar-hi o d'inhibir-se'n, relacionant-los amb els beneficis tangibles i simbòlics que podrien obtenir-se o perdre's en aquesta decisió.

En aquesta mateixa lògica, també sembla convenient que el paper avaluador a llarg termini dels organismes competents per a l'avaluació, a nivell estatal (ANECA) o autonòmic (AQUIB), sigui el de metaavaluadors, més atents a assegurar les garanties públiques que a la mera aplicació de mecanismes fiscalitzadors, que moltes vegades es converteixen en entjoses tasques burocràtiques i tecnologies de control que reporten escassos beneficis a la universitat i a la societat, sense oblidar possibles efectes col·laterals com l'adaptació estratègica.

De qualsevol manera l'assumpte és molt complex, segons pot deduir-se d'allò esdevingut a la UIB. Si bé en el nostre cas semblen servides les condicions per a la participació i la col·legialitat, ja que els processos avaluadors depenen d'organismes molt propers, aquesta facilitat de discussió i accés als responsables de l'avaluació, i en certa forma aquesta capacitat d'influència sobre els processos d'avaluació, ha tingut un escàs poder mobilitzador.

6.4. Millora

El quadre global de la qualitat docent que es desprèn dels processos avaluadors escomesos a la UIB pot resultar-nos paradoxal. Segons l'estàndard establert per l'enquesta a l'alumnat, una part apreciable del professorat —entre el 10% i el 20%— s'hauria de plantejar participar en activitats formatives per millorar el seu compliment docent. Segons l'estàndard del protocol de complements retributius —més ampli i heterogeni— la quantitat de professors que necessita ser objecte d'atenció formativa disminueix considerablement, ja que el percentatge total que no obté els complements de dedicació docent és més baix. Per descomptat aquesta discussió tindria una base molt feble si no l'emmarcàssim en una anàlisi dels elements i criteris de valoració prevists en ambdues avaluacions i no tinguéssim en compte el caràcter voluntari de la sol·licitud dels complements.

Plantejar aquesta paradoxa té sentit per reprendre una polèmica de gran actualitat: els avantatges i inconvenients de les polítiques d'incentivació diferencial de la qualitat universitària.

En comptes d'analitzar-lo aïlladament, aquest assumpte hauríem de relacionar-lo amb l'ampli conjunt d'elements implicats en els diversos mecanismes d'incentivació possibles, més enllà dels ara mateix existents a la universitat espanyola o dels que seran eventualment modificats, substituïts o creats a l'empara de la reforma universitària provocada per la LOU.

Referent a això les postures semblen contraposades. Mentre l'argument que s'ha de recompensar la productivitat, sigui investigadora o docent, sembla justificar-se per si mateix, la posició contraposada sosté que, a part de l'arbitrarietat del punt de tall que defineix la qualitat diferencial, no té gaire sentit premiar el que ja es realitza amb èxit.

A més del propòsit incentivador (premiar versus enfortir) i de l'assumpte del punt de tall entre competència adequada i acompliment excel·lent, hi ha altres elements de molt

major profunditat: el tipus d'indicadors de què parlem, el mecanisme d'incentivació possible o la unitat d'anàlisi utilitzada tant per a l'avaluació com per a l'eventual recepció dels beneficis incentivadors. Només a títol hipotètic, pot assenyalar-se l'ampli ventall d'opcions possibles:

a) En el cas dels indicadors poden utilitzar-se diverses combinacions d'activitats docents, investigadores i de gestió, a més de les seves adscripcions a variables de resultat (p.e.: taxes d'èxit o productivitat) o a mecanismes de millora de processos (p.e.: plans de pràctiques o grups d'innovació).

b) Sobre el mecanisme de finançament, podríem optar entre una política salarial — ordinària o extraordinària — i una altra d'assignació de recursos — bé a les persones i/o a les facultats i/o als departaments —, distribuint-los a més segons criteris d'assoliments individuals o assoliment institucional, ja fos aquest el terme mitjà d'aquells o el producte d'activitats pròpiament col·legiades.

c) En relació amb tot això tenim finalment la unitat d'anàlisi elegida, on també existeixen diverses alternatives (individual, grupal, diversos nivells organitzatius) que permetran obtenir retrats ben diferents del treball universitari.

Per acabar, es poden recollir alguns suggeriments parcials:

1) Els resultats de l'avaluació només són fiables i útils pràcticament en la mesura en què la seva producció estigui participada pels subjectes avaluats. Es tracta de desenvolupar el convenciment a través de la implicació i evitar la sospita sobre l'avaluació com a mecanisme exclusivament de control imposat i al servei de finalitats alienes als directament interessats, a la universitat i a la societat.

2) L'avaluació així entesa només pot desenvolupar-se, consegüentment, sobre l'assumpció per part de la comunitat universitària, de l'administració educativa i de la societat, representada pel Consell Social, d'una noció de qualitat clara, precisa, realista, construïda i, al cap i a la fi, compartida per tots els agents i sectors implicats.

3) Això exigeix processos sistemàtics i públics de debat i negociació, implicant tots els agents i sectors, incloent evidentment els responsables polítics i els representants socials fora de la universitat.

4) Finalment, es tracta d'implementar el model de qualitat així desenvolupat, al servei del qual ha d'estar l'avaluació.

Bibliografia

- AA.VV. (2001). *Towards the European Higher Education Area*. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.
- ADAMS, D. (1998). «Examining the fabric of academic life: an analysis of three decades of research on the perceptions of Australian academics about their roles». *Higher Education*, 36: 421-435.
- ÁLVAREZ, V.; GARCÍA, E. I GIL, J. (1999). «La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos». *Revista de Educación*, 319: 273-290.
- BADLEY, G. (2000). «Developing globally-competent university teachers». *Innovations in Education and Training International*, 37: 244-253
- BARNETSON B. I CUTRIGHT, M. (2000). «Performance indicators as conceptual technologies». *Higher Education*, 40: 277-292.

- BENSIMON, E. M. (1995). «Total quality management in the academy: a rebellious reading». *Harvard Educational Review*, 65: 593-611.
- BLAXTER, L. I TIGHT, M. (1998). «Telling how it is: accounts of academic life». *Higher Education Quarterly*, 52: 300-315.
- BRASKAMP, L. I ORY, J.(1994). *Assessing faculty work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BRENNAN, B. I SHAH, T. (2000). «Quality assessment and institutional change: experiences from 14 countries», *Higher Education*, 40: 331-349.
- BRICALL, J. M. (dir.) (2000). *Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- CRAFT, A. (ed.) (1994). *International developments in assuring quality in higher education*. Londres: Falmer.
- DE MIGUEL, M. (1995). «Autorregulación y toma de decisiones en instituciones universitarias». *Revista de Educación*, 308: 63-80.
- (1998). «La evaluación del profesorado universitario». *Revista de Educación*, 315: 67-83.
- DOMÈNECH BERTOLET, F. (1999). *El proceso de enseñanza aprendizaje universitario*. Castelló de la Plana: Universitat-UJI
- HARMAN, G. (1998). «The management of quality assurance: a review of international practice». *Higher Education Quarterly*, 52: 345-364.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2002). «Docencia e investigación en la educación superior». *Revista de Investigación Educativa*, 20, vol. 2: 271-302.
- JOHNSTON, S. (1996). «What can we learn about teaching from our best university teachers?» *Teaching in Higher Education*, 1: 213-225.
- KEKÄLE, J. (2000). «Quality assessment in diverse disciplinary settings». *Higher Education*, 40: 465-488.
- KELLS, H. R. (1999). «National higher education evaluation systems: methods for analysis and some propositions for the research and policy void». *Higher Education*, 38: 209-232.
- KUSHNER, M. (1997). «The metaevaluation of University Almería's evaluation plan». A J. Fernández i S. FERNÁNDEZ (eds.). *Evaluación institucional de las universidades*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 113-128.
- MACPHERSON, R. J. S. (1996). *Educative accountability. Theory, practice and research in educational administration*. Nova York: Pergamon.
- NEAVE, G. (1995). «La política de calidad. Evolución de la enseñanza superior en Europa occidental». *Revista de Educación*, 308: 7-29.
- NEAVE, G. (2001). *Educación superior: historia y política*. Barcelona: Gedisa.
- PAULSEN, M. B. I WELLS, C. T. (1998). «Domain differences in the epistemological beliefs of college students». *Research in Higher Education*, 39: 365-384.
- SANTOS, M. A. (1999). «Sentido y finalidad de la evaluación en la universidad». *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 34: 39-59.
- SAUNDERS, C. I SAUNDERS, E. (1993). «Expert teachers perceptions of university teaching: the identification of teaching skills». A Ellis, R. (ed.). *Quality assurance for university teaching*. Buckingham: Open University Press.
- SIROTNIK, K. A. (1980). «Psychometric implications of the unit-of-analysis problem». *Journal of Educational Measurement*, 17: 245-282.
- WEEKS, P. (2000). «Benchmarking in higher education: an Australian case study». *Innovations in Education and Training International*, 37: 59-67.

Preus públics universitaris: el cas de les illes Balears

Joan Carles Rincón
Universitat de les Illes Balears
Jaume Juan i Garcia
Conselleria d'Educació i Cultura

Educació i Cultura
(2004), 17:
105-119

PREUS PÚBLICS UNIVERSITARIS: EL CAS DE LES ILLES BALEARS

UNIVERSITY PUBLICS PRICES: THE CASE OF THE BALEARIC ISLANDS

Joan C. Rincón i Verdera

Universitat de les Illes Balears

Jaume Juan i Garcia

Conselleria d'Educació i Cultura

Resum

Aquest article és una aproximació als preus públics universitaris, que es concreta en el cas de les illes Balears.

Summary

This article is a study of the cost of public universities in general and the case of the Balearic Islands in particular

1. Introducció

Una de les principals dificultats que tenen les famílies de la nostra comunitat (i en general de tot l'Estat espanyol) perquè els seus fills puguin accedir a l'ensenyament universitari és el cost que es deriva dels preus públics que s'han de satisfer per la prestació dels serveis acadèmics universitaris. Així, per exemple, el preu que ha de pagar un alumne que es matricula de seixanta crèdits a la Universitat de les Illes Balears oscil·la, segons el grau d'experimentalitat de l'ensenyament, entre 483,39 euros (80.726 pessetes) i 755,13 euros (126.106 pessetes) en primera matrícula, que s'incrementa entre 1.056,99 (176.517 pessetes) i 1.651,18 euros (275.747 pessetes) en tercera matrícula. No obstant això, no és menys cert que el que és un esforç important per a les famílies, també ho és per a la societat en el seu conjunt, ja que en el cas de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears i pel que fa al pressupost de l'any 2002, la transferència nominativa del Govern de les Illes Balears a la Universitat de les Illes Balears s'elevà a més de 35 milions d'euros (més de

5.823.510.000 pessetes), el que suposa el 8,58 per cent del pressupost de la Conselleria d'Educació i Cultura, el 3,29 per cent del pressupost de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears, o el 0,2.956% del Producte Regional Brut de l'any 2000.¹

Si volem determinar el paper que fan els preus públics universitaris en el sistema universitari públic, és necessari contextualitzar-los dins el marc general del finançament universitari, analitzant, consegüentment, les altres fonts de finançament. El règim econòmic i financer de les universitats públiques és regulat pel títol XI de la Llei orgànica 6/2001, d'universitats, que al seu article 81.3 enumera les fonts d'ingressos que s'han de comptabilitzar en els pressuposts de les universitats, assenyalant que les universitats públiques financen les seves activitats a partir dels ingressos obtinguts de les fonts següents:² 1) les transferències per a despeses corrents i de capital fixades anualment per les comunitats autònomes; 2) Els ingressos pels preus públics per serveis acadèmics i altres drets que s'estableixin legalment. En el cas d'estudis conduents a l'obtenció de títols de caràcter oficial i amb validesa en tot el territori nacional, els preus públics i els drets els fixarà la comunitat autònoma, dins els límits que estableixi el Consell de Coordinació Universitària, que estaran relacionats amb els costos de prestació del servei. Així mateix, es consignaran les compensacions corresponents als imports derivats de les exempcions i les reduccions que es disposin legalment en matèria de preus públics i altres drets; 3) els preus d'ensenyaments propis, cursos d'especialització i d'altres activitats autoritzades a les universitats s'atendran al que estableixi el Consell Social. Aquests preus hauran de ser aprovats amb els pressuposts anuals als quals s'hagin d'aplicar; 4) els ingressos procedents de transferències d'entitats públiques i privades, com també d'herències, llegats o donacions; 5) els rendiments procedents del patrimoni i d'altres activitats econòmiques que desenvolupin, segons el que es preveu en aquesta Llei i als seus Estatuts; 6) tots els ingressos procedents dels contractes prevists en aquest article 83 de la Llei; 7) els romanents de tresoreria i qualsevol altre ingrés. Finalment, 8) el producte de les operacions de crèdit que concertin ha de ser compensat per a la consecució de l'equilibri pressupostari necessari de la comunitat autònoma, que, en tot cas, ha d'autoritzar qualsevol operació d'endeutament.

Així doncs, podem dir que les universitats públiques financen les seves activitats a través de tres fonts: els preus públics per serveis acadèmics i altres drets que legalment s'estableixin en el seu moment; els ingressos obtinguts de la societat (bàsicament a través d'empreses privades) per la venda de serveis, donacions i contractes; i, les transferències de les administracions públiques. En aquest article ens aproximarem a la qüestió dels preus públics per serveis acadèmics, fent especial incidència en la realitat de la nostra comunitat autònoma i de la seva universitat.

¹ Si ens referim al conjunt de l'Estat espanyol, el finançament de les universitats públiques presencials va suposar, l'any 2000, una quantitat superior als 5.391 milions d'euros (més de 935.426 milions de pessetes), el que representa el 0,8 per cent del Producte Interior Brut espanyol. D'aquesta quantitat, el 74,73 per cent té origen públic i només un 10,05 per cent té com a origen els preus públics satisfets pels alumnes per la prestació dels serveis acadèmics universitaris, és a dir, pels usuaris directes de la universitat. Per a una anàlisi detallada del finançament de les universitats espanyoles vegeu Armenteros et al. (2002).

² Una anàlisi de les fonts de finançament de les universitats públiques la trobam a Oroval i Chéliz (1998) i Aguiar et al. (1996).

2. El marc normatiu estatal i autonòmic dels preus públics universitaris

L'article 81.3 b) de la Llei orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'universitats, determina que en el cas d'estudis conduents a títols de caràcter oficial i amb validesa en tot el territori nacional, els preus públics i els drets els fixarà la comunitat autònoma, dins els límits que estableixi el Consell de Coordinació Universitària, que estaran relacionats amb els costos de la prestació del servei. Aquest article es troba emmarcat al títol XI de la Llei orgànica 6/2001, del règim econòmic i financer de les universitats públiques, i més concretament a l'enumeració del contingut del pressupost de la Universitat en el seu estat d'ingressos. D'aquest article es deriva que la potestat de regular els preus públics per la prestació de serveis acadèmics universitaris correspon a cada una de les comunitats autònomes. No obstant això, aquesta potestat normativa no es pot deslligar d'un marc normatiu més ampli de caràcter estatal que fixa unes directrius comunes per a totes les comunitats:

Àmbit estatal

1. Constitució espanyola, del 27 de desembre de 1978.
2. Llei orgànica 8/1985, del 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació.
3. Llei orgànica 6/2001, del 21 de desembre, d'universitats.
4. Reial decret 552/1985, del 2 d'abril, pel qual s'aprova el reglament del Consell d'Universitats.
5. Llei 8/1989, del 13 d'abril, de taxes i preus públics.
6. Llei 13/1982, del 7 d'abril, d'integració social dels minusvàlids.
7. Llei 25/1971, del 19 de juny, de protecció a les famílies nombroses.
8. Llei 32/1999, del 8 d'octubre, de solidaritat amb les víctimes del terrorisme.
9. Reial decret 2243/1996, del 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.

Àmbit de la comunitat autònoma de les illes Balears

1. Llei orgànica 2/1983, del 25 de febrer, d'estatut d'autonomia per a les illes Balears.
2. Llei 2/1997, del 3 de juny, de taxes de la comunitat autònoma de les illes Balears. Vegem què ens diuen algunes d'aquestes normatives.

— **Llei orgànica 6/2001, del 21 de desembre, d'universitats (BOE núm. 307, del 24 de desembre de 2001)**

• **Preàmbul IV.** El Consell de Coordinació Universitària és el màxim òrgan consultiu i de coordinació del sistema universitari, i es configura com a fòrum de trobada i debat entre les tres administracions que convergeixen en el sistema universitari: estatal, autonòmica i universitària.

• **Article 28. Naturalesa i funcions.** El Consell de Coordinació Universitària és el màxim òrgan consultiu i de coordinació del sistema universitari. Li corresponen les funcions de consulta sobre política universitària, i les de coordinació, programació, informe, assessorament i proposta en les matèries relatives al sistema universitari, així com les que determinin la Llei i les disposicions de desenvolupament.

• **Article 81.3. Programació i pressupost.** El pressupost de les universitats continuarà en el seu estat d'ingressos els preus públics per serveis acadèmics i altres drets que s'estableixin legalment. En el cas d'estudis conduents a l'obtenció de títols de caràcter oficial i amb validesa en tot el territori nacional, els preus públics i els drets els fixarà la comunitat autònoma, dins els límits que estableixi el Consell de Coordinació Universitària, que estaran relacionats amb els costos de prestació del servei.³ Així mateix, es consignaran les compensacions corresponents als imports derivats de les exempcions i les reduccions que es disposin legalment en matèria de preus públics i altres drets. Els preus d'ensenyaments propis, cursos d'especialització i d'altres activitats autoritzades a les universitats s'atendran al que estableixi el Consell Social. Aquests preus hauran de ser aprovats amb els pressuposts anuals als quals s'hagin d'aplicar.

— **Llei 8/1989, del 13 d'abril, de taxes i preus públics (BOE núm. 90, del 15 d'abril de 1989)**

• **Article 26.1.** La fixació o modificació de la quantia dels preus públics es realitzarà, exceptuat que una llei especial disposi el contrari, per Ordre del Departament ministerial del qual depengui l'òrgan o ens que els ha de percebre i a proposta d'aquests.

• **Article 26.2.** Tota proposta de fixació o modificació de preus públics haurà d'anar acompanyada d'una memòria econòmica i financera que justificarà l'import dels preus que es proposin, el grau de cobertura financera dels costos corresponents i, en el seu cas, les utilitats derivades de la realització de les activitats i la prestació dels serveis o els valors de mercat que s'hagin pres com a referència.

• **Disposició addicional cinquena.** Adaptació de la Llei orgànica 11/1983. A partir de l'entrada en vigor de la present Llei, les taxes acadèmiques i altres drets a què es refereix la lletra b) de l'apartat 3 de l'article 54 de la Llei orgànica 11/1983, del 25 d'agost, de reforma universitària, tindran la consideració de preus públics i es fixaran i regularan d'acord amb allò establert al citat article.⁴

³ Abans de l'aprovació de la Llei orgànica 6/2001, d'universitats, la Llei orgànica 11/1983, del 25 d'agost, de reforma universitària, regulava la determinació dels preus públics que s'han de satisfer per la prestació de serveis acadèmics universitaris a través de l'article 54.3 b): «El pressupost de les universitats continuarà en el seu estat d'ingressos: [...] b) Les taxes acadèmiques i altres drets que legalment s'estableixin. En el cas d'estudis conduents a títols oficials, les taxes acadèmiques les fixarà la comunitat autònoma en els límits que estableixi el Consell d'Universitats. Per a la resta d'estudis, les fixarà el Consell Social. Igualment, es consignaran les compensacions corresponents als imports de les exempcions i les reduccions que legalment es disposin en matèria de taxes i altres drets.» Malgrat que la regulació de la Llei orgànica 11/1983 és molt similar a la Llei orgànica 6/2001, hi ha dues diferències importants: 1) l'abonament que fa l'alumne per la prestació dels serveis acadèmics universitaris té la qualificació de preus públics i no de taxes. Aquest canvi respon a la disposició addicional cinquena de la Llei 8/1989, del 13 d'abril, de taxes i preus públics i la STC 185/1995, del 14 de desembre; 2) els preus públics per la prestació dels serveis acadèmics universitaris «estaran relacionats amb els costos de prestació del servei». L'aplicació d'aquest afegit a la Llei orgànica 6/2001 no és fàcil. En efecte, és cert que el preu dels ensenyaments està relacionat amb el seu cost a través de la incardinació de l'ensenyament en un determinat grau d'experimentalitat, però ni totes les comunitats autònomes mantenen una estructura similar del nombre de graus d'experimentalitat (per exemple, Andalusia només té un grau d'experimentalitat i, per tant, tots els ensenyaments tenen el mateix preu) ni es dona la mateixa proporcionalitat entre el preu i el cost real del servei en els distints graus d'experimentalitat.

⁴ Aquesta disposició addicional va ser objecte de recurs d'inconstitucionalitat. En aquest sentit, la STC 185/1995, del 14 de desembre, al fonament jurídic 8, on es desestima parcialment, ens diu: «En el supòsit ara previst, la disposició final tercera de la Llei orgànica 11/1983, del 25 d'agost, de reforma universitària, el caràcter orgànic de

— **Reial Decret 2243/1996, del 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 núm. 270, del 8 de novembre de 1996)**

• **Annex pel qual es certifiquen, entre d'altres, les funcions que assumeix la comunitat autònoma de les illes Balears en matèria d'universitats.** Funcions que assumeix la comunitat autònoma i identificació dels serveis i institucions que es traspassen: corresponen a la comunitat autònoma de les illes Balears les funcions i competències [...] que en matèria d'ensenyament superior atribueix a les comunitats autònomes la Llei orgànica 11/1983, del 25 d'agost, de reforma universitària.

— **Llei orgànica 2/1983, del 25 de febrer, d'estatut d'autonomia per a les Illes Balears (BOE núm. 51, de l'1 de març de 1983), i modificada per la Llei orgànica 9/1994 i 3/1999**

• **Article 15.1.** Correspon a la 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'acord amb el que disposa l'article 27 de la Constitució [...], sense perjudici de les facultats que corresponen a l'Estat.

— **Llei 2/1997, del 3 de juny, de taxes de la comunitat autònoma de les illes Balears (BOIB núm. 76 del 21 de juny de 1997)**

• **Disposició addicional tercera.** Els preus públics que s'han de satisfer per la prestació dels serveis acadèmics universitaris es fixaran i regularan d'acord amb el que es disposa a l'article 54.3 b), de la Llei orgànica 11/1983, del 25 d'agost, de reforma universitària.

3. El Decret 89/2002, del 28 de juny, pel qual es fixen els preus públics que s'han de satisfer per la prestació de serveis acadèmics universitaris per al curs 2002-2003 a la Universitat de les Illes Balears

A continuació analitzarem l'estructura bàsica del Decret 89/2002, que, de conformitat amb les competències atribuïdes a les comunitats autònomes per l'article 81.3 b) de la Llei orgànica 6/2001, d'universitats, va aprovar el Govern de la nostra comunitat autònoma el juny de 2002.

3.1 Preàmbul

Estructurat en els tres apartats següents:

la qual va ser confirmat per la STC 26/1987, fonament jurídic 15, atribueix el caràcter de Llei orgànica als preceptes que es contenen en el títol preliminar, quart i vuitè de l'esmentada Llei, així com la disposició final tercera. Amb l'excepció efectuada per la STC 26/1987, fonament jurídic 15, basta considerar que l'article 54.3 b) de la Llei orgànica 11/1983 es troba ubicat al seu títol setè, del règim econòmic i financer de les universitats, per concloure que el precepte darrerament citat manca de la naturalesa de llei orgànica i pot ser modificat per llei ordinària.»

3.1.1. El marc regulador

Es refereix, en primer lloc, al context normatiu regulador dels preus que s'han de satisfer per la prestació de serveis acadèmics universitaris. En particular, s'enumera la normativa següent: 1) Llei orgànica 6/2001, del 21 de desembre, d'universitats, i en concret l'article 81, que estableix que els preus públics per estudis conduents a títols oficials els ha de fixar la comunitat autònoma corresponent dins els límits que estableixi el Consell de Coordinació Universitària i que estaran relacionats amb els costos de prestació del servei, mentre que els preus públics corresponents a la resta d'estudis els ha de fixar el Consell Social de la universitat que correspongui. 2) Llei 8/1989, del 13 d'abril, de taxes i preus públics. 3) Llei orgànica 9/1992, del 23 de desembre, de transferència de competències a les comunitats autònomes que accediren a l'autonomia per la via de l'article 143 de la Constitució. 4) Decret 2243/1996, del 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. 5) Llei 2/1997, del 3 de juny, de taxes de la comunitat autònoma de les illes Balears.

3.1.2 Tipologia i estructura dels preus

En segon lloc, es fixen les bases que regulen els preus que s'han de satisfer pels ensenyaments conduents a l'obtenció de títols oficials. Aquestes bases són les següents:

1. La separació en dos grups dels ensenyaments conduents a l'obtenció de títols oficials: a) ensenyaments renovats (estructurats en crèdits), és a dir, els conduents a l'obtenció de títols universitaris establerts pel Govern de l'Estat amb caràcter oficial i vàlidesa en tot el territori nacional, sempre que els plans d'estudis dels ensenyaments corresponents hagin estat aprovats per la Universitat de les Illes Balears i homologats pel Consell de Coordinació Universitària, d'acord amb les directrius generals pròpies aprovades pel Govern de l'Estat; b) ensenyaments no renovats (estructurats en assignatures), és a dir, els que no s'inclouen en el grup anterior o que, tot i estar-hi, siguin d'uns plans d'estudis no aprovats per la Universitat de les Illes Balears ni homologats pel Consell de Coordinació Universitària, d'acord amb les directrius generals pròpies corresponents.

2. La fixació de la tarifa segons el grau d'experimentalitat en què es trobi l'ensenyament i que es tracti de primera, segona o tercera i successives matrícules.

3.1.3. Òrgans competents per a la fixació dels preus

En tercer lloc es determinen els òrgans competents per a la fixació dels preus que s'han de satisfer per la prestació de serveis acadèmics universitaris. Els límits dels preus acadèmics i altres drets per estudis conduents a l'obtenció de títols universitaris oficials, que són fixats per acord del Consell de Coordinació Universitària, es determinen vist l'acord previ del Consell de Coordinació i la memòria economicofinancera a què es refereix l'article 26.2 de la Llei 8/1989. La redacció de la proposta de Decret i la determinació dels preus, dins els límits anteriors, és competència del conseller d'Educació i Cultura. Finalment, el Decret s'aprova pel Consell de Govern.⁵

⁵ Els límits dels preus acadèmics i altres drets dels estudis que condueixen a l'obtenció de títols universitaris oficials per al curs 2002-2003 són: 1) el resultat d'incrementar els preus oficials establerts per al curs 2001-2002 per al conjunt dels ensenyaments en l'àmbit de les competències de les distintes administracions públiques, tant si aquells estan organitzats en cursos o en crèdits, en el percentatge d'augment experimentat per l'Índex de Preus al Consum nacional des del 30 d'abril de 2001 fins al 30 d'abril de 2002, és a dir, el 3,6 per 100 (límit mínim); 2) el

3.2. Contingut

Els aspectes més destacats que es deriven del Decret són els següents:

3.2.1. Objecte i àmbit d'aplicació

Al primer article, el Decret distingeix els ensenyaments regulats d'aquells que no ho són, i ho fa agrupant-los en dos blocs: 1) els ensenyaments conduents a l'obtenció de títols oficials (renovats i no renovats) i que són objecte de regulació per part d'aquest Decret; 2) la resta d'ensenyaments, és a dir, tots aquells ensenyaments conduents a l'obtenció de títols o diplomes que no tinguin caràcter oficial. Les universitats, segons l'article 34 de la Llei orgànica 6/2001 d'universitats, podran establir ensenyaments conduents a l'obtenció de títols i diplomes no oficials, que la Llei defineix com a títols propis. Els preus d'aquests estudis els fixarà el Consell Social.

3.2.2. Preus dels ensenyaments objecte de regulació

Regula els preus dels ensenyaments conduents a títols oficials, distingint entre els preus dels ensenyaments renovats i dels no renovats: 1) pel que fa als ensenyaments renovats, es considera el crèdit (deu hores d'ensenyament teòric, pràctic o equivalents) com la unitat bàsica de referència a efectes de valoració del preu de l'ensenyament. L'import de les matèries, les assignatures o les disciplines es calcula de conformitat amb el nombre de crèdits que tinguin assignats, dins el grau d'experimentalitat en què es trobin els ensenyaments, i segons que es tracti de primera, segona o tercera i successives matrícules. El preu del crèdit en el cas de programes de doctorat es fixa segons el grau d'experimentalitat en què es troba el programa. En el cas dels crèdits corresponents a matèries de lliure elecció per a l'estudiant, el preu es fixa d'acord amb la tarifa establerta per a la titulació que es vulgui obtenir, amb independència del departament on es cursin aquests crèdits; 2) els preus públics dels ensenyaments no renovats són determinats pel grau d'experimentalitat en què es trobin i segons que es tracti de primera, segona o tercera i successives matrícules, de manera similar com es fa amb els ensenyaments renovats.

3.2.3. Matrícula mínima

La matrícula mínima consisteix en totes les assignatures troncal i obligatòries de primer curs d'acord amb l'estructuració de cada pla d'estudis. En el cas que aquestes assignatures sumin més de quaranta-cinc crèdits, l'alumne podrà matricular-se només de quaranta-cinc crèdits d'entre aquestes assignatures troncal i obligatòries. En el cas d'alumnes amb estudis convalidats parcialment, hauran de complir el requisit anterior entre les assignatures o els crèdits convalidats i aquells de què es matriculin.

3.2.4. Abonament de la matrícula. Falta de pagament

Hi ha dues formes possibles d'abonament de la matrícula: 1) en un sol pagament, a principi de curs; o bé 2) de forma fraccionada, en dos terminis (el primer, del 50 per cent

resultat d'incrementar en quatre punts el límit mínim establert al paràgraf anterior (límit màxim). En tot cas, els preus que resultin per l'aplicació d'aquests límits no hauran de ser, en relació amb els del curs 2001-2002, inferiors al preu més baix en qualsevol estudi de qualsevol universitat, ni més elevats que el preu més alt en qualsevol estudi de qualsevol universitat, incrementat per l'IPC, esmentat anteriorment, més de quatre punts.

de l'import total, en formalitzar la matrícula; i el segon, del 50 per cent restant, durant la primera quinzena del mes de desembre). La falta de pagament de la matrícula implicarà: 1) la denegació de la matrícula (en el cas que l'alumne hagi optat per un sol pagament); o bé, 2) l'anul·lació de la matrícula de forma automàtica i sense notificació prèvia el dia següent del venciment de cada un dels terminis establerts a tal efecte, amb la pèrdua de les quantitats corresponents als terminis anteriors i amb l'obligació de l'alumne de pagar-los si vol tornar a matricular-se en el futur de qualsevol estudi de la Universitat de les Illes Balears (si l'alumne opta pel pagament fraccionat).

3.2.5. Tarifes especials

Es preveuen dues tarifes especials: 1) matèries sense docència, on l'alumne abonarà el 25 per cent dels preus de la tarifa ordinària. Aquest apartat s'aplica tant als ensenyaments renovats com als no renovats. No obstant això, en cas que, per raons acadèmiques, s'imparteixi docència d'aquestes assignatures s'abonarà el 100 per cent dels preus de la tarifa ordinària; 2) reconeixement de crèdits de lliure configuració (reconeguts als alumnes per cursos, seminaris o activitats desenvolupades al marge de l'activitat acadèmica reglada), on s'abonarà per cada crèdit el 25 per cent dels preus de la tarifa ordinària, en els crèdits de lliure configuració.

3.2.6. Centres adscrits

L'abonament que fan els alumnes de centres o instituts universitaris adscrits a la Universitat es regula: 1) en primer lloc, per l'acord del corresponent conveni d'adscripció; 2) es matisa l'apartat anterior, ja que, en qualsevol cas, l'alumne abonarà el 25 per cent dels preus establerts al Decret per cada un dels ensenyaments. En tot cas, els abonaments anteriors es fan en concepte d'expedient acadèmic i de prova d'avaluació, mentre que els altres preus se satisfaran per la quantia íntegra prevista.

3.2.7. Convalidació i reconeixement d'estudis

Pel que fa a la convalidació d'estudis, es distingeix: 1) la convalidació d'estudis realitzats en centres estatals, pels quals no es meritaren preus; 2) la convalidació d'estudis realitzats en centres nacionals no estatals o en centres estrangers, pels quals s'abonarà el 25 per cent dels preus establerts al Decret per cada un dels ensenyaments. En el cas d'estudis realitzats en centres nacionals no estatals o en centres estrangers, pel que fa al reconeixement de crèdits de lliure configuració, l'alumne abonarà el 25 per cent dels preus establerts al Decret per cada un dels ensenyaments. En ambdós casos, l'alumne fa aquest abonament en concepte d'expedient acadèmic i de prova d'avaluació i, per tant, els altres preus se satisfaran per la quantia íntegra prevista al Decret.

3.2.8. Beques

L'article 3.1 del Reial decret 2298/1983, del 28 de juliol, pel qual es regula el sistema de beques i ajudes a l'estudi de caràcter personalitzat, estableix que els alumnes que rebin beca a càrrec dels pressuposts generals de l'Estat no estan obligats a abonar el preu per serveis acadèmics. Ens trobam davant un cas d'exempció de preus subjecte a la condició d'obtenció de beca i, per tant, en el cas que l'alumne no obtingui la condició de becari o bé li sigui revocada, estarà obligat a abonar el preu corresponent a la matrícula que va efectuar. El termini per fer efectiu tal abonament és de cinc dies a comptar des de la publicació de les llistes de becaris o la notificació personal de la denegació. La falta de pagament implica l'anul·lació automàtica de la matrícula en totes les matèries, assignatures o

disciplines i l'obligació de pagar si l'alumne vol tornar a matricular-se en el futur de qualsevol estudi de la Universitat de les Illes Balears. Els imports dels preus per serveis acadèmics no satisfets pels alumnes becaris seran compensats a les universitats pel Ministeri d'Educació, Cultura i Esports.

3.2.9. Matrícules d'honor

Les bonificacions corresponents a l'aplicació d'una o més matrícules d'honor es duran a terme una vegada calculat l'import de la matrícula.

3.2.10. Assignatures quadrimestrals sense docència

Els alumnes que, en aplicació del corresponent acord del Consell de Govern, puguin matricular-se el proper curs acadèmic d'una assignatura quadrimestral sense docència, abonaran com a preu públic de l'esmentada assignatura un import equivalent al 25 per cent de la mitat del que s'estableix per una assignatura anual.

3.2.11. Annexos a tenir en compte

Annex I. Determina el grau d'experimentalitat dels ensenyaments renovats que es poden cursar a la Universitat de les Illes Balears. En particular, per al curs acadèmic 2002-2003 estableix: grau d'experimentalitat 1 (Diplomatura en Infermeria, en Fisioteràpia i Doctorat de Medicina); grau d'experimentalitat 2 (Llicenciatura en Biologia, en Bioquímica i en Química); grau d'experimentalitat 3 (Arquitectura Tècnica, Enginyeria en Informàtica, enginyeries tècniques en informàtica de gestió, en informàtica de sistemes i telecomunicacions (Telemàtica), Enginyeria Tècnica Agrícola, especialitat en Hortofructicultura i Jardineria, i Enginyeria Tècnica Industrial, especialitat en Electrònica Industrial); grau d'experimentalitat 4 (Llicenciatura en Física i en Psicologia; Diplomatura en Treball Social); grau d'experimentalitat 5 (Llicenciatures en Matemàtiques, en Pedagogia, en Psico-pedagogia, en Filologia Anglesa i en Geografia; Diplomatura en Educació Social; mestre en les especialitats d'Educació Infantil, Educació Musical, Educació Primària, de Llengua Estrangera, Educació Física i Educació Especial); grau d'experimentalitat 6 (Llicenciatures en Administració i Direcció d'Empreses, en Economia, en Filologia Catalana, en Filologia Hispànica, en Dret, en Filosofia, en Història i en Història de l'Art; Diplomatures en Ciències Empresarials, en Relacions Laborals i en Turisme).

Annex II. Correspon a les tarifes (en euros) segons el grau d'experimentalitat.

Grau d'experimentalitat	1a matrícula	2a matrícula	3a matrícula	Prog. de doct.
1	12,20 euros	17,34 euros	26,01 euros	39,23 euros
2	11,82 euros	17,16 euros	25,83 euros	38,67 euros
3	11,40 euros	16,55 euros	24,12 euros	36,93 euros
4	10,05 euros	14,56 euros	21,93 euros	31,37 euros
5	9,12 euros	13,22 euros	19,93 euros	27,57 euros
6	7,82 euros	11,62 euros	17,08 euros	22,23 euros

Taula 1

Annex III. Determina els graus d'experimentalitat dels ensenyaments no renovats que es poden realitzar a la Universitat de les Illes Balears. Són els següents:

- Grau d'experimentalitat 1: Diplomatura en Infermeria i Doctorat en Medicina.
- Grau d'experimentalitat 2: Llicenciatures en Ciències Biològiques i en Ciències

Químiques.

- Grau d'experimentalitat 3: Llicenciatura en informàtica.

• Grau d'experimentalitat 4: Llicenciatura en Ciències Físiques i en Filosofia i Lletres: Filosofia i Ciències de l'Educació (Psicologia).

• Grau d'experimentalitat 5: Llicenciatures en Filosofia i Lletres: Filosofia i Ciències de l'Educació (Ciències de l'Educació) i en Filosofia i Lletres: Geografia i Història (Geografia).

• Grau d'experimentalitat 6: Llicenciatures en Filosofia i Lletres: Filologia (Filologia Catalana); en Filosofia i Lletres: Filologia (Filologia Hispànica); en Dret; en Filosofia i Lletres: Filosofia i Ciències de l'Educació (Filosofia); en Filosofia i Lletres: Geografia i Història (Història) i en Filosofia i Lletres: Geografia i Història (Història de l'Art).

Annex IV. Tarifes, segons el grau d'experimentalitat, dels ensenyaments de l'annex III. Es fixa el preu per un curs complet, segons el grau d'experimentalitat i si es tracta de primera, segona o tercera i successives matrícules. Per a les assignatures soltes, el preu es calcularà dividint l'import del curs complet en primera, segona o tercera i successives matrícules, respectivament, pel nombre d'assignatures del curs al qual correspongui l'assignatura.

Grau d'experimentalitat	1a matrícula	2a matrícula	3a matrícula
1	755,13 euros	1094,94 euros	1651,18 euros
2	731,95 euros	1061,34 euros	1600,50 euros
3	705,62 euros	1023,13 euros	1493,11 euros
4	621,75 euros	901,52 euros	1359,49 euros
5	564,14 euros	818,02 euros	1233,57 euros
6	483,39 euros	700,91 euros	1056,99 euros

Taula 2

Annex V. Els preus d'avaluacions, proves, expedició de títols i drets de Secretaria es fixen en aquest annex. En particular, es fixen els preus següents:

• **Avaluació i proves**

- 1.1. Proves d'aptitud per a l'accés a la Universitat.
- 1.2. Certificat d'aptitud pedagògica (inclou tots els cursos).
- 1.3. Exàmens de grau als diferents estudis i per a projectes de fi de carrera.
- 1.4. Proves de conjunt per a l'homologació de títols estrangers d'educació superior.
- 1.5. Curs d'iniciació i orientació per als majors de 25 anys.
- 1.6. Examen per a tesi doctoral.

• **Títols i Secretaria**

- 2.1. Expedició de títols acadèmics:
 - 2.1.1. De doctor.
 - 2.1.2. De llicenciat, arquitecte o enginyer.
 - 2.1.3. De diplomat, arquitecte tècnic o enginyer tècnic.
 - 2.1.4. Expedició i impressió de duplicats de títols universitaris oficials o de postgrau.
- 2.2. Secretaria:
 - 2.2.1. Obertura d'expedient acadèmic per al començament d'estudis en un centre, certificats acadèmics i trasllats d'expedient acadèmic.
 - 2.2.2. Confrontació de documents.
 - 2.2.3. Expedició de targetes d'identitat.

Bibliografia

- AGUIAR, I. [et al.] (1996), *Financiación de la educación superior. Especial referencia a Canarias*, Santa Cruz de Tenerife, Dirección General de Universidades e Investigación, Gobierno Canario.
- ARMENTEROS, J. i VALVERDE, F. (1998), *La participación del usuario en la financiación de la enseñanza pública universitaria: especial referencia a Andalucía*, Jaen, Universidad de Jaen.
- ARMENTEROS, J.; VALVERDE, F. [et al.] (2002), *Informació acadèmica, productiva i financera de les universitats públiques espanyoles. Any 2000. Indicadors universitaris (curs acadèmic 2000-2001)*. Conferència de Rectors d'universitats espanyoles (CRUE).
- BRICALL, J. M. (2000), *Universidad 2000, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas*.
- CAIB (2002), *Pressupost 2002*. Comunitat Autònoma de les Illes Balears.
- CALERO, J. (1996), *Financiación de la educación superior en España: sus implicaciones en el terreno de la equidad*, Bilbao, Fundación BBV, Documenta.
- CONSELL DE COORDINACIÓ UNIVERSITÀRIA, Acord del 3 de juny de 1997 pel qual es fixen els límits dels preus acadèmics i altres drets conduents a l'obtenció de títols oficials per al curs 1997-98 (BOE número 141, del 13 de juny).
- Acord del 7 de maig de 1998 pel qual es fixen els límits dels preus acadèmics i altres drets conduents a l'obtenció de títols oficials per al curs 1998-99 (BOE número 131, del 2 de juny).
 - Acord del 5 de maig de 1999 pel qual es fixen els límits dels preus acadèmics i altres drets conduents a l'obtenció de títols oficials per al curs 1999-2000 (BOE número 132, del 3 de juny).
 - Correcció d'errors a l'Acord del 5 de maig de 1999 pel qual es fixen els límits dels preus acadèmics i altres drets conduents a l'obtenció de títols oficials per al curs 1999-2000 (BOE número 140, del 12 de juny).
 - Acord del 17 de maig de 2000 pel qual es fixen els límits dels preus acadèmics i altres drets conduents a l'obtenció de títols oficials per al curs 2000-2001 (BOE número 132, del 2 de juny).
 - Acord del 29 de maig de 2001 pel qual es fixen els límits dels preus acadèmics i altres drets conduents a l'obtenció de títols oficials per al curs 2001-2002 (BOE número 136, del 7 de juny).

- Correcció d'errors a l'acord del 29 de maig de 2001 pel qual es fixen els límits dels preus acadèmics i altres drets conduents a l'obtenció de títols oficials per al curs 2001-2002 (BOE número 156, del 30 de juny).
 - Acord de l'11 de juny de 2002 pel qual es fixen els límits dels preus acadèmics i altres drets conduents a l'obtenció de títols oficials per al curs 2002-2003 (BOE número 142, del 14 de juny).
- CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, CULTURA I ESPORTS, Llei 2/1997, del 3 de juny, de taxes de la comunitat autònoma de les illes Balears (BOIB núm. 76 del 21 de juny de 1997).
- Ordre del conseller d'Educació, Cultura i Esports del dia 7 de juliol de 1997, per la qual es fixen els preus que s'han de satisfer per la prestació de serveis acadèmics universitaris per al curs 1997-98 (BOCAIB número 86 EXT, del 10 de juliol de 1997).
 - Ordre del conseller d'Educació, Cultura i Esports del dia 1 de juliol de 1998, per la qual es fixen els preus que s'han de satisfer per la prestació de serveis acadèmics universitaris per al curs 1998-99 (BOCAIB número 89, del 9 de juliol de 1998).
 - Ordre del conseller d'Educació, Cultura i Esports del dia 29 de juny de 1999, per la qual es fixen els preus que s'han de satisfer per la prestació de serveis acadèmics universitaris per al curs 1999-2000 (BOCAIB número 88, del 10 de juliol de 1999).
- CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA, Decret 107/2000 del 14 de juliol, pel qual es fixen els preus que s'han de satisfer per la prestació de serveis acadèmics universitaris per al curs 2000-2001 (BOIB número 91, del 25 de juliol de 2000).
- Decret 90/2001 del 6 de juliol, pel qual es fixen els preus que s'han de satisfer per la prestació de serveis acadèmics universitaris per al curs 2001-2002 (BOIB número 82, del 10 de juliol de 2001).
 - Decret 89/2002 del 28 de juny, pel qual es fixen els preus que s'han de satisfer per la prestació de serveis acadèmics universitaris per al curs 2002-2003 (BOIB número 81, del 6 de juliol de 2002).
- CORTS GENERALS, Constitució espanyola, del 27 de desembre de 1978 (BOE número 311.1, del 29 de desembre de 1978).
- Llei orgànica 2/1983, del 25 de febrer, d'Estatut d'Autonomia per a les Illes Balears (BOE número 51, de l'1 de març, i modif. per L.O.s. 9/1994 (BOE número 72, del 25 de març de 1994), i 3/1999 (BOE número 8, del 9 de gener de 1999).
 - Llei orgànica 8/1985, del 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació (BOE número 159, del 4 de juliol de 1985).
 - Llei 8/1989, del 13 d'abril, de taxes i preus públics (BOE núm. 90, del 15 d'abril de 1989).
 - Llei orgànica 1/1990, del 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (BOE número 238, del 4 d'octubre de 1990).
 - Llei orgànica 9/1995, del 20 de novembre, de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents (BOE número 278, de 21 de novembre de 1995).
 - Llei orgànica 6/2001, del 21 de desembre, d'universitats (BOE número 307, del 24 de desembre de 2001).
 - Llei orgànica 10/2002, del 23 de desembre, de qualitat de l'educació (BOE número 307, del 24 de desembre de 2002).
 - Llei 30/1998, del 29 de juliol, del règim especial de les illes Balears (BOE número 181, del 30 de juliol de 1998).

MINISTERI D'ADMINISTRACIONS PÚBLIQUES, Reial Decret 2243/1996, del 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, del 8 de novembre de 1996).

MINISTERI D'EDUCACIÓ, Reial decret 552/1985, del 2 d'abril, pel qual s'aprova el reglament del Consell d'Universitats (BOE núm. 101, del 27 d'abril de 1985).

OROVAL, E. i CHÉLIZ, D. (1998), «Reflexions a l'entorn del finançament del sistema universitari espanyol des de la perspectiva de les Comunitats Autònomes», Barcelona, *Revista Catalana de Dret Públic* «Autonomies», núm. 23.

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS (1996), *Pressupost 1996*, Universitat de les Illes Balears.

— (2000), *UIB 2000, estadística i indicadors*. Universitat de les Illes Balears. Vicerectorat de Planificació Económicoadministrativa. Oficina de Planificació i Prospectiva. Març 2001.

— (2002), *Pressupost 2002*, Universitat de les Illes Balears.

**El treball amb
suport: l'extensió
dels suports**

Francesc Serra
Buades
*Pedagog del
Departament de
Serveis Socials del
Consell de Mallorca.
Professor del
Departament de
Ciències de
l'Educació (UIB)*

Educació i Cultura
(2004), 17:
121-135

El treball amb suport: l'extensió dels suports

Supported Employment: Development Supports

Francesc Serra Buades

Pedagog del Departament de Serveis Socials del Consell de Mallorca

Professor del Departament de Ciències de l'Educació (UIB)

Resumen

La aplicación del modelo de Empleo con Apoyo (Supported Employment) durante estos últimos diez años ha permitido que un buen número de personas con discapacidades significativas pudiesen acceder a una ocupación en el ámbito laboral ordinario. Aplicar esta metodología de trabajo supone conceptualizar la intervención en base a los apoyos y a la intensidad de los ajustes y acomodaciones que todo trabajador/trabajadora con discapacidad pueda necesitar en un momento determinado. Esto será posible siempre y cuando configuremos e implementemos nuestras estrategias de intervención partiendo de la planificación centrada en la persona, es decir, teniendo presente en todo momento los deseos, los intereses y necesidades de cada individuo, haciendo posible el proceso de inclusión en la comunidad gracias a la consecución de una ocupación normalizada. Y en todo este proceso cabe resaltar la importancia de los apoyos naturales, entendidos como recursos propios del contexto social donde interactúa la persona.

Abstract

The application of the Supported Employment model during these last ten years has allowed large numbers of the significantly disabled to fill jobs in the ordinary workforce. Applying this model involves conceiving interventions based on supports and the degree of accommodation and adjustment that all disabled workers may need at certain times. This is possible whenever intervention strategies are based on person-centred planning, i.e., whenever they take into account each individual's desires, interest and needs at all times and enable the process of inclusion into the community through work at a normalised job. Throughout the entire process, emphasis is laid on the importance of natural supports, defined as the resources belonging to the social context in which the individual interacts.

Introducció

Per a una persona amb discapacitat el fet de ser valorat com un membre independent, contribuent i productiu en la comunitat on viu i interactua, succeeix quan la dignitat humana és respectada pels seus membres i les oportunitats es proporcionen per a cada individu amb la intenció que aquest pugui seguir tant el seu desenvolupament

personal com continuar la seva carrera professional de la manera més satisfactòria possible (DiLeo, McDonald i Killan 1996).

Ens agradi o no, a la nostra societat el treball és, probablement, l'indicador que més representa la independència d'una persona així com la seva aportació a la societat. Més o menys tots tenim clar que treballar és important, perquè aconseguir un lloc de treball suposa la possibilitat d'una independència econòmica i personal que afecta la presa de decisions sobre l'elecció que cadascun de nosaltres pot fer sobre el tipus de vida que vol o a què pot aspirar. La capacitat econòmica que s'assoleix a través del treball remunerat dóna en major o menor mesura l'accés als mitjans i serveis que ofereix la comunitat i que contribueixen al benestar de tots els qui hi conviuen. D'altra banda, des del punt de vista psicològic i social el treball permet a l'individu reforçar la seva identitat personal, reforçar el sentit d'utilitat i la possibilitat d'establir relacions interpersonals en altres contextos diferencials (Calvo, Sarto, Ortiz, Andrés 1997); a més, una feina es considera també una mesura de l'èxit personal en la comunitat, ja que si estar sense feina pot arribar a ser estigmatitzant, una feina que no contribueixi a augmentar la qualitat de vida d'una persona pot significar una clara forma d'esclavitud (Mank, D. 1996).

Les variables que configuren la vida social d'un individu poden ser descrites en termes a) de la seva xarxa social, b) de les seves interaccions socials, c) de la seva estabilitat social, i d) del suport social que té o que rep. És a dir, la vida social d'una persona pot ser entesa segons la relació amb les persones (de la xarxa social) amb les quals experimenta interaccions socials i en relació amb l'impacte (suport social) que els membres de la xarxa tenen sobre l'individu en el context global de les interaccions amb els altres membres de la xarxa social estable (Newton, Horner, Ard, LeBaron i Sappington 1994).

La imatge social del treballador/treballadora i més concretament de la persona amb discapacitat és un constructe teòric i modèlic que afecta tots els membres d'una comunitat. Aquesta imatge no es defineix a través d'uns trets concrets que reflecteixen un model de persona diferent, sinó per les creences i expectatives que cadascun de nosaltres pugui considerar. Per això, no és estrany considerar la imatge simplificada, equivocada i estereotipada que en molts d'indrets es té de les persones amb discapacitat, la qual cosa dóna lloc a actituds negatives i a una manca d'oportunitats que van en detriment encara més de la qualitat de vida de les persones amb discapacitat.

Un exemple extrem de *devaluació* per a una persona amb discapacitat és la manera en què aquest individu, el qual és vist com a diferent, arriba a ser sinònim de la seva identitat, és a dir, la seva minusvalidesa es converteix en la seva ocupació forçosa. És el que O'Brien (1985) denomina «cercles viciats» (vegeu figura 1), la qual cosa no ens fa oblidar l'interrogant llançat per Montobbio (1995) com pot una persona, que ha de construir-se una dimensió social i una identitat pròpia, accedir al món i moure-s'hi portant una etiqueta que el defineix com un «conjunt de símptomes».¹ Malgrat tot, el sol fet de considerar aquesta devaluació en tota la seva integritat ens pot proporcionar més objectius i instruments per possibilitar el canvi, és a dir, podem començar per canviar les expectatives: en primer lloc les nostres, que com a professionals som els que hem d'oferir alternatives viables (i suports), i a la llarga les de la seva comunitat (començant si cal per la família, per continuar amb els amics i companys de feina, els empresaris, etc.), i, per descomptat, les de les persones amb discapacitat.

¹ Amb clara referència en aquest cas a les persones que presenten la síndrome de Down.

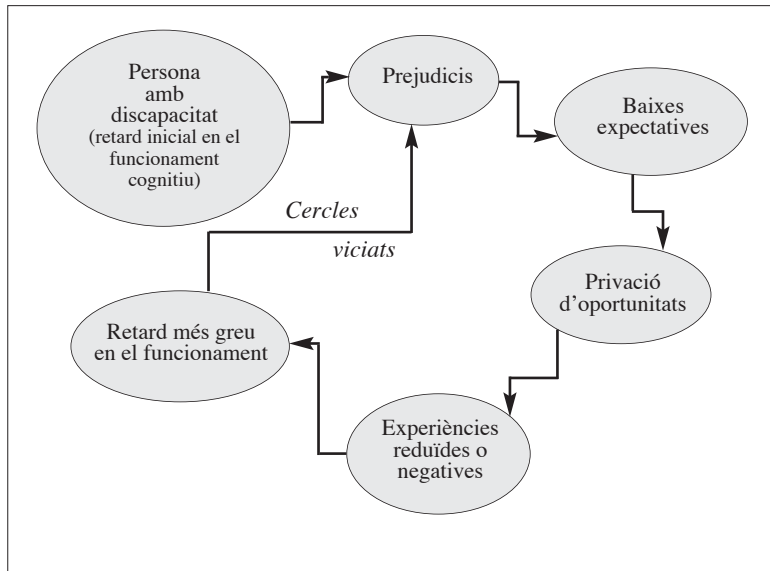


Figura 1. Esquema dels prejudicis o dels «cercles viciats» (O'Brien, 1985)
(adaptació pròpia)

Disposar de l'oportunitat d'accedir a una ocupació remunerada no sols és una garantia d'independència econòmica, a més a més, és un factor important que determinarà el grau d'inclusió social, i per extensió el nivell de qualitat de vida que es podrà assolir. El treball implica dins la nostra actual societat un prestigi i és una demostració de validesa, consegüentment el que les persones amb discapacitat reclamen és el seu dret a un treball digne i a unes prestacions adequades i justes. Aquesta demanda ha quedat prou demostrada en la majoria de les experiències d'inclusió laboral que mitjançant la metodologia del Treball Amb Suport (a partir d'ara endavant TAS) han aconseguit que també les persones amb discapacitats significatives puguin accedir a una ocupació laboral normalitzada i mantenir-s'hi en el temps.

Així, autors com Eggleton, Robertson, Ryan i Kober (2000), en un estudi sobre l'impacte de l'ocupació aplicant la metodologia de TAS sobre la qualitat de vida en persones amb discapacitat psíquica, demostraven entre altres resultats que el fet de proporcionar un treball competitiu suposa no sols un benefici econòmic per a la comunitat, sinó que també beneficia els mateixos treballadors en la mesura en què contribueix a augmentar la seva qualitat de vida.

Tots els que treballam a favor de les persones amb discapacitat hauríem de centrar els esforços a posar èmfasi en el concepte de *qualitat de vida*, i en la relació existent entre aquest concepte i l'accés al món del mercat laboral ordinari. Gràcies al treball, les persones amb discapacitat veuen com gaudeixen del que el seu entorn els ofereix, com augmenta el nombre de serveis als quals poden accedir i el dels productes que poden comprar i disposen més àmpliament del seu temps de lleure i oci. Fer referència al concepte de qualitat de vida implica el fet de definir i determinar com es poden satisfer les necessitats de les persones amb discapacitat d'una manera similar a la resta dels membres de la societat a la qual pertanyen. El que sorgeix del concepte de qualitat de vida és la relació directa que es dona entre l'individu i l'entorn, és a dir:

«No és la deficiència i la manca de destreses (la discapacitat del subjecte) el nucli del problema, ni l'objectiu final que s'ha d'atacar, sinó la situació de dependència davant els altres. I aquest problema es localitza en l'entorn, inclòs en el concepte d'entorn el mateix procés de rehabilitació, ja que és aquí on de fet es genera o es consolida la dependència» (Puig de la Bellacasa 1990, 9).

L'aspecte significatiu dels suports

Quan es parla de persones amb discapacitat un dels conceptes més emprats és el de la inclusió laboral. Però, què s'entén per aquest concepte? Everson (1992, 311) el defineix «com la incorporació d'una persona amb discapacitat a un lloc de treball real en l'empresa ordinària, pública o privada, on el treballador amb discapacitat treballa devora, i interactua freqüentment amb altres treballadors sense discapacitat, diferents del personal dels serveis de suport. El treballador té firmat un contracte laboral legal, segons categoria i conveni, i rep un salari just pel treball que desenvolupa, estant subjecte a drets i obligacions igual que la resta dels treballadors».

Per una part, la necessitat de trobar una ocupació laboral per als treballadors amb discapacitat, i per l'altra, poder sortejar els entrebancs que hi troben a l'hora de competir en el mercat laboral ordinari, ha fet necessari desenvolupar una sèrie d'alternatives que conduïssin a l'assoliment d'aquest fi. Sens dubte, el model de *Supported Employment* o del TAS s'ha configurat com una opció molt vàlida per afrontar amb èxit la inclusió laboral de les persones amb discapacitat dins el món productiu. El TAS suposa:

«La consecució d'una feina competitiva en entorns integrats, per a aquells individus que tradicionalment no han tingut aquesta oportunitat, emprant entrenadors laborals preparats adequadament i fomentant la formació sistemàtica, el desenvolupament laboral i els serveis de seguiment, entre d'altres» (Wehman, Moon, Everson, Wood i Barcus 1987, 180).

La metodologia del TAS té a veure amb la filosofia del «suport», que és aplicable a qualsevol àmbit d'atenció i disseny de serveis (educatius, rehabilitadors, residencials, etc.), amb la finalitat d'afavorir que les persones amb discapacitat desenvolupin al màxim les seves capacitats i puguin gaudir d'una vida la més independent possible, rica en interaccions socials i en experiències personals. Així, en el model del TAS, el «suport» intenta disminuir la distància que existeix entre la persona amb discapacitat i el mercat laboral competitiu. L'esmentat *suport* acompanya el treballador en la presa de decisions i durant tot aquest procés d'inclusió sociolaboral s'intenta estimular en la mesura en què sigui possible les capacitats latents de la persona, recalcant-les i disminuint-ne les limitacions.

El suport és el concepte clau del TAS, que està en estreta consonància amb la nova concepció de discapacitat i sobretot a partir de la seva revisió *a posteriori* (Luckasson i col·ls. 2002) definit com «recursos i estratègies que persegueixen promoure el desenvolupament, l'educació, els interessos i el benestar personal d'una persona i que milloren el funcionament individual» (pàg. 15).

D'aquesta manera, els aspectes clau del model de suport suposen: a) un enfocament ecològic que ens permet comprendre que la conducta depèn d'avaluar la discrepància entre les capacitats i habilitats d'una persona i les competències i habilitats adaptatives necessàries per funcionar en un context; b) els suports que milloren el funcionament individual poden estar influenciats per factors protectors i de risc idiosincràtic envers la salut física i psicològica, per l'entorn i les seves demandes i per altres discapacitats relacionades; c) la discrepància entre habilitats i requeriments s'avalua en termes de les diferents àrees de suport potencial determinant-se així la intensitat dels suports necessaris en cadascuna d'aquelles; d) la funcionalitat dels suports possibilita la disminució de la discrepància entre la persona i els requisits del seu entorn; i e) els resultats personals desitjats mitjançant l'ús dels suports inclouen la millora de la independència, de les relacions, de les contribucions, de la participació en la comunitat i del benestar personal.

Els perfils de suports han de determinar les necessitats envers les potencialitats i limitacions pròpies del subjecte i de l'entorn en el qual es desenvolupa i interactua. La concreció dels suports necessaris requerirà, de fet, mètodes pràctics, informals i amb referència a un criteri, més que els fonamentats en criteris formals i estandarditzats. Tot el que això provoca és un canvi en l'evolució dels serveis destinats a les persones amb discapacitat, ja que ara la seva prestació es concep com un continu, insistent sempre en la necessitat de *cercar entorns comunitaris típics per a les persones d'igual edat cronològica*, i es considera que la comunitat, i en primera instància la família, constitueixen l'entorn més natural per a les persones amb discapacitat (Verdugo i Bermejo 1999) continuant amb els itineraris que conformen una diversitat d'entorns que condicionen la socialització i l'educació de les persones: l'escola, els espais d'oci i temps de lleure, el barri, l'empresa, etc.

A partir d'ara la millora en el funcionament i, per tant, en les habilitats adaptatives de les persones amb discapacitat dependrà: a) de la continuada provisió dels suports existents que faci possible l'extinció gradual dels suports més intensius cap als de menys intensitat —en són un exemple clar les experiències d'integració laboral del TAS amb la retirada progressiva del suport o del temps d'intervenció per part del *preparador laboral* (Kregel, Hill i Banks 1988)—; i b) del manteniment i l'establiment de programes centrats en l'individu o en la planificació centrada en la persona (DiLeo, 1994; Mank, 1996; Schalock, 1997).

L'extensió dels suports en programes de TAS

És evident que sense la presència física, real, conscient i relacional de les persones amb discapacitat, des que neixen fins que són majors, en els entorns on desenvolupen la seva vida els altres no és possible la inclusió social ni el reconeixement i compromís mutu. Una societat serà millor quan compti efectivament i de forma positiva amb la diversitat de tots els seus membres, aglutinant esforços i destinant recursos humans i econòmics a aconseguir l'increment de la presència de les persones amb discapacitat en tots els àmbits socials. En aquest sentit compartesc la mateixa opinió expressada per Salvador Martínez (2000) amb referència a la situació que es percep en el nostre avançat país sobre la realitat que caracteritza l'existència dels centres i serveis, cuirassats per assumir el canvi cap a la comunitat i el trànsit de la persona amb discapacitat cap a l'exterior.

Malgrat tot, en el transcurs d'aquest darrer decenni hem assistit a un procés de reactivació i evolució dels serveis específics d'orientació sociolaboral² per a les persones amb discapacitat que han encaminat els seus programes cap a l'obtenció d'una ocupació laboral dins l'empresa ordinària i han vist com gràcies a l'aplicació de la metodologia del TAS s'ha experimentat un desenvolupament quasi sense precedents pel que fa a la possibilitat d'obtenir un lloc de treball real en el sistema laboral competitiu per part de les persones amb discapacitats significatives.

Gràcies a l'esforç realitzat pels professionals de les entitats que duen a terme aquests programes d'inclusió, als agents implicats de l'entorn laboral i social i, a les famílies dels treballadors/treballadores amb discapacitats significatives, ha quedat demostrat que aquestes persones poden integrar-se com un/una treballador/treballadora més, i no sols com a empleats, sinó com a ciutadans de ple dret.

Des d'aquesta òptica, els principals corol·laris que fonamenten la metodologia del TAS i que condueixen a l'èxit de la inclusió sociolaboral de les persones amb discapacitat que podem destacar, són els següents (DiLeo, McDonald i Killan 1996):

Individualitat (ràtio 1:1)

Es tracta d'adequar-se a les possibilitats de la persona amb discapacitat, de conèixer-la i d'establir els criteris d'intervenció segons els seus interessos, preferències i aptituds a fi que el preparador/preparadora laboral dediqui la seva tasca únicament a millorar el procés d'inclusió facilitant la seva adaptació a les contingències de l'entorn laboral.

Capacitat d'opció i elecció

Es tracta de potenciar la capacitat de la persona amb discapacitat per poder prendre decisions que afecten la seva vida. El desig de ser independent i autònom implica un conjunt d'alternatives per escollir, les quals determinaran una opció de vida.

Activitats apropiades a l'edat

Les activitats que la persona amb discapacitat ha de realitzar han de ser les adequades a la seva edat cronològica, si més no, les activitats no han de suposar un fet estigmatitzant per a la persona.

La participació

S'ha de donar a les persones amb discapacitat l'oportunitat de participar activament en l'elecció de totes les metes i els objectius que es proposin per tal de conduir la seva vida amb autodeterminació.

La competència

S'ha de proporcionar a les persones amb discapacitat oportunitats per desenvolupar habilitats d'interès i poder emprar-les durant la seva vida per arribar a descobrir les seves capacitats i poder expressar els seus desigs.

² És una obligació fer referència a les entitats de les illes Balears: Consell de Mallorca, de Menorca, d'Eivissa i Formentera, Ajuntament de Palma, de Calvià, AMADIP, ASPAS, Coordinadora de Minusvàlids i INTRESS. Totes aquestes entitats formen part de la xarxa de serveis d'orientació del SOIB - Conselleria de Treball i Formació del Govern de les Illes Balears.

La inclusió social

Oferir a les persones amb discapacitat l'oportunitat d'accedir a diversos contextos socials per establir i fomentar les relacions i xarxes socials, ja sia perquè comparteixen emplaçaments determinats, tenen interessos similars o comparteixen experiències amb altres persones. A l'empresa la inclusió ha de tenir lloc a tots els nivells, tant durant les hores productives com les hores de descans, en la utilització dels serveis de transport, en les activitats extralaborals...

Formació en el mateix entorn de treball

Es considera que la formació més adequada és aquella que va dirigida al desenvolupament d'unes tasques concretes i que es realitza dins un entorn laboral real.

Rebuig zero

Implica que la gravetat de la discapacitat no ha de constituir un criteri de selecció de les persones amb discapacitat que sol·licitin incorporar-se al mercat de treball.

Necessitat i flexibilitat del suport

No existeix una resposta única per a cada problema o situació. Treballadors/treballadores amb necessitats similars d'entrenament laboral respondran de manera diferent i requeriran estratègies diferents d'intervenció. El suport com a element clau s'ha d'oferir de la manera més normalitzada possible i amb el mínim grau d'intrusisme.

La planificació centrada en la persona

S'ha de partir sempre dels interessos i preferències dels mateixos treballadors/treballadores amb necessitat de suport, centrant-se en les seves capacitats i en les seves necessitats de suport, orientant els seus esforços cap a la inclusió i la participació en la comunitat (igualtat d'oportunitats), potenciant l'existència dels cercles de suport (membres compromesos al voltant del treballador).

Obtenir i mantenir un lloc de treball remunerat

Un dels objectius del TAS és procurar que els treballadors/treballadores amb discapacitat no percebin un sou inferior del que correspondria a un altre treballador sense discapacitat segons la categoria laboral / el conveni. Això no vol dir que no es puguin establir contractes específics segons la productivitat del treballador (en aquest aspecte és determinant la normativa laboral de cada país, fet que no implica que el preparador/preparadora laboral no vetlli perquè les condicions laborals siguin les més normalitzades possibles).

Promoció en la seva carrera professional i personal

El fet d'aconseguir un lloc de treball no implica la consecució última del procés d'inclusió laboral, sinó que és una realitat que depèn dels desigs expressats per part del treballador/treballadora amb discapacitat, d'unes inquietuds no exemptes de canvis i millores en la seva feina que li permetran satisfer les seves opcions de desenvolupament, tant social com individual.

Continuïtat i seguiment del suport

Les persones amb discapacitats significatives necessiten rebre un suport continuat al llarg de la seva vida. Necessitat que es fa extensiva a l'àmbit laboral. Els serveis de TAS han d'oferir un suport continuat que permeti al treballador/treballadora mantenir la seva

ocupació i que possibiliti nous entrenaments en relació amb les possibles contingències que es puguin donar dins l'empresa (canvis de tasques, nova maquinària, nous instruments, etc.).

Extensió dels suports

Implica l'aparició de les xarxes o els cercles de suport. El treballador/treballadora no sols interactua dins l'entorn de l'empresa, sinó pràcticament en la totalitat de la comunitat emprant els recursos comunitaris que té a l'abast i que li permeten relacionar-se amb els altres membres del seu entorn global. El/la preparador/preparadora laboral és el/la catalitzador/catalitzadora dels suports (Leach 2002), possibilitant l'establiment d'aquests cercles de suport, si més no, la identificació dels possibles suports naturals.

No hi ha dubte, doncs, que per als treballadors/treballadores amb necessitat de suport³ l'obtenció i el manteniment d'una ocupació requereix de suports, els quals s'ajustaran al treballador en la mesura en què ens centrem en ell, ja sigui des de la perspectiva individual o social. En paraules de Sánchez (1996), «el model de Supported Employment dóna especial importància a la planificació individual, ja que constitueix un conjunt d'accions centrades en la persona i són les característiques, potencialitats i circumstàncies personals el que determina i centra l'activitat no sols del preparador laboral, sinó també de tots els agents implicats, fent que la persona progressi en la seva inclusió sociolaboral» (pàg. 29).

L'objectiu és a) que la persona determini el procés de planificació i formuli plans; b) que s'incrementin els agents implicats en el procés d'inclusió, com poden ser la família, els amics, veïnats, companys de feina, etc., donant consistència al procés com a conjunt d'accions i al grup com a realitat compromesa; c) que es recalquin les capacitats i altres factors positius de la persona i s'hi incideixi en detriment de les limitacions i deficiències; d) que s'emfasitzin els processos d'inclusió en contextos, serveis, suports i xarxes de la comunitat; e) que es tolerin els canvis i les incerteses davant el futur ple d'expectatives i f) que es doni prioritat a les accions relacionades amb els desigs expressats, manifestats, per la persona i també amb les necessitats encobertes o amagades, és a dir, les necessitats no valorades ni considerades dins la seva gradient d'eleccions. En definitiva, el procés de planificació centrat en la persona ha de donar en tot moment sensació de comunitat i, a més, aconseguir que el treballador/treballadora amb necessitat de suport estigui integrat/integrada en l'entorn ha de suposar cercar la manera d'estar-hi nosaltres integrats (Mount i Zwernik 1988).

És difícil per a les persones amb discapacitats significatives saber plenament els avantatges de tots els recursos de suport de què en un moment o l'altre poden disposar per tal de facilitar el procés educatiu, millorar la vida en la comunitat o aconseguir els seus objectius laborals. D'altra banda, el fet de disposar de suports en l'entorn laboral o en

³ És una realitat que totes les persones que en un moment o altre aconseguim formar part del món laboral per excel·lència (en el sistema laboral ordinari) necessitem ajuts i suports per poder desenvolupar la nostra tasca. El fet està en la qüestió que la necessitat de suport i d'ajuts no és un requisit que es dóna únicament en els treballadors/treballadores que presentin una discapacitat significativa, aquesta necessitat és comuna a tots, atès que si no fos així, ens estancàriem i no milloraríem ni desenvoluparíem les nostres capacitats. La diferència rau principalment en la intensitat i la continuïtat d'aquests suports necessaris per a l'adaptació a un entorn determinat.

l'entorn pròxim on viu no significa que automàticament sia necessari accedir-hi o que en suposi un benefici l'ús (Wehman i Bricout 1999). D'aquí la importància del paper del preparador/preparadora laboral que més que ningú pot identificar i determinar el grau d'eficàcia del suport segons les necessitats de la persona. És aquest el moment de referir-nos al fet que facilitar suports naturals a treballadors/treballadores amb discapacitat és un procés complex que inclou elements de l'ambient laboral, d'inclusió social i de les ajudes relatives al treball. És a dir, per construir els suports naturals al voltant dels treballadors amb discapacitat, els preparadors laborals, els caps o supervisors de l'empresa, els companys de feina o els mateixos treballadors necessiten tenir presents les expectatives implícites en aquest treball, expectatives relatives tant a l'execució com a les interaccions socials que, per altra part, conformen i condicionen la cultura característica del seu lloc de treball.

Així, Butterworth et al. (1997) o Bellver (1997) consideren que un dels *rols* del preparador/preparadora laboral com a especialista en l'entrenament per a l'ocupació és el de facilitar o planificar suports naturals en el lloc de treball, entesos aquests com:

«En termes generals es poden considerar suports naturals tant els que es trobin habitualment disponibles dins el lloc de treball com els que són percebuts com a normatius dins aquest, així com els aportats espontàniament pels medis propis del lloc de treball (per exemple, un company) i els subministrats per aquests medis, però facilitats per un preparador laboral» (Butterworth 1997, 17).

«Assistència proporcionada per persones, procediments o equipament d'un determinat lloc o grup de treball que a) condueix cap a resultats desitjats en el camp del treball i en el personal, b) està típicament disponible o és culturalment adequada al lloc de treball i c) està recolzada pels recursos propis del lloc de treball, facilitada segons el grau de necessitat pel servei de recursos humans» (Butterworth, Hagner, Kiernan i Schalock 1996).

«Es tracta d'un procés que uneix els suports socials, tant formals (supervisors, programes de formació, etc.), com informals (companys i grups semblants) a l'entorn laboral per facilitar la inclusió laboral» (Leach 2002).

«Podem definir el "suport natural" dins l'empresa ordinària com tota/es persona/es identificada/es pel mateix preparador laboral que afavoreix l'ajuda / les ajudes de manera constant i necessària (no intensiva) amb els mitjans més normalitzats possibles per possibilitar el manteniment del lloc de treball i una millora del procés d'adaptació del treballador amb discapacitat significativa dins l'entorn laboral» (Grup de preparadors laborals, 1998).⁴

⁴ Definició elaborada per l'equip de treball del grup de preparadors/preparadores laborals del programa comunitari HORIZON «Inclusió-Mallorca» núm. 95H2106 BAL. Documentació interna del Consell de Mallorca. No publicat.

Des d'aquesta perspectiva s'entén que el disseny d'estratègies de suport natural és un component més dins la mateixa metodologia del TAS. Les estratègies de suport natural s'han de desenvolupar per possibilitar que els treballadors/treballadores amb necessitat de suport puguin dirigir i controlar, en la mesura de les seves possibilitats, el seu futur laboral i siguin capaços d'expressar els seus desigs i elegir la manera de canviar-lo. El suport varia per a cada individu i variarà en tipus i en intensitat, segons les característiques i l'elecció que realitzi el treballador, el tipus de treball i el disseny que estableixi el preparador laboral. Tal com assenyalaven Butterworth et al. (1997), a més temps de planificació invertida per el/la preparador/preparadora laboral per facilitar i identificar els suports naturals en el lloc de treball, major nivell de suport natural s'aconsegueix i consegüentment major nivell d'inclusió sociolaboral per al treballador/treballadora. O el que vindria a ser el mateix, *el creixement d'una persona és directament proporcional al compromís i suport dels agents naturals*.

L'èxit de la inclusió laboral dels treballadors amb necessitats de suports dependrà, en gran mesura, de la relació que s'estableixi amb els companys de treball. El desconeixement que, a nivell general, existeix sobre aquests treballadors i el món que els envolta fa que durant els primers dies el preparador laboral sigui el punt de referència obligat, fent d'intermediari, de mediador en una relació, que en tots els casos pretén ser positiva malgrat sigui difícil d'iniciar (Canals i Domènech 1991). Els preparadors/preparadores laborals han de tenir a) el coneixement i les habilitats per negociar i obtenir recursos de suport existents en la comunitat, b) la capacitat per facilitar eleccions significatives, c) per assistir amb ajudes o recursos accessibles, d) tenir un bon nombre de repertoris de suports individualitzats, e) coordinar i respondre de seguida davant qualsevol canvi (Parent, Unger, Gibson i Clements 1994; Serra i Rosselló 2000) afavorint d'aquesta manera el desenvolupament satisfactori del procés d'inclusió sociolaboral.

La millora contínua de la qualitat

El model de TAS es configura com l'eina més eficaç i adequada per proporcionar suports en el treball que fomentin l'autodeterminació, la satisfacció, el manteniment de la feina i la qualitat de vida de totes les persones amb discapacitat que accedeixin a una ocupació real i competitiva. Poder afirmar que això implica que el TAS presenta instruments vàlids que assegurin una intervenció de qualitat. La majoria d'aquests instruments s'han centrat en el procés del treball amb suport definint les bones pràctiques en distintes àrees, com són el perfil professional, la recerca d'ocupació, l'ajustament laboral, el suport i la formació sistemàtica, la disminució del temps d'intervenció (*fading*) o els criteris de gestió, coordinació i control; processos que ens demostren que s'avança no sols des dels aspectes quantitatius (nombre de contractacions, nombre de treballadors/treballadores que han accedit a una ocupació, o que s'hi mantenen, modalitats contractuals...), sinó també des del punt de vista qualitatiu, que implica els valors i eleccions del treballador i la seva inclusió global dins un context ecològic.

Les bones pràctiques en el TAS suposen incrementar les oportunitats de participació activa del treballador/treballadora com un/una més de l'empresa, considerar en tot moment que la preparació i competència professional ha de ser facilitada no sols pel preparador laboral, sinó també pels altres empleats de l'empresa (suport natural), tenir en compte que el treball del preparador laboral no és indefinit dins l'entorn laboral, atès que l'existència d'altres agents implicats pot continuar, si el treballador/treballadora ho requereix, amb les

funcions del preparador/preparadora laboral, i valorar el treball com un mitjà pel qual el treballador/treballadora amb necessitat de suport pot millorar el seu procés d'inclusió social; és a dir, el seu desenvolupament com a individu i com a ciutadà.

La millora contínua dels processos de qualitat en el TAS se centra en la seva influència sobre els individus i les seves vides i reconeix la importància del context local en el qual es produeix el procés d'inclusió (O'Bryan, A. 2002). Això suposa per a les entitats que duen a terme programes de TAS: a) treballar amb les empreses per tal d'aconseguir el seu compromís de manera plena, encaminat a l'obtenció de feines normalitzades, remunerades i no segregades; b) consolidar l'enfocament basat en la planificació centrada en la persona i la coordinació amb altres persones i serveis rellevants per al treballador/treballadora; c) fomentar la formació i el suport continuat prioritzant accions que impliquin agents externs als serveis, és a dir, el preparador/preparadora laboral no té l'exclusivitat quant a facilitar i proporcionar els ajusts i acomodacions necessaris; d) estendre la inclusió a altres contextos i espais vitals del treballador fomentant la interacció, la comunicació amb altres membres; e) tenir present que l'èxit dels programes de TAS és condicionat pel fet d'aconseguir la millora de la qualitat de vida dels treballadors/treballadores amb discapacitat; f) assegurar la qualitat és tenir present que aquesta constantment es pot millorar.

Bibliografia

- BELLVER, F. (1997). «The role of the job coach as facilitator of natural support». Ponència presentada en la *3rd Conference of the EUSE (European Union of Supported Employment)*, organitzada per The Norwegian Union Of Supported Employment.
- BUTTERWORTH, J.; HAGNER, D.; KIERNAN, W. I SCHALOCK, R. (1996). «Natural supports in the workplace: defining an agenda for research and practice», *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 21 (3), pàg. 103-113.
- BUTTERWORTH, J.; WHTITNEY-THOMAS, J. I SHAW, D. (1997). «El cambiante papel de la instrucción basada en la comunidad: estrategias para facilitar apoyos en el lugar de trabajo», *Revista Siglo Cero*, vol. 28 (3), núm. 171, pàg. 15-24.
- CALVO, M. I.; SARTO, M. P.; ORTIZ, M. C. I ANDRÉS, M. D. (1997). «Formación para la transición a la vida activa de las personas con discapacidad en Castilla y León», a Verdugo, M. A. (coord.), *II Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Universidad de Salamanca-INICO-INSERSO. Salamanca, pàg. 525-538.
- CANALS, G. I DOMÈNECH, M. (1991). *Proyecto AURA. Una experiencia de integración laboral de jóvenes con síndrome de Down*. Barcelona. Ediciones Milán.
- DILEO, D.; MCDONALD, R. I KILLAN, S. (1996). «Association for persons in supported employment ethical guidelines for professionals in supported employment». APSE (Association for Persons in Supported Employment). Disponible a <<http://www.apse.org/ethics.html>> amb data 23-10-2000.
- DILEO, DALE (1994). *Reach for the dream. Developing individual service plans for persons with disabilities*. Training Resource Network, Inc., St. Augustine, Florida.
- EGGLETON, I., ROBERSTON, S., RYAN, J. I KOBER, R. (2000). «Impacto del empleo sobre la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual», *Revista Siglo Cero*, núm. 188, vol. 31 (2), pàg.13-24.

- EVERSON (1992). «Glossary of Supported Employment Terms and Concepts», a Wehman, P., Sale, P. i Parent, W. (eds.) (1992): *Supported Employment. Strategies for integration of workers with disabilities*. Andover Medical Publishers. USA.
- KREGEL, J., HILL., M. I BANKS, P. (1988). «Analysis of employment specialist intervention time in supported competitive employment», *American Journal on Mental Retardation*, vol. 93, núm. 2, pàg. 200-208.
- LEACH, S. (2002). «Empleo con apoyo: buenas prácticas basadas en principios claros», a Verdugo, M. A. i Jordán, B. (coords.). *Hacia la integración plena mediante el empleo. Actas IV Simposio Internacional de Empleo con Apoyo*. INICO. Salamanca.
- LUCKASSON, R. [et al.] (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. 10 th Edition. AAMR. Washington.
- MANK, D. (1996). «Valores y empleo para personas con discapacidad», *Revista Siglo Cero*, vol. 29 (4), núm. 178, pàg. 5-10.
- MARTÍNEZ, S. (2000). «Valores de referencia: los centros y servicios para el empleo como nodulos para la inclusión y la calidad», a Verdugo, M. A. i Jordán, B. (coords.). *Actas IV Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con Discapacidad, Autodeterminación y Calidad de Vida*. Ponència. INICO, Salamanca.
- MONTOBBIO, E. (1995). *El viaje del Señor Down al mundo de los adultos*. Ed Masson, Barcelona.
- MOUNT, B. I ZWERNIK, K. (1988). *It's never too early, It's never too late. A booklet about personal futures planning*. Metropolitan Council. Publication núm. 421-88-109. Minnesota.
- NEWTON, J. S.; HORNER, R. H.; ARD, W.; LEBARON, N. I SAPPINGTON, G. (1995). «Un modelo conceptual para mejorar la vida social de los individuos con retraso mental», *Revista Siglo Cero*, vol. 26 (6), núm. 162. Nov-des. 1995, pàg. 5-13.
- O'BRYAN, A. (2002). «Más allá del objetivo laboral: cómo una visión de la integración plena replantea la evaluación del empleo con apoyo», a Verdugo, M. A. i Jordán, B. (coords.). *Hacia la integración plena mediante el empleo. Actas IV Simposio Internacional de Empleo con Apoyo*. INICO. Salamanca.
- O'BRIEN, J. (1985). «Dignificación de las personas e integración en la comunidad en los programas de atención», *Revista Siglo Cero*, núm. 102, pàg. 51-60.
- PARENT, W.; UNGER, D.; GIBSON, K. I CLEMENTS, C. (1994). «The role of the job coach: orchestrating community and workplace supports», *American Rehabilitation*, Autumn. 20 (3), pàg. 2-11.
- PUIG DE LA BELLACASA, R. (1990). «Concepciones, paradigmas, y evolución de las mentalidades sobre discapacidad», a Casado, D.; Duncan, B.; García, H.; Kolucki, B.; Puig, R. i del Río, P. *Discapacidad e información*. Citat a Verdugo Alonso, M. A. (dir.) (1995): *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Siglo XXI. Madrid.
- SÁNCHEZ, E. (1996). «La planificació de futurs personals i cercles de suports». Documentació del Seminari en el marc del Projecte HORIZON «Inclusió-Mallorca», organitzat pel Consell de Mallorca, Conselleria de Benestar Social. No publicat.
- SCHALOCK, R. (1997). «Evaluación de programas sociales: para conseguir rendimientos organizacionales y resultados personales», *Revista Siglo Cero*, 1997, núm. 170, vol. 28 (2), pàg. 23-35.
- SERRA, F. I ROSSELLÓ, R. (2000). «Estrategias de intervención en momentos críticos del proceso de integración sociolaboral, en programas de empleo con apoyo», *Revista Siglo Cero*, núm. 188. Març-abril, 2000, vol. 31 (2), pàg. 5-11.

- VERDUGO, M. A. I BERMEJO, B. (1998). *Retraso mental. Adaptación social y problemas de comportamiento*. Ediciones Pirámide. Madrid.
- WEHMAN, P. I BRICOUT, J. (1999). «Supported Employment and Natural Supports: A Critique and Analysis», a Revell, G.; Inge, K. I.; Mank, D. i Wehman, P. (eds.). *The Impact Of Supported Employment For People With Significant Disabilities: Preliminary Findings From The National Supported Employment Consortium*. (SEC). Virginia Commonwealth University, Richmond, pàg. 215-228.
- WEHMAN, P.; MOON, S.; EVERSON, J. M.; WOOD, W. I BARCUS, J. J. (1987). *Transition from school to work. New challenges for youth with severe disabilities*. Paul H. Brookes. Baltimore.

**La financiación
del sistema uni-
versitario español:
Elementos para el
análisis del estado
de la cuestión**

Martí X. March
Cerdà
*Departament de
Ciències de
l'Educació.
Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2004), 17:
137-164

La financiación del sistema universitario español: Elementos para el análisis del estado de la cuestión

Funding the Spanish University System: Elements for Analysing the State of the Question

Martí X. March Cerdà

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

Resum

Una de les qüestions més importants i candents de la universitat espanyola actual es refereix al tema del seu finançament. Es tracta d'una qüestió complexa i difícil que té diverses perspectives d'anàlisi. Al present article es realitza una anàlisi del finançament de la universitat espanyola actual, segons el model i les propostes que planteja la Llei orgànica d'universitats. Tanmateix, també ens plantejam analitzar l'estat de la qüestió del finançament del sistema universitari espanyol a partir d'una sèrie d'indicadors objectius. Finalment es proposa una sèrie de propostes que contribueixen a construir un nou model de finançament de la universitat.

Summary

Funding is one of the most vital issues facing Spanish universities today. This difficult and complex question can be analysed from various perspectives. In this article, we analyse the current state of Spanish university funding in terms of the model and proposals considered by the General University Act. Furthermore, we also analyse current Spanish university funding using a series of objective indicators. Finally, we offer a series of proposals that may contribute to building a new model of university funding.

La necesidad de la reforma universitaria española: Perspectivas y contradicciones

La aprobación de la Ley Orgánica de Universidades por parte del Parlamento Español, el mes de diciembre de 2001, y los posteriores desarrollos legislativos y normativos, realizados por la administración central, los gobiernos autonómicos y las diversas universidades españolas, supuso el inicio de una nueva etapa en la política universitaria española, después de casi dos décadas de LRU, de construcción de un sistema universitario consolidado y vertebrado, de expansión del número de universitarios y de universidades, de transferencia de competencias universitarias a las comunidades

autónomas,... Una nueva etapa, que nace con problemas debido a la polémica que la aprobación de esta nueva ley universitaria ha implicado en el ámbito político y en el ámbito universitario.

Esta reforma universitaria —que era necesario después de una vigencia excesiva de la LRU— nació, en cualquier caso en unos momentos en que el sistema universitario en España debía de dar respuesta a los retos que la sociedad del conocimiento, el proceso de convergencia europea y las nuevas demandas sociales y profesionales, planteaba a la Universidad. Incluso, aunque el objetivo de este artículo se concreta al ámbito de financiación, se puede afirmar que esta reforma universitaria se realizó sin el pacto, la estabilidad y el consenso necesario para situar a las universidades en una situación óptima para poder competir en un contexto cada vez más complejo.

Además, las reformas educativas difícilmente se pueden llevar a cabo sólo desde la perspectiva puramente legal; las reformas educativas necesitan para que puedan lograr sus objetivos una serie de elementos y condiciones:

1. En primer lugar las reformas educativas necesitan un marco legislativo amplio y flexible, que posibilite la diversidad; sin embargo el diseño de una legislación rígida, uniforme y que tenga poca capacidad de adaptación a los rápidos cambios sociales, culturales y tecnológicos, supone, en la mayor parte de los casos, una dificultad añadida a la necesidad que tienen los sistemas educativos de promover los cambios necesarios a las exigencias sociales.

2. En segundo lugar las reformas educativas necesitan tiempo, necesitan del medio y del largo plazo, tanto en el momento de la elaboración de la normativa, como en el momento de aplicarla; por tanto los cambios en educación necesitan de un diagnóstico claro de la situación de la que parten, necesitan delimitar los objetivos que pretenden alcanzar y necesitan de los medios adecuados para conseguir en unos tiempos determinados los objetivos planteados.

3. En tercer lugar las reformas educativas necesitan dotarse de los recursos económicos, humanos, tecnológicos y materiales adecuados para poder llevar a buen puerto los objetivos planteados; las reformas educativas planteadas desde el terreno de la abstracción, de los discursos teóricos o de los planteamientos generales se quedan en meras declaraciones de principios y en la frustración de las expectativas generadas.

4. Y finalmente las reformas educativas necesitan de la complicidad de todos los sectores implicados en la misma, ya que sin ella cualquier intento de modificar los diferentes escenarios educativos, resulta estéril. Por tanto es evidente que las reformas educativas necesitan de consensos para implicar a todos los agentes y a todas las instituciones para poder lograr un cierto éxito en el logro de las finalidades educativas definidas.

Por tanto resulta evidente que la realización y la aplicación de las reformas educativas y universitarias deben fundamentarse en el diseño de políticas de carácter macro, que contextualicen las condiciones generales de las líneas de acción educativa a aplicar, y en el diseño de políticas de carácter micro, que concreten estas líneas en la acción cotidiana. Y en el caso de la Universidad, con una autonomía académica, de gestión y de organización, reconocida por la Constitución y legitimada por sentencias del Tribunal constitucional, este hecho resulta todavía más evidente, ya que sin el concurso, la participación y la complicidad de toda la comunidad universitaria resulta imposible no sólo llevar a cabo las transformaciones que el sistema universitario necesita, sino también generar la motivación y la ilusión necesarias que toda reforma implica si quiere conseguir los éxitos necesarios.

Así pues, si bien se partía de un consenso inicial sobre la necesidad de la reforma de la universidad después de casi dos décadas de LRU, resulta evidente que se ha perdido una oportunidad de oro para hacer una reforma universitaria consensuada, profunda, perdurable, con complicidad, con recursos, y que fuera capaz de poner a nuestro sistema universitario en una situación básica de poder competir y de poder cooperar en el proceso de dar respuesta a los retos que la sociedad del conocimiento del siglo XXI va a implicar a las instituciones de enseñanza superior universitaria. A pesar de todo ello, lo que resulta evidente es que la LOU, junto al desarrollo que de la misma hagan las comunidades autónomas y las universidades, debe impulsar las reformas que el sistema universitario necesita, no sólo para dar respuesta a los problemas existentes, sino para dar el salto necesario que lo consolide definitivamente y le de la madurez académica, científica y social. Tal como decíamos anteriormente las reformas educativas no sólo son reformas legislativas; hay elementos que pueden ser más importantes.

Al margen de las características de la LOU, el objetivo que nos planteamos en este artículo es analizar las características más significativas de la financiación universitaria española y poner de manifiesto los elementos que definen el modelo de financiación que la nueva normativa universitaria española plantea, de acuerdo con su articulado.

La Ley Orgánica de Universidades y la financiación universitaria

¿Cuáles son los elementos económicos y financieros de la Ley Orgánica de Universidades? No es ningún secreto el poner de manifiesto que las reformas educativas que se han llevado a cabo en España en las últimas décadas, han adolecido de una memoria económica seria y profunda, y de una propuesta de financiación clara. El caso de la LOU no es una excepción a esta regla; pero ello resulta más grave si tenemos en cuenta los problemas que este hecho ha generado y está generando en el proceso de llevar a cabo reformas educativas de un importante calado político y educativo. Parece como si las experiencias que han habido sobre esta problemática no hayan sido suficientes para motivar a los responsables del Ministerio a plantear una reforma universitaria, fundamentada sobre un estudio de viabilidad económica serio, riguroso, temporalizado, pactado y compartido.

Así la LOU, de una forma poco divulgada, ha incorporado una memoria económica fundamentada sobre dos puntos: en primer lugar la financiación de las pruebas de habilitación, que se ha concretado en torno a los 7'2 millones de euros (1.200 millones de pesetas) y a más de 10 millones de euros (1.800 millones de pesetas) para la constitución, desarrollo y puesta en marcha de la ANECA. Por tanto, para el Ministerio de Educación la reforma universitaria tiene un coste para el Gobierno Central de unos 18 millones de euros (unos 3.000 millones de pesetas). Si dicha cantidad resulta absolutamente irrisoria, todavía lo resulta más si la dividimos por el número de profesores, el número de estudiantes o el número de universidades públicas y la comparamos con los objetivos de calidad a los que hacen referencia los responsables ministeriales.

Y sobre la base de esta memoria económica, la pregunta que nos podemos formular es si los compromisos del Gobierno central se acaban con estas cifras. Realmente, ¿no existen otros aspectos de la LOU en los que resulte necesaria la participación del Gobierno?, ¿Se ha evaluado el coste que va a implicar la política de convergencia con los países de la Unión Europea a nivel de gasto por estudiante, de incremento del PIB dedicado a universidad, de incremento de los salarios del profesorado universitario, de puesta en marcha de políticas serias de calidad a nivel de doctorado, de incremento de la política

de becas y ayudas, de aumento de los programas y proyectos de I+D, etc.? ¿Se ha planteado la introducción de estos costes en el modelo de financiación autonómica?..

Si el objetivo de la reforma universitaria, tal como han planteado los responsables del Ministerio, es la calidad, la convergencia europea, la movilidad de la comunidad universitaria o el mayor acercamiento de la Universidad a la sociedad del conocimiento, resulta evidente que los medios económicos que se plantean en la Memoria Económica, son contradictorios con los objetivos planteados.

Así, y desde una perspectiva metodológica, hubiera sido necesario que la memoria económica de la Ley hubiera planteado esta cuestión desde un doble enfoque: Por una parte con la realización de un estudio económico exhaustivo sobre los costes globales de la reforma, de acuerdo con las acciones y las actuaciones que de la misma se derivan, en función del logro de los objetivos definidos en la misma Ley. Y por otra parte la realización de un pacto de financiación de la reforma que hubiera planteado el papel tanto de la administración central y de la autonómica, como de los mismos usuarios del sistema universitario, planificado en el tiempo y con plazos concretos.

Pero el Ministerio no llevó a cabo un estudio serio, riguroso y profundo sobre el coste de la reforma universitaria, y ha transferido la financiación de la LOU a las Comunidades Autónomas, sin que exista un pacto previo con las CCAA sobre el modelo de universidad a desarrollar y sin el diseño, en el marco de la financiación autonómica, de una propuesta compartida de financiación universitaria entre los distintos actores y administraciones implicadas. Por tanto, y tal como ha puesto de manifiesto el propio Ministerio de Educación mediante informaciones sobre la LOU, son a las Comunidades Autónomas a quienes corresponde dotar a las universidades de los recursos públicos adecuados.

Sin embargo en el desarrollo de la presente Ley Orgánica de Universidades existen una serie de puntos que por su contenido de carácter económico-financiero, conviene tener en cuenta, no tanto por lo que implica respecto a la financiación, sino por todo lo que expresa de planteamiento administrativo-político de la cuestión económica de la universidad. Así, y a título de ejemplo, es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

1) En primer lugar hay que hacer una mención específica al artículo 79 en el que se reconoce que «Las Universidades Públicas tendrán autonomía económica y financiera en los términos establecidos en la presente ley. A tal efecto, deberán disponer de recursos suficientes para el desempeño de sus funciones». Dentro de este mismo contexto de declaración de principios, y en el marco del título XI de la LOU, se hace referencia a la existencia de la planificación plurianual o de contratos-programa por parte de las CCAA, o al incremento del control financiero de las Universidades por parte de los Consejos Sociales y de las Comunidades Autónomas; incluso se afirma que las CCAA deberán autorizar las operaciones de endeudamiento de las Universidades y establecer las normas y procedimientos para el desarrollo y ejecución de los presupuestos; y también el control de las inversiones, gastos e ingresos, mediante las técnicas de intervención, bajo la supervisión de los Consejos Sociales. Se trata de una serie de aspectos que, al margen de la regulación legal existente, ya se están aplicando cabo por parte de responsables de universidad de los gobiernos autonómicos e, incluso de Consejos Sociales.

De todo lo expuesto podemos deducir dos conclusiones fundamentales: Por una parte la constatación que nos movemos en el ámbito de la declaración de principios, y por otra parte el hecho de dotar a las Comunidades Autónomas de instrumentos de control de las finanzas de la universidad, que o bien ya se llevan a cabo o bien ya existen en la mayor parte de los casos. Se trata, pues, de un articulado teórico sobre la necesidad de financiar a la universidad de acuerdo con sus necesidades, de la definición de los instrumentos legales

y burocráticos de control del gasto universitario o de la definición de la planificación plurianual o de los contratos programa como fórmulas de financiación de las Universidades. Con todo el problema sobre la financiación de las universidades sigue sin ser planteado de una forma clara.

2) En segundo lugar hay que hacer una referencia específica al artículo 45 de la Ley en el que se especifica que «...el Estado, con cargo a sus Presupuestos Generales, establecerá un sistema general de becas y ayudas al estudio (...). El desarrollo, ejecución y control del sistema general de becas y ayudas al estudio corresponde a las Comunidades Autónomas en sus respectivos ámbitos de competencia y en colaboración con las universidades». Se trata de un artículo que, modificado durante el proceso de tramitación de la Ley debido a una sentencia del Tribunal Constitucional, plantea muchos interrogantes: ¿Cuál va a ser el papel del Estado en la determinación de la política de becas? ¿Qué papel tendrán las Comunidades Autónomas? ¿Quién fijará las cantidades, los requisitos y las modalidades de las becas y de las ayudas a los estudiantes? ¿Quién financiará esta política de becas? ¿Cuál va a ser el papel de las diferentes administraciones en la convocatoria general o en la convocatoria de movilidad? ¿Tendrá esa regulación de competencias compartidas algún efecto en el modelo de financiación autonómica? ¿Qué tipo de influencia va a tener esta regulación en la financiación de las universidades?... Se trata de preguntas, de interrogantes que ponen de manifiesto las incertidumbres en las que nos movemos no sólo en el diseño y elaboración de la Ley, sino también en el desarrollo consensuado de la misma, en los diferentes aspectos de la misma. ¿Será capaz el Ministerio de pactar el desarrollo normativo de la Ley con las CC.AA o con las Universidades, no sólo en este punto, sino también en los restantes aspectos de la misma? No hay que olvidar que la política de becas —que necesita de una reforma profunda y un abanico de posibilidades— resulta fundamental para la democratización y la equidad universitaria.

3) En tercer lugar las Comunidades Autónomas deberán regular el profesorado contratado y las retribuciones de los mismos, así como los complementos de productividad docente, investigador y de gestión tanto del personal docente e investigador contratado como del funcionario. Asimismo las CCAA tienen un papel en la delimitación de los límites máximos de las retribuciones del PAS. Se trata, pues, de una serie de aspectos que añaden a los gobiernos autonómicos más obligaciones y deberes para con sus universidades y su personal, en el marco de la concepción que el Ministerio tiene sobre el rol que las administraciones autonómicas tienen en el diseño de la política universitaria. Un enfoque y un rol que tienen un carácter subsidiario, ya que al final se cumple el principio de que la legislación y la financiación siguen caminos diferentes..

4) Y finalmente hay que hacer referencia a lo que dice la disposición adicional octava de la LOU: «A efectos de lo previsto en el artículo 79, el Consejo de Coordinación Universitaria elaborará un modelo de costes de referencia de las Universidades públicas que, atendiendo a las necesidades mínimas de éstas, y con carácter meramente indicativo, contemple criterios y variables que puedan servir de estándar para la elaboración de modelos de financiación por los poderes públicos, en el ámbito de sus competencias, y dentro del objetivo de estabilidad presupuestaria, y a las Universidades para el desarrollo de sus políticas de financiación». Al margen de la buena voluntad del artículo en cuestión y del hecho que se trate de una disposición adicional, hay que constatar una serie de cuestiones: Por una parte podemos señalar el hecho de que nos encontramos ante una declaración de principios y de brindis al sol, con una redacción caracterizada por la ambigüedad definitiva de lo que se pretende. Y por otra parte la inutilidad de este artículo ya que del mismo no se desprende ningún tipo de compromiso sobre el proceso de convergencia

económico-financiera de las universidades en el proceso de integración en Europa. Además hay que tener en cuenta que existen no sólo estudios sobre la financiación de las universidades, sino también modelos y experiencias en España, en Europa y, fundamentalmente, en el mundo anglosajón sobre la financiación de las universidades y de los universitarios. Se trata, en la mayoría de los casos, de tomar decisiones políticas claras en función del modelo de financiación por el que finalmente se opte, y ello sólo se puede llevar a cabo desde una política universitaria concreta.

Con todo, y a los efectos de hacer referencia a algún aspecto de fondo que pueda insinuar una tendencia de futuro de la financiación de las universidades, hay que señalar, de forma explícita, el artículo 81, 3, b, sobre los ingresos del presupuesto de las universidades; así dicho artículo dice lo siguiente: «Los ingresos por los precios públicos por servicios académicos y demás derechos que legalmente se establezcan. En el caso de estudios conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, los precios públicos y derechos los fijará la Comunidad Autónoma, dentro de los límites que establezca el Consejo de Coordinación Universitaria que estarán relacionados con los costes de prestación de servicios». De la redacción anterior lo realmente relevante desde la perspectiva de la financiación de las universidades es, sin duda alguna, la relación que puede haber entre los precios públicos y los costes de los estudios. Si bien se trata de una cuestión importante, es evidente que nos encontramos ante un tema que necesita de un debate de fondo importante en el que se defina el papel de los usuarios en la financiación de las universidades. Pero ello implica reflexionar sobre la política de becas, la política de préstamos, la política fiscal y el papel de las administraciones públicas en el modelo de financiación autonómica. En todo caso se trata de una cuestión compleja, delicada y que necesita consensos y una temporalización determinada.

Sin embargo lo dicho, y con relación a los ingresos que puede tener la universidad, hay que señalar que la LOU no aporta ninguna modificación significativa con relación a los diversos conceptos que conforman este capítulo. Se trata de una cuestión que evidentemente necesitará de desarrollos posteriores, por parte del Gobierno central, de los Gobiernos autonómicos o de las universidades.

De todo lo que he planteado podemos deducir las siguientes conclusiones:

1. La LOU no sólo no presenta una memoria económica seria y profunda sobre los costes de la reforma universitaria que se plantea, sino que también adolece de un modelo de financiación de la universidad, en el que se defina no sólo el papel de los diferentes agentes y administraciones, sino también el proceso de aplicación del modelo, la temporalización del mismo y la delimitación de lo que se debe financiar.

2. La LOU no introduce novedades explícitas con relación a la financiación de las universidades, excepción hecha del artículo 81,3,b, que puede implicar un cambio importante de la política de precios públicos, en función de la orientación que se establezca y de las decisiones que se tomen sobre esta cuestión, de tanto impacto social.

3. En la LOU, el peso de la financiación de las Universidades recae con más fuerza sobre las Comunidades Autónomas, las cuales asumen cada vez más deberes y obligaciones, con relación a un diseño en el cual han tenido y tienen un papel poco significativo. En todo caso hay que señalar la existencia de instrumentos burocráticos de control de las universidades, que, de hecho, aportan muy poco a la reglamentación actual. Se trata de potenciar la política de control del gasto público universitario.

4. Por tanto la cuestión de la financiación de las universidades, a partir de la LOU, queda totalmente abierta. Estamos donde estábamos. No se ha avanzado ni un ápice en un

modelo de financiación de la universidad de la sociedad del conocimiento. Se trata, también, en este sentido de otra oportunidad perdida en este proceso de reforma del sistema universitario, ya que la financiación universitaria, un problema de siempre, está todavía, antes con la LRU y ahora con la LOU, sin resolver.

Características más significativas de la financiación actual del sistema universitario español

¿Cuál es la realidad de la financiación de la universidad española? Si en el apartado anterior me he referido a la definición que realiza la LOU sobre la financiación de la universidad, en este apartado pretendo definir, de una forma sintética, los elementos estructurales del sistema de financiación del sistema universitario español, sin entrar, de una forma significativa, en la especificidad que implica la constatación de diferencias entre las diversas universidades y comunidades autónomas a nivel de financiación por estudiante, de modelos de financiación, de existencia de diferentes instrumentos financieros o de gasto universitario con relación al PIB autonómico o estatal.

Así estos elementos que aportan una radiografía significativa de la financiación del sistema universitario son los siguientes:

1. Los diferentes estudios realizados ponen de manifiesto que si bien el gasto público en enseñanza universitaria se han incrementado de una forma significativa en España desde la década de los años 80 hasta la actualidad, estamos, en el marco de los países de la Unión Europea o de la OCDE, en la cola de los mismos, teniendo en cuenta, fundamentalmente, dos indicadores básicos: gasto educativo según el PIB y gasto educativo por estudiante. En este sentido hay que tener en cuenta una serie de datos muy significativos:

a) N. Egea, A. J. Mula y P. Tobarra (2001,70-71), y de acuerdo con las estadísticas del Ministerio de Educación y Ciencia, ponen de manifiesto que los presupuestos de las universidades públicas se han incrementado, desde el año 1985 hasta el año 1998, de una forma realmente espectacular, si tenemos en cuenta el período de tiempo al que hacemos referencia. Así se ha pasado de 117.800 millones de pesetas en 1985 a 804.668 millones de pesetas en el año 1998. Estamos hablando de una tasa de variación de 583%. Y este incremento se constata tanto en el capítulo de gastos corrientes como en el capítulo de inversiones.

b) Un factor clave para explicar este incremento espectacular de los presupuestos públicos de las Universidades es, sin duda alguna, la transferencia a las comunidades autónomas de las competencias universitarias. Ello ha implicado no sólo la creación de nuevas Universidades y la construcción de Facultades, Escuelas y otras infraestructuras docentes y de investigación, sino la implantación, de forma no planificada y sin tener en cuenta, en muchas ocasiones, las demandas y las necesidades profesionales, económicas y sociales, de un número significativo de nuevas titulaciones oficiales Un esfuerzo autonómico que está llegando a su fin, no por falta de voluntad política, sino por la imposibilidad real de invertir más recursos en educación superior, a causa de la situación de las finanzas autonómicas y de los planes de estabilidad presupuestaria o de consecución del déficit cero.

c) Tal como han puesto de manifiesto diversos estudiosos sobre el tema, en diversas publicaciones, la relación de gasto por alumno y sobre el PIB, refleja las siguientes cantidades, según datos, del año 1997 (Sansegundo, 2001, 27-28):

«Así, en 1997, de acuerdo con el primer indicador, España destina un 1'2-1'3% del PIB a enseñanza superior, mientras que la media de la

OCDE se sitúa en torno al 15-16%. El segundo indicador muestra que, en términos de gasto por alumno, el déficit es aún más pronunciado, ya que el gasto español de \$5.400 debe compararse con los aproximadamente \$9.800 de media en la OCDE. Restringiéndonos a los países del entorno económico más próximo, cabe destacar que Irlanda y el Reino Unido gastan más de \$9.000 por alumno, Francia, Italia y Bélgica superan los \$ 7.500. Por último, con el tercer indicador se observa que España tiene una financiación por alumno que equivale únicamente al 32% de nuestra producción por persona; para la media de la OCDE este ratio alcanza el 46%.»

Con todo, y desde mi punto de vista, parece más interesante utilizar el criterio de gasto por alumno, porque se trata de un indicador más homogéneo y más fácilmente evaluable. Como ejemplo de esta reflexión, me voy a referir al gasto universitario según el PIB de Baleares. En este sentido, y teniendo en cuenta que el PIB Balear resulta astronómico, el gasto universitario según el PIB, se sitúa en torno al 0'35% aproximadamente. Mientras el gasto por estudiante se sitúa por encima de la media española, con más de 400.000 Ptas. por alumno universitario. En este contexto hay que tener en cuenta que la financiación autonómica de las Islas Baleares es la más baja del Estado, de acuerdo con la transferencia por ciudadano; un desfase que tampoco ha sido corregido del todo en el reciente acuerdo sobre el modelo de financiación autonómica, a pesar del pequeño avance conseguido. Es decir, no hay una correlación entre el presupuesto de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares y el PIB, y ello tiene su correlato en el porcentaje de PIB dedicado a gasto universitario. Además, hay que tener en cuenta que las Islas Baleares —en función de la tradición educativa, de la falta de asimilación empresarial, social y familiar de la idea de Capital Humano y de un mercado de trabajo muy atractivo para los jóvenes— tienen una de las tasas de estudiantes universitarios, de bachillerato y de los ciclos formativos de FP más bajas de todo el estado.

Por tanto, y teniendo en cuenta que las Comunidades Autónomas soportan mayoritariamente el gasto público de las Universidades y que deben hacerse responsables de la financiación del desarrollo de la LOU, resulta muy complejo y muy difícil, si no existe un pacto entre el Gobierno central y las CCAA sobre esta cuestión, que se concrete en el modelo de financiación autonómica existente, a través de un anexo específico y concreto, sobre este aspecto universitario. No hacer un acuerdo de estas características, no sólo va a dejar sin desarrollar los objetivos generales de la LOU —calidad, movilidad, Europa, etc.—, sino que va a impedir a nuestras universidades poder llevar a cabo las reformas necesarias para tener el impulso necesario de acuerdo con los retos que existen al respecto. Y todo ello va a impedir la convergencia real europea con relación al gasto universitario según el PIB o por estudiante.

2. Uno de los rasgos más característicos de la financiación del sistema universitario español es, tal como ya hemos planteado anteriormente, la descentralización del mismo de acuerdo con el diseño y aplicación progresiva del Estado de las Autonomías. Así, y como consecuencia de este proceso, resulta un hecho constatado que el gasto universitario recae, de forma casi absoluta, sobre las Comunidades Autónomas.

Incluso en este sentido, se puede afirmar que España, de acuerdo con los datos proporcionados por la OCDE, es uno de los países con una descentralización mayoritaria del gasto universitario. Los datos que, de acuerdo con la OCDE, señala M. J. Sansegundo (2001, 257-258) nos describen la siguiente realidad:

«En el superior, por el contrario, aparece destacada la descentralización alcanzada en España. Mientras la media de la OCDE corresponde al 80% de gasto público realizado por el gobierno central, en el caso español este indicador se sitúa en torno al 19%. E incluso en los países federales o muy descentralizados, sólo Alemania presenta un gasto inferior (17%) aunque hay que recordar que en nuestro país el gasto “federal” es aún menor, ya que el Ministerio dedica una parte importante de sus recursos al sostenimiento de dos centros: la UNED y la UIMP. El resto de los fondos van destinados al conjunto del sistema universitario a través de programas de becas, las convocatorias competitivas de investigación y el sostenimiento de los órganos de coordinación y planificación (Ministerio y Consejo de Universidades)

(...) incluso en países de estructura federal como Australia, (92%), Canadá (44%), Suiza (43%) o Estados Unidos (39%), el gobierno central proporciona una parte sustancial de los fondos públicos en enseñanza superior y, por lo tanto, condiciona la política universitaria. Una parte de este gasto centralizado se asocia al objetivo de la igualdad de oportunidades que buscan los programas de ayuda al estudio.»

Si bien, algunos autores han planteado sus interrogantes y sus dudas sobre las consecuencias negativas que esta política de descentralización universitaria puede tener en una serie de aspectos, por la implantación de políticas de escolarización que no fomenten la igualdad de oportunidades, por una limitación de la capacidad de fomento de la competencia o de la eficiencia o por otras razones que cuestionan la indiferencia mutua entre las diversas administraciones, pienso que los datos que tenemos sobre estas cuestiones, no hacen más que reflejar el incremento real de la escolarización universitaria y de la política de igualdad de oportunidades, el impacto de la universidad sobre el desarrollo integral del territorio donde está ubicado, la respuesta al incremento de competencia entre universidades, etc. Si bien puede ser necesaria una política de Estado que de respuesta a estas cuestiones, en coordinación con las CC.AA, resulta evidente que la descentralización universitaria, a pesar de un crecimiento demasiado rápido, no apoyado, en algunas ocasiones, sobre la demanda y de problemas en algunos aspectos de calidad, ha sido y es positivo. Sin embargo ello no implica obviar una reflexión sobre el papel del Gobierno central con relación a una política universitaria descentralizada. Así, dos temas, en mi opinión necesitarían, de entrada, de un debate importante: Por una parte la política global e integral de becas y ayudas a los estudiantes y el papel del Gobierno central y de las CCAA, y por otra parte, los procesos de colaboración entre las administraciones central y autonómica en el proceso de convergencia universitaria europea, y todas las repercusiones de los mismos desde la perspectiva de la financiación de programas y de políticas concretas. Ello, quizás, obligaría a la creación de un Fondo Estatal Universitario que tenga una finalidad de compensación entre universidades y comunidades autónomas, y de fomento, de forma pactada, de programas de calidad.

3. Un tercer elemento que define, en mi opinión, la financiación universitaria en el Estado Español se fundamenta, de una forma significativa y creciente, sobre los presupuestos de las administraciones públicas. En este sentido, y al margen de las importantes inversiones en infraestructuras docentes y de investigación que se han llevado y se llevan a

cabo por parte de los poderes públicos —central, autonómico, europeo e incluso local o provincial— se puede afirmar que el 80% del presupuesto procede del sector público. Asimismo, y junto a este papel preponderante de las administraciones públicas en la financiación universitaria, hay que señalar la existencia de un modelo de financiación uniforme y homogéneo, aunque con tendencias de diversificación inicial y tímida, aunque progresiva. En este sentido hay que hacer una referencia explícita a una serie de hechos que es importante tener en cuenta:

Las Comunidades Autónomas fijan, según diferentes criterios, la política de subvención a transferir a las diversas universidades de su territorio tanto a nivel de la subvención nominativa como a nivel de la subvención para inversiones. En este contexto hay que señalar que en estos momentos se está planteando la definición de criterios operativos para llevar a cabo estas subvenciones, por parte de comunidades autónomas y expertos en política universitaria.

El gasto universitario, a pesar de todos los matices que se quieran introducir, ha tenido un carácter incrementalista, debido, por una parte, a la expansión del sistema universitario y por otra parte a la ausencia de indicadores objetivos para la asignación de recursos. Además hay que tener en cuenta que, una vez consolidado a nivel cuantitativo, el sistema universitario en España, será necesario la introducción de indicadores objetivos para llevar a cabo esta transferencia. Así, en los últimos años, y por parte de diversos profesionales, universidades, Comunidades Autónomas y el Consejo de Coordinación Universitaria se está trabajando en la definición de un conjunto de indicadores que no sólo ayuden a conocer el sistema universitario, sino que posibiliten la toma de decisiones en el ámbito, entre otros, de la financiación universitaria.

Otro elemento que define la participación de las Administraciones Públicas en la financiación universitaria es la aportación a los programas de investigación, con una desigual participación del Gobierno central, de las CC.AA y de la Unión Europea, fundamentalmente.

Otros de los ingresos que las Universidades consignan en sus presupuestos son las aportaciones por convenios realizados con diversas administraciones públicas o empresas, o a través de la utilización del artículo 11 de la LRU o de la nueva articulación que presenta la LOU. Si bien se trata de una partida poco importante dentro del conjunto del presupuesto, hay que hacer notar que ha habido un incremento en los últimos años, aunque con desigual distribución entre universidades o comunidades autónomas.

Finalmente hay que hacer una referencia explícita al cambio de modelo de financiación que están introduciendo algunas Comunidades Autónomas con la finalidad de romper el modelo incrementalista, con la creación de los contratos-programa, o de la financiación condicionada a la obtención de unos objetivos específicos. Si bien se trata de un enfoque de futuro, resulta evidente que en la mayoría de los casos necesita de un replanteamiento, teniendo en cuenta una serie de variables: a) La especificación y reducción de los objetivos a alcanzar, con el fin de evitar la existencia de objetivos que ya forman parte de las mismas funciones de la universidad y de posibilitar la consecución de unos logros muy concretos en el campo de la docencia, de la gestión, de la investigación o de la divulgación cultural; b) La existencia de un sistema informativo y estadístico compartido entre las universidades y las comunidades autónomas; c) La aplicación de este modelo de contratos-programas a nivel interno de las propias universidades entre los centros, departamentos, servicios, profesores y personal de administración y servicios.

Se trata, pues, de un buen instrumento, que está posibilitando un cambio en la cultura universitaria, que está obligando a las universidades a llevar a cabo su planificación

estratégica y a las comunidades autónomas a definir sus propias políticas universitarias al margen de las rutinas heredadas. Sin embargo, este modelo no hace sino incrementar la posición de las Comunidades Autónomas en la financiación de sus propias universidades.

Por tanto, si bien hay que señalar un modelo uniforme de financiación de las universidades públicas, hay que señalar, de acuerdo con lo descrito anteriormente, la existencia progresiva de modelos de financiación diferencial, que o bien pueden desembocar en una situación de diferentes tipos de universidades a nivel de calidad docente o investigadora, o bien a la existencia de una planificación universitaria que tienda hacia la especialización y a la diversidad real. Tal como dice al respecto E. Oroval y D. Cheliz (1998, 83):

«Malgrat aquesta homogeneïtat en els models de finançament de l'educació superior, en els últims anys s'han produït canvis significatius: introducció de transferències condicionades a l'obtenció d'uns determinats resultats, introducció de mecanismes de planificació financera a llarg termini, increment de les taxes educatives i mecanismes de mercat amb la finalitat d'incrementar la consciència de cost en la provisió i utilització del servei, i promoció de la utilització dels sistemes de préstecs educatius. És a dir, les reformes introduïdes han cercat reduir els costos de l'excessiva burocratització dels models públics i, a la vegada, tractar d'incrementar la responsabilitat dels usuaris i proveïdors, tot i que puguin arribar a afectar els nivells d'equitat aconseguits.»

Así pues, si bien la tendencia a la diversificación del modelo de financiación está planteado, lo que resulta evidente es que en España, la universidad tiene una dependencia casi absoluta de los poderes públicos en sus diferentes niveles y aspectos. La financiación privada, tanto en el ámbito de tasas y precios públicos, como en el ámbito de empresas, resulta poco importante y significativa, aunque las tendencias de futuro van, también, a redefinir la participación de las familias, de las empresas y de los particulares en la financiación de la universidad. Y a todo ello hay que añadirle el hecho de la poca importancia cuantitativa de la universidad privada en nuestro país, a pesar de la creación de universidades privadas y del incremento del número de estudiantes de las mismas, aunque sea con unas cifras poco significativas, y con diferencias entre las mismas.

4. Si la autonomía es una de las características que definen la Universidad, de acuerdo con los datos planteados hasta ahora —incluso con otros que voy a desarrollar en posteriores apartados, como las tasas y precios públicos— podemos llegar a la conclusión que a nivel financiero la universidad está perdiendo autonomía. Si bien se puede afirmar que existe una autonomía de gasto —pero incluso condicionado por el pago del personal docente y del personal de administración y servicios, y de los gastos de mantenimiento, entre otros conceptos— resulta evidente la inexistencia de una autonomía de ingresos, no sólo por lo que ya se ha dicho, sino por el hecho que la definición de la política de precios públicos está determinada por las Comunidades Autónomas, de acuerdo con los límites que propone el Consejo de Coordinación Universitaria.

Por tanto la institucionalización del sistema universitario en todo el Estado no está implicando, sino todo lo contrario, un aumento de la autonomía universitaria. Así, y de acuerdo con ello, algunas referencias significativas nos refuerzan esta realidad. El Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (2001, 395) a partir de un diagnóstico del sistema universitario vasco nos dice lo siguiente:

«Sin embargo, el planteamiento más relevante en esta dimensión de financiación y gasto hace referencia a que el aumento de institucionalización del SPUV (Sistema Público Universitario Vasco) no ha significado un aumento de su autonomía financiera, sino más bien ha acontecido un proceso inverso. Sería, por consiguiente, recomendable, además de hacer lo posible por incrementar la eficiencia de los presupuestos, el tratar de atenuar esta dependencia estructural hacia la subvención pública. Ello no significa que las instituciones públicas hayan de dejar de incrementar su financiación con objeto de situar su nivel de participación en los niveles de participación del PIB de los países de nuestro entorno. Pero el debate seguirá centrándose en la parte de financiación sobre el total del SPUV que corresponde al ámbito público y, sobre todo, en los objetivos de la misma.»

Este mismo hecho ha sido, también, definido por A. Embid y F. Michavila (2001) al analizar la financiación del sistema universitario, con una constatación de que las universidades son poco autónomas desde el punto de vista económico. Por tanto, es evidente que el futuro de las universidades, actualmente dependientes de las Comunidades Autónomas, está cada vez más ligado a la voluntad política de los responsables universitarios autonómicos, si no cambian el modelo de financiación actualmente existente. Así los autores aludidos anteriormente (A. Embid y F. Michavila (2001, 57) dicen lo siguiente al respecto de esta cuestión:

«En su conjunto lo que sucede es que se nos dibuja una institución calificada constitucionalmente como “autónoma”, pero ciertamente atípica si se contempla la significación del vocablo, pues desde el punto de vista económico las Universidades no deciden con libertad ni sobre el flujo de ingresos ni sobre su nivel de gastos. Todo ello ocasiona que la Universidad se vea abocada a actuar permanentemente como un elemento “reivindicativo” sobre las instituciones públicas que la financian, lo que es un papel ciertamente incómodo y generador de antipatías, sobre todo cuando se ejerce con reiteración.»

Por tanto, lo que resulta evidente es que el nivel de autofinanciación de las universidades no sólo resulta poco importante, sino que la realidad presente y futura constata, si se sigue con el mismo modelo de financiación universitaria, un descenso en el nivel de autofinanciación universitaria. En este contexto hay que tener en cuenta que durante la década de los años 80 y 90 ha habido un crecimiento universitario en el nivel de ingresos propios por tasas, debido, por una parte, al proceso de expansión de la demanda universitaria, de la creación de universidades, centros y titulaciones y de la implicación de las Comunidades Autónomas, y por otra parte al incremento de los precios públicos de acceso a la Universidad, junto con el aumento de estudiantes universitarios. El análisis, por una parte, de la política de tasas y precios públicos, que o bien es mayoritariamente competencia del Gobierno autonómico o bien del Consejo Social, y por otra parte de la evolución demográfica universitaria, nos pueden proporcionar una información significativa sobre el presente y las tendencias de futuro de la autofinanciación universitaria.

Así, hay que señalar, de entrada, de acuerdo con estudios e informes internacionales sobre la financiación universitaria, que en muchos países los precios públicos no cubren los

costes reales de las titulaciones que ofrecen las Universidades (OCDE, 1990), a pesar de la tendencia que existe en Estados Unidos, Canadá, Japón o Australia, entre otros Estados, a potenciar en el modelo de financiación universitaria, las aportaciones de dichos precios públicos. Por tanto, a pesar de ser un nivel de educación no obligatoria, la universidad mantiene de forma general, en el contexto de la Unión Europea, unos precios políticos, que si bien pueden incidir e inciden en la política de igualdad de oportunidades, no por ello se garantiza el cumplimiento de este principio, tanto en función de la composición social de los estudiantes universitarios, como en función del principio de equidad social.

En este contexto de constatar la existencia de unos precios públicos, en los países de la OCDE, por debajo de los costes reales de la enseñanza universitaria y que oscilan entre el 5 y el 20% del coste total de los estudiantes, hay que señalar la existencia de cambios significativos en la financiación universitaria de los países más desarrollados y con mayor tasa de estudiantes universitarios. Estos cambios, que marcan una tendencia, tendrán sus efectos en el contexto español, aunque éstos serán distintos en función de los principios que informen las políticas universitarias. Así las tendencias de estos países de la OCDE son las siguientes (Bricall, J.M^a, 2000, 146):

«Por un lado, se han producido incrementos, en términos reales, de las tasas en Estados Unidos y Canadá (hasta alcanza los 3.000 dólares, aproximadamente), lo cual ha consolidado el sistema mixto de financiación de las instituciones de enseñanza superior que ya tenían estos países. Por otro lado, se han llevado reformas drásticas en tres países que han pasado de no cobrar tasas a sus estudiantes, a introducir contribuciones superiores a los 1.600 dólares al año, es el caso de Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido. En la Europa continental, Bélgica, España y Suiza mantienen tasas moderadas (en torno a los 450-650 dólares en 1996). En cambio, otros dos países han decidido elevar considerablemente sus precios públicos —es el caso de Holanda (1.200 dólares) e Italia (800 dólares)—, al mismo tiempo que han procedido a la reforma de su política de ayudas a los estudiantes.

Asimismo, en los extremos, cabe destacar que los países desarrollados del Extremo Oriente (Japón, Corea) mantienen unas tasas elevadas, mientras que los países nórdicos europeos, junto con Grecia, Austria y Alemania, no han modificado su política tradicional de gratuidad total de las matrículas universitarias.»

En España, la determinación de los precios públicos es realizada, tal como se ha planteado anteriormente, por las Comunidades Autónomas, dentro de los límites que propone el Consejo de Coordinación Universitaria al Gobierno Central, siendo el papel de las universidades completamente pasivo y sin ninguna posibilidad de modificar la propuesta autonómica acordada. Por tanto, y en el contexto de la financiación mixta que caracteriza el modelo español de financiación universitaria, la aportación económica de los estudiantes está por debajo de los costes reales de la enseñanza. Así, si bien, sería necesario hacer un estudio de las tasas y su relación con el coste real de forma pormenorizado por estudios, número de matrícula, universidad, o comunidad autónoma, los datos generales señalan que la aportación de los estudiantes se sitúa entre el 15 y el 20% de los ingresos de la universidad, con una tendencia progresiva en los últimos años a la disminución de los mismos. Una tendencia que, en el contexto de la descenso demográfico, seguirá consolidándose. Así, y tal como señala Sansegundo, (2001, 210),

«Sin embargo, en España los usuarios comparten con los contribuyentes la tarea de financiar la enseñanza superior desde hace más de 20 años. Así, en 1974 las tasas representan un 10'5 % de los ingresos de las universidades públicas. A partir de 1979, la aportación de los precios públicos se sitúa entre el 15 y el 20%.»

En cualquier caso, y con relación a los datos presentados anteriormente, hay que señalar que el incremento de las tasas en España ha coincidido, de una forma correlativa, con el incremento del número de los estudiantes. Por tanto, cualquier reflexión sobre esta cuestión debe tener en cuenta estos aspectos.

En el contexto de la participación del gasto privado en la financiación de la enseñanza superior resulta interesante conocer el porcentaje de participación de lo privado al PIB que se dedica en España a la enseñanza universitaria. Así, si antes se ha hecho una referencia específica al hecho que el gasto español universitario se sitúa en torno al 1'3% del PIB, David Rodríguez (2001,31) dice lo siguiente al respecto de esta cuestión del gasto privado:

«2. La distribución entre gasto público y privado presenta notables diferencias. Mientras el gasto público español está muy por debajo de la media comunitaria (0'99 frente al 1'33%), el gasto privado duplica esta media (0'27% frente a 1'3%).

(...)

4. Como consecuencia de lo anterior, las aportaciones privadas en España presentan el mayor saldo positivo de la UE, con un 0'18% del PIB favorable al gasto, mientras la media de la UE es de un (-0'14%) favorable a las ayudas. (...)

Por consiguiente, España tiene uno de los sistemas más privatizados (en cuanto a las fuentes de financiación) de la UE, con mayores precios públicos y menores ayudas a los estudiantes.»

Se trata, pues, de un dato muy importante sobre el cual voy a seguir reflexionando, teniendo en cuenta la trascendencia de esta cuestión, en el apartado sobre la política de becas y ayudas a los estudiantes, ya que cualquier política de precios públicos no se puede concebir sin una correlación clara y significativa con la política de becas y ayudas a los estudiantes universitarios, teniendo en cuenta criterios económicos y académicos.

Además, hay que tener en cuenta que esta aportación de los estudiantes a la financiación universitaria resulta, después de las transferencias a las Comunidades Autónomas, poco homogénea; por tanto resulta evidente que tampoco en este aspecto se puede hablar de un carácter uniforme de los precios públicos, ni tampoco la agrupación de los mismos en función del grado de experimentalidad. Incluso en este aspecto se puede afirmar que en los próximos años la tendencia a la diversidad de precios se acentuará de forma progresiva. Así, y tal como ya he planteado anteriormente, hay que señalar las diferencias entre comunidades y universidades de los precios públicos por titulaciones, las diferencias según el coeficiente de experimentalidad y diferencias según se trate de la primera matrícula, la segunda o la tercera. De todo ello podemos deducir que nos encontramos ante un sistema que está rompiendo su homogeneidad inicial, para convertirse en un modelo plural y diverso, dentro de un marco uniforme. Un estudio realizado por J. Juan (2001) —no publicado— ha puesto de manifiesto esta realidad hacia la diversidad de los precios públicos universitarios.

En este contexto de la relación entre los precios públicos y el coste real de los estudios universitarios, hay que señalar la tendencia que se está observando en las universidades de algunas Comunidades Autónomas (Catalunya, Illes Balears, etc.) de plasmar en los impresos de las matrículas, el coste medio de los estudios de la universidad, la aportación de la Comunidad y de la Universidad y la misma aportación del estudiante. Se trata de una primera aproximación para visualizar esta primera relación entre coste real y matrícula del estudiante.

Con todo, y a pesar de lo que se ha planteado, conviene tener en cuenta que, con ser importante esta participación de los estudiantes en la financiación universitaria desde la perspectiva de la convergencia europea, la disminución del número de estudiantes que se prevé para la década del 2000 al 2010, puede implicar unos problemas importantes para las universidades, si no hay un cambio en el modelo de financiación universitaria, una diversificación en la política de ingresos, una compensación de esta descenso demográfico con otra tipología de estudiantes o una modificación de la política de precios universitarios a través de un proceso de coincidencia entre éstos y los costes.

En este sentido los estudios que se están realizando sobre esta cuestión ponen de manifiesto una disminución en torno a los 600.000 estudiantes con el horizonte del año 2010. Así, A. Pérez Prados (1999) en unas Jornadas sobre Demografía y Universidad organizadas por la Universidad Pública de Navarra, el mes de junio de 1999, decía lo siguiente:

«En concreto, y en lo que se refiere a estudiantes universitarios en el año 2010 habrá 600.000 menos que en la actualidad, cuando se cifran en 1'5 millones, según los datos presentados por D. Rafael Puyol, Rector de la Universidad Complutense de Madrid.»

Si este hecho se produce con esta magnitud cuantitativa, resulta evidente que ello va a tener consecuencias importantes para las Universidades, ya que van a ver disminuidos sus ingresos en unas cifras muy importantes, tanto a nivel cuantitativo, como a nivel cualitativo en cuanto a pérdida de autonomía financiera. ¿Quién va a compensar esta pérdida de ingresos? ¿Cómo se va a compensar esta disminución de ingresos? ¿Van a ser las Comunidades Autónomas las que de forma progresiva, de año en año, van a tener que incrementar esta pérdida tan importante de ingresos económicos? Un elemento más para la reflexión sobre el modelo de financiación a implantar por parte de las Administraciones Públicas, las Universidades y los propios usuarios.

Por tanto es evidente que la política de precios públicos universitarios, de acuerdo con lo que se ha planteado sobre esta cuestión, debe abordarse con seriedad, decisión y rigor por parte de todos los sectores y las instituciones implicadas en la universidad. Una política, en cualquier caso, que no puede llevarse a cabo si no es de forma correlativa con la política de becas, ayudas y préstamos, por parte del Gobierno central y de las Comunidades Autónomas, de acuerdo con el modelo de financiación autonómica. Y todo ello no sólo para conseguir la igualdad de oportunidades y la equidad social necesaria, sino también para posibilitar una mayor eficiencia del sistema universitario, desde la perspectiva de los rendimientos de los estudiantes y poder alcanzar una universidad de más calidad.

5. La política de precios públicos, tal como ya se ha planteado anteriormente, debe correlacionarse evidentemente con una política integral de becas, ayudas y préstamos a los estudiantes universitarios. Por tanto resulta evidente que cualquier propuesta de cambio de la financiación del sistema universitario español pasa, de una forma clara, por la definición de una nueva política de becas. En este contexto las características que definen el sistema de becas en España son las siguientes:

A. La política de becas en España debe enmarcarse en el contexto, fundamentalmente, de los países de la Unión Europea. Así la realidad de la política de becas en Europa resulta plural y diversa, en la que conviven políticas de ayudas a través de becas, con sistemas de préstamos. Así (Bricall, J M^a, 2000, 151) podemos constatar lo siguiente:

«En el Reino Unido, Holanda y los países nórdicos, al menos el 75% de los estudiantes reciben algún tipo de ayuda financiera. En el extremo opuesto, con porcentajes más bajos, se sitúan los países mediterráneos: Francia (21%), Portugal (16%), Italia (3%) y Grecia (3%) con porcentajes de becarios, incluso inferiores al de España (17%), si bien estos países tienen débiles o nulas tasas de matrículas. Recientemente Italia ha iniciado una expansión de su política de becas que ha ido aparejada a la elevación de tasas. Por tanto, si la diversidad y la pluralidad definen la política de becas en la Unión Europea, esta diversidad también se puede constatar en los países con mayor tradición universitaria, tales como Estados Unidos Australia, Holanda, Nueva Zelanda, etc. En todo caso la combinación de becas, con préstamos y ayudas por trabajo realizado son las características que definen la política de ayuda a los estudiantes universitarios.»

B. España, a tenor del dato proporcionado anteriormente, no se caracteriza por una política de becas importante en cuanto al número de estudiantes favorecidos ni en cuanto a la cuantía de las mismas. Y además, de acuerdo con lo manifestado por expertos en esta cuestión, tampoco es un sistema que se caracterice por su equidad. Por tanto, se trata de una de las asignaturas pendientes en el contexto de la financiación universitaria. Precisamente una de los factores de diferenciación entre España y los países de nuestro contexto social, político y económico, es, sin duda alguna, la insuficiencia en el nivel de gasto universitario que se concreta en la política de becas existente. Además, hay que tener en cuenta la poca importancia que tiene la política de préstamos o de otro tipo de ayudas económicas por trabajo de colaboración realizado en las distintas Universidades. En todo caso, del análisis de la política de becas en España, podemos deducir lo siguiente (Sansegundo, 2001, 206):

«Se concluye que, a pesar del crecimiento experimentado en el gasto en becas, España presenta un déficit de cobertura (porcentaje de becarios) y de cuantía de las ayudas. Así, España sólo tiene un 15% de becarios en el nivel universitario (en 1999-2000) frente al 40% europeo. La cuantía de las becas es también muy reducida, especialmente las ayudas compensatorias y las ayudas por cambio de residencia, que apenas cubren el 45% y el 60% de los costes de oportunidad y traslado, respectivamente.

Parece probable, así como el fraude fiscal, que la combinación de criterios económicos y académicos, den como resultado un sistema de becas no siempre progresivo. En particular, cabe destacar que los criterios académicos utilizados en la concesión de becas dificultan el logro de la igualdad de oportunidades. Los individuos pueden acceder a un nivel educativo (por ejemplo, el universitario) con independencia de su origen socioeconómico, pero no tienen las mismas oportunidades de graduarse que los jóvenes que pueden financiar los estudios sin recurrir a las becas.»

Así pues el sistema de becas español es poco diverso, es insuficiente, tanto por el número de beneficiados como por la cuantía de las becas, es poco equitativo y no posibilita realmente la igualdad de oportunidades. Es evidente que con esta radiografía resulta clara la necesidad de llevar a cabo una reforma en profundidad de la política de becas y ayudas al estudio universitario en el Estado Español.

C. Incluso, y dentro de este contexto planteado, los datos existentes sobre las estadísticas de becas y ayudas en España, constatan que en los últimos años, desde el año 1996, (Bricall, J. M^a, 2000, 46) se puede observar una disminución significativa e importante en el número de becarios, en el gasto global en becas, en el porcentaje de becarios y en la cuantía media de las becas. Por tanto, si al escaso gasto en becas en España, le añadimos estos datos e incluso tenemos en cuenta que las ayudas por estudiante con relación al programa Séneca o Sócrates-Erasmus no se caracteriza por su suficiencia, podemos constatar que los datos van en la dirección contraria a los procesos reales de convergencia universitaria europea.

D. La política de becas en España tiene un carácter centralizado, ya que depende del Gobierno Central, tanto la definición de la política de becas, las cantidades y los criterios, como la gestión de las mismas, con la excepción del País Vasco, que no sólo tiene transferida su gestión, además de tiene una cierta capacidad normativa. Este modelo de centralización es mayoritario en los países de la OCDE, con algunas cotas de gestión descentralizada de la misma. En este sentido, tal como ya se ha señalado anteriormente, la LOU plantea una *indefinición de un modelo mixto*, en el que si bien el papel del Gobierno central es predominante, las Comunidades Autónomas pueden no sólo gestionar la política de becas, sino también tener una cierta capacidad en el desarrollo de la misma. Pero, también, en este terreno nos movemos en un contexto de incertidumbres.

Esta cuestión de centralización versus descentralización en la política de becas no es un tema anecdótico. Los que son partidarios de la centralización de la política de becas, fundamentan esta postura sobre tres puntos principales: a) La comparación entre los países de la OCDE; b) Los estudios existentes que demuestran el efecto redistribuidor en el ámbito regional y provincial en España de la política de becas, teniendo en cuenta la renta existente; c) La descentralización dificultaría el logro de los objetivos de la igualdad de oportunidades y de la equidad social.

Con relación a esta cuestión, la postura que defiende aboga por un sistema mixto, en el que se combinen los aspectos de uniformidad para todo el Estado, con los aspectos de diversidad que planteen las Comunidades Autónomas, siempre en el marco de favorecer la política de igualdad de oportunidades. En este sentido hay que tener en cuenta que son las Comunidades Autónomas las competentes, dentro de unos límites, en la definición de la política de precios públicos, y por tanto difícilmente pueden llevar a cabo políticas que tengan en cuenta los costes de las enseñanzas universitarias, si no cuentan con el instrumento de la política de becas.

Se trata, en esta cuestión, de tener en cuenta los siguientes aspectos: a) El análisis que la política de becas está teniendo en la Comunidad Autónoma Vasca, de acuerdo con las políticas que está impulsando. b) La necesidad de llevar a cabo un pacto de Estado sobre esta cuestión entre el Gobierno central y las CCAA que tenga en cuenta el incremento de la asignación presupuestaria a becas, la modificación de los criterios socioeconómicos y académicos para acceder a las becas, el cambio en el modelo de financiación autonómica que incluya un apartado específico sobre la financiación de la universidad, la regulación del papel de las Comunidades Autónomas desde la perspectiva de la definición de criterios y de las aportaciones económicas. Y c) La ampliación de esta política de becas

a otro tipo de ayudas y de préstamos-renta. En cualquier caso, esta política de descentralización de la política de becas, no sólo debe implicar un incremento de la igualdad de oportunidades y de la equidad social, sino que, de acuerdo con los datos de la Comunidad Autónoma Vasca, puede haber un incremento de estos principios desde la perspectiva de la realidad.

6. Otro elemento que conviene tener en cuenta en el análisis de la financiación universitaria en España, es sin duda alguna, la retribución del profesorado universitario. En este caso concreto hay que tener en cuenta una serie de datos:

A. El sistema retributivo y las retribuciones del profesorado universitario en España se caracterizan por su carácter uniforme y unitario, tal como planteó la LRU. En cualquier caso, sólo a partir de la aplicación de los sexenios de investigación y la puesta en marcha por parte de algunas Comunidades Autónomas de complementos de productividad docente e investigadora, se ha introducido una inicial y tímida diversidad en el sistema universitario en la cuestión de los salarios del profesorado universitario, utilizando el artículo 46.2 de la LRU, en el que resulta necesario armonizar a las Comunidades Autónomas, a los Consejos Sociales, a las Universidades y a las Juntas de Personal Docente e Investigador.

B. Las retribuciones del personal docente e investigador de las Universidades españolas presentan unas importantes y significativas diferencias con el resto de países de nuestro entorno. Así el sueldo medio del profesorado universitario en estos países es el siguiente (Bricall, J.M. 2000, 44):

«País	Sueldo medio (\$)
Estados Unidos	85.360
Canadá	61.430
Irlanda	54.336
Bélgica	56.917
Italia	44.404
Turquía	27.125
España	27.025
Rep. Checa	13.233
Media OCDE	46.229»

De estos datos resulta evidente el diferencial existente con relación al profesorado universitario. Un diferencial que sólo se refiere a los doctores; en el caso de los ayudantes y de los asociados resultan todavía más evidentes las carencias y la escasa retribución de este profesorado.

C. Con los salarios existentes en las Universidades españolas, junto con la uniformidad de los mismos, resulta difícil llevar a cabo una política de profesorado que posibilite la movilidad del mismo y que sea capaz de atraer al mundo universitario —docente e investigador— a profesionales, investigadores y docentes de prestigio en los diferentes campos.

D. La LOU no plantea en la memoria económica ninguna evaluación del coste que implicaría el incremento de los salarios del profesorado universitario; hay que tener en cuenta que el salario de los profesores funcionarios tiene un carácter uniforme, si bien introduce y desarrolla lo que decía el artículo 46.2 de la LRU, a través de una mayor implicación legal de las Comunidades Autónomas. Por tanto, parece que cualquier modificación de las retribuciones del profesorado universitario se llevará a cabo por parte de las Comunidades Autónomas, aunque en algún artículo de la LOU se plantea la posibilidad de introducir niveles diferentes dentro de una misma categoría de profesorado funcionario.

E. Sería necesario, dentro de este contexto que el deseable y previsible incremento de las retribuciones del profesorado universitario que puedan llevar a cabo las Comunidades Autónomas, se lleve a cabo a través de complementos de productividad científica y docente, a través de incentivos concretos y específicos.

Finalmente, si bien ello no forma parte de esta ponencia en sentido estricto, hay que reseñar que las Comunidades Autónomas deberán regular el régimen retributivo del profesorado contratado, y podrán establecer complementos de productividad ligados a actividad docente e investigadora.

Por tanto resulta evidente que el incremento de la financiación de la universidad española actual debe pasar necesariamente por el incremento de los salarios del profesorado, ligando una parte del mismo a la realización de actividades docentes e investigadoras que tiendan hacia la calidad y la excelencia universitaria.

Así pues, y de todo lo que se ha expuesto hasta ahora, podemos plantear una serie de conclusiones:

1) La insuficiencia del gasto universitario español, a pesar del incremento que ha habido en los últimos años, tanto a nivel del PIB, como a nivel del gasto por estudiante.

2) La financiación de la universidad española es responsabilidad, fundamentalmente, de los poderes públicos, y en especial de las Comunidades Autónomas.

3) Las universidades españolas se caracterizan por un proceso progresivo de pérdida de la autonomía financiera, tanto a nivel de los ingresos como a nivel del gasto. Esta tendencia puede, en función del proceso de pérdida de estudiantes debido al descenso demográfico, incrementarse en los próximos cursos.

4) Los precios públicos en las Universidades españolas no cubren los costes reales de la enseñanza, cubriendo éstas entre el 15% y el 20% del coste total de las titulaciones.

5) La insuficiencia de la política de becas en cuanto al número de becarios, a la cuantía de las becas, o la poca diversidad de los instrumentos que se utilizan.

6) El diferencial existente entre los países de nuestro entorno y España con relación a los salarios de los profesores universitarios, con unas diferencias realmente importantes y significativas.

7) La financiación de las universidades, durante la década de los 80 y de los 90, ha tenido un proceso incrementalista, al margen de la configuración de enfoques que tengan que ver con la consecución de objetivos. Incluso, y dentro de este mismo planteamiento, hay que señalar que los contratos-programa —aunque sean un instrumento interesante a potenciar— han tenido un efecto incrementalista, matizado por objetivos específicos, algunos de los cuales no hacen más que potenciar objetivos propios de universidad.

8) La ruptura progresiva del modelo uniforme de financiación universitaria y la tendencia hacia la diversidad a través de diferentes aspectos; una tendencia hacia la diversidad que puede ser positiva si se canaliza a través de una planificación seria y rigurosa, que impida las desigualdades.

De todo ello constatamos que el sistema universitario español, por una parte, está lejos de los indicadores que definen el sistema universitario de la Unión Europea desde la perspectiva de la financiación, y por otra parte que se encamina desde el punto de vista financiero, entre otros aspectos, a un proceso de diversificación con todas las consecuencias positivas y negativas que ello puede implicar, si no se lleva a cabo desde la planificación, el consenso y la implicación de la comunidad universitaria, las Comunidades Autónomas y el Gobierno central.

Lo que, en cualquier caso, resulta evidente es la urgencia de diseñar un nuevo modelo de financiación que de respuesta a las necesidades del sistema universitario; un

modelo que sea suficiente, que fomente la competitividad y la cooperación, que tienda hacia la equidad y la igualdad de oportunidades, que sea eficaz y eficiente, que defina la aportación económica de las diferentes instituciones y usuarios de la universidad, que nos acerque a los indicadores económicos de los países de nuestro entorno, que sea realista y aplicable, que defina claramente el qué, el cómo, el para qué y el porqué de lo que se debe y necesita invertir, etc.

Reflexiones para la institucionalización de un modelo de financiación de las Universidades

Es evidente, pues, que uno de los grandes problemas con los que se enfrenta la universidad es, sin duda alguna, la cuestión de la financiación. A través de los diversos apartados se ha expresado los diferentes aspectos que no sólo definen y describen la financiación de la universidad y del sistema universitario español, sino que plantean propuestas para construir un nuevo modelo de financiación de las universidades.

¿Cuáles son, pues, los elementos que pueden ayudar a definir y a construir el nuevo modelo de financiación que necesita la Universidad? Si bien no pretendo plantear un diseño acabado sobre la financiación universitaria, el objetivo propuesto es aportar algunos elementos sobre los que poder construir un nuevo modelo de financiación del sistema universitario.

El primer elemento sobre el cual debe basarse cualquier modelo de financiación universitaria es, sin duda alguna, la consideración de la educación superior como servicio público, tal como ha planteado la UNESCO a través de Declaraciones sobre la Educación Superior. A pesar de que dicha institución ha reconocido la necesidad de una diversificación —pública y privada— de la financiación de la universidad, la UNESCO considera que las aportaciones públicas a la educación superior y a la investigación son fundamentales, tanto desde una perspectiva de eficacia académica como de eficacia social. En este mismo contexto, la UNESCO cree que esta financiación, fundamentalmente pública, debe tender hacia la calidad y la pertinencia, siendo importante la autonomía de la universidad y la rendición de cuentas que el ejercicio de la misma implica. Así pues, a pesar de ser la educación superior, un nivel no obligatorio, aunque cada vez más necesario, tanto desde una perspectiva económica como desde una perspectiva social y cultural, es necesario que las administraciones públicas tengan un papel fundamental en la planificación y financiación de la universidad.

Sin embargo, este reconocimiento al papel de las administraciones públicas en la financiación de la educación superior debe contextualizarse, en mi opinión, en el proceso de repensar el nuevo Estado y la nueva sociedad del Bienestar. Efectivamente, la mayoría de pensadores, politólogos, economistas, sociólogos y agentes sociales han planteado, de una forma clara, que la supervivencia del Estado del Bienestar pasa, necesariamente por una reforma del mismo, de una reforma que, sin desvirtuar sus características básicas, redefine el papel de la iniciativa pública y social, y resitúa la responsabilidad individual y colectiva. Se trata de plantear y de definir un modelo mixto entre el Estado y la Sociedad del Bienestar.

Se trata de posibilitar la supervivencia del Estado del Bienestar a través de un nuevo pacto social que incluya la sanidad, las pensiones, los servicios sociales, la vivienda y la educación. En este contexto de reforma de la política social que se está llevando a cabo en la actualidad, hay que empezar a construir, en el caso específico de la educación —pero

aplicándolo con todas sus singularidades a los otros aspectos— de un nuevo esquema de funcionamiento, en el que la iniciativa pública y la iniciativa social concertada construyan un nuevo modelo de articulación de la educación, que rompa las rigideces, las contradicciones y los desajustes actuales, y que sea capaz de modelar una nueva red escolar de iniciativa y de financiación pública.

Este nuevo modelo y pacto educativo no universitario debe tener otra especificidad en el caso de la universidad, ya que, al ser la educación universitaria, un nivel no obligatorio, necesita de un tratamiento específico, pero en el contexto de la reforma del estado del bienestar. En este sentido los elementos clave de este modelo deben basarse sobre tres puntos fundamentales:

1) El refuerzo de la iniciativa pública tanto en la planificación como en la financiación de la universidad, como elemento fundamental de la política universitaria.

2) La redefinición de las aportaciones de los estudiantes en la financiación de la universidad, mediante una nueva política de precios públicos, una nueva política de becas, ayudas y préstamos universitarios y una nueva política fiscal con relación a esta cuestión, ligada a la política de préstamos-renta. Asimismo, también, resulta necesario potenciar la diversificación de la política de financiación universitaria, con aportaciones públicas y privadas, a través de mecanismos específicos y desarrollando instrumentos nuevos desde el punto de vista de relaciones con la empresa, de la política de mecenazgo, de convenios con la administración pública o con la aplicación de los contratos-programa.

3) Un nuevo impulso a la política de democratización de la educación superior, potenciando la generalización de la misma, en la medida de lo posible, con criterios de calidad, de planificación y de demanda. Se trata de posibilitar el incremento del nivel educativo, en el contexto de las políticas universitarias, que la nueva sociedad implica desde la perspectiva de la calificación profesional y académica, potenciando el acceso a la universidad de nuevos colectivos de jóvenes, de adultos, de profesionales, de jubilados, etc.

Por tanto se trata de construir un nuevo concepto de la realidad universitaria, en la que lo público —que no debe reducirse a lo estatal— juegue un papel fundamental, desde la perspectiva, no sólo de financiación, sino también de planificación y de supervisión social. En cualquier caso se trata de una política universitaria emergente a nivel de las diversas comunidades autónomas y universidades españolas. M^a José González y José Cáceres Salas (2003) en un estudio interesante nos presentan los nuevos modelos de financiación que progresivamente se están implantando. Incluso del análisis de estas formas de financiación llegan a una serie de conclusiones, entre las que cabe señalar la siguiente (484):

«El análisis efectuado en este trabajo a partir de los documentos en que se formulan los modelos de financiación que se están empleando para financiar los sistemas universitarios de diversas Comunidades Autónomas, nos permite concluir que tales sistemas convergen aparentemente hacia un esquema similar de fórmula para la determinación de la subvención básica, así como a la firma de contratos para incentivar la calidad. No obstante, cuando se analizan los valores definidos para los distintos parámetros de estos modelos, las ponderaciones de los mismos y el volumen de recursos que se canalizan a través de sus distintos componentes, aparecen notables diferencias entre ellas»

De todo ello, y al margen de las diferencias en la aplicación de los modelos de

financiación y de los criterios a utilizar, lo que resulta significativo es el cambio progresivo en la filosofía de financiación universitaria, con todo lo que ello va a implicar en los definiciones de políticas y en la modificación de conductas y actitudes.

El segundo elemento sobre el que debe fundamentarse el nuevo modelo de financiación universitaria ha de tener en cuenta los siguientes objetivos, o si se quiere, de principios de política universitaria, tal como plantea Sansegundo (2001, 212):

- a) *Suficiencia*, ya que debe proporcionar los fondos necesarios para que las universidades puedan llevar a cabo las tareas que tienen encomendadas. Según la LRU (Ley de Reforma Universitaria aprobada en 1983) estas tareas son al menos tres: la formación de profesionales, la investigación y la extensión de la cultura.
- b) *Eficiencia* en la asignación de los recursos a las instituciones de enseñanza superior, y dentro de cada una de ellas. La noción de eficiencia económica para los centros educativos se traduce en el objetivo de maximizar la “producción” a un coste dado.
- c) *Equidad*, que en su acepción de igualdad de oportunidades significa que la probabilidad de acceso a la Universidad (y de éxito dentro de ella) sea independiente del origen socioeconómico de los alumnos.»

La implementación de estos objetivos a la política universitaria debe aplicarse con relación al sistema universitario español de una forma clara, de acuerdo con las características descritas de insuficiencia o de falta de equidad, dos aspectos a los que hay que añadir, de una forma significativa, el incremento de la productividad de la universidad, tanto a nivel de los productos profesionales, de investigación y de extensión cultural hacia la sociedad, como a nivel interior, maximizando los servicios internos de la universidad, incrementando el rendimiento de los estudiantes y posibilitando una mayor productividad del profesorado universitario, tanto a nivel de sus funciones docentes como de sus funciones de investigación. Se trata, pues, de posibilitar un incremento de los recursos económicos, dentro de un proceso coherente, de convergencia europea, de acuerdo con los parámetros existentes en los indicadores más significativos del sistema universitario.

Por tanto el incremento de los recursos económicos y la aplicación de una política de igualdad de oportunidades, tanto de entrada al sistema universitario como de salida del mismo, son objetivos fundamentales sobre los cuales resulta necesario aplicar las medidas oportunas de la política universitaria.

El tercer elemento del sistema de financiación universitaria debe tener en cuenta el dibujo final sobre el que fundamentar las diversas aportaciones, públicas y privadas, a la universidad. Así, y en este contexto me parece interesante a nivel indicativo y como elemento de reflexión para la acción política y legislativa —la propuesta de F. Michavila y B. Calvo (1998, 301-302):

- «— Un 50% del presupuesto de las universidades corresponda a *financiación básica*, a cargo de la comunidad autónoma. Estos fondos tienen que ser calculados con fórmulas de financiación que garanticen la objetividad y la transparencia indicadas y han de valorar el rendimiento académico de la universidad.
- Un 25% de las partidas presupuestarias se han de cubrir mediante *fondos competitivos y contratos programa*. Se trata de abrir una nueva vía de financiación de las comunidades autónomas, de la

Administración Central y de cofinanciación entre ambas (...) Cabría plantearse la creación de un Fondo de Desarrollo Universitario para financiar programas de interés general.

— El restante 25% debe corresponder a la *autofinanciación de las universidades* por recursos propios, el importe de las matrículas, las actividades relacionadas con I+D, el desarrollo de programas de formación no reglada o formación permanente, las donaciones, etc.»

Por tanto lo que resulta evidente de acuerdo con este modelo son los siguientes elementos:

1) El refuerzo de la autonomía universitaria, desde la perspectiva de la autofinanciación, como contrapunto a las tendencias que actualmente se observan de pérdida progresiva de autofinanciación con relación a la globalidad de financiación universitaria.

2) El esfuerzo hacia la suficiencia financiera y la convergencia universitaria con Europa debe fundamentarse sobre el sector público, pero no sólo sobre el mismo. En este sentido las aportaciones económicas de las Comunidades Autónomas van a ser fundamentales, lo cual va a implicar, por una parte, la existencia de un modelo de financiación adecuado a las necesidades de las diversas autonomías, y por otra parte la priorización, por parte de los gobiernos autonómicos, de las políticas educativas y universitarias a potenciar.

3) La institucionalización de los contratos-programas como modelo de financiación de las universidades, teniendo en cuenta la necesidad de articular un modelo financiero que especifique los objetivos concretos. Tal como he dicho anteriormente, hay que cambiar los actuales contratos-programa hacia la especificidad, hacia la concreción y hacia la no duplicación de los objetivos que la financiación ordinaria posibilita.

4) La búsqueda y la diversificación de las fuentes de financiación universitaria, que no se debe basar sólo en los cambios legislativos, sino fundamentalmente en el cambio progresivo de las actitudes de la universidad, de las empresas y de la sociedad, con relación a las aportaciones económicas a la Universidad. En este sentido la cuestión debe plantearse desde la perspectiva de lo que la universidad puede aportar a la sociedad. Hay que cambiar el discurso, hay que cambiar el «chip» internalizado de algunas universidades que se plantean la financiación de las mismas, como algo obligatorio por parte de la sociedad y de los poderes públicos, pero sin plantearse, con rigor, lo que la universidad debe proporcionar a la sociedad en todas sus dimensiones, instituciones y grupos sociales. Esta cuestión me parece fundamental en la construcción de este nuevo modelo de financiación universitaria.

5) Finalmente, evidentemente, resulta absolutamente necesario e imprescindible llevar a cabo una revisión de la política de precios públicos, pero como algo integrado en un planteamiento integral de la financiación universitaria. Así una política de incremento de las matrículas, que tienda hacia una aproximación a los costes de los estudios, puede implicar un aumento de las dificultades de acceso de determinados sectores sociales a la universidad y de salida del sistema universitario. Por ello resulta necesario, tal como ya se ha dicho, una política integral de becas, ayudas y préstamos a las universidades.

Esta política integral de ayudas a los estudiantes universitarios debe tender hacia un incremento de la cuantía de las becas, hacia una modificación de los umbrales de renta y de los criterios académicos, hacia la institucionalización de ayudas para trabajos de colaboración con la universidad, hacia la institucionalización de una política de préstamos-renta en los últimos cursos, en los cursos de postgrado y en el doctorado y su traducción en una política fiscal específica, etc.

Asimismo esta política integral de ayudas debe tener en cuenta no sólo la movilidad

inicial, de acuerdo con la política de distrito abierto, que debe manejarse con prudencia, sino también la potenciación de la movilidad «secundaria» en el ámbito de los programas Séneca o del Sócrates-Erasmus, unos programas con unas dotaciones totalmente insuficientes, estancadas y que sólo favorecen a determinados sectores de la universidad. Por tanto, la necesidad de articular un debate sobre la financiación y los costes de la movilidad inicial y/o secundaria resulta fundamental desde la perspectiva de la eficacia académica y social y la eficiencia económica de dicho sistema de movilidad.

En todo caso esta política de becas y de precios públicos debe relacionarse con la consecución de la autofinanciación universitaria, como objetivo estratégico, no sólo de la universidad, sino también de la sociedad y de los poderes públicos.

El último elemento sobre el cual se debe construir este modelo de financiación universitaria, es el para qué se deben incrementar los recursos económicos de la universidad. En este sentido resultan evidentes los objetivos sobre los cuales es necesario trabajar, y que plateo de forma simple y a título de ejemplo:

a) La política de becas y ayudas a los estudiantes, tal como se ha planteado anteriormente.

b) La financiación de planes de calidad pedagógicos de las universidades, a través de los contratos-programa.

c) La inversión en I+D+i como factor fundamental de crecimiento económico y social, en la perspectiva de disminuir el diferencial del PIB, dedicado a investigación, con los países del entorno.

d) El incremento de los salarios de los profesores de universidad, de acuerdo con criterios ligados a productividad docente e investigadora.

Evidentemente, todo lo dicho en esta ponencia, resulta algo claro, debatido, informado, planteado, reclamado y reivindicado. Los modelos, a pesar de todo, resultan claros. Tenemos ejemplos sobre los cuales trabajar en serio y de forma concreta. Se trata de pasar de la teoría a la práctica. Es una cuestión de prioridad política y de tiempo. Así, y tal como plantean, F. Michavila y B. Calvo (1998, 310):

«Pero no basta con actualizar las ideas, hay que pasar a ejecutarlas. ¿Cuándo será posible? ¿No llegaremos tarde? El hecho sencillo, pero irrefutable, de *poner dinero* para llevarlas a la práctica da credibilidad a los políticos responsables de los asuntos universitarios. En cierta ocasión un destacado responsable de la universidad francesa nos comentó, en un encuentro en París, que Lionel Jospin ganó una buena parte de su credibilidad, en el sistema universitario francés porque, en su época de ministro de Educación hace algo menos de un decenio, lo llevó a cabo.»

Sin embargo, y a pesar de todo lo dicho, hay que resaltar que si bien la financiación es un problema significativo e importante del sistema universitario español, en su conjunto, —con todos los matices que es necesario tener en cuenta en función de las comunidades autónomas y de las diversas universidades—, ello no puede ni debe estar al margen de todo lo que implica la eficiencia del sistema, la rendición de cuentas, la organización interna de la universidad, la toma de decisiones, la productividad del sistema y la introducción de modelos de financiación, en los que el contrato-programa sea algo más que un sistema incrementalista diferente. Y además, hay que tener en cuenta que la aplicación de una nueva política de becas, ayudas y préstamos, ligada a una nueva política de precios públicos, debe hacerse con tiempo, con consensos y con correcciones; efectivamente un

sistema de estas características puede implicar, de acuerdo con su aplicación, un importante impacto en determinadas universidades y titulaciones que podría obligar a reconversiones universitarias de fondo, y al mismo tiempo al incremento de las desigualdades y a la construcción de un sistema universitario no equitativo.

En este contexto planteado, unos estudiosos innovadores e interesantes del sistema educativo español universitario y no universitario, V. Pérez-Díaz y J.C. Rodríguez (2001), dicen al respecto de esta cuestión, lo siguiente (169-170):

«Sin embargo, es probable que haya una creciente sensibilidad al tema por parte de unos y otros. Así sucede que, si bien los rectores de las universidades suelen pedir, con cierto carácter continuo y sistemático, un aumento de los fondos públicos para poder afrontar lo que suelen llamar los nuevos retos a que se enfrentan sus universidades, ahora parecen comenzar a sugerir un intercambio de aumento de fondos por transparencia en la gestión y en el gasto. Parece que están aproximando sus criterios a las empresas cuando se dirigen al mercado en búsqueda de nuevos recursos, e incluso a los de los organismos públicos (o semipúblicos), cuya transparencia se presupone, y que no suelen ofrecer un intercambio de transparencia como contraprestación a la petición de sus fondos que suelen recibir.»

Por tanto la cuestión de la financiación de la universidad es una cuestión de poner dinero, pero no sólo de ello. El tema resulta mucho más complejo. Se trata de definir y delimitar las entradas al sistema, de definir los criterios de asignación interna y externa de los recursos y de conocer el impacto de dicha asignación. Hay mucho, pues, que debatir, investigar y reflexionar, y lógicamente hacer.

Bibliografía

- BRICALL, J. M^a (2000) *Universidad 2 mil* (Madrid, Conferencia de Rectores de la Universidades Españolas)
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL GOBIERNO VASCO (2001) *Diagnóstico del sistema público universitario vasco* (Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco)
- EGEA, N. / MULA, A.J. / TOBARRA, P. (2001) *Universidad, autonomía y financiación* (Murcia, Universidad de Murcia)
- EMBID, A. / MICHAVILA, F. (2001) *Hacia una nueva Universidad. Apuntes para un debate* (Madrid, Tecnos)
- GÓNZÁLEZ LÓPEZ, M^o J./ CÁCERES SALAS, J. (2003) Los modelos de financiación de los sistemas públicos universitarios en España: Análisis comparativo y de sensibilidad. En SANSEGUNDO, M^o J. Y ZORILLA, R *Actas de las XII Jornadas de la AEDE. Economía de la Educación*, pp. 473-486 (Madrid, Universidad Carlos III de Madrid)
- JUAN, J. (2001) *Les taxes i preus públics per a la prestació de serveis acadèmics universitaris: Especial referència a les Illes Balears*. Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears.(Texto no publicado).
- MICHAVILA, F. / CALVO, B. (1998) *La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria* (Madrid, Síntesis)

- OCDE (1990) *Financing Higher Education: Current Patterns* (París, OCDE)
- OROVAL, E. / CHÉLIZ, D. Reflexions a l'entorn del finançament del sistema universitari espanyol des de la perspectiva de les Comunitats Autònomes. En *Autonomies. Revista Catalana de Dret Públic Especial Universitats*. Junio de 1998. pp. 53-104.
- PÉREZ-DÍAZ, V. / RODRÍGUEZ, J.C. (2001) *Educación superior y futuro de España* (Madrid. Fundación Santillana)
- PÉREZ PRADOS, A. (1999) *Jornadas Demografía y Universidad. Resumen y conclusiones*. Documento no publicado.
- RODRÍGUEZ, D. (2001) El gasto público y privado en enseñanza superior de España en el marco de la Unión Europea. En *X Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación*, pp. 25-36 (Murcia: Universidad de Murcia)
- SANSEGUNDO, M^a JESÚS (2001) *Economía de la Educación* (Madrid, Síntesis)

**Una experiència
d'educació no
formal amb dones
amb baixes
qualificacions**

Belén Pascual
Barrio
*Departament de
Ciències de
l'Educació.
Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2004), 17:
165-173

Una experiència d'educació no formal amb dones amb baixes qualificacions

An experience in non-formal education with minimally-qualified women

Belén Pascual Barrio

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

Resumen

En este artículo analizaremos la relación existente entre los objetivos que se atribuyen a la educación no formal y los resultados de un programa formativo de inserción sociolaboral destinado a mujeres con bajas cualificaciones y desarrollado entre los años 1998 y 2001 en el marco de la iniciativa comunitaria Urban - El Temple de Palma de Mallorca. Las valoraciones de las participantes nos muestran que son posibles los cambios en edades adultas y en colectivos con grandes déficits. Los resultados nos muestran la consecución de una mayor autonomía e integración de las participantes, el inicio de procesos de cambio, el desarrollo de su potencial personal, de la confianza en sí mismas y de su capacidad para no depender de otros. Por otra parte, se muestran en mayor medida partícipes de los procesos comunitarios, entrando a formar parte de un ámbito de relación más amplio y estableciendo más vínculos con otras personas.

Summary

This article analyses the relationship between the objectives of non-formal education and the results of a training program for integrating women with minimum qualifications into both society and the labour market. This study was conducted between 1998 and 2001 as part of the UrbanTemple initiative in Palma de Mallorca. The participants' assessments demonstrated that changes are possible both at an older age and within groups with significant deficits. The results show that participants achieved greater autonomy and integration, underwent the inception of a process of change and developed personal potential, self-confidence and the capacity not to depend on other people. Furthermore, participants were more closely involved in community processes, joined a wider circle of relationships and established more links with other people.

L'educació no formal com a estratègia enfront dels processos d'exclusió social

Des de la segona meitat del segle XX els organismes públics estatals i internacionals consideren l'educació com a assumpte d'interès públic principal. Aquest interès queda patent en les reflexions que sobre educació pública periòdicament la

UNESCO i que giren entorn d'una concepció àmplia del desenvolupament. Des d'aquesta perspectiva l'educació es proposa com a peça clau o estratègia fonamental per al desenvolupament humà i social. L'educació bàsica o fonamental ja no és simplement un mitjà més, sinó que es converteix en un dels elements constitutius i una de les finalitats essencials (Delors 1996, 88-89).

L'educació es planteja com a instrument per a la preservació dels drets humans i, d'entre aquests, l'autonomia i la integració. D'altra banda, la potenciació d'aquests drets es converteix en garantia de desenvolupament (Botkin et al. 1979, 60-62). El dret a l'autonomia garanteix la llibertat de la persona per desenvolupar-se, fent realitat la seva potencialitat humana, i el dret a la integració suposa la llibertat de l'individu de pertànyer al «tot» social, i de poder incrementar la seva capacitat de participar en relacions humanes més àmplies.

El concepte d'educació permanent engloba les qualitats desitjades per aquells que defensen la relació educació i desenvolupament. Permetent considerar aquesta aspiració del desenvolupament humà es parteix d'una concepció de l'educació que va més enllà de la dimensió escolar, i s'obre a altres institucions i activitats educatives, econòmiques i socials. Des d'aquesta construcció teòrica àmplia es considera l'educació com el procés continuat que abraça tota la vida: «L'educació ja no es defineix en relació amb un contingut determinat que es tracta d'assimilar, sinó que es concep com un procés de l'ésser que, a través de la diversitat de les seves experiències, aprèn a expressar-se, a comunicar, a interrogar el món i a esdevenir cada vegada més ell mateix» (Faure et al. 1972, 220).

Juntament amb aquesta concepció cada vegada més àmplia del fet educatiu, el marc socioeconòmic de les societats tecnològicament avançades es caracteritza per un increment de les desigualtats socials extremes. Són societats progressivament dualitzades on hi ha una majoria satisfeta que gaudeix dels beneficis del desenvolupament econòmic i social i una minoria exclosa de les vies d'accés al benestar general (Casal 1999). La influència de les noves tecnologies de la informació i les seves repercussions econòmiques, la globalització de l'economia, un mercat laboral segmentat o el canvi en les estructures polítiques són factors que acompanyen aquesta tendència segregadora.

Malgrat que els problemes d'inserció sociolaboral han deixat de ser una dificultat específica de sectors amb baixes qualificacions, aquests es troben actualment en una situació de major vulnerabilitat. Un dels col·lectius amb major risc d'exclusió social és el de les dones que, partint d'una baixa qualificació, suporten el pes de responsabilitats familiars no compartides o situacions de desestructuració en el nucli de convivència. Aquestes circumstàncies de deteriorament fan que les seves possibilitats d'inserció en el mercat laboral siguin escasses o de vegades nul·les. Si a tot això s'afegeix que la dona sigui membre d'una minoria ètnica o immigrant, la probabilitat d'iniciar processos d'exclusió s'incrementa.

Enfront de processos d'exclusió social, l'educació no formal pot ser una estratègia per a la transformació i emancipació socials. M. I. Pastor (2000, 44), d'acord amb els plantejaments de La Belle (1980), apunta algunes qüestions entorn dels programes adreçats a dones i la seva contribució a la causa de l'emancipació, entenent per emancipació de la dona un procés de presa de consciència, adquisició de determinats coneixements i habilitats, confiança per utilitzar-los i presa de decisions per actuar. Arran d'una major consciència, millor comprensió de la realitat i amb nous coneixements i habilitats que reforcin la seva autoconfiança, les dones estaran més ben preparades per a l'acció, per iniciar i controlar el canvi.

Una experiència d'educació no formal amb dones amb risc d'exclusió

Al nostre estudi partirem d'aquest marc teòric i compararem els objectius que s'atribueixen a l'educació no formal amb els resultats d'un programa de formació destinat a dones i desenvolupat en el marc de la iniciativa comunitària Urban - El Temple de Palma entre els anys 1998 i 2001.

El programa Iniciatives d'inserció ha atès un grup de dones amb risc d'exclusió social:¹ dones amb dèficits culturals, ambientals, familiars i d'aprenentatge, amb baix nivell d'escolaritat o que abandonaren els estudis en una edat primerenca. La majoria atén càrregues familiars no compartides, i un alt percentatge és d'ètnia gitana. La seva situació sovint s'aproxima a la precarietat crònica, i resulta del tot complex assolir en un temps limitat la inserció sociolaboral plena.

Aquest programa pretén reconduir el projecte laboral i vital de persones que, amb baixes qualificacions i procedents sovint de l'analfabetisme, no disposen de la preparació suficient per enfrontar-se a la recerca de feina. Per tal d'aconseguir una millora dels dèficits es planteja afavorir la capacitat personal proporcionant els recursos materials i professionals necessaris perquè puguin trobar una feina. A part de preveure la formació bàsica i professional, s'incideix en aspectes com la pertinença al grup, l'autoestima, el respecte a les companyes, la valoració personal i dels altres, la motivació (voluntat de canvi, oportunitat per al canvi). Entre altres activitats, la pràctica de les habilitats socials bàsiques s'ha orientat a capacitar les participants per poder relacionar-se en àmbits més amplis que el de la família i el barri. A part de l'adquisició de coneixements tècnics i formació bàsica, es preveu un acompanyament individual, la metodologia s'adapta a les circumstàncies específiques del grup i de cada usuari, i es marca des de l'inici de la intervenció un projecte individual.

Amb la finalitat de valorar fins a quin punt els programes formatius han afavorit el procés emancipador de les participants, ens detindrem en l'anàlisi dels canvis produïts des de la narració de la vivència per part de les mateixes participants. Amb aquesta finalitat hem recollit alguns fragments textuais del discurs de les informants que mostren la seva percepció de l'experiència formativa.² La reducció dels factors de risc o de les situacions de precarietat pot ser valorada a partir de la valoració que elles mateixes fan de les fites assolides i la reflexió sobre les seves pròpies possibilitats i limitacions. Només el fet d'entendre i poder expressar la seva situació, el d'acceptar la possibilitat de ser ajudades i sentir-se ajudades poden ser considerats com a elements de canvi. Els canvis d'actituds que elles mateixes destaquen són: adquisició de major seguretat i valentia, més vitalitat i confiança, una altra forma de veure la vida i de pensar, obertura cap a l'exterior, sortida de l'aïllament, oportunitat per aprendre, millores en la salut (superar processos depressius), major responsabilitat i capacitat d'organització.

¹ En la iniciativa comunitària Urban - El Temple de Palma la proposta d'educació no formal ha previst programes diversos: específics per a menors, d'oci i temps lliure (centre social de Flassaders), d'alfabetització d'adults i de formació i inserció laboral.

² S'han realitzat un total de nou entrevistes en profunditat a sis dones joves (menors de 25 anys) i tres a dones adultes (majors de 25 anys). D'elles, sis són d'ètnia gitana i tres són paies. Cada citació textual és acompanyada de sigles —J (jove), A (adulta), G (gitana), P (paia)— i nombres identificatius. Les entrevistes es realitzaren els dies 29 de novembre i 12, 13 i 17 de desembre de 2001 a l'escola d'oficis artesans de l'edifici Gerreria. Les citacions textuais es presenten en castellà per tal de mantenir-hi les expressions originals.

Un primer nivell de resultats es relaciona amb la sensació de benestar, d'obertura a l'exterior enfront de l'aïllament de la llar. Començar a moure's, obrir els ulls, aprendre a veure, a pensar, tenir ganes de fer coses, espavilar-se, esplaiar-se, són expressions diverses que fan servir per tal d'explicar els canvis que ha suposat per a elles el pas pel programa.

«Aquí lo que veo bien es que ayudan a la gente a que se despabile un poco, porque como estamos tan así... Bueno, la mayoría de nosotras de aquí del barrio estamos así como muy metidas en casa, muy cerradas, no sabemos casi nada de lo de fuera y aquí te abren un poco los ojos de lo que tienes que hacer y que te tienes que mover y que hay que seguir porque había veces que decías «¡Buah!», que pasabas, ¿no? [...] Te desahoga un poco de estar siempre en casa [...] La semana pasada no, la otra, que el pequeño se me puso malo..., de no haber ido a clase y no salir y todo, me puse muy mala. Para mí que tenía depresión porque me sentía mal, parecía que me ahogaba, parece que me faltaba algo, tenía que salir de casa. Sí, había veces, era esto, no tenía ganas de venir, quería quedarme en casa, ¿sabes? Es verdad... Sí, sí. He cambiado en la manera de pensar. No sé, he cambiado bastante. Ahora yo muchas veces lo pienso y la verdad es que sí, que cambias» JG3.

«Antes no sabía nada [...] Es que he tenido la cabeza muy dura, también y luego (no) me daba mucho por leer. [...] Sí, me ha abierto mucho la cabeza [...], sobre todo me han enseñado [...] a saber comportarme, saber expresarme con las personas, antes me daba vergüenza de hablar con la gente» JG4.

Un altre dels aspectes més destacats per les participants és l'adquisició d'una major autonomia, responsabilitat, confiança en si mateixes i capacitat d'organització. A partir de la presa de consciència sobre la seva situació afirmen haver iniciat processos de millora, adoptant una actitud més activa davant la vida, així com una major autonomia i un major interès pel treball.

«Porque antes no..., ahora me he hecho más responsable. Ya sé, más o menos, un decir, ya cumplo más al trabajo, ¿entiendes?. Antes no. Antes no me interesaba tanto, pero ahora sí» JG2.

«Bueno, ha cambiado que cuando llegué aquí no tenía trabajo, no tenía nada y ahora al menos tengo un trabajo. Y soy un poquito más responsable, porque antes no era responsable, la verdad es que no, pero desde que he empezado a trabajar soy un poquito más responsable, sí..., hay que ser responsables porque si no, no llegas a nada. Sí, sí» JG4.

«Me han enseñado a esto, a poder moverme por mí misma, bueno, por ahora aún me muevo por mí misma porque aún estoy trabajando, pero a poder saber un poco más, a ver las cosas de otra forma que antes no lo veía así; y aquí me enseñaron a eso» JG3.

«Me ha dado confianza en mí misma, que no tenía, yo tengo 49 años, y una niña de nueve, y he estado bastantes años, como unos diez, sin

hacer nada, cuidando de mi hija, hacer el curso me ha dado confianza en mí misma para buscar un trabajo [...], me ha dado confianza y es lo que necesitamos [...]. Ahora soy feliz, estoy muy contenta por toda esta ayuda, quiero salir adelante, tengo más ánimo y tampoco no soy una boba» AP.

«Me ha ayudado a ser más valiente, más segura de hacer las cosas, te ves más viva, con fuerzas para seguir adelante en vez de para atrás..., saber organizarme..., por ejemplo, dejar la comida ya hecha para cuando empezase a trabajar. Saber manejarme un poco» AG1.

En tercer lloc, per a moltes d'elles és fonamental el suport rebut, el tracte, la proximitat dels professionals i el treball en grup. Sens dubte, aspectes com ara la confiança de què parlàvem abans s'ha pogut desenvolupar mitjançant el model de relació establert entre els professionals i participants.

«Me gustó todo porque era fácil, el trato con las profesoras era muy bueno, me dieron mucha confianza para todo, con mis compañeras que eran del barrio también muy bien..., si, toda la gente de aquí, aunque sea su trabajo, te ayudan en lo que estás haciendo. Te ayudan a salir..., no hubiera estado preparada sin la ayuda que he recibido aquí, de verdad que no. He aprendido mucho aquí» AG2.

«Pues ha cambiado porque pasé del instituto, de un rollo diferente, a otra cosa; que es algo más familiar, porque el instituto es..., eso es un caos. Y aquí pues la verdad es que como éramos pocos, pues todos nos juntábamos más y eso» JP1.

«Porque he visto que lo que nos hacían era por nuestro bien. Que nos estaban abriendo, de según qué manera, puertas, porque si te enseñan a leer y a escribir es para que aprendas a hacerlo y poder hacerlo en cualquier situación. Y la verdad es que sí, me ayudaban en esto, luego hablaban conmigo [...] Porque la verdad es que yo estaba muy... La mente no me..., me funcionaba, ¿no?, pero que casi no sabía nada. Y aquí aprendí bastante [...]. Que te ha dado una oportunidad de aprender» JG3.

Finalment, del discurs de les informants es desvetllen reflexions sobre la situació present, en relació amb el seu passat recent. La presa de consciència i l'anàlisi de la seva pròpia situació poden motivar-les a actuar, ja que es fan conscients de la possibilitat del canvi i que elles mateixes poden fer qualque cosa per millorar les seves vides. D'aquesta nova consciència es desprèn el reconeixement que tenen alternatives i que poden iniciar i controlar el canvi adquirint nous coneixements, habilitats i la necessària confiança per saber-ne fer ús i canviar la pròpia realitat (Pastor 2000, 44).

«Yo no tengo vergüenza, es mejor pedir que robar y yo pedía cuando no tenía leche para la niña, cuando no tenía para comer iba a pedir, porque mi asistenta social me ha visto por la calle, yo ya no sabía qué hacer... Si porque yo antes andaba vendiendo *kleenex* por los

semáforos, pidiendo... Luego fue cuando encontré esto, que me lo dijeron, y me metí; y luego ya de ahí ya nunca más volví [...]. Bueno, no quiero decir que no me haya cambiado, sí que me ha cambiado, pero he estado muy poquito tiempo, no me ha dado para recuperarme, tengo que salir adelante porque yo tengo una niña y tengo que seguir porque no estoy con el padre de la niña» JG1.

«Pero ahora me doy cuenta que lo que hay que..., puedes hacer cosas que no sea sólo estar en casa haciendo las cosas de casa [...]. Además, aparte de esto, yo era muy joven y lo soy porque tengo veintidós años, pero aún era más joven y me casé muy pronto, y como aquel que dice, no sabía lo que hacía. Y estaba muy cerrada de mente, estaba que no... Que va, lo veía todo tan..., no sé, de otra forma. [...]. Ahora lo veo más claro, lo veo más claro. No sé si me explico [...]. Parece que no eres capaz pero..., por eso me estoy dando cuenta de que si una quiere de verdad, se puede. Ahora me estoy dando cuenta, pero hace poco porque hasta ahora nunca me había hecho a la idea [...]. Yo antes de empezar a leer y a escribir, digo, pero si no sé, si nunca voy a aprender; y aún hoy me cuesta» JG3.

«Ahora yo he mejorado, mucho. Bueno, y creo que las chicas también me lo han dicho porque de cómo era a como estoy ahora..., he mejorado en el sentido de que sé hacer las cosas, ¿no? En mí misma, que veo las cosas de otra forma y, en dos palabras, que no paso tanto de todo; no es que antes pasara, pero parecía que no..., digo «ay, siempre estoy igual..., me da lo mismo» Pero ahora me he dado cuenta que si quieres, puedes. Sí, porque, mira, yo no sabía leer ni escribir. Ellas me enseñaron a leer y escribir aquí, en Urban. Ahora me quiero sacar un graduado y me estoy esforzando bastante porque me cuesta mucho, de aprender a leer y escribir a sacarte el graduado es muy difícil, me está costando bastante, pero lo quiero hacer y tengo fe en que lo haré» JG4.

Conclusions

Els programes d'educació no formal poden ajudar els/les destinataris/àries a veure les relacions existents entre la seva realitat, situació i problemàtica a micronivell i els factors socials a macronivell, com ara les desigualtats socials, ètniques i/o de gènere. L'alfabetització, arran de la influència de les idees de P. Freire, posa èmfasi en la consciència crítica dels ciutadans en vistes a afavorir el progrés social. Com a procés i com a resultat ha de comportar la capacitat d'una anàlisi crítica de la realitat (Sarramona 1998, 34). En l'experiència analitzada, a pesar d'iniciar-se canvis d'actituds, encara no es poden valorar canvis significatius en la consciència crítica de les participants sobre la seva realitat. Aquests canvis requereixen processos i terminis més llargs d'intervenció i, en tot cas, haurien de ser valorats en un futur.

Fins i tot així, les valoracions de les participants ens demostren que és possible iniciar canvis en l'edat adulta i en col·lectius amb grans dèficits. L'adquisició d'un nou sentit de l'aprenentatge es fa palesa davant l'entusiasme que expressen en narrar-nos la

seva experiència. De l'anàlisi de les entrevistes destaca la consecució d'una major autonomia i integració de les participants, l'inici de processos de canvi, de desenvolupament del seu potencial personal, de confiança en si mateixes i de la seva capacitat per no dependre dels altres. Així mateix, comencen a mostrar-se en major mesura participants de processos comunitaris, entren en relacions més àmplies que les que han tingut fins ara i estableixen vincles amb altres persones. Concretament, els efectes del programa d'educació no formal en aquest grup de dones han estat els següents:

- Sensació de benestar.
- Sensació d'obertura cap a l'exterior.
- Adquisició de major autonomia.
- Adquisició d'una major responsabilitat.
- Adquisició d'autoconfiança.
- Capacitat d'organització.
- Major autonomia i interès pel treball.
- Presa de consciència de la seva pròpia situació.
- Capacitat per iniciar el canvi.

No podem perdre de vista, tot i els òptims resultats, les contingències associades a la mateixa naturalesa dels programes d'educació no formal, que a la vegada que faciliten l'inici de canvis provoquen riscos. Són les eventualitats i inseguretats a les quals s'enfronten els programes d'educació no formal i que fan part del mateix caràcter d'aquests (Colom 1992, 71). Els processos i resultats formatius i d'inserció laboral depenen de factors que no hem considerat al nostre estudi i en el moment oportú varen ser analitzats per un equip d'avaluadors externs del Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears: l'adequació entre els terminis administratius i els ritmes que requereix el procés d'aprenentatge iniciat pel grup, aspectes de la realitat de les destinatàries que determinen diàriament canvis en la intervenció dels professionals, eventualitats com la falta de continuïtat en els processos o les incidències provocades pels factors aliens al mateix procés formatiu.

Bibliografia

- BOTKIN, J. [et al.] (1976). *Aprender, horizonte sin límites*. Madrid: Santillana.
- CASAL, J. (1999). «Modalidades de transición profesional y precarización del empleo». A: Cachón, L. (ed.). *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo* (pàg. 151-180). València: 7 i Mig.
- COLOM, A. J. (1992) «Estrategias metodológicas en educación no formal». A: Sarramona, J. (ed.) (1992). *La educación no formal* (pàg. 51-74). Barcelona: CEAC.
- DELORS, J. [et al.] (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- FAURE [et al.] (1972). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- LA BELLE, T. J. (1980). *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- PASTOR, M. I. (2000). «Educació no formal i dona». A: *Revista Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, 13, 41-50.
- VAZQUEZ, G. (1998). «Formación laboral». A: Sarramona, J.; Vázquez, G.; Colom, A. J. *Educación no formal* (pàg. 45-63). Barcelona: Ariel.

**Evolució del marc
legislatiu de les
escoles de
formació de temps
lliure a les illes
Balears**

Mateu Tomàs
Humbert
*Llicenciat en
Pedagogia i diplomat
en Magisteri.
Secretari i cap
d'estudis de l'escola
de lleure del
Centre d'Estudis de
l'Esplai de Palma*

Educació i Cultura
(2004), 17:
175-193

Evolució del marc legislatiu de les escoles de formació de temps lliure a les illes Balears

The Evolution of the Legislative Framework of Leisure Time Training Schools in the Balearic Islands

Mateu Tomàs Humbert

Llicenciat en Pedagogia i diplomat en Magisteri
Secretari i cap d'estudis de l'escola de lleure del
Centre d'Estudis de l'Esplai de Palma

Resumen

Análisis sobre la evolución que se ha producido en materia de legislación relacionada con la formación de educadores de tiempo libre en el ámbito de las Islas Baleares. En una primera parte, se trata la etapa que va desde el final de la época franquista y los principios de la época democrática (década de los años setenta) hasta la llegada de las transferencias, momento en que la legislación dejó de depender del gobierno central y pasó a estar en manos del Gobierno Autónomo de las Islas Baleares. En una segunda parte, se trabaja la evolución posterior que se ha producido en esta legislación desde 1984 hasta la actualidad. Se procura establecer relaciones y comparaciones entre la legislación existente en los diferentes momentos buscando las principales modificaciones así como las razones de las mismas. Se hace especial mención al análisis de las programaciones correspondientes a las titulaciones de monitor y de director de tiempo libre, titulaciones básicas en el ámbito de la formación de los educadores del ocio. Los monitores y directores de tiempo libre han de ser considerados como uno de los principales agentes dentro del ámbito de la educación no formal. Finalmente, se apunta que en la actualidad está abierto un nuevo proceso de cambio legislativo a fin de readaptarse a la realidad actual del ocio.

Summary

This work analyses the evolution of legislation on training trainers in leisure activities and youth work in the Balearic Islands. The first part deals with the period from the end of the Franco regime and the beginning of democracy (the late 1970's) to the period when legislative competences in education were transferred from the Spanish central government to the Balearic Islands Autonomous Government. The second part focuses on the subsequent evolution of legislation which has taken place from 1984 up to the present in the Balearic Islands. The relationships and a comparison of the legislation in these two periods are established, as are the most significant changes made and the reasons behind them. The paper makes special mention of youth group leader qualification programmes, which is the basic certification in the field of leisure educator training. Youth group leaders must be regarded as one of the main agents within the scope of informal education. Lastly, the paper points to the new, flourishing process of change which is reshaping legislation to current realities in leisure time and youth work.

El fet d'escriure aquest article durant el primer trimestre de 2004 té un important sentit, ja que des de fa un temps les escoles de temps lliure de les illes Balears, juntament amb la Direcció General de Joventut del Govern de les Illes Balears, estan dins un procés de revisió de la legislació, per tal de millorar-la i adaptar-la a les condicions actuals del temps lliure infantil i juvenil.

Pens que és interessant per poder entendre aquesta revisió que s'està duent a terme en l'actualitat, tema que pot servir de base per a un proper article, el fet de conèixer com ha estat l'evolució del marc legislatiu, des de la darrera etapa del franquisme fins a principis del segle XXI, veient com l'evolució legislativa ha provocat modificacions, sobretot, en continguts, durada, tipologia de la formació, etc.

L'article es divideix en tres parts, una primera en què es presenta i s'analitza la legislació de finals del govern franquista i de principis de la transició, legislació que tenia un caràcter estatal i depenia del Ministeri de Cultura. A continuació es podrà veure quina va ser la primera legislació que es va publicar després de l'arribada de les transferències, en matèria de joventut, per part del Govern Balear. Finalment, s'analitzarà quines han estat les diverses ampliacions i modificacions que ha sofert, des de mitjans de la dècada dels vuitanta fins a l'actualitat, tota la legislació sobre la formació en el temps lliure a les illes Balears.

Finals del govern franquista i principis de la transició democràtica

La potestat sobre la creació i el seguiment del funcionament de les escoles de formació de temps lliure, en la dècada dels setanta i a principis dels vuitanta, estava en mans de la Direcció General de la Joventut i Promoció Sociocultural del Ministeri de Cultura, encara que l'organisme encarregat de la tramitació de l'expedient de sol·licitud de reconeixement d'una escola de formació de temps lliure era la Delegació Provincial del Ministeri de Cultura.¹

Pel que respecta a la legislació que regia la creació i el funcionament de les escoles de temps lliure, era la següent:

- «Decreto de 20 de julio de 1974, número 2253/74 (Presidencia): CAMPAMENTOS. Organización de campamentos, albergues, centros de vacaciones, colonias y marchas juveniles».²
- «Orden de 25 de noviembre de 1976. (Secretaria General del Movimiento). Condiciones de idoneidad para dirigir campamentos, albergues, colonias y marchas juveniles».³

¹ Carta dirigida per la Delegació Provincial de Ministeri de Cultura de les Balears a Escoltes de Mallorca el 13 de març de 1979; carta de la Secció de Joventut de la Delegació Provincial del Ministeri de Cultura de les Balears dirigida al CEE del 4 de desembre de 1980 que va acompanyada d'una nota amb el títol: «Requisitos a cumplimentar para la iniciación del expediente de reconocimiento oficial de una escuela de aire libre» amb data del 8 d'octubre de 1980. Documents mecanografiats. Arxivador de cartó amb la denominació «Documents importants CEE», a la secretaria del CEE.

² BOE del 15 d'agost de 1974, número 195.

³ BOE del 30 de novembre de 1976, número 287.

— «Resolución conjunta núm. 1/77, sobre la promoción de cursos y reconocimiento de centros, para la titulación de dirigentes de campamentos, albergues, colonias y marchas juveniles».

El decret de 1974 tractava, sobretot, del tema de l'organització d'activitats puntuals de temps lliure com els campaments, les colònies, etc., però és a l'article tercer on es troba un important lligam amb el camp de la formació dels dirigents d'aquestes activitats quan es diu el següent:

«Las actividades enumeradas en el artículo 1º (campamentos, albergues...), serán dirigidas por personal que reúna las condiciones de idoneidad que para cada tipo determine la Secretaría General del Movimiento.

»Las Delegaciones Nacionales de Juventud y de Sección Femenina organizarán anualmente cursos para la titulación a que se hace referencia en el apartado anterior y, en su caso, facilitarán, de acuerdo con sus posibilidades, material, instalaciones y personal, a quienes lo soliciten, para el mejor desarrollo de las actividades que programen.»⁴

L'única referència clara que trobam al decret sobre la idoneïtat de les persones que han de dirigir aquests tipus d'activitats és a l'article novè quan es diu el següent: «Del cumplimiento de las obligaciones enumeradas en el artículo anterior serán responsables los Jefes de los Campamentos, Albergues, Centros de Vacaciones Escolares o marchas...».⁵

La legislació que està més centrada en el camp de les escoles de temps lliure, anomenades en aquell moment «Escuelas de Aire Libre», és l'ordre de novembre de 1976.⁶ En aquesta ordre trobam l'article segon, que exposa que seran les Delegacions Nacionals del Ministeri de Cultura les que regularan les característiques generals i els programes bàsics als quals s'hauran d'ajustar les activitats de formació, titulació i perfeccionament dels caps de campaments, albergs i colònies, i els caps d'acampada juvenil. Dins aquest mateix article s'exposa que les Delegacions seran les responsables d'organitzar cursos de formació, però també poden existir altres entitats públiques i privades reconegudes per a aquestes finalitats.

En aquest article segon es troba la clau de l'obertura en la impartició de la formació dels educadors del temps lliure vers altres entitats que fins en aquell moment no havien tingut possibilitat d'accedir a aquestes iniciatives, pel fet que les mateixes iniciatives estaven en mans de les institucions públiques del règim franquista. Per això es pot entendre que en el cas de les illes Balears i, sobretot a Mallorca, l'Escola d'Esplai (EE), l'any 1976, fos la primera que va aconseguir el reconeixement, i que més endavant, l'any 1982, una escola que no estava lligada a cap moviment confessional, el Centre d'Estudis de l'Esplai (CEE), també aconseguís el reconeixement. També s'ha de tenir en compte, com a mostra de les dificultats que existien per poder legalitzar una escola de temps lliure en aquells

⁴ A partir d'aquí fins a nou avís em basaré sobre el *Decreto de 20 de julio de 1974, número 2253/74*, aparegut al BOE del 15 d'agost de 1974.

⁵ Fins aquí m'he basat sobre el *Decreto de 20 de julio de 1974, número 2253/74*.

⁶ A partir d'aquí fins a nou avís em basaré sobre la *Orden de 25 de noviembre de 1976 de la Secretaría General del Movimiento*, apareguda al BOE del 30 de novembre de 1976.

anys, que ambdues escoles varen començar a organitzar cursos molt abans de l'arribada de la legalització, l'EE l'any 1974 i el CEE l'any 1979.

Retornant a l'anàlisi en profunditat de l'ordre de 1976, es pot veure que a l'article tercer s'exposen les condicions per participar en els cursos de formació de cap de campament, alberg i colònia, i crida l'atenció que aquestes fossin les següents: nacionalitat espanyola, tenir 21 anys, i posseir un nivell cultural suficient. En el cas dels caps d'acampada juvenil l'edat mínima eren els 18 anys, a més de la resta de requisits exposats anteriorment. Aquests nivells formatius de la dècada dels setanta podrien ser equiparats als que s'establiren a mitjans de la dècada dels vuitanta, el de director i el de monitor de temps lliure.

A l'article quart es fa especial esment al reconeixement de centres que podran dependre d'entitats públiques o privades. Aquests centres reconeguts hauran d'impartir els ensenyaments tècnics i pràctics corresponents que figuren als programes oficials.

A l'article cinquè es fa referència al que ara es coneix com el període de pràctiques i es diu que quan una persona superi el curs després haurà de dirigir una activitat del seu rang i especialitat, perquè se li pugui expedir el títol corresponent.

Finalment s'assenyala que, quan la formació es faci dins una entitat reconeguda, aquesta haurà de sol·licitar la tramitació dels títols a la Delegació de Joventut.⁷

Pel que fa al programa i als continguts dels cursos, la normativa corresponent, sembla que va ser desenvolupada el març de 1977 per part de la Delegació Nacional de Joventut i la de Delegació Nacional de la Secció Femenina mitjançant el document: «Resolución conjunta num. 1/77, sobre la promoción de cursos y reconocimiento de centros, para la titulación de dirigentes de campamentos, albergues, colonias y marchas juveniles.»⁸

En aquesta resolució es comprova que el programa corresponent al curs teoricopràctic de cap de campaments, albergs i colònies estava dividit en tres apartats:

— Part teòrica dividida en nou àmbits que s'havien d'impartir en quaranta-cinc temes. Com a àmbits més genèrics hi havia: educació i convivència, sociologia i pedagogia, normativa legal, activitats estètiques i culturals, sanitat-higiene i socorrisme, etc. Però els àmbits que tenien un major pes temàtic són els dedicats a organització i tècniques de campaments, albergs i colònies, per una banda i de marxas i acampades per l'altra.

⁷ Fins aquí m'he basat sobre la *Orden de 25 de noviembre de 1976 de la Secretaría General del Movimiento*.

⁸ A partir d'aquí fins a nou avís em basaré sobre la *Resolución conjunta num. 1/77, sobre la promoción de cursos y reconocimiento de centros, para la titulación de dirigentes de campamentos, albergues, colonias y marchas juveniles* del 4 de març de 1977. Aquest document mecanografiat de cinc pàgines numerades està acompanyat de dos annexos: el primer presenta un model d'acta per presentar a la finalització del curs, el segon són els qüestionaris i programes per a la capacitació de caps de campaments, albergs i colònies, i per a la capacitació dels caps d'acampades juvenils. Cada programa es divideix en tres parts: teoria, pràctica i xerrades col·loqui, presentant el nombre de sessions que s'han de dedicar a cada un dels temes que formen les dues parts. Després es presenten els continguts que s'han de treballar en cada tema del programa. Arxivador de cartó amb la denominació «Documentació estatutària per la formació d'educadors al temps lliure». A la secretaria del CEE, a la plaça del Banc de l'Oli, 6 de Palma.

Cal puntualitzar que a la primera pàgina d'aquesta documentació apareix un segell d'un registre oficial il·legible i a la pàg. 5 no apareixen les signatures de la *Delegada Nacional de la Sección Femenina* i del *Delegado Nacional de Juventud*.

— Part pràctica dividida en set àmbits que s’havien d’impartir en seixanta-sis sessions. Els principals àmbits d’aquesta part eren el muntatge de campaments, la marxa i escalada i les pràctiques físiques i esportives.

— Part de xerrades col·loqui, que tractaven sobre la realitat associativa, les delegacions nacionals i l’organització d’entitats privades per a l’associacionisme juvenil.

Respecte als continguts del curs és necessari destacar que sembla que les escoles reconegudes tenien un cert grau d’autonomia, ja que a l’article vuitè es diu el següent:

«Los Centros reconocidos gozarán de autonomía para establecer materias y actividades específicas, adaptar los programas a las características del medio y ensayar métodos didácticos peculiares, previa comunicación a la Escuela Oficial correspondiente.»

Pel que fa a la durada de la formació, si es fa una traducció en hores del programa presentat abans, en què no es fa cap referència clara a nivell d’hores, però on apareix un resum del nombre de temes, de sessions i de xerrades, la durada del curs devia estar sobre les cent quinze hores, aproximadament.

L’altre curs per obtenir la titulació de cap d’acampades juvenils, que ja s’ha especificat abans i que en l’actualitat podria ser considerat un nivell inferior a la titulació de monitor, tenia una durada de seixanta-tres hores.

Tota aquesta formació de caire teòric i pràctic s’havia de completar, per arribar a obtenir la titulació, amb la direcció d’una activitat del rang i especialitat corresponent organitzada per qualsevol entitat autoritzada. Sobre aquesta qüestió resulta una mica estrany que no aparegui cap concreció en relació amb la durada que havien de tenir aquestes activitats perquè poguessin servir com a pràctiques.⁹

Crida l’atenció, i es vol presentar com a exemple, que l’escola de temps lliure del CEE quan va començar a tramitar el seu procés de reconeixement, a finals de l’any 1979, a la documentació que va rebre des de la Delegació del Ministeri de Cultura de les Balears, es parla d’una escola oficialment reconeguda pot impartir les titulacions següents: director de campaments, albergs i colònies juvenils, monitor de les mateixes activitats i cap d’acampades juvenils.¹⁰

En canvi, en aquesta documentació sempre apareixen com a referències legislatives el decret de 1974 i l’ordre de 1976, abans assenyalats, i no apareix especificada cap legislació que faci referència al programa i l’organització dels cursos. És per això que l’única referència vàlida que s’ha pogut trobar sobre els programes dels cursos és la que apareix a la resolució del març de 1977, analitzada anteriorment.

⁹ Fins aquí m’he basat en la *Resolución conjunta num. 1/77, sobre la promoción de cursos y reconocimiento de centros, para la titulación de dirigentes de campamentos, albergues, colonias y marchas juveniles* del 4 de març de 1977.

¹⁰ Íd. a la carta dirigida per la Delegació Provincial del Ministeri de Cultura de les Balears a Escoltes de Mallorca el 13 de març de 1979.

Arribada de les transferències autonòmiques

La primera legislació que desenvolupa la comunitat autònoma de les Illes Balears és el Decret 16/1984, del 23 de febrer, sobre reconeixement d'Escoles d'Educadors de Temps Lliure.¹¹ En aquest decret s'exposen les bases legislatives que possibiliten que el Govern Balear tingui competències en matèria de joventut. Aquestes són les següents:

— El Reial decret 4101/1982, del 29 de desembre, que transferí al Consell General Interinsular de les Balears competències i funcions en matèria d'assistència social de promoció sociocultural, amb referència especial a l'àmbit de joventut...

— L'article desè, apartat onzè, de l'Estatut d'Autonomia de les Illes Balears confereix a la comunitat autònoma competència exclusiva en matèria de joventut (s'ha de recordar que l'Estatut va ser aprovat l'any 1983).

Si s'analitza el decret de 1984, es veu que hi ha una disposició transitòria que parla de les escoles que ja tenien el reconeixement i que exposa el següent: «Les Escoles que fins ara es denominaven d'«Aire Lliure» disposen d'un termini de sis mesos, des de l'entrada en vigor del Decret present, per a acollir-se'n a la normativa.» És a dir, les escoles que ja existien a Mallorca, que eren l'EE i el CEE, varen haver de tramitar, novament, la documentació corresponent per aconseguir el reconeixement d'escola de temps lliure de les illes Balears.

Analitzant el decret de 1984, a l'apartat segon de l'article primer, s'exposa amb tota claredat l'objectiu bàsic que ha de tenir una escola de temps lliure quan es diu: «Les ensenyances que s'imparteixen en aquestes Escoles s'han d'orientar a formar degudament el personal tècnic responsable d'activitats infantils i juvenils de temps lliure.» En aquest article, establint una comparació amb la legislació anterior de rang estatal, es veu una diferència molt clara i un pas cap endavant en la formació dels educadors de lleure, ja que aquí es deixa de parlar de campaments, colònies..., i es parla d'un temps lliure de caràcter més ampli i obert que està molt per sobre de les simples activitats de temps lliure puntuals de l'anterior legislació estatal. També, dins aquest mateix article primer, s'apunta sobre l'organització d'activitats formatives complementàries a les titulacions reconegudes: «Les escoles reconegudes podran programar i realitzar, a més de les ensenyances reglades, activitats formatives complementàries que contribueixen a la consecució dels objectius docents fixats.» Sobre aquestes activitats no es concreta com ha de ser el seu model d'organització.

Un altre apartat destacable pel seu caràcter novell respecte a la legislació anterior és el cinquè de l'article segon. En aquest apartat es diu el següent: «Cada Escola és obligada a impartir anualment un curs de Monitors, com a mínim, i cada dos anys, un curs de Directors.» En conseqüència la legislació estableix un mínim en l'organització de les activitats formatives que ha de complir una escola reconeguda.

¹¹ A partir d'aquí fins a nou avís em basaré sobre el Decret 16/1984, del 23 de febrer, sobre reconeixement d'Escoles d'Educadors de Temps Lliure, publicat al BOCAIB núm. 5, del 20 de març de 1984.

A l'article tercer s'exposa tota una sèrie de requisits que han de complir les escoles anualment, com són la presentació de la relació de professorat i la programació formativa del curs següent i la memòria de l'anterior.

A l'article quart s'estableixen els dos nivells formatius que podran impartir les escoles de lleure: el de monitor i el de director. En l'actualitat són els dos únics títols que són impartits per les escoles de temps lliure de les illes Balears.

A l'apartat segon d'aquest mateix article s'exposen les condicions de matriculació a cada curs, per al curs de monitors s'assenyala:

- « — Haver complert els disset anys.
- Estar en possessió del títol de Graduat Escolar o l'equivalent acadèmic corresponent.»

Pel que respecta al curs de directors, s'exposen els requisits següents:

- « — Haver complert els divuit anys.
- Estar en possessió del Diploma de Monitor de Temps Lliure Infantil i Juvenil.
- Acreditar una experiència suficient, a criteri de l'Escola on s'hagi de matricular, en l'exercici de l'educació de temps lliure.»

Pel que respecta a l'edat, si es comparen les condicions amb les de la normativa estatal que existia anteriorment, es pot comprovar que l'edat per poder matricular-se en el curs de directors ha passat a ser de 21 anys a 18 anys. També a nivell d'estudis en el decret autonòmic s'especifica molt més aquest tema, ja que abans només es parlava d'un nivell cultural suficient.

A l'article cinquè apareix un aspecte una mica sorprenent, ja que s'exposa el següent: «Correspon a la Conselleria d'Educació i Cultura, amb l'informe previ de la Direcció General d'Esports...». És a dir, en aquell moment, les escoles de temps lliure depenien de la Direcció General d'Esports, i no de la Direcció General de Joventut tal com hauria d'haver succeït sempre. També en aquest article es tracta un aspecte important que no va ser desenvolupat fins més endavant, com és l'establiment dels programes de formació.

Finalment, a l'article sisè, es tracta de l'expedició dels diplomes i es diu que cada escola haurà de presentar davant la Conselleria d'Educació i Cultura les relacions d'alumnes que hagin estat avaluats positivament en els diferents nivells. En aquest punt no queda clar qui serà l'encarregat de l'expedició dels diplomes, encara que la història ens ha fet veure que cada escola ha expedit els seus amb el consentiment de la Conselleria.¹²

El maig de 1985 es va presentar una ordre per convalidar les titulacions obtingudes amb anterioritat al reconeixement de les escoles de temps lliure per part del Govern Balear. Aquesta és la següent: «Ordre del Conseller d'Educació i Cultura de dia 6 de maig de 1985, per la qual s'estableix el procediment per a obtenir el canvi i la convalidació de títols de director i monitor de temps lliure infantil i juvenil.» En aquesta ordre es tenen en compte dos supòsits, les persones que havien obtingut el títol de Cap de Campament,

¹² Fins aquí m'he basat sobre el Decret 16/1984, del 23 de febrer, sobre reconeixement d'Escoles d'Educadors de Temps Lliure.

Colònies i Albergos atorgat per la Direcció General de Joventut del Ministeri de Cultura, o les persones que havien obtingut el diploma de director o monitor d'activitats de temps lliure atorgat per una escola reconeguda abans de la promulgació de la normativa del Govern Balear. En el primer cas, la tramitació havia de ser portada per part de l'interessat, i en el segon cas era l'escola la que havia de tramitar la documentació. Segueix cridant l'atenció que aquesta normativa ha de ser presentada a la Direcció General d'Esports.¹³

El setembre de l'any 1985 es va publicar una ordre que tractava sobre l'organització dels cursos i el seu programa, és l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura del 10 de setembre, relativa a cursos de formació de monitors i directores d'activitats de temps lliure infantil i juvenil.¹⁴ Aquesta ordre està dividida en tres capítols, que són els següents:

- Capítol I. Etapes dels cursos.
- Capítol II. Criteris per a l'avaluació de l'etapa teoricopràctica dels cursos.
- Capítol III. Programes dels cursos.

Al primer capítol es tracten les etapes de cada curs. Pel que fa al curs de monitors, es parla de dues etapes: formació teoricopràctica i pràctiques.

La formació teoricopràctica ha de tenir una durada mínima de cent hores lectives, en què el vuitanta per cent d'aquestes s'ha de dedicar a desenvolupar els continguts del programa oficial, la resta de temps es podrà dedicar a la formació específica que decideixi cada escola. En relació amb l'etapa de pràctiques es diu que si es fa en una activitat puntual (campament, colònia...), haurà de tenir una durada de deu dies, i si es fa en una activitat continuada d'un moviment infantil o juvenil, haurà de durar un mínim de tres mesos.

En relació amb el curs de directores, també s'exposa que ha d'estar dividit en les mateixes etapes que el curs de monitors, però aquestes etapes han de tenir una major durada. L'etapa teoricopràctica ha de durar un mínim de cent cinquanta hores dividides en dos cursos de seixanta-sis hores el primer i vuitanta-cinc el segon. Sobre aquest aspecte, per exemple, els primers cursos de directores de temps lliure organitzats pel CEE estaven dividits en dos períodes temporals que comprenien dos cursos lectius.

Sobre els continguts també s'especifica el mateix que s'ha exposat respecte al curs de monitors.

Respecte a les pràctiques, han de tenir una durada de deu dies si es fan en una activitat puntual, i durant sis mesos si es desenvolupen en una entitat o associació.

Al capítol segon es tracta dels criteris d'avaluació de l'etapa teoricopràctica dels cursos. En aquest capítol s'apunta que cada escola ha de presentar davant la Conselleria els procediments concrets d'avaluació de l'alumnat dels seus cursos. A l'article desè es presenten uns criteris molts generals, que són els següents:

«— La participació de l'alumne... Aquesta participació s'ha de valorar en base a l'assistència, que no pot ser inferior al vuitanta-cinc per cent del total d'hores lectives de l'etapa, i en base a tots els elements que, a criteri de cada escola defineixin l'aprofitament i la qualitat de participació.

¹³ «Ordre del Conseller d'Educació i Cultura de dia 6 de maig de 1985, per la qual s'estableix el procediment per a obtenir el canvi i la convalidació de títols de director i monitor de temps lliure infantil i juvenil.» BOCAIB núm. 14 del 20 de maig de 1985.

¹⁴ A partir d'aquí fins a nou avís em basaré sobre l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura del 10 de setembre de 1985, relativa a cursos de formació de monitors i directores d'activitats de temps lliure infantil i juvenil, publicada al BOCAIB núm. 28 del 30 de setembre de 1985.

- L'assimilació dels continguts impartits per cada alumne.
- La idoneïtat, és a dir, el conjunt d'aptituds i d'activitats personals indispensables per a realitzar la tasca d'educador com a Monitor i Director d'Activitats de Temps Lliure Infantil i Juvenil.»

Pel que fa al capítol III, aquest fa referència als programes dels cursos que apareixen desenvolupats als annexos. El programa de cada curs està dividit en àrees. En el curs de monitors apareixen les àrees següents:

- Àrea del nin
- + L'esplai i el temps lliure del nin.
- + Cultura.

- Àrea de pedagogia
- + Conceptes fonamentals.
- + Plantejaments educatius.
- + Objectius educatius.
- + Objectius educatius en el temps lliure.
- + El grup de nins.
- + El monitor.

- Àrea de metodologia educativa
- + Definició i necessitat d'un mètode educatiu.
- + Activitats tècniques i mitjans educatius.
- + Infraestructura i organització.

* En l'àrea dels elements educatius d'expressió i animació cada alumne ha de cursar un mínim de tècniques que estan relacionades amb l'expressió i animació, la naturalesa, la salut i la sanitat, i la cultura.

En el curs de directors, dividit en dos, apareixen les àrees següents:

Primer curs

- Àrea sociopolítica
- + Els medis educatius.
- + Temps lliure.
- + Situació actual de la política de joventut.
- + El temps lliure. Diferents posicions de la societat davant el temps lliure.
- + La institució educativa o el moviment educatiu.

- Àrea pedagògica
- + Opcions bàsiques.
- + Objectius educatius.
- + Metodologia educativa.
- + Elaboració de projectes educatius en la tasca educativa del temps lliure.

* Al marge de les hores lectives, els alumnes han d'elaborar un treball teòrico-pràctic en grups reduïts sobre un tema del curs.

Segon curs

- Àrea organitzativa
- + Constitució d'una organització educativa.

- + Infraestructura necessària.
- + Gestió.
- + Planificació.

- Àrea de l'equip de monitors
- + El director i l'equip de monitors.
- + Formació permanent de monitors.
- + L'animació de monitors.
- + El director.

* Al marge de les hores lectives, els alumnes han d'elaborar un treball teòrico-pràctic en grups reduïts sobre un tema del curs.

- Àrea d'aprofundiment

Es poden tractar temes de qualsevol aspecte del programa, tant de directors com de monitors, o d'altres que no es preveuen com marginació, adolescència, deficiències, etc.¹⁵

Un aspecte que mereix ser destacat dins el programa del curs de monitors és que dins l'àrea de pedagogia hi ha un apartat que rep el nom d'«El monitor», on apareix un punt que fa referència a les seves actituds. Aquest tema és d'una gran importància i crida l'atenció que a l'ordre de 1990, que serà analitzada més endavant, ja no apareix.

Es fa aquesta puntualització, ja que des de fa una sèrie d'anys el tema de l'actitud del monitoratge es considera un aspecte clau dins el seu treball educatiu i moltes vegades les escoles d'educadors de temps lliure no el treballen en la profunditat que seria desitjable amb el seu alumnat.

Des d'un punt de vista més global, en els dos nivells es pot comprovar que els programes oficials són bastant específics en molts de temes. L'excessiva concreció, que com es podrà veure, ha minvat en la legislació posterior, va arribar a condicionar una mica el disseny específic de les programacions de cada escola d'educadors de temps lliure segons la seva ideologia i el seu projecte educatiu.

Modificacions i ampliacions que ha sofert la legislació

La primera va succeir el 1988 quan es va promulgar una nova ordre relativa al camp de la formació del temps lliure, que és la següent: «Ordre del Conseller Adjunt a la Presidència, de dia 2 d'agost de 1988, de desplegament del decret 16/1984, de 23 de febrer.» Aquesta ordre crea i desenvolupa un tercer nivell formatiu dins el camp de temps lliure, que és el curs de Pedagogia del Lleure i Animació Sociocultural. En aquesta Ordre es troben les condicions bàsiques per a la realització del curs de Pedagogia del Lleure i Animació Sociocultural, especificant les etapes del curs i el programa mínim.¹⁶

Respecte a aquest tercer nivell formatiu, de les dues escoles amb major trajectòria històrica de les illes Balears, només una, l'EE, es va decidir a organitzar aquest curs; en

¹⁵ Fins aquí m'he basat sobre l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura del 10 de setembre de 1985.

¹⁶ Ordre del conseller adjunt a la Presidència, del dia 2 d'agost de 1988, de desplegament del decret 16/1984, del 23 de febrer, publicada al BOCAIB núm. 96 de l'11 d'agost de 1988.

canvi el CEE no l'ha impartit mai dins la seva història i el que va decidir va ser posar en marxa iniciatives de caràcter més puntual, com unes Escoles d'Estiu d'Animació Sociocultural que es varen dur a terme els anys 1990 i 1991 a Palma.¹⁷

Aquest nivell formatiu, que mostra amb tota claredat la superació d'un temps lliure molt centrat en l'aspecte lúdic vers un temps lliure o lleure que parteix d'una posició més compromesa amb la realitat i que cerca una educació més integral de les persones perquè puguin arribar a crear i decidir sobre la seva realitat, va ser assumit per altres estaments educatius de l'àmbit de l'educació reglada amb la clara intenció d'institucionalitzar-lo.

El curs 1989-90 es va posar en marxa un mòdul professional de segon nivell denominat «Activitats socioculturals» (en l'actualitat és un cicle formatiu de grau superior denominat «Animació sociocultural») que es comença a impartir a nivell experimental dins el marc de la reforma educativa promoguda per la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) de 1990.¹⁸

Per altra banda, aquest nivell formatiu va assolir el rang de formació universitària quan es va posar en marxa la Diplomatura d'Educació Social, com va succeir, per exemple, a la Universitat de les Illes Balears a mitjans de la dècada dels noranta.¹⁹

Tornant al bessó d'aquest article, l'any 1990 apareix una nova ordre que fa referència a l'àmbit de formació de temps lliure, és l'«Ordre del Conseller Adjunt a la Presidència de dia 14 de març de 1990, relativa a cursos de formació de monitors i directores d'activitats de temps lliure infantil i juvenil».²⁰ Aquesta ordre torna a tractar sobre les etapes dels cursos de formació de Monitors i Directores de Temps Lliure Infantil i Juvenil. Està dividida en gran part pels mateixos capítols que l'ordre de setembre de 1985 i presenta algunes novetats destacades respecte a l'anterior. La primera fa referència a la supervisió de les pràctiques dels directores de temps lliure i especifica el següent: «Aquestes pràctiques han de ser supervisades, avaluades i certificades per l'Escola on s'ha seguit la formació.» A l'ordre de 1985 sobre aquest tema es diu el següent: «Aquestes pràctiques han de ser supervisades, avaluades i certificades per un Director diplomad d'Activitats de Temps Lliure Infantil i Juvenil.»²¹

¹⁷ Fulletons de les escoles d'estiu d'animació sociocultural de 1990 i de 1991. Fulletó editat a impremta de 10 i de 6 pàgines més portada i contraportada. Arxivadors de cartó amb les denominacions: «Escola d'estiu d'animació sociocultural 1990» i «91 Escola d'Estiu». Al magatzem annex de la secretaria del CEE.

¹⁸ Mòdul professional de nivell II regulat amb caràcter experimental per l'Ordre del 5 de desembre de 1988. Publicat al BOE del 20 de desembre de 1988.

En relació amb aquest tema a la pàg. 88 del llibre *Procesos Socioculturales y Participación*, ISBN: 84-86524-88-1; Victor J. Ventosa, citant el llibre de P. Moulinier: *Réflexions sur la formation des animateurs* (Strasbourg, CE, 1973), pàg. 22-23, assenyala que la disciplina de la formació per a l'animació s'ha d'inserir dins els currículums de les carreres professionals existents.

¹⁹ Pròleg del llibre ANTICH, M. et al. (1995) *Cap a la professionalització de l'oci: Aproximació sociològica a les activitats d'estiu*, pàg. 13 a 16.

²⁰ A partir d'aquí fins a nou avís em basaré sobre l'Ordre del conseller adjunt a la Presidència del dia 14 de març de 1990, relativa a cursos de formació de monitors i directores d'activitats de temps lliure infantil i juvenil, publicada al BOCAIB núm. 48 del 19 d'abril de 1990.

²¹ Ordre del conseller d'Educació i Cultura del 10 de setembre de 1985, relativa a cursos de formació de monitors i directores d'activitats de temps lliure infantil i juvenil.

Estam davant una modificació fruit de les condicions reals en què es trobaven els aspirants al diploma de director, era gairebé impossible que a les activitats de temps lliure hi pogués haver al mateix temps un director titulat i un director en pràctiques. Aquesta situació provocà que la Direcció General de Joventut es decidís a modificar l'ordre, en aquest aspecte i en altres, després de l'organització de diferents reunions amb les escoles de temps lliure.

La segona novetat fa referència a la modificació del temari dels cursos. Respecte al curs de monitors d'activitats de temps lliure infantil i juvenil, es presentà el temari següent:

1. L'infant i el jove.
 - 1.1. Esplai i Temps Lliure. Medi social concret.
 - 1.2. Psicologia evolutiva.

2. Pedagogia.
 - 2.1. Conceptes fonamentals de l'educació.
 - 2.2. Projecte educatiu.
 - 2.3. Plantejaments didàctics.
 - 2.4. El grup d'infants i joves.
 - 2.5. Els infants i joves amb unes necessitats educatives especials.
 - 2.6. El monitor.
 - 2.7. La dinàmica de grups.

3. La metodologia educativa.
 - 3.1. Definició i necessitat d'un mètode.
 - 3.2. Els diferents models metodològics.
 - 3.3. Aplicació de les diferents metodologies dins el camp del lleure.

4. Medi educatiu.
 - 4.1. Medi sociocultural.
 - 4.2. La natura.

5. Tècniques i recursos.
 - 5.1. Elements d'expressió i animació.

6. Salut i sanitat.
 - 6.1. Prevenció de la salut: higiene, dietètica i educació física.
 - 6.2. Primers auxilis.

7. Problemàtica social.
 - 7.1. Inadaptació social, drogodependència, delinqüència juvenil, atur, etc.

8. Marc d'actuació.
 - 8.1. Infraestructura i organització.
 - 8.2. Institucions i legislació bàsica dirigida a la joventut.

Un aspecte molt destacable que va variar amb aquest nou programa oficial era que s'hi tractava l'educació dels infants i els joves, ja que al programa anterior només es parlava del nin o infant. També a nivell de la preparació del monitor en el terreny de la problemàtica social, aspecte que el 1985 no apareix, aquí podem comprovar que se li dóna importància, ja

que és el títol d'un dels vuit temes. Sorpren una mica la desaparició d'un tema que estava present al programa anterior, l'àrea de cultura que tenia com a continguts la coneixença del país, les festes populars, els contes i les rondalles... S'ha de tenir present en l'educació del temps lliure la gran importància que té l'educació de la tradició cultural de l'entorn proper. També, com ja s'ha apuntat abans, a l'apartat 3.1., 2.6 «El monitor» ja no apareix cap referència a les seves actituds, aspecte molt important de la seva tasca educativa.

Pel que fa al curs de directores d'activitats de temps lliure infantil i juvenil, el nou temari és el següent:

1. Àmbit de psicopedagogia.
 - 1.1. Psicologia educativa.
 - 1.2. L'educador i el grup.
 - 1.3. Dinàmica de grups.
 - 1.4. Metodologia.

2. Àmbit sociopolític.
 - 2.1. Història de l'educació de temps lliure.
 - 2.2. El fenomen juvenil, evolució i problemàtica.
 - 2.3. Associacionisme.
 - 2.4. Animació sociocultural.

3. Àmbit filosòfic i prospectiva.
 - 3.1. Societat civil.
 - 3.2. Projecte educatiu.
 - 3.3. Perspectives de futur.
 - 3.4. Tècniques d'investigació social.

4. Àmbit organitzatiu.
 - 4.1. Planificació.
 - 4.2. Legislació.
 - 4.3. Administració.

* Al marge de les hores lectives, cada alumne ha de realitzar un treball, bé individual o bé en grup reduït, sobre un tema del curs teoricopràctic.

5. Àmbit d'aprofundiment.

Es desenvoluparà qualsevol tema del programa, tant del curs de directores o del curs de monitors o un altre que no es prevegi a la programació. Es proposa que aquesta feina es pot fer després de les pràctiques, amb la participació de diversos professors del curs, amb la intenció d'avaluar la intervenció del director amb l'equip de monitors al llarg de les seves pràctiques.

Un dels principals canvis s'aprecia en l'aspecte organitzatiu, ja que el curs deixa d'estar dividit en dos períodes. Una altra novetat destacable és el fet que es proposa un treball d'avaluació després de les pràctiques, que en permetrà una anàlisi en profunditat.

En general, ambdós programes presenten unes temàtiques molt obertes i globals que possibiliten que cada escola les pugui desenvolupar segons el seu projecte educatiu i la seva ideologia, fet que no succeïa en la legislació anterior.

Una altra modificació important apareix al capítol quart de l'ordre l'«Àmbit de formació permanent». En aquest capítol es reconeix la importància de l'organització

d'activitats formatives per part de les escoles de temps lliure per assolir el reciclatge i l'especialització després de la formació bàsica que es dona en els cursos de monitors i directores. Cada escola podrà organitzar aquest àmbit de la manera que consideri més oportuna i després de cada activitat expedirà als participants un certificat d'assistència, assenyalant-li el nombre d'hores realitzades i l'avaluació.

Una darrera modificació apareix a nivell de la responsabilitat política sobre el tema de la formació del lleure. A l'ordre de 1990 s'assenyala el següent: «Article 11. —La presentació a la Conselleria Adjunta a la Presidència-Direcció General de Joventut—, per cada escola dels procediments d'avaluació...». A la fi veiem que les competències en matèria de formació d'escoles de temps lliure infantil i juvenil, ja no està en mans de la Direcció General d'Esports, sinó que ha passat a mans de la Direcció General de Joventut, com hauria d'haver succeït des de bon principi i com succeïa en la realitat.

Finalment s'ha de destacar que aquest decret acaba amb una disposició final de gran importància: «Queda derogada l'ordre de dia 10 de setembre de 1985, relativa a cursos de Formació de Monitors i Directores d'Activitats de Temps Lliure Infantil i Juvenil.»²² És a dir, l'ordre de 1985 que ja s'apuntava abans que era molt concreta en aspectes poc rellevants de l'educació en el lleure es va comprovar, després de diversos anys de vigència, que a principis de la dècada dels noranta no s'adequava a la realitat del temps lliure del moment. L'ordre de 1990 va sorgir fruit d'uns encontres de treball en què s'analitzaren en rigor i profunditat la programació dels cursos, a què assistiren diferents representants de les escoles de lleure de la nostra comunitat, i tècnics i responsables polítics de la Direcció General de Joventut del Govern Balear. Tot aquest procés va conduir a una ordre més lligada a la realitat del lleure de principis de la dècada dels noranta.

Continuant amb el procés iniciat l'any 1990 d'apropament de la legislació a la realitat, l'any 1998 va aparèixer una nova ordre que modificava alguns dels aspectes de l'ordre de 1990. Aquests canvis també són fruit d'un procés de debat i anàlisi entre representants de les escoles de formació i els tècnics i els responsables polítics de la Direcció General de Joventut. Aquesta qüestió queda recollida al principi de l'ordre quan s'exposa el següent: «Atès el camí recorregut en l'aplicació d'aquesta ordre per part de les escoles de formació de temps lliure d'ençà de la seva publicació i atès el consens entre totes elles i la Conselleria per modificar-la amb la finalitat d'adaptar-la a la realitat quotidiana dels cursos de formació...».²³

En general les modificacions cerquen apropar la legislació a la realitat i precisar certs aspectes formatius que tenien un tractament legislatiu molt genèric i que donaven peu a interpretacions i accions formatives molt variades per part de les diferents escoles de la nostra comunitat.

La primera modificació estava lligada amb l'article primer i el que es pretenia era determinar l'edat dels participants en els cursos de monitors a l'hora de realitzar les pràctiques: «Per a la realització de les pràctiques s'han de tenir complets els devuit anys.» A l'ordre anterior no s'apuntava res referent a l'edat dels participants als cursos de

²² Fins aquí m'he basat sobre l'Ordre del conseller adjunt a la Presidència del dia 14 de març de 1990, relativa a cursos de formació de monitors i directores d'activitats de temps lliure infantil i juvenil.

²³ A partir d'aquí fins a nou avís em basaré sobre l'Ordre de la consellera de Presidència per la qual es modifica l'Ordre del dia 14 de març de 1990, relativa a cursos de formació de monitors i directores d'activitats de temps lliure infantil i juvenil, publicada al BOCAIB núm. 41, del 26 de març de 1998.

monitors i s'ha d'anar més enrere en el temps. Al decret de 1984 es fa referència a l'edat, però es parla de disset anys, és a dir, es podia donar el cas que algun participant arribàs a fer les pràctiques sent menor d'edat, situació totalment il·legal.

Una altra modificació també està relacionada amb el tema de les pràctiques del monitoratge, on abans la durada d'aquestes era de deu dies en una activitat puntual o tres mesos en una activitat d'associació. Ara la modificació apunta el següent:

«Les pràctiques s'han de realitzar en un campament, alberg, camp de treball o ruta, amb una durada mínima de set dies, o també en l'activitat continuada d'un moviment infantil o juvenil o associació de temps lliure infantil o juvenil durant sis mesos com a mínim. En ambdós casos haurà de justificar un mínim de 80 hores de pràctiques.
»Les pràctiques han de ser supervisades, avaluades i certificades per un director/a de temps lliure titulat i obligatòriament amb les pràctiques fetes.»

La modificació respecte a les pràctiques respon al fet que cada cop més les activitats puntuals de temps lliure tenen una durada de set dies enlloc dels dies que assenyalava l'ordre anterior. Respecte a les pràctiques en les entitats o associacions, és a dir, en activitats continuades de temps lliure, l'anterior Ordre parlava d'un període de tres mesos, d'aquesta forma era difícil precisar el nombre d'hores mínim de les pràctiques; amb la modificació de 1998 es determina que s'ha de fer un mínim de 80 hores. Respecte a la supervisió i l'avaluació de les pràctiques dels monitors, també s'especifica la necessitat de la titulació per part del director que coordina l'activitat, ja que a l'ordre d'abans es podia interpretar que el director no tenia necessitat d'estar titulat o que podia estar en fase de pràctiques. Aquestes puntualitzacions poden ser considerades molt positives i convenients, però si es comparen en major profunditat les dues ordres respecte al tema de les pràctiques dels monitors de temps lliure, es podrà veure que amb les modificacions de 1998 l'alumne en pràctiques no ha de presentar cap informe a l'escola sobre aquestes, document que abans constituïa una part de la seva avaluació, i a més no està obligat a donar informació a l'escola de les dates i el lloc de les seves pràctiques. És a dir, algunes de les modificacions poden ser considerades molt encertades, però d'altres sembla que poden influir en el nivell d'exigència i de qualitat de les pràctiques dels monitors de temps lliure, fet que no ha succeït en el funcionament real de les escoles.

També es modifica l'article setè, que tractava de les pràctiques dels directors, aquestes també es podran fer en una activitat puntual o en una activitat continuada a nivell d'associació o entitat. En ambdós casos hauran de tenir una durada mínima de cent hores. El que no es modifica és la responsabilitat de l'escola de formació sobre el seguiment i l'avaluació de les pràctiques del director, encara que s'exposen d'una forma més precisa els documents que ha d'elaborar l'alumne, el projecte i la memòria de les seves pràctiques. Aquesta qüestió pot cridar l'atenció si es recorda que a nivell de monitors no es fa referència a la presentació de cap tipus de documentació.

Finalment, també es modifica l'article catorzè de l'ordre de 1990, que feia referència a l'àmbit de la formació permanent. Aquesta modificació té com a objectiu acotar la tipologia de les activitats d'especialització o de reciclatge que poden estar compreses dins aquest àmbit, determinant les característiques concretes de cada una en durada, alumnat i certificació. Respecte a aquestes activitats s'assenyala el següent:

«b) Les escoles podran presentar, abans del 15 de setembre, en el seu programa anual de formació, els cursos d'especialització que pensen

dur a terme. Els participants hauran de ser director o monitors titulats. La durada mínima d'un curs d'especialització serà de vint-i-cinc (25) hores. La Direcció General que tengui les competències en matèria de joventut reconeixerà anualment aquestes especialitzacions. Les escoles podran impartir seminaris oberts a tota persona interessada. La durada mínima d'un seminari serà de vuit (8) hores....
»c) Les escoles podran organitzar la impartició de cursos de reciclatge [...] Els participants hauran de ser directors o monitors titulats. La durada mínima d'un curs de reciclatge serà de vint-i-cinc (25) hores...»²⁴

El 1999 es va publicar el Decret 187/1999, que és una modificació del Decret 16/1984 sobre reconeixement d'escoles d'educadors de temps lliure. Aquest nou decret només fa una modificació parcial i de caire formal del decret anterior.

Arran de la nova estructura del Govern de les Illes Balears, on existeix la Conselleria de Treball i Benestar Social, s'assenyala que dins l'estructura d'aquesta Conselleria hi haurà la Direcció General d'Esports. Aquesta modificació de l'organigrama del Govern influeix en l'aspecte de la institució que serà responsable de les escoles de formació de temps lliure.

Al decret de 1984 s'assenyalava que tota la documentació que les escoles de temps lliure havien de presentar davant el Govern l'havien de dirigir a la Conselleria d'Educació i Cultura. El decret de 1999 no modifica cap de les obligacions de les escoles de temps lliure en la presentació de documentació i l'únic que apunta és que la documentació a partir d'aquell moment l'hauran de dirigir a la conselleria competent en matèria d'esports.²⁵

Valorant aquest decret de 1999 es poden extreure dues idees: la primera és que haguessin pogut existir molts de decrets semblants a aquest, ja que des de 1984 la direcció general que tenia competència sobre les escoles va formar part de diferents conselleries distintes a la Conselleria d'Educació i Cultura. La segona idea, la més important, és que en aquell moment, dins la legislació, les escoles d'educadors de temps lliure varen estar sota la potestat formal d'una Direcció General d'Esports. Això, per sort, no va arribar a ser real, ja que dins l'organigrama de la Conselleria de Benestar Social es va incloure la Direcció General de Joventut, la qual va tenir la potestat real sobre les escoles d'educadors de temps lliure. És a dir, decrets com l'anterior només condueixen a crear confusions i demostren un greu desconeixement de les persones que legislen vers el món del temps lliure. Recordem que abans ja s'ha apuntat la dada que al principi de les transferències les escoles d'educadors de temps lliure varen dependre, dins la legislació, però no en realitat, de la Direcció General d'Esports. Com ja s'ha assenyalat, aquest plantejament no té cap sentit, ja que aquestes escoles no tenen res a veure amb el món de l'esport. Finalment és necessari tornar a puntualitzar que al llarg d'aquests anys, en realitat, les escoles de temps lliure sempre han tingut relació amb la Direcció General de Joventut.

²⁴ Fins aquí m'he basat sobre l'Ordre de la consellera de Presidència per la qual es modifica l'Ordre del dia 14 de març de 1990, relativa a cursos de formació de monitors i directors d'activitats de temps lliure infantil i juvenil.

²⁵ Decret 187/1999, del 27 d'agost, pel qual es modifica el Decret 16/1984, del 23 de febrer, sobre reconeixement d'escoles d'educadors de temps lliure, publicat al BOCAIB núm. 114, del 9 de setembre de 1999.

La greu errada, de caire totalment formal, però que no deixa de cridar l'atenció, es va arribar a corregir un parell d'anys més tard. El 2003 es va publicar un acord del Consell de Govern de les Illes Balears on es diu, referint-se al Decret 187/1999, que en tots els llocs on apareix la paraula «esports», aquesta ha de ser substituïda per la paraula «joventut».²⁶ En conseqüència, des d'aquest moment, la competència sobre el reconeixement d'escoles d'educadors de temps lliure va retornar a la conselleria competent en matèria de joventut, que no l'havia arribada a perdre en cap moment. En conclusió, fets com aquest són una mostra de la poca importància que donen les institucions a l'àmbit de la formació en el lleure.

Finalment cal apuntar que des de finals de l'any 2003, la Direcció General de Joventut, influïda, en part, per l'assistència de representats de la institució i d'algunes escoles de lleure de les Illes Balears a unes jornades estatals sobre escoles de formació de temps lliure organitzades pel Secretariat de Joventut de la Generalitat de Catalunya, ha posat en marxa un procés de revisió de la normativa actual per adequar-la novament a la realitat del lleure de principis del segle XXI. Aquest procés està en marxa en l'actualitat i, com ja s'ha apuntat, pot servir de base per a un proper article sobre la normativa legal de les escoles de formació de temps lliure de les nostres Illes.

²⁶ Acord del Consell de Govern del 16 de maig de 2003, de correcció d'errades del Decret 187/1999; publicat al BOIB núm. 79, del 5 de juny de 2003.

**La historia
olvidada del
Nazismo: los
homosexuales
durante el
Holocausto**

Patricia Moreno
Ruiz-Olalde
*Ciencias de la
Información.
Universidad Pontificia
de Salamanca*

Educació i Cultura
(2004), 17:
195-210

La historia olvidada del Nazismo: Los homosexuales durante el Holocausto

The Hidden History of Nazism: Homosexual during the Holocaust

Patricia Moreno Ruiz-Olalde

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

Resumen

Los homosexuales jamás fueron reconocidos como víctimas de la persecución Nazi tras la posguerra, a pesar de que en los campos de concentración fueron marcados con el triángulo rosa, hecho que hacía referencia a su condición sexual. Los homosexuales fueron duramente tratados en los campos, tanto por los guardianes como por el resto de prisioneros. La interpretación del párrafo 175 del Código Penal del *Reich*, de 1871, criminalizaba las «actos de indecencia» así como los actos sexuales entre dos hombres. Esta interpretación no fue anulada hasta 1969. Esto significó que los homosexuales que habían sido perseguidos y enviados a los campos de concentración podían ser castigados por la misma ley que regía en 1871.

Abstract

Homosexuals were not recognized as victims of Nazi persecution in the post-war period, despite the pink triangle used to indicate sexual preference that they had been forced to wear in concentration camps, where they were harshly mistreated by camp guards and fellow inmates. The interpretation of paragraph 175 of the Reich's Criminal Code of 1871, made «indecent acts» as well as sexual intercourse between two men criminal acts and this paragraph was not repealed until 1969. This meant that the very same homosexuals who had been prosecuted and sent to concentration camps could still be punished under the same 1871 law.

Según la enciclopedia multimedia Encarta, el Holocausto (del griego, holo, 'total'; y kaio, 'quemar') es un término que hacía referencia originalmente a un rito religioso en el que se incineraba una ofrenda, pero que en la actualidad remite a cualquier desastre humano de gran magnitud, y especialmente, cuando se emplea como nombre propio, se refiere a la política de exterminio de los judíos residentes en Europa llevada a cabo por la Alemania gobernada por el nacionalsocialismo.¹ A mi juicio es una definición escasa de

¹ Biblioteca de Consulta Microsoft® Encarta® 2003. © 1993-2002 Microsoft Corporation.

contenido e injusta por resumir en cinco líneas todo lo que significó el odio Nazi. Claro que de aquí es obligado preguntarse si el Holocausto es un hecho aislado en la historia o si representa el continuar de tantos eventos que se han ido sucediendo en Europa o como el ocurrido recientemente en España después del atentado del 11 de marzo de 2004.

Respecto a las atrocidades que cometió el pueblo alemán durante los doce años comprendidos entre 1933 y 1945, hay que considerar las consecuencias del terror Nazi y concentrar el trabajo en otras categorías de prisioneros que no eran judíos. No es que los hebreos no merezcan su reconocimiento, todo lo contrario, el pueblo judío debe ser rescatado del horror que ha vivido y del que se ha visto sometido por sus creencias religiosas, pero esta investigación trata de ir más allá y estudiar el caso de otros tantos millares de víctimas que tuvieron lugar durante el nazismo, como el caso de los homosexuales, quienes forman el segundo puesto en el número de muertes dentro de los campos de concentración.

En muchas ocasiones se habla de exterminio o de reeducación, pero los campos de concentración fueron básicamente, un arma en la campaña política Nazi para llevar al Estado y a la sociedad al conformismo y así aceptar el nazismo como única vía aceptable dentro del marco político alemán. Aunque la exterminación física se convirtió en el instrumento más aterrador de este sistema no fue el único. También se llevó a cabo una cadena de atentados y se utilizó el miedo para inhibir el comportamiento «indeseable» de las personas arrestadas. Cualquiera de las razones de encarcelamiento fue el resultado de lo que se llama ideología Nazi y supuso un peligro para la vida de los que se vieron prisioneros en los campos de la muerte.

Cuando hablamos de prisioneros también debemos marcar una línea divisoria entre éstos porque había distintas categorías. La diferencia que había entre un grupo y otro estaba en la selección y en el trato que recibían. Así, sectores como los homosexuales, los presos políticos o los Testigos de Jehová están entre aquellos grupos que se enviaron a los campos de concentración con el fin de reeducarlos para que, de esta forma, renunciaran a su particular orientación.

No hay que olvidar los malos tratos a los que se debieron someter todos los que se les consideraba como la paria humana, la mugre, los ciudadanos de segunda. Posiblemente para todos aquellos la muerte fue el alivio, la esperanza que con gran ansia esperaban después de pasar por atrocidades como el congelamiento, las investigaciones genéticas, incluso torturas y esterilizaciones.

El historiador Frank Rector, después de un estudio que recoge en su libro *La exterminación Nazi de los Homosexuales* da por supuesto que «el Partido Obrero Alemán, el precursor del partido Nazi de Hitler, fue fundado en un bar gay de Munich llamado Bratworstglockl».² Jonathan Katz, un historiador del Holocausto gay, en cierta ocasión escribió: «muchos, si no todos, de sus miembros primarios eran homosexuales o bisexuales». Katz también mencionó que «los fundadores del partido fueron también los fundadores del *Bund fur Menschenrecht*, la Sociedad para los Derechos Humanos, la organización de derechos con mayor número de homosexuales en Alemania en ese tiempo».³

Pero desgraciadamente se ha escrito muy poco sobre las decenas de miles de homosexuales que fueron los condenados de esta injusticia alemana. Los homosexuales llegaron a ser la paria entre la paria en los campos de concentración. Durante los años de la

² Rector, Frank. *The Nazi Extermination of Homosexuals*. New York: Stein and Day, 1981.

³ Katz, Jonathan. *Gay American History: Lesbian and Gay Men in the U.S.A.*, página 632. New York, 1989.

condena Nazi, cerca de quinientos mil gays y lesbianas fueron condenados por el racismo hitleriano y asesinados simplemente por su desviación sexual. La mayoría terminó en los campos de concentración y casi todos perecieron.

Tan pronto como Hitler entró en el poder, la represión hacia los judíos y los homosexuales aumentó exageradamente. En 1933, cinco años antes de la *Kristallnacht*, la «Noche de los Vidrios Rotos», uno de los primeros actos de Hitler fue cerrar todos bares regentados por homosexuales, cabarets e incluso el Instituto de Ciencia Sexual que fundó Dr. Magnus Hirschfeld. A este instituto acudían personalidades de todos los partidos políticos y, por supuesto, también estaban bajo tratamiento personas afiliadas al régimen Nazi. Así, se puede decir que el Instituto de Ciencia Sexual fue la primera víctima de las atrocidades del régimen Nazi. Pero la razón es obvia. Los médicos que trabajaban en este centro sabían demasiado de las desviaciones de algunos de los componentes del partido de Hitler y cabía la posibilidad de que estos médicos delataran lo que debía permanecer en absoluto secreto a pesar de que hubiera ido en contra de los principios médicos el facilitar una lista de los líderes Nazis y sus perversiones. Lo que sí se conoce a ciencia cierta es que al menos un diez por ciento de los hombres que en 1933 tomaron parte del destino de Alemania, no eran sexualmente corrientes. Los documentos que afirman esto fueron la causa principal de la destrucción del Instituto de sexología.⁴

Al año siguiente ocurrió un evento que se puede considerar como el «*Gay Kristallnacht*» en el que Hitler ordenó a dos mil de sus hombres que asesinaran a todos aquellos que por ser homosexuales estaban cometiendo un crimen. Después de esta matanza, la pena de muerte no estuvo justificada para este grupo de gente pero el gobierno reafirmó que, mediante los asesinatos, se podría erradicar la homosexualidad.

Los homosexuales vivieron como en un «sueño» esperando que, con el amanecer de un nuevo día, se percataran de que todo había sido fruto de la imaginación o de una pesadilla pasajera y olvidada con la entrada de un nuevo día, pero no fue así. Sus despertares fueron terribles. Todavía, algunos supervivientes no han sido clasificados, como sí se ha hecho con los judíos o con los presos políticos, porque los homosexuales fueron apartados de la ley. Para el Derecho alemán, la homosexualidad era un crimen.

Después de las sentencias y las consiguientes condenas de envío a prisión de los homosexuales, éstos fueron enviados a los campos de concentración. En 1935 una nueva ley legalizó la esterilización obligatoria que, en muchos casos, consistía en una cruel castración de homosexuales. Se les eliminó junto con epilépticos, esquizofrénicos y otros a los que también se les consideraba como «degenerados». En 1942 todavía se consideraba de manera general que los gays debían ser penalizados con la pena de muerte que había impuesto la armada y la Policía de Seguridad (S.S.).

Algunas lesbianas, también feministas, se las consideró como «asociales» por los Nazis y se las envió a los campos de concentración. Muchas tuvieron que dedicar su tiempo en los campos a proporcionar sexo barato a los Nazis. De esta manera sus penas se reducían porque los alemanes necesitaban niños arios. No hay que olvidar que, en general, la mujer no tenía ningún poder durante el Tercer Reich. La ideología sostenía que las mujeres no tenían otra necesidad sexual más que hacer niños así que, mientras las lesbianas tuvieran un útero, no había ningún problema.

⁴ Ludwig L. Lenz, Director del Instituto, citado en *Hidden from History: Reclaiming The Gay and Lesbian Past*, Duberman, página 369.

Cuando se echa un vistazo más profundo hacia la política contra los homosexuales que llevó a cabo el régimen Nazi resulta obvio que había una profunda repulsa y hostilidad en el nivel ideológico en el que los Nazis distinguían de manera muy brusca en las prácticas entre los sexos.

Después de que los Nazis llegaran al poder las mujeres fueron tomando unas posiciones bastante aventajadas y gran prestigio social. Pero esto duró muy poco ya que los dominios de influencia pública y las posiciones de poder que ellas mismas habían ganado durante esos años veinte se vieron truncados rápidamente y, en realidad, se situaron en una posición de clara desventaja con respecto al sexo masculino. Las mujeres que, debido a su sentimiento sexual, no estaban casadas, fueron las más perjudicadas porque si eran descubiertas en su homosexualidad, con frecuencia, eran despedidas de sus trabajos.

En 1933 se dio un cambio y la situación se complicó todavía más cuando se efectuó la disolución de varias partes del llamado movimiento de mujeres burguesas. Este hecho envolvía la destrucción de un movimiento que demandaba los mismos derechos para todas las mujeres, independientemente de sus gustos sexuales.

La disolución de estas asociaciones femeninas en el principio del Tercer Reich, junto con la incorporación y la influencia ideológica de millones de mujeres arias en las organizaciones Nazis sustituidas por hombres, fueron importantes razones por las que los Nazis no veían en la homosexualidad femenina un peligro social ni político capaz de amenazar el dominio masculino.

El poder Nazi asumió una comprensiva dependencia «natural» de las mujeres sobre los hombres, especialmente en las relaciones sexuales. Así, debido a esa dependencia, no podía ser entendida ninguna determinación de sexualidad femenina. La mujer estaba concebida para procrear y no podía tener ninguna desviación sexual porque su única misión era la de aumentar, de manera cuantitativa, la raza aria.

En septiembre de 1934 en la cuadragésima quinta sesión de la Comisión de Derecho Criminal, con el Ministerio de Justicia del Reich, se hizo una argumentación por la cual se daba al Estado un mayor interés en asegurar que «la cúpula sexual normal... es lo primordial y no debe ser perjudicada por otras perversidades».⁵

La persecución de las personas que tenían tendencias homosexuales tomó una especial forma durante el periodo Nazi. La campaña que el Partido Nacional Socialista llevó a cabo contra los homosexuales fue uno de los elementos primordiales de su política. Lo que pretendía el partido Nazi era «mantener a las personas en un cuerpo puro», «la reproducción de las especies» y «mantener el balance sexual». De hecho, estas tres frases se convirtieron en eslóganes que definían esta forma de pensar, esta idea trataba de ir contra los homosexuales. Sin embargo, todo esto no es suficiente para explicar porqué tanta gente estuvo dispuesta a cooperar en la implementación estricta y radical de esta política.

Los homosexuales se distinguían del resto porque se les obligó a llevar una estrella de color rosa en la manga izquierda de la chaqueta y en la pierna derecha del pantalón. Para que éstos se reconocieran rápidamente el triángulo rosa tenía una de sus puntas más larga que las estrellas amarillas que debían llevar los judíos o la roja que calificaba a los que eran presos políticos. Con todo esto, no había posibilidad de pasar como un heterosexual y la

⁵ Bundesarchiv Koblenz R22/973, folio 4. Recogido por Grau, Gunter. *Hidden Holocaust?* Edit. Cassell, 1995. Página 10.

presencia de «los hombres marcados» entre el resto de varones de los campos evocó la misma reacción que en lo que son ahora las prisiones modernas en las que los homosexuales son brutalmente asaltados y de los que se abusa sexualmente.

Pero ni siquiera los homosexuales tenían la misma categoría. Había una distinción entre los arrestados por el párrafo 175 del Código Penal de Homosexuales. Por un lado estaban los englobados en el «*Pink Triangle Inmates*» y, por otro, los hombres heterosexuales que tuvieron relaciones sexuales con otros hombres en los campos. Los pertenecientes al *Pink Triangle* se sometieron a grandes ridiculizaciones, se les envió a trabajos forzados, se les torturó, se les obligó a dormir de pie, con las luces encendidas, sus manos debían sujetar las mantas con las que se arropaban para no dormir congelados y en muy pocas ocasiones, casi nulas, alcanzaron una posición más elevada dentro del propio campo. La insolación, la tortura, los experimentos médicos, las peligrosas condiciones de trabajo y la desnutrición fueron las principales causas de muerte entre los homosexuales. Los otros, los clasificados bajo el nombre de «*Red or Green Triangle*», fueron hombres arrestados por actos políticos o criminales y a los que se les utilizó como objeto sexual por otros hombres. Eran similares a los homosexuales pero que obtuvieron una moderada ventaja sobre otros condenados.

Desgraciadamente, el número de homosexuales que desapareció bajo el régimen Nazi es sólo el resultado de la alta mortalidad. Cuando el periódico de las S.S. «*Das Schwarze Korps*» publicó una noticia en la que «los actos innaturales, como podía ser la homosexualidad, eran dignos de la pena de muerte» simplemente se estaba representando lo que Himmler, líder de las S.S. desde 1929, había puesto en conocimiento de la sociedad en la Guía Principal Nórdica al hablar de la exterminación de los degenerados. Mediante la ley prescrita sobre los arrestos de los homosexuales hay que decir que no todos fueron desde un principio a la prisión y, cuando fueron arrestados por la Gestapo, y enviados a la «Clase III» dentro del campo, el trato fue de lo más inhumano.

Las S.S. se dedicaron a torturar a los homosexuales hasta alcanzar la muerte, les hicieron trabajar hasta la desesperación. Se les disparó por deporte, jugando al tiro al blanco, muchos fueron violados, les dejaron sin alimentos hasta que, sin más, murieron de hambre. Si aguantaban todo esto, se les sometía a experimentos médicos. Uno de éstos consistía en la inyección hormonal con la intención de corregir la homosexualidad y así salvarles de la propagación de la raza.

En la jerarquía de los prisioneros, los gays ostentaban el lugar más inferior, lo que se traducía en menor protección y nula asistencia médica. A los homosexuales se les utilizó, por el tipo de prisioneros que eran, como moneda de cambio, constituía la forma más rural de trueque a la hora de hacer deportaciones y, cuando se decidía reducir el número de prisioneros mediante la ejecución, eran ellos los preferidos en la elección.

Persecución de los homosexuales. Causas

A principios de marzo de 1933 el Ministro del interior prusiano publicó tres decretos para combatir el desorden público. El primero fue directamente contra la prostitución y las enfermedades venéreas. El segundo trataba sobre el cierre de bares en los que se hacía «mal uso del progreso de las personas». En esta definición se incluía las casas públicas frecuentadas fundamentalmente por personas que cometían actos sexuales «innaturales». El tercer decreto iba dirigido a la prohibición de revistas, libros o cualquier tipo de publicación que incluyera ilustraciones nudistas o porque su título o contenido fueran susceptibles de producir efectos eróticos en el lector.

En los meses siguientes muchos bares de las grandes ciudades de Alemania, conocidos como lugares de encuentro para los homosexuales y las lesbianas, tuvieron que cerrar. Algunos de los propietarios que escaparon por alguna determinada razón fueron los protagonistas, de la Policía y la Gestapo, en los que la escena y las prácticas que se realizaron fueron más obvias que en los propios bares.

Las bibliotecas y librerías se tuvieron que someter a una limpieza absoluta de escritos que tenían contenidos «indecentes». Así, todo aquello, ya fueran textos de literatura, investigaciones científicas o trabajos publicados desde el comienzo del siglo, y especialmente desde la Primera Guerra Mundial, que hablara de homosexualidad se vio sometido a esta purga. Las revistas sobre el movimiento de liberación homosexual tuvieron que abandonar la publicación regular porque todas ellas fueron confiscadas. Este momento coincide con la destrucción del ya nombrado Instituto para la Ciencia Sexual, de Hirschfeld. Los escritos de este especialista en sexología fueron quemados públicamente con los de otros científicos.

El Comité Científico Humanitario, una organización política que desde 1897 había tratado de ir en contra de la sección 175 del Código Penal, tuvo que abandonar su objetivo de renunciar con la repulsa.

En la segunda mitad de 1934, supuestamente en conexión con los eventos relativos al llamado Röhm Putsch, se estableció una sección especial en la Oficina Central de la Gestapo para ocuparse de los casos que estuvieran relacionados con prácticas homosexuales. Al final del año, toda la brigada de policía sobre actos criminales tuvo que facilitar un listado de las mujeres que en el pasado habían llevado a cabo una vida homosexual activa. En esta lista, eran de especial interés aquellas que formaban parte de la Organización Nazi.

Poco a poco se les iba cerrando el cerco y, de pasar desapercibidos en un mundo de todos a, ya en 1935, considerar a 413 de los 1.770 hombres detenidos por «prevención» como homosexuales. De éstos, 325 fueron internados en distintos campos de concentración. El trato que recibieron fue brutal y se sometieron a la humillación más severa que jamás se haya podido pensar. A finales de 1935 la persecución ya era obvia porque, como recogía el Código Penal, después de la adaptación que hizo la Comisión de Derecho Criminal, toda actividad homosexual debía ser castigada. Ahora, sólo les quedaba huir pero muchos de ellos no lo consiguieron.

Durante el régimen Nazi, un grupo de médicos definió la homosexualidad como una degeneración de la personalidad y que causaba cambios en el cerebro, en el sistema nervioso y en el sistema hormonal. Así fue como comenzó el interés por la investigación de alguna terapia que pudiera subsanar tal «enfermedad». Los homosexuales y las lesbianas fueron entonces considerados como personas enfermas y había que evitar que éstos propagaran la enfermedad a través del contagio o, si se prefiere, a través de la seducción.

Por otro lado, fueron muchos los médicos que buscaron pruebas para demostrar que la homosexualidad se encontraba en un momento de clara evolución al darse una predisposición «natural». La figura central de esta idea se personaliza en el sexólogo Magnus Hirschfeld. Los Nazis se empeñaron en combatir la «epidemia» y a todos aquellos que tenían sentimientos hacia personas de su mismo sexo se les acusó de corruptos.

La enmienda al Código Penal del Reich se convirtió en una dura represalia a partir del 1 de septiembre de 1935. La sección 175 relataba fundamentalmente dos aspectos:

1. La enmienda de la versión antigua. El concepto de «actividades sexuales antinaturales» fue sustituido por «ofensas sexuales».
2. La introducción de la nueva versión, donde se recogía los «servicios o trabajos» practicados con menores de veintiún años y la prostitución homosexual que se consideraba

como una seria ofensa y que se castigaba con penas que oscilaban entre los tres meses y los diez años, dependiendo del acto que se había llevado a cabo.

En cuanto a las mujeres que llevaron a cabo prácticas homosexuales se sabe que la persecución a la que se vieron sometidas no fue tan dura como la de los hombres. La Comisión de Derecho Criminal intervino en contra de éstas diciendo que la homosexualidad femenina también suponía un crimen. Pero se sabe muy poco de las lesbianas que vivieron bajo el régimen de Hitler y mucho menos de aquellas que fueron detenidas y deportadas a los campos de concentración. Erica Fischer relata en su libro *Aimée y Jaguar*⁶ como Elisabeth Wust es una joven dedicada por entero a su esposo y a sus cuatro hijos. Lilly, como la llamaba cariñosamente su marido, es distinguida por el régimen de Adolf Hitler con la medalla de bronce al mérito maternal. Su destino, como el de tantas madres de la época, está bien claro: *Kinder, Kueche, Kirche* (los niños, la cocina y la iglesia). Hasta que encuentra en Felice Schragenheim a su polo opuesto: una mujer elegante, cultivada, pletórica de energía y perseguida por los Nazis por ser judía.

Aimée y Jaguar, la historia basada en las memorias de Lilly Wust sobre el trágico amor que vivió Felice durante la Segunda Guerra Mundial y que se vio truncado cuando es deportada a un campo de concentración. Es una novela verídica que muestra el lado más oscuro al que se tuvo que someter esta pareja de mujeres, con el agravante de que una de ellas era también judía. En el momento de la publicación del libro, en 1994, Elisabeth todavía seguía viva y tuvo que jugar con la fuerza de su corazón para recordar cada uno de los detalles que se cuentan en el libro.

A pesar de lo poco que se sabe de las mujeres, posiblemente porque el sexo femenino tenía menos importancia en la vida pública del estado Nacional Socialista, aunque esta idea es bastante discutible. De hecho se planteó la idea de extender la sección 175 del Código Penal a las mujeres. Si éstas hubieran sido insignificantes, la preocupación por la homosexualidad no habría sido discutida, al fin y al cabo, si no eran nada en la sociedad tampoco debía preocupar sus desviaciones. Pero no fue así, y se justificó en el *Reichswart*⁷, donde se recoge que las razones de castigo en los actos sexuales antinaturales entre hombres eran tan castigadas como los mismos entre las mujeres, a pesar de que éstos últimos no eran tan frecuentes o por lo menos, no eran tan públicos como los masculinos.

A los homosexuales se les calificó como enemigos de la sociedad y de estado, por eso, debían ser tratados como tales. Eran especialmente peligrosos aquellos homosexuales que se sentían atraídos por los jóvenes. Por sus actos de seducción, sólo conseguían contaminar a los jóvenes por eso, eran calificados como criminales y todo aquél que era calificado como corrupto merecía ser eliminado de la sociedad.

También eran especialmente peligrosos aquellos que alquilaban sus cuerpos que, al igual que las prostitutas, comercializaban con sus cuerpos. Algunos de ellos tenían inclinaciones homosexuales. La policía tenía un especial interés por erradicar esta práctica. Para ello, los policías tenían que hacerse pasar por cómplices o ayudantes y así pillar, sin caer antes en la sospecha, a quienes vendían su cuerpo y así mandarlos a los campos de concentración.

⁶ Fischer, Erica: *Aimée y Jaguar. Una Historia de Amor*. Berlín 1943, edit. Barral, 1994. Este libro se ha llevado a la gran pantalla bajo la dirección del realizador alemán Max Faerberboeck. Es la película que abrió el Festival Internacional de Cine de Berlín de 1999, que tuvo al Holocausto entre sus temas principales.

⁷ Reichswart, Vol. 8. No. 43, 22 de octubre 1927. Reflejado en el libro *Hidden Holocaust?* Günter Grau, Pág. 78.

Con el apoyo de las nuevas definiciones legales de crimen, la policía, el aparato de seguridad y la opinión pública, manipulada por la propaganda y la demagogia, el número de persecuciones incrementó sus cifras después de 1936. Así, se pasó de mil personas apresadas en 1934 a más de cinco mil en 1936. Dos años más tarde, el número de presos homosexuales se acercaba a nueve mil. La policía y los departamentos de persecución actuaron en contra de «estas aberraciones morales que son perjudiciales para el *Volk*».⁸

Mientras que entre 1931 y 1933 un número de 2.319 personas fueron juzgadas por la sección 175 del Código Penal, entre 1936 y 1939 las cifras aumentaron de manera espectacular. Después de 1943 no se tienen cifras exactas porque la Gestapo se encargó de eliminar todo aquello que contuviera cifras exactas que testificase el número de homosexuales que se sometieron a las brutalidades Nazis. Por eso, sólo hay

estimaciones sobre el número total. Se cree que a partir de los años cuarenta fueron alrededor de cincuenta mil las personas que se sometieron al régimen de Hitler.

Las oficinas de la Gestapo se encargaban de hacer investigaciones en distintas ciudades. Las razones eran varias: desde la erradicación de «centros de epidemia» hasta cualquier escrito o publicación que aludiera cualquier tipo de práctica homosexual.

Experimentos. Castraciones e instrumentos de represión

El fin médico que se ha encontrado en los experimentos que se practicaban en los campos de concentración no fue más que otra manera cruel de humillación hacia los que ya estaban sufriendo la desdicha de encontrarse en estos «paraísos de horror». Muy lejos estaba la filosofía ancestral del sector médico de intentar, ante todo, proteger vidas y salvar la humanidad. Esta es la razón por la que la práctica médica en el Tercer Reich es vista como algo escalofriante. Los doctores nazis violaron la confianza puesta en ellos por tener, como máxima, destrozarse una parte de la humanidad.

Algunas de las prácticas que realizaron en los campos de concentración fueron el congelamiento, o los experimentos de hipotermia. En estos casos, iban dirigidos a los hombres para crear las mismas condiciones que sufrieron los soldados en el Frente del Este, en el que miles de alemanes murieron por congelamiento.

Todos los experimentos fueron supervisados por el doctor Sigmund Rascher en Birenu, Dachau y en Auschwich. Rascher publicó en 1942 los resultados de los experimentos en una conferencia médica bajo el nombre «Los problemas médicos surgidos desde el mar y el invierno».

Los ejercicios de congelación consistían en colocar a las víctimas en unas tinajas con agua al extremo de la congelación o sacarlas desnudas al exterior con temperaturas bajo cero. Estas prácticas se dividieron en dos partes. La primera, para establecer cuánto tiempo tardaba en morir un cuerpo aumentándole gradualmente la temperatura. La segunda, una vez congelado el cuerpo, ver si era factible una resurrección del mismo.

Las tinajas de hielo era el método más rápido para alcanzar las temperaturas más bajas. La selección entre uno u otro radicaba en la edad y salud del que iba a ser sometido a esta forma de tortura. Normalmente, se desnudaba a las víctimas y se las preparaba para el experimento. En el recto se le insertaba un medidor de temperatura para comprobar los

⁸ *Entwicklung der Kriminalität*, Deutsche Justiz 100, 1938/24, página 934.

efectos de la disminución de grados. Una vez insertado y ajustado al recto, la persona se introducía dentro de las aguas congeladas y, en pocos instantes, comenzaba el proceso de congelación. Muchas de las víctimas perdieron el sentido y perecieron cuando la temperatura alcanzaba los veinticinco grados bajo cero.

Para la segunda forma de congelación, primero se ataba a los presos a una camilla y, desnudos, se les dejaba al aire libre. La extrema baja temperatura del invierno en Auschwitz hizo del campo una forma natural de exterminio. La resurrección de los cuerpos o la vuelta a temperaturas normales era una práctica tan cruel y dolorosa como la propia congelación.

Otro método que se utilizó fue el de las lámparas solares que desprendían un calor tan asfixiante que llegaba a quemar la piel. Un joven homosexual, víctima de esta práctica, fue sometido a este acto. El chico soportó las lámparas hasta que se deshidrató, después de varias sesiones.

También es conocido el riego interno. Las personas que se habían sometido a las heladas temperaturas pasaban por unas duchas de agua casi en el extremo de la ebullición. Zonas como el estómago, la vejiga o los intestinos eran los que recibían el mayor impacto. Todos los que vivieron esta experiencia murieron. Los baños calientes supusieron, al igual que las demás torturas, un índice muy elevado de muertes. Se introducía a las víctimas en bañeras con el agua caliente. Gradualmente la temperatura iba aumentando hasta que no quedaba ninguna con vida.

Heinrich Himmler, Jefe Supremo de la policía alemana en 1938 y que llegó a ser Ministro del Interior en 1943, sugirió al doctor Rascher que intentara usar a las mujeres para calentar a los hombres, mediante la copulación, que previamente habían sido congelados. Este experimento pervertido se practicó en varias ocasiones pero no fue tan «eficaz» como los baños calientes.

Otro tipo de trabajo con el que disfrutaron los Nazis fue el de los experimentos genéticos. Al poco tiempo de entrar en el poder, unos grupos llamados de «Ciencia Nacional» fueron sometidos a distintos experimentos de raza. Lo primero que necesitaba el partido era hacerse con una propaganda para concienciar a la población de que todas las demás razas eran inferiores. Se tomaron medidas de los ojos, de la nariz, cabeza, incluso se les extrajo sangre. Con esto se determinó que los gitanos tenían la sangre diferente y eso les llevaba a tener inclinaciones de comportamiento criminal. Esas fueron las conclusiones a las que llegaron los partidos del régimen de Hitler pero mucho distaba de la realidad, la mayoría de todos esos experimentos se convirtieron en falsa propaganda, manipulada en beneficio de la que creía ser la raza superior, la raza aria.

Las investigaciones que realizó el doctor Josef Mengele en gemelos y gitanos ejemplificaron todo lo que se estaba cuestionando acerca de los estudios genéticos. El doctor Mengele, conocido como el «Ángel de la Muerte», era el que se dedicaba a efectuar la selección cuando los trenes, abarrotados de centenares de personas, llegaban a Auschwitz. Después, las víctimas abandonaban los trenes, se les desnudaba y seguidamente se les dividía en bloques de hombres, mujeres y niños. Esta clasificación abarcaba a miles de personas y separaba a centenares de familias desgarrando de los brazos de las madres a sus pequeños.

Muchas de estas personas iban directamente a las cámaras de gas y otras a trabajos forzados dentro del propio campo. Los gemelos, enanos y otros considerados como únicos especímenes físicos, debido a su peculiar apariencia, se les asignaba un departamento especial especializado en experimentos. En la mayoría de los casos, aquellos que perdieron la vida en las cámaras de gas tuvieron un final mucho menos terrorífico que otros que sobrevivieron.

El objetivo más importante para este acto fue la raza nórdica y la aria. Se convirtió en la práctica más extensa de todas las torturas. El pelo rubio y los ojos azules significaban la única raza que podía existir, la raza superior por encima de todas las demás. Los negros, hispanos, judíos, gitanos, homosexuales y cualquier otro que no cumplía con los requisitos de los «superiores» tenían que ser barridos de la sociedad mediante el genocidio para «salvar» de impurezas a las generaciones venideras.

Hitler, ayudado de su comando alemán, creó un plan con unos requisitos a seguir. Las nuevas reglas requerían que todos los miembros de las S.S., antes de contraer matrimonio, debían demostrar la pureza de su raza sometándose a unas pruebas realmente complejas. Gran cantidad de matrimonios se anularon por no cumplir con todos los requisitos que se exigían. Si se rompía con las leyes para contraer matrimonio podía significar la pena de muerte.

El doctor Sigmund Rascher y su mujer aprendieron que no seguir con las pautas marcadas para formalizar un casamiento significaba poner en peligro sus vidas. La mujer de Rascher era estéril y, para que las autoridades no se percataran de que era un matrimonio ilegal, por la imposibilidad de procrear, adoptaron dos niños. Pero la Gestapo les sometió a una investigación y, al descubrir la situación de la pareja, les ejecutaron.

El odio hacia todo aquello que no fuera lo que el régimen hitleriano veía como óptimo era reducido a la muerte, a pesar de que significara acabar con personas afiliadas al propio sistema Nazi. El odio estaba consumiendo las mentes de los más radicales y los prisioneros, ajenos a ese odio, se vieron sometidos a las frustraciones que los alemanes sentían.

La castración a la que se vieron sometidos los homosexuales fue considerada como un instrumento de represión. Entre los instrumentos estratégicos para la satisfacción de demandas en la «erradicación» de la homosexualidad o en la «reeducación» de los homosexuales, la castración fue un medio particularmente inhumano.

Antes de 1933 no había ningún acuerdo entre psiquiatras y criminólogos sobre los supuestos beneficios concebidos como terapias al realizarse las castraciones. Basándonos en el Código Penal, la ineffectividad en la prevención del crimen fue ampliamente discutida. Muchos que se oponían a la castración vieron en ésta un método inadecuado que no iba a extinguir ni a hacer desaparecer los deseos sexuales por el mero hecho de la amputación del miembro. Sin embargo, en muchos casos se pensó que las condiciones depresivas y neuróticas se hubieran tenido que tomar en cuenta como efectos de la irreversible y dura operación de mutilación.

Con respecto a las distintas formas de homosexualidad, las nuevas regulaciones estipuladas contemplaban la posibilidad de practicar este tipo de castraciones en casos de actos sexuales con chicos menores de catorce años o en casos de exhibicionismo homosexual. Pero afortunadamente, la mayoría de los hombres responsables en la decisión del castigo no siguieron esta regulación.

Las nuevas cláusulas dos y catorce de la Enmienda de la Ley de «Prevención de vástagos con enfermedades hereditarias», de 26 de junio de 1935 (*Reichsgesetzblatt I, 1935, p. 773*), regularon la castración indicada en aquellas razones consideradas como crímenes, es decir, en aquellos casos de homosexualidad. No obstante, el consentimiento de la persona concernida era todavía un requerimiento necesario. La operación se llevaba a cabo sólo si las convicciones relevantes de desviación sexual tenían un pronunciamiento claro. También se requería el consentimiento médico.

A finales de los años treinta Himmler declaró que esa necesidad de consentimiento no estaba desafiada por nada ya que si una persona era detenida por causas de homo-

sexualidad, se le aseguraba una rápida puesta en libertad después de llevar a cabo la castración. Este convencimiento es muy parecido a, en años anteriores a ese 1939, cuando los homosexuales, sobre todo aquellos que habían sido sentenciados a una servidumbre penal seguida de una detención preventiva, llegaron a consentir la cruel y dura operación de mutilación. Tristemente ninguno pudo decir que se les planteó una alternativa mejor.

No se sabe cuántas personas fueron forzadas a sufrir esta operación en los años comprendidos entre 1935 y 1945. Un estudio publicado en 1944 por el psiquiatra Nikolaus Jensch⁹ indicó que de los seiscientos noventa y tres mutilados incluidos en el estudio, doscientos ochenta y cuatro habían sido sentenciados como homosexuales y castrados cuando fueron detenidos. Aunque estos datos no nos permiten conocer ninguna conclusión total del número de homosexuales que fueron víctimas de esta práctica inhumana.

Las bases principales que llevaron a la práctica de castraciones fueron los experimentos médicos y los aspectos legales. En numerosas investigaciones particulares se trató de justificar la castración oficial como un acto de interés para toda la comunidad nacional.

Un caso concreto

Es triste reconocer la realidad, es triste tener que dar cifras de los miles, incluso millones, de víctimas que no sobrevivieron a la barbarie Nazi. Pero también es muy triste tener que vivir, todavía hoy, metidos ya en el siglo XXI, a la sombra de unos sentimientos porque el pánico de esos años de Holocausto todavía pervive en aquellos que superaron los años de terror.

Ese es el caso de *Dove*, como así ha querido llamarse y así se llamará a lo largo de todo este documento porque mi propia conciencia me obliga a respetarle. Él es uno de esos a los que Hitler habría humillado con la castración, como a otros tantos, pero el destino no fue tan cruel porque, a pesar de los maltratos a los que le sometieron, tanto físicos como psíquicos, *Dove* pudo salvarse del final que tuvo un gran número de personas que entraron en los campos de la muerte.

Su historia comienza en una pequeña ciudad al sur de Praga. Allí no había muchos bares de homosexuales pero eso no significaba que entre ellos no existieran historias de amor. Ya desde niño recuerda que sentía una profunda atracción por los hombres pero la crueldad de esos años le impidió mostrar abiertamente su atracción por personas que aparentemente eran como él.

«¿Y qué culpa tengo yo?» —esa ha sido siempre su gran pregunta— y, desde que fue liberado del campo de concentración, reconoce que se marchará de este mundo sin recibir una respuesta. ¿Culpa?, me pregunto yo... ¿Por qué tiene que sentirse culpable una persona indefensa, que su único «crimen» es ser homosexual, si ni siquiera los Nazis sintieron jamás ese sentimiento, después de todas las barbaridades que hicieron?

A mí me apresaron en mi propia casa y desde allí me deportaron a Auschwitz. Unas mil quinientas personas estuvimos viajando en tren varios días con sus correspondientes noches; en cada vagón éramos unos ochenta. Todos teníamos que tendernos encima de nuestro equipaje, lo único que teníamos de nuestras pertenencias.

No sabíamos dónde estábamos, ni siquiera si estábamos en Checoslovaquia o si ya habíamos entrado en Polonia. El silbato de la locomotora tenía un sonido misterioso, como

⁹ Jensch, Nikolaus. *Untersuchungen an Entmannten Sittlichkeitsuebrechern*. 1944

si enviara un grito de socorro por el desdichado cargamento que llevaba. El tren hizo una maniobra que nos hizo suponer que estábamos llegando a una estación principal. De pronto, alguien gritó: ¡Auschwitz! Su solo nombre evocaba todo lo que hay de horrible en el mundo: cámaras de gas, hornos crematorios, matanzas indiscriminadas.

Poco a poco se nos hacía más perceptible el campo y con mayor claridad pudimos observar los perfiles de un inmenso lugar y la larga extensión de las hileras de alambrada espinosa.

Durante cuatro días, nuestro único alimento consistió en un trozo de pan. A pesar de ello, pude soportarlo porque era joven y tenía una salud de roble. Mi ilusión por vivir todavía se hacía patente en cualquiera de mis comportamientos. Era simplemente feliz y pensaba que esa pesadilla llamada Auschwitz tendría los días contados pero la primera tarde que mi nombre, mi número, fue mencionado en la lista de los recién apresados fue mi última, fue la última tarde que vi el sol con ojos de libertad. Cuando llegué a Auschwitz, me sometieron a una cruel humillación por las constantes ridiculizaciones a las que me vi sometido. Entonces comprendí que ningún sueño, por horrible que fuera, podía ser tan malo como la realidad del campo que nos rodeaba.

Después de pasarnos lista durante la tarde del 20 de junio de 1942, se nos dio una orden: «Todos los prisioneros con el triángulo rosa permanecerán bajo nuestras órdenes». Ese fue mi recibimiento en el campo de concentración. La desolación de todos aquellos que llevábamos ese símbolo se hizo patente en cuestión de instantes. Desde allí podíamos percibir el olor a una brisa del cálido verano, acompañada de una dulce fragancia de resina y madera proveniente de las regiones de libertad. Pero nosotros no podíamos probarlo porque nuestras gargantas estaban calientes y secas del miedo. Entonces, la puerta principal de la torre de mando se abrió y un oficial de las S.S. se acercó hacia nosotros. Su mirada estaba cargada de odio. Todavía no puedo comprender qué mal hemos hecho.

Mis días en el campo de concentración fueron un continuo suceder de situaciones infrahumanas al igual que para el resto de los presos, pero el factor homosexual que nos caracterizaba a un tipo de prisioneros nos hacía ser los más insignificantes y tener mínimos derechos dentro de las alambradas del terror.

Los dos primeros meses pasaron como si hubieran sido años. Frecuentemente se nos castigaba cada mañana con fuertes latigazos hasta caer en los inmensos charcos de barro bajo las estridentes sirenas del campo. Durante el verano de 1944 una mañana nos sobrevino una inquietante noticia que hacía referencia a unas nuevas medidas que las S.S. iban a adoptar con todos aquellos que llevábamos el triángulo rosa. Pasados unos días, el terror hacia ese rumor, que hasta entonces era desconocido, se solventó. La humillación iba a seguir siendo la misma y, entre los experimentos que se nos practicaban, uno de los más aterradores fue el lanzamiento de fósforo ardiendo sobre nuestros cuerpos. Las consecuencias y los efectos de este consentimiento inhumano son demasiado crueles para mencionarlos y la pena, el miedo, la sangre y las lágrimas que derramamos son imposibles de explicarlos con palabras.

A los homosexuales se nos agrupó en comandos de liquidación y se nos redujo a lo que los Nazis llamaban la triple disciplina del campo. Eso significaba menos comida y más trabajo unido a una supervisión mucho más estricta. Si un componente del triángulo rosa enfermaba y necesitaba asistencia médica, significaba la muerte. Admitirlos en la clínica estaba prohibido.

Mi posición mejoró cuando se me asignó la labor de supervisión de los trabajos forzados. Al terminar la jornada debía llevar todos los documentos de certificación de la labor que habían realizado mis compañeros a las oficinas que en el propio campo tenía la policía.

Allí no me faltaba algo de pan duro, de días atrás, que llevarme a la boca. Posiblemente, esa fue mi salvación.

Todo lo que estaba fuera de la alambrada se antojaba remoto, fuera del alcance y, de alguna forma, irreal. Lo que sucedía afuera, la gente de allá, todo lo que era vida normal, adquiriría para los prisioneros un aspecto fantasmal. La vida afuera, al menos hasta donde podíamos verla, parecía como lo que podría ver un hombre ya muerto que se asoma desde el otro mundo. Por eso, en muchas ocasiones sentí que la pena me vencía, porque no podía ver ninguna meta futura.

Una puerta que conducía al horror, entremezclada con el gas Ciclón B, se llevó los años más felices de mi vida, me dejó el alma triste, fría, vacía y, una vez más, me atrapó la soledad. Él se había marchado agachando levemente la cabeza, se sentía culpable de abandonarme de esta manera, sin explicación alguna, llevándose todos mis recuerdos a la tumba, a la cámara de gas. Y es que la sola presencia de mi más íntimo compañero, aunque fuera desde el silencio, me hacía sobrellevar la presión del horror con mayor valentía. Sufrí sólo y en silencio porque exteriorizarlo hubiera significado también mi muerte.

Durante una helada tarde de invierno las S.S. me desnudaron y me dieron una ducha de agua fría. Al salir de la ducha tuve que pasar toda la noche a la intemperie, de pie, con el cuerpo desnudo, lo único que me cubría era una capa de hielo. El resultado de todo aquello fue una fuerte pulmonía que casi me llevó a la muerte.

Las duchas con agua fría es lo que recuerdo con mayor angustia. Mientras esperábamos esas terroríficas presiones de agua, nuestra desnudez se nos hizo patente. Nada teníamos ya salvo nuestros cuerpos, incluso sin pelo. Literalmente hablando, lo único que poseíamos era nuestra existencia desnuda.

Cuando llegó el momento de la liberación nos sentimos vacíos. Ellos, los Nazis, nos lo habían quitado todo pero, aunque fuera a su horrible manera, también nos habían estado manteniendo durante todo ese tiempo. Ahora éramos libres pero no teníamos dónde ir. Con torpes pasos nos arrastramos hasta la puerta del campo. Tímidamente miramos a nuestro alrededor y nos miramos unos a otros interrogándonos. Seguidamente nos aventuramos a dar unos pasos fuera del campo y esta vez nadie nos impartía órdenes a gritos, ni teníamos que apresurarnos para evitar un golpe o una patada. Caminamos despacio por la carretera que partía del campo. Pronto sentimos dolor en las piernas y temimos caernos, pero nos repusimos, queríamos ver, por primera vez, los alrededores del campo con los ojos de los hombres libre.

Pero para cada uno de los prisioneros liberados llegó el día en que, volviendo la vista atrás a aquella experiencia del campo, fueron incapaces de comprender como habían podido soportarlo. Y si llegó por fin el día de su liberación y todo les pareció como un bello sueño, también llegó el día en que todas las experiencias del campo no fueron para ellos nada más que una pesadilla. La experiencia final para el hombre que vuelve a su hogar es la maravillosa sensación de que, después de todo lo que ha sufrido, ya no hay nada a lo que tenga que temer, excepto a su Dios.

Dove todavía hoy siente la imposibilidad de volver la vista atrás y de pensar en sus camaradas, en todas las barbaridades, en las torturas, en la desdicha y en su gran amigo que se alejó, como lo haría una paloma, reflejada en su propio nombre, sin caer en la más profunda depresión. Espero que lo entendáis.

Bibliografía

- BARMAN, Zygmunt. *Modernidad y Holocausto*. Editorial Sequitur, 1997.
- BURLEIGH, Michael y Wipperman, Wolfgang. *The Radical State: Germany 1933-1945*. Berlín. Editorial Cambridge University Press, 1991.
- FISCHER, Erica. *Aimée y Jaguar. Una Historia de Amor. Berlín 1943*. Editorial Seix Barral, 1994.
- GRAU, Günter. *Hidden Holocaust?* Nueva York. Editorial Casell, 1995.
- HEGER, Heinz. *The Men with the Pink Triangle*. Boston. Editorial Alyson, 1980.
- LORANT, Stefan. *I was a Hitler's Prisoner*. Nueva York. Editorial G. P. Putman's Sons, 1935.
- RECTOR Frank. *The Nazi Extermination of Homosexuals*. Nueva York. Editorial Stein and Day, 1981.
- SEEL, Pierre. *Liberation was for others. Memories of a Gay Survivor of the Nazi Holocaust*. Nueva York. Editorial Da Capo Press, 1997.
- Biblioteca de Consulta Microsoft® Encarta® 2003. © 1993-2002 Microsoft Corporation.
<http://www.itp.berkeley.edu>
<http://www.holocaust.tgn.com/library/pictures/nmap>
<http://www.mtsu.edu>
http://www.gayactivism.com/05/index_e
<http://www.holocaust-trc.org/homosex>
<http://www.fc.net>
<http://www.holocaustforgotten.com>
<http://www.holocaustcenterbuff.com/questions>
<http://www.miamisci.org/youth/unity/unity2/lauren/holocaust>

**La representación
social de los inmi-
grantes. Factores
de configuración
en los centros de
enseñanza**

Carlos Vecina
Merchante

Educació i Cultura
(2004), 17:
211-220

La representación social de los inmigrantes. Factores de configuración en los centros de enseñanza

The Social Representations of Immigrants: Factors of Configuration in Schools

Carlos Vecina Merchante

Resum

Podem considerar les representacions socials com una eina col·lectiva utilitzada per donar un sentit al comportament dels membres d'altres grups, solen estar plenes d'estereotips negatius que tendeixen a generalitzar i a incidir en l'opinió. Els factors que incideixen en l'origen i la configuració d'aquestes són múltiples i complexos; aquest treball intenta crear un espai per a la reflexió sobre l'existència de certes particularitats als centres d'ensenyament que, d'alguna manera, estarien propiciant la creació de representacions socials sobre minories culturals diferents a la del grup majoritari. S'intenta fer un recorregut analitzant-ne tres possibles causes, com són els llibres de text, els professors, com a protagonistes privilegiats en la interacció a l'escola, i els mitjans de comunicació per la seva importància en la creació i orientació de l'opinió pública.

Summary

Social representations may be considered tools used by groups to make sense of other group members' behaviour and are usually filled with negative stereotypes that tend to generalise and slant opinions. The factors that affect their origin and configuration are multiple and complex; this work tries to create a space for reflection on the existence of certain features in schools that in some way cause the creation of cultural minority social representations which are different from the majority.

The objective of this work is to analyse three possible causes: text books, teaching staff (because of its leading role in school interactions) and the mass media (because of their importance in creating and guiding public opinion).

1. Las representaciones sociales: concepto

Podríamos definir las representaciones sociales como una herramienta colectiva que tiene el fin de interpretar y dar sentido a los comportamientos e intercambios con aquellos de los que no poseemos una información de primera mano y hemos de guiarnos por construcciones intelectuales colectivas creadas por el endogrupo o por grupos más afines que el percibido. «...obra de sujetos sociales deseosos de conferir un sentido a los

acontecimientos, a los comportamientos y a los intercambios con el prójimo» (Moscovici, S. 1975,75).

El proceso de atribución se presenta como uno de los más importantes en la creación de representaciones, está caracterizado por la emisión de un juicio, una intuición o simplemente un sentimiento hacia el estado de otro individuo. Ante una situación de incertidumbre, temor o posible amenaza de la forma de percibir del exogrupo, la inferencia intenta establecer un sentido a la situación, un cierto grado de estabilidad. El grupo capta, atrapa, el mundo exterior y lo dota de un sentido determinado en el que pueda inscribirse su acción. A la hora de analizar la representación social, Moscovici, S.(op.cit.) propone centrarse en tres dimensiones: información, campo de representación y actitud.

La primera, como su nombre indica, corresponde a la cantidad y tipo de información, de conocimiento a cerca del objeto social en cuestión fruto de la representación. Por campo de representación, se entiende la forma en que queda organizada la información, el contenido de la misma, la estructuración jerárquica de ésta, así como las propiedades más subjetivas originadas en la imaginación. La actitud es la dimensión primigenia del fenómeno, se constituye desde el mismo inicio del proceso y expresa una orientación general, frente al objeto representado, positiva o negativa.

Una representación tiene unas características propias en función del marco social que la ha originado, el problema radica en la multidimensionalidad de los factores que infieren en dicha configuración, ya que es difícil precisar aquellos considerados de mayor peso.

Las representaciones son consecuencia de aspectos sociales globales y de otros más específicos. «Las representaciones sociales como muestra el estudio de Kaës, R. (1968), derivan de la situación global de la clase trabajadora, pero también de las formas específicas que toman para él la experiencia de la escuela, del trabajo, del sindicalismo, de las actividades relacionadas con ello y, en fin, de la persistencia de viejas normas» (Herzlich, C. 1975,408).¹

2. La representación social en el ámbito escolar

En la escuela se producen una serie de condiciones sociales que pueden dar origen a representaciones sobre determinados grupos minoritarios. Es, por una parte, microcosmos representativo de la sociedad en la que está insertada y de la que difunde sus principios (factores globales configuradores en potencia de posibles representaciones); por otra, tiene unas características propias, particulares que hacen de cada centro de enseñanza una comunidad única formada por profesores y resto de personal del centro, padres, alumnos, etc; todo ello envuelto por un determinado enclave geográfico.

Queda expuesta, de forma escueta, la capacidad de la escuela, y la interacción social que en ella se crea, para originar o simplemente reforzar inconscientemente aquellas representaciones que pudieran ser negativas hacia ciertos grupos y además compartir un conjunto de creencias legitimador del poder ejercido por la élite dominante, en las que se sustentarían acciones discriminatorias.

¹ Herzlich, C. (1975) «La representación social», en Moscovici, S. (1975).

En este sentido, cabe aquí mencionar la labor llevada a cabo por el Plan Integral de Atención a la Población Inmigrante de las Islas Baleares, éste se presenta como un conjunto de actuaciones concretas destinadas a la integración de la inmigración, a paliar, en la medida de lo posible, la tendencia hacia una realidad multicultural en la que se forman grupos más o menos cerrados dificultando la comunicación entre ellos y propiciando el surgimiento de estereotipos. Entre los objetivos y actuaciones fundamentales, cabe destacar tres, como son: garantizar los derechos y libertades democráticas, mejorar las condiciones de vida de los inmigrantes (con este fin establece prioridad al hecho de la posibilidad de acceso a sistemas de bienestar social), promover el conocimiento entre sociedad receptora y el conjunto de los inmigrantes.

El Plan hace hincapié en la necesidad de crear un clima favorable de concienciación social, con el fin de que las medidas den lugar a una realidad tangible. Uno de los problemas que presenta, perteneciente a aquellos que dificultan o condicionan las posibilidades de integración, es el de la existencia de estereotipos.

Se presentan medidas cuyo objetivo es aumentar el grado de tolerancia y respeto mutuo entre culturas. Se aboga por el trabajo conjunto entre la población inmigrante y la receptora como forma de conseguir una integración normalizada y eliminar actitudes estereotipadas. Dentro del área educativa se considera la figura del mediador cultural para trabajar en el ámbito social y escolar con el fin de favorecer no sólo la escolarización, sino también el intercambio cultural y la integración de la población inmigrada.

Dentro de la multitud y entramado de factores que pudieran llevar a cabo inferencias sobre otras tantas representaciones, nos centraremos en los que afectan a la imagen concebida de los inmigrantes que pudiera generarse entre los alumnos pertenecientes al grupo dominante y tres de los diversos factores que inferirían en esa posibilidad como es la forma en que se plasma el tema de la inmigración, de las minorías étnicas, de la población del tercer mundo, etc; en los libros de texto y la concepción que tienen los profesores del fenómeno migratorio y su incursión en la realidad escolar. Estos dos factores considerados de primer orden por su relación directa en la interacción que se establece entre la escuela y los alumnos; sin olvidar el hecho de que niños y jóvenes comparten una realidad propia de la sociedad en la que están insertos, en cuyos patrones han sido y son constantemente resocializados, compartiendo, por tanto, las corrientes de opinión que se generan, un tercer factor a tratar será el de la influencia de los medios de comunicación sobre la opinión de la población y la creación de estereotipos; no visto como un factor único en cuanto a tal efecto sobre la población, pero sí escogido por su innegable influencia sobre ésta.

2.1 Influencia de los medios de comunicación

Los medios de comunicación de masas son un factor muy importante en cuanto a la creación e influencia sobre la opinión pública. Dejando a un lado los debates acerca de la capacidad de esta variable para influir o no y en qué grado; lo cierto es que dichos medios tienen enorme fuerza sobre las corrientes de opinión que se crean hacia determinados grupos sociales.

Cabe aquí mencionar la teoría de la «espiral del silencio» de Noelle-Neumann, E (1995) como modelo de la reflexión sobre la capacidad de los medios para influir en la voz de las masas y en el silencio de las minorías. La televisión, elemento principal por excelencia, no sólo tiene la capacidad de transmitir mensajes, sino que además a través de las imágenes los envuelve de sentimientos y sensaciones, con la consiguiente predisposición hacia unas u otras posturas de su público, la realidad es captada o creada y

transformada antes de ser ofrecida y presentada como objetiva y fiel espejo de la percepción más inocua.

La teoría de la espiral del silencio se apoya en el supuesto de que los individuos viven en una permanente amenaza por parte de la sociedad, está siempre presente la posibilidad de ser condenados al aislamiento y la exclusión si se apartan de la opinión o conducta que goza del consenso y, por tanto, considerada la adecuada por la mayoría. Este miedo les obliga a estar constantemente probando que opiniones son las aceptadas en ese momento.

Cuando la gente cree expresar aquello que goza de la aceptación, lo hace con confianza en conversaciones públicas; «Los medios influyen en la percepción individual de lo que puede decirse o hacerse sin peligro de aislamiento. Dar a conocer una conducta que viola las normas sin censurarla enérgicamente la hace más adecuada socialmente, más aceptable.» Noelle-Neumann, E (1995,205 y 206); exceptuando un núcleo duro que se mantiene firme en la disidencia. «Al final de un largo proceso de espiral del silencio queda un núcleo duro dispuesto a aislarse hablando. Considera el aislamiento como un precio que debe pagar.» Noelle-Neumann, E. (op. cit. 225) aquellos cuyas opiniones son distintas, van siendo cada vez más adeptos al silencio acabando por desaparecer su voz pública. «Cuando la gente se siente en minoría se vuelve precavida y silenciosa, reforzando así la impresión de debilidad, hasta que el bando aparentemente más débil desaparece.» Noelle-Neumann, E. (op. cit. 260).

Los medios de comunicación influyen en la percepción individual acerca de lo que es mayoritariamente aceptado o no. En el proceso participan las propias conversaciones que se establecen entre la gente dentro de la cotidianidad, en éstas se mezcla, por un lado, la percepción individual de cada uno y, por otro, aquella fruto de mirar a través de los ojos de los medios, ambas se funden en una sola, de apariencia unitaria y consecuencia de la libre argumentación de quien la presenta cuando, en realidad, tiene implícita la posición de los medios de comunicación en su composición.

A destacar, en el tema del estudio del racismo en la prensa, es el trabajo durante dos décadas de investigación por parte de Van Dijk, cuya conclusión al respecto es la afirmación de un trato, por parte de los medios de comunicación, de los sucesos en los que hay implicados grupos étnicos minoritarios o inmigrantes, negativo y estereotipado. Destaca el predominio de aquellas noticias vinculadas con fenómenos de desviación como son delitos, conductas inaceptadas, violencia, etc; de esta forma se infiere en la población una opinión pública negativa y de rechazo.

Respecto al efecto del lenguaje, el discurso y la comunicación en la producción y, o reproducción del racismo Van Dijk (1997) parte de la hipótesis de la existencia de una base de creencias compartidas que legitiman tácitamente el poder del grupo dominante y alimentan determinadas acciones discriminatorias. «No obstante, este sistema de prejuicios étnicos estructurado ideológicamente, así como sus funciones sociales, precisa de un aprendizaje social» (Van Dijk, op. cit. 77) el autor considera la observación, imitación y participación en la interacción social y en una estructura de inferencia que goce de un consenso en el que amparar determinadas actitudes; aunque en una sociedad industrializada este aprendizaje no es suficiente para que se produzcan conductas racistas, en estas sociedades tienen gran importancia el discurso y la comunicación en el procesamiento de la información social; en base a esto la población construye tipologías étnicas y las generaliza en pautas de actitud negativa o de prejuicios. Es aquí donde entran en juego los medios de comunicación como difusores de un determinado discurso y medio por excelencia para la comunicación.

La información que transmiten los medios está sesgada e influida por múltiples factores. Van Dijk se atreve a afirmar el hecho de que los periodistas definen una realidad étnica según es entendida por las élites, a lo que añade: «los periodistas blancos escriben como integrantes del grupo blanco residente al que pertenecen y, por tanto, se refieren a los grupos étnicos minoritarios en términos de “ellos” y no como parte de “nosotros”.» (op. cit.79).

A todo esto hay que añadir el hecho de que los medios enfatizan más los sucesos negativos, con el agravante de que estos se recuerdan más. La mayoría de las noticias que aparecen sobre asuntos relacionados con minorías étnicas suelen ser de este talante, de esta forma contribuyen a favorecer una representación negativa de los grupos étnicamente minoritarios.

Un ejemplo de estudios cualitativos sobre este tema en la prensa española podemos encontrarlo en trabajos como los informes elaborados por el CIPIE (Centro de Investigaciones y Promoción Iberoamericana-Europa) y un estudio del GEMC (Grupo de Estudios Migración y Comunicación);² «ambos estudios coinciden en señalar la mala imagen que difunden los medios audiovisuales sobre los inmigrantes o sus países de origen» (Valles, M. y cols. 1999,35-38).

Un estudio realizado por Casero, A.³ se centra en la forma en que los medios de comunicación construyen identidades sociales, para ello fija su atención en un caso concreto en el que inmigrantes «sin papeles» protagonizan un encierro en una iglesia de Barcelona como protesta ante su situación. El análisis se realiza sobre una muestra de artículos aparecidos en la prensa (en concreto el diario *Avui* y *La Vanguardia*) durante los días que sucedieron los hechos.

Este trabajo pone de manifiesto la forma en que los medios de comunicación presentan las noticias relacionadas con los inmigrantes. La generalización es constante, no se trata a los sujetos de forma individual, con identidades propias, sino que se generaliza y etiqueta de forma que entran todos en el «mismo saco», se presenta la misma identidad para todo aquel catalogado de inmigrante gozando, naturalmente, de la pertenencia a los mismos estereotipos. Se utilizan determinados conceptos como por ejemplo «los sin papeles» a la hora de nombrar a los protagonistas del suceso, de esta forma no se hace más que acentuar la relación entre inmigración y conflictividad; el uso de términos negativos distintos propicia la parcelación de los grupos minoritarios, este hecho se acentúa cuando éstos gozan ya de prejuicios por parte de la población mayoritaria. A esto hay que añadir el tratamiento constante de «problema» a la hora de referirse a los hechos, dando una sensación sobre la población de angustia y alteración de un orden propiciada por la aparición de extranjeros en la zona, incitando, de esta forma, a asociar mentalmente la solución del problema con la inexistencia de inmigrantes.

2.2. Concepción del fenómeno migratorio por parte de los profesores

Los conocimientos previos que puedan tener los profesores sobre el campo de la inmigración son de suma importancia tanto a la hora de sesgar la percepción particular que puedan tener sobre el tema, como en la forma en que transmiten a sus alumnos su visión, no sólo a través de la palabra, sino también con gestos y otros comportamientos que

² Brevemente reseñados en Valles M.S. y cols. (1999, 35-38).

³ Estudio que aparece publicado en www.interculturalcommunication.org/pdf/andreu/PDF

forman parte de la comunicación y que encierran cierto mensaje subliminal transmitido en la interacción diaria con los alumnos.

El informe del defensor del pueblo (2003,72-89) muestra los datos de su estudio al respecto, los resultados indican que sólo el 20.9% de los profesores afirma tener bastante conocimiento sobre las culturas de origen de las que proceden sus alumnos; un 53.10% dice conocer «algo» y un 26% (parece que los más sinceros) no conocen nada o muy poco sobre esas culturas y sus países de origen. Así mismo, un 72.5% considera necesario dicho conocimiento para facilitar su integración mientras que un 27.5% no lo considera tan importante o necesario. Tan solo un 22.6% considera positivo el fenómeno de la inmigración desde el punto de vista de una experiencia enriquecedora; el 75.20% considera que tienen derecho a venir, siempre que haya trabajo para ellos y esté controlado por las autoridades públicas. A la pregunta sobre la aceptación de la presencia de alumnado de origen inmigrante en el centro, un 73.4% considera correcto este hecho e incluso un 24.10% lo considera deseable.

Terrén, E. (2001) nos presenta una visión un tanto más pesimista sobre este hecho. A través de un estudio cualitativo basado en entrevistas llega a la conclusión de que los profesores utilizan, a la hora de responder a los cuestionarios relacionados con temas como la inmigración (cuya opinión pueda poner su actitud en tela de juicio) una «cláusula de salvaguardia» (op. cit. 71) de esta forma ocultarían su verdadera opinión sobre el tema; por tanto, el uso del cuestionario no sería una metodología lo suficientemente eficaz como para desentrañar las verdaderas opiniones de los profesores, es recomendable un tipo de técnica cualitativa que permita vislumbrar aquellos aspectos ideológicos que puedan encerrar los discursos y que saquen a la luz en una situación más distendida.

Terrén demuestra como los profesores tienen interiorizada una representación social respecto a la minoría étnica, y como incluso ésta presenta, en ocasiones, una forma jerarquizada. «El eje que articula la representación jerarquizada de las diferencias étnicas del alumnado puede establecerse a lo largo de un continuo que va desde una menor hacia una mayor distancia respecto a lo que podríamos llamar la imagen del alumno modélico» (op. cit. 75). Dentro de este continuo se pueden incluir las explicaciones que presentan los profesores a la hora de establecer las razones del fracaso escolar de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas. Valga como ejemplo tres casos concretos del citado estudio: el de los alumnos asiáticos, los magrebíes y los gitanos que viven en zonas de chabolismo o similar. Los primeros se situarían a poca distancia del alumno modélico, de existir en este grupo algún caso de fracaso escolar suele ser atribuido al desconocimiento de la lengua; sin embargo, a los del segundo caso, el fracaso se atribuye a aspectos relacionados con la familia y el éxito a una inteligencia especial que emplean más bien para realizar el engaño. Los del tercer caso, son vistos ya como excluidos, sin remedio, sin necesidad de perder el tiempo con ellos; los profesores tienen para este grupo, igual que para el anterior, establecidos unos prejuicios negativos, una representación social sobre estas minorías que florece en el día a día de la interacción en el aula.

Tenemos aquí una más de las muchas posibilidades, surgidas de la cotidianidad, al alcance de los alumnos para utilizar como pretexto en la búsqueda de la identidad positiva, reforzada ésta por la pertenencia al grupo dominante, al propio del profesor, tiene, por tanto, su aprobación.

2.3. Los libros de texto

Los libros de texto son una pieza más en la configuración de esa realidad subjetiva que tiene lugar en el día a día de la escuela, en la interacción entre alumnos, profesores y

toda una serie de materiales y agentes que median entre ellos. Son un medio por el que tiene lugar la transmisión del conocimiento, los valores, la concepción de la realidad y una determinada percepción del mundo.

Por tanto, significativa es su influencia sobre el objeto que nos ocupa, la representación social de los inmigrantes. Son diversos los estudios realizados en torno a la forma en que son tratados temas como el de la inmigración, la pobreza, el racismo, el tercer mundo, la diversidad cultural, etc; líneas de investigación en este sentido son los trabajos de Calvo, T. (1989,1990), Grupo Eleuterio Quintanilla (1998) y nuevas aportaciones como las de Lluch,X. (2003:82-86);⁴ todos ellos convergen en sus conclusiones en el hecho de la falta de objetividad al difundir un conocimiento sesgado propiciando la existencia de una predisposición para la creación de estereotipos negativos.

La familia urbana de clase media es el modelo por excelencia que muestran los libros de texto; se muestran imágenes de viviendas espaciosas con todas las comodidades, familias compuestas por los dos padres y pocos hijos en las que todos colaboran en las tareas del hogar, el autobús escolar como forma de acceder al colegio, la vestimenta del padre suele ir relacionada con un trabajo de oficina.

La diversidad cultural aparece en bastantes ocasiones relacionada con aspectos puramente simbólicos como son la gastronomía, folclore, fiestas y vestimentas. La igualdad de todos los hombres independientemente de las diferencias entre ellos es un referente que aparece en multitud de ocasiones, al igual que el énfasis en la tolerancia y el respeto a otras culturas, así como el trato positivo que recibe el pluralismo religioso, político y cultural, pero se da una visión del mundo dividida en naciones, culturas y razas, las culturas minoritarias quedan marginadas o se tratan con ilustraciones fuera de contexto dando la imagen de pueblos atrasados o primitivos sin hacer hincapié en la riqueza de esas culturas y en otras visiones del mundo tan o más válidas que la occidental.

A destacar es el hecho de mantener una división racial basada en aspectos biológicos; se tiende a presentar unida raza y cultura, corriendo el peligro de fomentar un lenguaje racista que establece un rango de superioridad e inferioridad, de culturas-razas en mayor o menor grado de desarrollo.

Se siguen manteniendo determinados estereotipos como los atribuidos al pueblo gitano, casos que ya eran puestos en evidencia por Calvo, T. (1989), tal y como muestra el trabajo del Grupo Eleuterio Quintanilla (1998) no parece que la presentación de este grupo haya cambiado mucho, «la mayoría de los textos e imágenes localizados recogen costumbres de este colectivo desde una perspectiva exótica y estereotipada, que corresponde más al pasado que al presente: gitana adivina, gitana con traje de volantes.» No parece haberse encontrado, en este estudio, reflexiones serias sobre la marginación ni la integración social.

Por último, merecen una mención especial una serie de conclusiones a las que llega el citado estudio de los libros de texto en lo referente al trato de la inmigración: al hablar de inmigrantes se suele presentar en las imágenes población de la África negra, el fenómeno de la inmigración se presenta como una avalancha de población casi incontrolable, el tema es tratado desde una posición etnocéntrica y se hace hincapié en el hecho de la ilegalidad y su relación con la situación de los inmigrantes.

⁴ Un resumen de este trabajo aparece publicado en *Cuadernos de Pedagogía* nº 328, 2003, 82-86.

Así pues, factores importantes para la conformación de los valores en los más jóvenes de la sociedad como son los libros de texto y los profesores como integrantes de la institución escolar, y a nivel más general, como potentes creadores de opinión pública, los medios de comunicación; aparecen como configuradores de la representación social de los inmigrantes, hecho posiblemente no libre de conflictos en una sociedad volcada a la diversidad cultural de un mundo cada vez más globalizado con todas sus consecuencias.

Bibliografía

- CASERO, A. La identidad de los inmigrantes en los medios de comunicación www.interculturalcommunication.org/pdf/andreu.PDF, Universidad de Salamanca, 28-04-04.
- CALVO, T. (1989). *Los racistas son los otros*, Editorial Popular, Madrid.
- CALVO, T. (1995). «La educación intercultural en una sociedad pluriétnica», *Volver a pensar en educación. Política, educación y sociedad*, vol. I, pág. 254-267.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1996). *Materiales para una educación antirracista*, Talasa, Madrid.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1998). *Libros de texto y diversidad cultural*, Talasa, Madrid.
- LLUCH, X. (2003). «Multiculturalidad: invisible en los libros de texto», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 328, pág. 82-86.
- MOSCOVICI, S (1975). *Introducción a la psicología social*, Planeta, Barcelona.
- NOELLE-NEUMANN, E. (1995). *La espiral del silencio*, Piados, Barcelona.
- TERRÉN, E. (2001). *El contacto intercultural en la escuela*, Universidad da Coruña.
- VALLES, M. (1999). *Las encuestas sobre inmigración en España y en Europa*. Tópicos, medios de comunicación y política migratoria, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.
- VAN DIJK, T. A. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*, Piados, Barcelona.
- VVAA. (2002). «Monogràfic pla integral d'atenció a la població immigrant», *Monografies de benestar social*.

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.

Normas de publicación

1. Los autores han de remitir su original en formato normalizado DIN A4 junto con una copia en soporte informático, a ser posible para ordenadores Macintosh de Apple,

2. Los originales irán mecanografiados por una sola cara y a doble espacio.

3. El nombre del autor (o de los autores) se debe introducir entre el título del artículo y el texto del resumen. Bajo el nombre del autor irá el del lugar donde trabaja.

4. El título del artículo, además de la lengua en el que esté escrito, deberá también figurar en inglés.

5. Antes de iniciar el texto del artículo se ha de introducir un resumen en inglés (Summary) así como otro en catalán si el artículo está escrito en castellano, y en esta última lengua si el artículo está escrito en catalán. Estos resúmenes no pueden superar las 15 líneas cada uno de ellos.

6. Las tablas, gráficos o cuadros han de ir acompañados de su correspondiente título o leyenda numerados correlativamente. Se han de aportar fuera del texto, en hojas aparte, si bien en el texto del artículo se debe indicar el lugar en donde deban ser insertados.

7. La extensión de los artículos no superará las 20 páginas. En todo caso se adaptarán a la normativa específica que se pueda dar para algún número concreto de la revista.

8. Las citas textuales deben ir entrecomilladas. Al final de estas y entre paréntesis ha de figurar el apellido del autor, la inicial de su nombre, el año de publicación del texto citado y el número de la página que se cita, siguiendo para los signos de puntuación el siguiente modelo (Orte, C. 1997, 15), (Sureda, B. 1998, 29 i 30). Si se incluyen diversos trabajos de un mismo autor publicados el mismo años, tras el año, se incluirán las letras a, b, c etc (Orte, C. 1999a, 1999b, 1999c).

9. Las notas de comentarios al texto o de ampliación del mismo texto han de figurar a pie de página numeradas correlativamente.

10. La bibliografía citada bien en el texto o bien en las notas a pie de página, figurarán por orden alfabético al final del artículo siguiendo los modelos siguientes:

a) Libros: MORIN, E. (1992): *El Método*, Cátedra, Madrid.

b) Revistas: GATES, B. (1990): «Religión, morality and education constitutionally incongruent?», *Journal of Moral Education*, vol. 19, nº 3, pág. 147-158.

c) Capítulos de libros: WHITE, J.; WHITE, P. (1987): «Teachers as political activists», en HARTNETT, A.; NAISH, M. (eds.): *Education and society today*, Palmer press, Londres, pág. 171-182.

Por tanto los apellidos de los autores citados en el texto irán en minúscula y sólo en la bibliografía final irán en mayúscula.

11. Los artículos de carácter histórico han de ir citados de forma clásica es decir sólo con notas a pie de página.



Universitat de les Illes Balears